La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?

Annie Da-Costa Da-Costa Lasne

▶ **To cite this version:**

Annie Da-Costa Da-Costa Lasne. La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?. Education. Université de Bourgogne, 2012. Français. NNT : 2012DIJOL027 . tel-00825499

HAL Id: tel-00825499

https://theses.hal.science/tel-00825499

Submitted on 23 May 2013

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.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE
UFR Sciences Humaines et Sociales
Ecole doctorale LISIT
Institut de recherche sur l'éducation
IREDU/CNRS

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Bourgogne
Discipline : Sciences de l'éducation

Par
Annie Da-Costa Lasne
Le 19 novembre 2012

Tome 1. : Texte

La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?

Directeur de thèse :
Madame Marie Duru-Bellat

Membres du Jury :	Mesdames et Messieurs
Marie Duru-Bellat	Professeur à l'Université de Bourgogne et à l'IEP de Paris
Dominique Glasman	Professeur émérite à l'Université de Savoie (Rapporteur)
Sophie Morlaix	Professeur à l'Université de Bourgogne
Pierre Périer	Professeur à l'Université de Rennes II
Patrick Rayou	Professeur à l'Université de Paris VIII (Rapporteur)

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de thèse, Marie Duru-Bellat, pour ses conseils experts et sa disponibilité, mais surtout pour la confiance qu'elle m'a accordée et la motivation qu'elle a su m'insuffler.

Merci aux membres du jury qui ont bien voulu juger ce travail et particulièrement à Dominique Glasman et Patrick Rayou qui ont accepté d'être rapporteurs.

Je remercie le Réseau Quetelet et l'Insee qui m'ont permis d'accéder aux données du Panel 95 et de l'enquête Education et Famille de 2003. Merci aussi à l'équipe du laboratoire ThéMA de l'UFC et tout spécialement à Cyril Masselot pour sa disponibilité à mon égard concernant l'utilisation des logiciels « anaconda » et « nuage ». Merci encore à l'UB et l'Iredu ainsi qu'à l'UFC et l'IUFM de Franche Comté qui m'ont témoigné leur confiance.

Cette thèse doit aussi beaucoup à Bertille Theurel, en charge de la documentation à l'Iredu. Sa disponibilité et son efficacité m'ont été indispensables, notamment en début de thèse.

Je tiens à remercier également tous ceux qui ont partagé l'aventure au quotidien. Carole qui apaisait mon sentiment d'imposture, Eric qui veillait à ma bonne santé physique, Annie et Isabelle qui soignaient mon moral, Fred qui donnait le ton, Catherine qui intervenait sur le plan logistique, sans oublier ceux, nombreux, qui ont manifesté leur intérêt pour mon travail. Que tous soient remerciés pour m'avoir soutenue et parfois supportée !

Merci encore à Francis qui, bien qu'éloigné, a suivi le travail et y a participé à sa manière au travers de nos longs entretiens téléphoniques.

Un remerciement tout particulier à « ma » Jocelyne, qui aussi pertinente que modeste, n'imagine même pas à quel point à elle a pu et su m'aider.

Je veux également tout spécialement remercier Bernard, pour ses encouragements, son écoute et son indéfectible soutien, mais surtout pour sa présence en toute circonstance.

Enfin, mes remerciements vont à ma famille qui a trop souvent accepté que cette thèse ne veuille pas me quitter. A Dominique pour sa patience, sa constance mais aussi sa disponibilité. A Simon et Pierre pour leur tolérance face à mon absence et auxquels j'espère avoir montré l'importance de la persévérance.

Résumé

Du primaire au secondaire, les enfants d'enseignant(s) obtiennent les meilleurs résultats scolaires. Pour autant, rares sont les recherches qui interrogent les processus familiaux par lesquels cette singulière réussite se construit.

Fondée sur la démonstration du lien entre « réaliser les meilleures performances scolaires » et « être enfant de parents dont l'un au moins est enseignant », cette étude vise à établir les facteurs familiaux et notamment les pratiques éducatives parentales que recouvre ce significatif « effet enseignant ». De l'analyse économétrique de l'enquête du Panel 95, ressort, d'une part, que les enfants d'enseignant(s) sont les plus nombreux à bénéficier des pratiques de socialisation et d'accompagnement de la scolarité les plus profitables au succès scolaire et, d'autre part, qu'un « effet enseignant » « résiduel », non expliqué par les pratiques étudiées, persiste en influant positivement la réussite scolaire. L'exploitation descriptive de l'enquête « Education et Famille 2003 » de l'Insee, complète l'analyse et met en évidence trois spécificités du modèle éducatif de ces familles : la construction d'un être complet par l'éclectisme et la maximisation des pratiques culturelles, la construction d'un être équilibré par le travail de perspectives éducatives aux objectifs *a priori* opposés et la gestion experte de la carrière scolaire de l'enfant par l'installation d'une grande continuité éducative, la constitution puis la valorisation d'informations scolaires non génériques et le contrôle de l'offre pédagogique de l'établissement fréquenté. L'étude se conclut sur le remarquable travail de transmission éducative qu'opèrent les familles d'enseignant(s).

Mots clefs : Réussite scolaire, enfant d'enseignants, pratiques éducatives parentales, stratégies scolaires familiales

Abstract

From primary to secondary school, teachers' children get the best results. However, very little research has looked in to the family processes on which this singular success is built.

Based on the demonstration of the link between "achieve the best school performance" and "being a child of whom at least one parent is a teacher", this study aims to establish family factors, in particular parental educational practices, that explain this significant "teacher effect". From econometric analysis of the Panel 95 survey, it transpires that, on the one hand, teachers' children are the most likely to benefit from the best practices of socialization and support at school and, on the other hand, that a "residual" "teacher effect" unexplained by the practices studied, still has a positive influence on school success . The descriptive use of INSEE survey " Education and Family 2003" completes the analysis and highlights three specific educational models of these families: the construction of a complete human being by eclecticism and maximizing cultural practices, the construction of a balanced being by the work on educational opportunities with a priori opposed objectives, and an expert management of the child's school career by establishing a significant continuity of education, building up then placing a value on non-generic educational information and assessing the institution's educational work. The study concludes with the remarkable educational transmission work performed by teachers' families.

Key words : School success, teacher's children, parental educational practices, family's school strategies.

Table des matières

Remerciements ..... ***v***

Résumé ..... ***ix***

Abstract ..... ***xi***

Table des matières ..... ***xiii***

Introduction générale ***1***

Partie 1 : Envisager l'existence d'un « effet enseignant » est-il légitime ? ***11***

Chapitre 1 ..... ***13***

Que sait-on de la réussite scolaire des enfants d'enseignants et comment l'explique-t-on a priori ? ***13***

1. Qu'entend-on par réussite scolaire ? *13*
1.1. Une définition à caractère arbitraire, mais acceptée *13*
1.2. D'une mesure de compétences individuelles à une mesure de compétences de classe *14*
1.3. Mécanismes de fabrication des inégalités de réussite scolaire *15*

2. Quelle est la réussite scolaire des enfants d'enseignants ? *18*
2.1. Une meilleure réussite scolaire tout au long du cursus *19*
2.1.1. Scolarité primaire, des différenciations précoces *19*
2.1.2. Scolarité au secondaire, un écart qui se maintient *21*
2.1.3. Enseignement supérieur, un meilleur taux de diplômés *22*
2.1.4. Pour conclure *23*
2.2. Des parcours scolaires aux orientations spécifiques *24*
2.2.1. Des choix d'options caractéristiques *24*
2.2.2. Des choix spécifiques de filières *28*
2.2.3. Pour conclure *30*
2.3. Conclusion *30*

3. Une explication a priori de la réussite scolaire des enfants d'enseignants *31*
3.1. Les caractéristiques sociales familiales *32*
3.2. Les attitudes et pratiques familiales de socialisation *34*
3.3. L'accompagnement scolaire parental *37*

4. Conclusion du Chapitre 1 ..... *39*

Chapitre 2 41

Les déterminants familiaux de la réussite scolaire ou comment explique-t-on scientifiquement la réussite scolaire ?..... 41

1. Origine sociale : élément central de prédiction des carrières scolaires.....41
1.1. Définir l'origine sociale.....41
1.1.1. La profession, premier « marqueur » de l'origine sociale.....41
1.1.2. Une mesure de l'origine sociale à préciser.....43
1.2. Dimensions de l'origine sociale les plus en lien avec la réussite scolaire.....44
1.2.1. La dimension sociale.....44
1.2.2. La dimension économique.....48
1.2.3. La dimension culturelle.....49
1.2.4. Pour conclure.....51
1.3. Les caractéristiques sociales maternelles.....52
1.3.1. Prise en compte de la profession de la mère.....54
1.3.2. Niveau de diplôme de la mère.....55
1.4. D'autres variables sociales familiales à prendre en compte.....56
1.4.1. Taille et structure de la famille.....56
1.4.2. La nationalité de la famille.....58
1.4.3. Le lieu de résidence.....59
1.5. Conclusion.....60

2. Repérage des pratiques éducatives familiales scolairement « efficaces ».....62
2.1. Que peuvent apporter les études du milieu familial ?.....63
2.2. Pratiques parentales de socialisation.....65
2.2.1. Représentations parentales relatives à l'école et à l'éducation.....65
2.2.2. Stratégies éducatives parentales.....67
2.2.2.1. Développement cognitif et réussite scolaire.....68
2.2.2.2. Socialisation et réussite scolaire.....71
2.2.2.3. Estime de soi et réussite scolaire.....74
2.2.2.4. Internalité et réussite scolaire.....75
2.2.2.5. En guise de synthèse.....76
2.2.3. Stratégies pédagogiques parentales.....78
2.2.3.1. Le rôle pédagogique maternel.....78
2.2.3.2. Facteurs de performances scolaires.....80
2.2.3.3. En guise de synthèse.....82
2.2.4. Pratiques culturelles parentales.....83
2.2.5. Conduites langagières.....86
2.2.6. Pour conclure.....89
2.3. Pratiques parentales d'accompagnement de la scolarité.....91
2.3.1. Les aspirations et projets scolaires parentaux.....92
2.3.2. Les relations parentales avec l'école.....96
2.3.3. Le suivi parental du travail scolaire en dehors de l'école.....99
2.3.4. Pour conclure.....104

3. Conclusion du Chapitre 2.....105

Chapitre 3 107

Peut-on envisager l'existence d'un « effet enseignant »? 107

1. Enjeux de la recherche.....107
1.1. Mesurer l' « effet enseignant ».....107
1.2. Expliciter l' « effet enseignant ».....108

2. Vers la construction d'un modèle explicatif adapté.....109
2.1. Orientations théoriques du modèle explicatif à construire.....109
2.1.1. Une discrimination des populations insuffisante.....109

2.1.2. Une dimension maternelle rarement prise en compte 113
2.1.3. Des modèles explicatifs de la réussite partiels 113
2.2. Spécification du modèle explicatif 114
2.2.1. Mode d'interactions des variables 115
2.2.2. Principe de sélection des variables et nature des variables retenues 117

3. Questions de recherche et hypothèses 120

Partie 2 : Opérationnalisation de la mesure de l' « effet enseignant » 125

Chapitre 1 129

Tenir compte des deux parents 129

1. Définition de l'indicateur « Catégorie Professionnelle Parentale » (CPP) 129

2. Définition de l'indicateur « Niveau de Diplôme Parental » (NDP) 132

3. Effectifs de la population étudiée 134
3.1. Effectifs de la catégorie professionnelle parentale (CPP) et du niveau de diplôme parental (NDP) 134
3.2. Répartition des niveaux de diplômes selon la catégorie professionnelle parentale 136

Chapitre 2 139

Etudier les niveaux de scolarité primaire et secondaire inférieur 139

1. La réussite scolaire des enfants d'enseignant comparativement aux autres enfants du Panel 139

2. Sélection des résultats scolaires étudiés 145

Chapitre 3 149

Dresser une typologie des pratiques éducatives des familles 149

1. Quelles pratiques éducatives considérer ? 149
1.1. Origine des données 149
1.2. Présentation des variables entrées dans la typologie 150
1.2.1. Pratiques familiales de socialisation 151
1.2.2. Pratiques d'accompagnement de la scolarité 152

2. Principes de construction de la typologie 153
2.1. Domaine de validité 153
2.2. Aspects statistiques 153

3. Une typologie aux classes de pratiques discriminées 157
3.1. Des stratégies, une implication et des projets scolaires distinctifs 157
3.1.1. Résultats de l'AFC 157
3.1.2. Résultats de la CAH 163
3.2. Une typologie en sept classes de pratiques éducatives 168

Chapitre 4 173

Utiliser une analyse quantitative 173

1. Démarche d'analyse 173
1.1. Principe de l'analyse.....173
1.2. Etapes de l'analyse 174

2. Traitements statistiques 175
2.1. Analyse statistique descriptive 175
2.2. Analyse statistique des dépendances.....175

Partie 3 : L' « effet enseignant », Quel est-il et par où passe-t-il ?..... 179

Section 1 : Mesurer l'« effet enseignant » 183

Chapitre 1 187

Existe-t-il un « effet enseignant » « brut » ? Quelle est sa mesure ?..... 187

1. La réussite scolaire bien expliquée par la « catégorie professionnelle parentale » (CPP).187

2. L' « effet enseignant » « brut » à l'origine du meilleur niveau de réussite scolaire.....193

Chapitre 2 195

Existe-t-il un « effet enseignant », « net » du niveau de diplôme parental ?.. 195

1. Effet du « niveau de diplôme parental » (NDP).....195
1.1. Un pouvoir explicatif de la réussite scolaire proche de celui de la CPP.....195
1.2. Un avantage à la réussite scolaire pour les plus hauts niveaux de diplômes parentaux 195

2. Effet conjoint de la « catégorie professionnelle parentale » et du « niveau de diplôme parental » 197
2.1. Un pouvoir explicatif de la réussite scolaire en augmentation 197
2.2. Un effet propre du niveau de diplôme parental à catégorie professionnelle contrôlée ..197
2.3. Un « effet enseignant », net du diplôme, persiste.....198

Chapitre 3 201

Les parents enseignant développent-ils en majorité des pratiques éducatives favorables à la réussite scolaire ? Quelles sont leurs natures ? 201

1. Effet des types de pratiques éducatives sur la réussite scolaire.....201
1.1. Un fort pouvoir explicatif de la réussite scolaire.....201
1.2. Les pratiques éducatives les plus efficaces scolairement : celles des « stratèges » et des « tacticiens ».....206
1.3. Les pratiques d'accompagnement de la scolarité plus influentes que les pratiques de socialisation 208
1.4. Une typologie justifiée.....211

2. Les pratiques éducatives des parents enseignant 218
2.1. Les classes de pratiques éducatives apparaissent socialement marquées. 218
2.2. Les familles d'enseignant investissent les pratiques scolairement rentables. 220

Chapitre 4 223

Un « effet enseignant » favorable à la réussite scolaire persiste-t-il lorsque les types de pratiques éducatives sont contrôlés ? 223

1. Pertinence du modèle testé dans l'explication de la réussite scolaire 223
1.1. Un modèle au fort pouvoir explicatif de la réussite scolaire 223
1.2. Les types de pratiques éducatives, plus explicatives que les autres variables du modèle 224
1.2.1. De l'importance explicative des pratiques éducatives familiales 224
1.2.2. Les « catégories professionnelles parentales » absorbent en partie les pratiques éducatives 225
1.3. Les variables du modèle qui expliquent le mieux la réussite scolaire 225
1.3.1. Les pratiques éducatives des « stratèges » se distinguent au secondaire. 225
1.3.2. Les plus hauts diplômes parentaux font la différence au collège 228
1.3.3. L' « effet enseignant » « net » est l'effet associé à la meilleure réussite scolaire 229
1.3.4. De l'avantage scolaire procuré par le fait d'avoir au moins un parent enseignant 230
1.4. Conclusion 232

2. Un « effet enseignant » « résiduel » à expliquer 233
2.1. Construction de l'avantage net des familles d'enseignant sur les familles de cadre 233
2.2. Retour critique sur la pertience des variables prises en compte 235
2.2.1. De l'inculcation sans oublier l'imprégnation 235
2.2.2. Croyance parentale aux capacités de l'enfant et ambitions scolaires 238
2.2.3. Spécificités des pratiques éducatives et, plus particulièrement, pédagogiques 239
2.2.3.1. Expressivité, motivation et contrat didactique 239
2.2.3.2. La dimension cognitive des interventions parentales 242
2.2.3.3. Un constructivisme relatif 244
2.2.3.4. En guise de synthèse 246
2.2.4. Pour conclure 246
2.3. Une exploration complémentaire à conduire 247
2.3.1. En amont du style éducatif, le type familial et l'organisation de la personnalité des parents 247
2.3.2. Influence familiale sur les représentations des acteurs de l'éducation 249
2.3.3. Influences directes et indirectes de la vie professionnelle 250
2.3.3.1. La nature de l'emploi des parents 250
2.3.3.2. Le réseau professionnel parental 252
2.3.3.3. Les ressources économiques familiales 252
2.3.3.4. En guise de synthèse 254
2.3.4. Sociabilité juvénile 254
2.3.5. L'enfant, acteur social 256
2.3.5.1. Dynamique de la relation éducative 256
2.3.5.2. L'enfant acteur 258

3. Conclusion du Chapitre 4 259

Conclusion de la section 1 261

Section 2 : Expliquer l' « effet enseignant » 265

Chapitre 5 269

Esquisse d'un modèle éducatif 269

1. Un fonctionnement familial spécifique en matière d'éducation ? 269

2. Eclectisme et maximisation des pratiques éducatives pour construire un être « complet » 273
2.1. Des références culturelles plurielles 273
2.2. Une socialisation élargie 277
2.3. Un développement intellectuel stimulé 279
2.4. Un « être complet », signe de distinction 280
2.5. Conclusion 282

3. Pratiques éducatives aux perspectives opposées pour construire une identité équilibrée ... 283
3.1. Soutien et exigence 283
3.1.1. Un regard positif sur la scolarité 283
3.1.2. Une maîtrise du fonctionnement du système éducatif 286
3.1.3. Une satisfaction familiale à propos du niveau de réussite de l'enfant 287
3.1.4. Un haut niveau d'exigence parentale 288
3.2. Autonomie et encadrement 289
3.2.1. Une éducation négociée 289
3.2.2. L'encouragement de l'autonomie 290
3.2.3. Un cadre éducatif marqué 291
3.3. Ouverture à autrui et accomplissement personnel 296
3.3.1. Des valeurs altruistes 296
3.3.2. La compétition avec autrui 297
3.4. Le modèle des perspectives opposées et de l'équilibre 298
3.5. Conclusion 300

4. Stratégies scolaires multiformes, mais spécifiques pour maximiser la performance scolaire 301
4.1. Suivi du travail scolaire à domicile : une partie d'un tout 301
4.1.1. Une activité ordinaire 301
4.1.2. Une condition nécessaire à la réussite, mais non suffisante 303
4.1.3. La continuité éducative d'abord 304
4.2. Accompagnement de la scolarité : l'offre pédagogique d'abord 305
4.2.1. Des pratiques de contrôle du système éducatif 305
4.2.2. La recherche des conditions pédagogiques d'un apprentissage efficace 309
4.2.3. Pour conclure 311
4.3. Une connaissance fine du système au service d'une implication ajustée 312
4.3.1. La recherche d'informations non génériques 312
4.3.2. Une implication parentale ajustée et sélective 314
4.4. Conclusion 315

5. Conclusion du Chapitre 5 316

Chapitre 6 319

Mode de transmission éducative familial: construire plutôt que léguer 319

1. Les parents enseignant sont-ils des acteurs et des stratèges ? 319
1.1. La réussite comme projet familial 319
1.2. Des parents acteurs 320
1.3. Des parents stratèges 321

2. Construire la réussite scolaire par la mobilisation des acteurs familiaux 323
2.1. Une construction experte 323
2.2. Mobilisation des parents et des enfants 324

3. Entre avantage stratégique et empathie scolaire 325

4. Conclusion du Chapitre 6 328

Conclusion de la section 2 330

Conclusion générale 333

Bibliographie 341

Liste des tableaux 359

Liste des encadrés et schémas 363

Introduction générale

Que font donc les parents enseignants pour que leurs enfants scolarisés aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire réussissent scolairement mieux que les autres enfants ? Voici, dans le cadre d'une comparaison avec les enfants de parents aux caractéristiques sociales proches de celles des enseignants, la question générale à laquelle ce travail propose d'apporter quelques éléments de réponse.

Dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur, là où les enfants côtoient tous une école affichée commune dans ses objectifs et dans son organisation, des inégalités patentes de réussite scolaire d'origine sociale s'affichent. Pour exemple, l'étude de la proportion d'élèves en retard à l'entrée en sixième en 2010 (RERS 2011, p. 88) indique que 3,4% des enfants de cadres et d'enseignants entrent en 6ème avec du retard, alors que 18,3% des enfants d'ouvriers sont dans ce cas. L'étude des lauréats au diplôme du brevet des collèges (RERS 2011, p. 232) conduit à une conclusion comparable : 95,3% des enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures obtiennent ce diplôme cette année-là contre 78% des enfants d'ouvriers. La relation entre origine sociale et réussite scolaire n'est plus à démontrer.

Le constat d'écarts de performances scolaires ne s'établit cependant pas seulement entre milieux sociaux contrastés. Des différences s'observent au sein même des populations de cadres et de professions intellectuelles chez lesquelles les enfants sont proportionnellement les plus nombreux à obtenir les meilleurs résultats. Les données RERS 2011, (RERS 20011, p. 88) indiquent, pour les enfants dont le référent de la famille est enseignant, le plus faible taux de redoublement sur l'ensemble de la scolarité primaire. 97% de ces enfants terminent leur scolarité élémentaire à l'heure ou en avance contre 96% des enfants dont le référent de la famille est cadre. Et selon la même source, alors que les enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures sont 95,3% à obtenir le diplôme du brevet

en 2010, parmi eux, les enfants de professeurs et assimilés sont 96,8% à obtenir ce diplôme (RERS 2011, p. 232.). Considérant cette fois les carrières scolaires, 71,7% des enfants d'enseignants entrés en 6ème en 1995 (Panel 95) ont obtenu un baccalauréat général alors que 68% des enfants de cadres supérieurs sont dans ce cas (RERS 2011, p. 144.). Enfin, à propos de l'obtention du baccalauréat scientifique, si 39,7% des enfants du Panel 95 dont le référent parental est cadre sont concernés, 40,2% des enfants d'enseignants réussissent ce diplôme (RERS 2011, p. 144.). Plus généralement, que ce soit au primaire ou au secondaire, les données disponibles rendent compte du meilleur taux de réussite des enfants d'enseignants. Ainsi, parmi les catégories professionnelles les plus en lien avec la réussite, les familles d'enseignants occupent une position particulière. La proportion de leurs enfants en réussite scolaire dépasse quasiment toujours celle des enfants de cadres aux caractéristiques sociales proches. Un tel niveau de réussite apparaît bien singulier.

Les interprétations données à de telles performances scolaires sont multiples. Privilèges de classe et spécificités liées à la profession se mélangent en guise d'explications. La réussite scolaire des enfants au(x) parent(s) enseignant(s) tiendrait à leurs « avantages » familiaux. Nés dans un milieu socialement favorisé, ces enfants bénéficieraient des conditions matérielles nécessaires au soutien financier de leurs études. La profession du ou des parents assurerait une consonance entre les valeurs véhiculées dans le milieu familial et celles valorisées à l'école. Le niveau parental d'étude et les relations sociales des enseignants offriraient des conditions de suivi et d'aide scolaires privilégiées. Au cours du parcours scolaire, l'enfant d'enseignant(s) profiterait encore de choix d'initiés que seuls les « insiders » au système éducatif pourraient faire.

Pourtant, si le discours semble assuré, rares sont les recherches qui apportent une validation à ces conjectures. La suprématie scolaire de ces enfants est reconnue et chacun va de son interprétation, mais paradoxalement, le phénomène reste scientifiquement mal connu. Dès lors, proposer une explication fondée à cette réalité constitue l'intrigant et intéressant objet de recherche du présent travail. Existe-t-il un effet spécifique exercé par les familles d'enseignant(s) à l'origine de cette réussite caractéristique ? Cet « effet enseignant » tient-il aux dispositions

sociales des familles, aux pratiques familiales éducatives mises en œuvre ? S'explique-t-il par la conjonction de facteurs connus, repérés influents sur la réussite scolaire par la recherche, ou par une orientation spécifique des pratiques éducatives de ces parents ? En somme, à supposer qu'un « effet enseignant » soit démontré, quel est-il et par où passe-t-il ?

L'importante littérature existante dans le domaine propose plusieurs voies de réflexions. Tandis qu'une première catégorie de travaux met en avant l'influence primordiale des déterminants sociaux et parmi eux, le niveau d'études parentales, facteur montré très en lien avec la réussite scolaire, d'autres études affirment qu'en raison du caractère distal des facteurs sociodémographiques avec les performances scolaires, la recherche d'explication doit se porter sur les processus par lesquels le milieu d'appartenance sociale agit dans la création des différences de réussite scolaire. En ce sens, l'étude des pratiques familiales éducatives, variables intermédiaires entre le milieu social et les performances scolaires, semble constituer une voie de recherche potentiellement porteuse d'explications.

D'après les recherches actuelles, deux dimensions principales des pratiques familiales éducatives sont à prendre en considération : les pratiques qui participent à la socialisation de l'enfant et les pratiques d'accompagnement de la scolarité. Concernant la socialisation familiale, les résultats nous renseignent sur les valeurs et les méthodes éducatives associées à la réussite scolaire. Privilégier l'épanouissement de l'enfant, respecter sa personnalité, fonder les relations parents-enfant sur la négociation et le contrat ou encore favoriser l'encouragement et l'initiative de l'enfant, telles sont quelques-unes des pratiques démontrées influentes sur les résultats scolaires. A propos des pratiques d'accompagnement de la scolarité, une participation parentale volontaire aux activités de l'école et un engagement actif dans les instances de prise de décision des établissements apparaissent favorablement associés à la réussite de l'enfant. Quant au suivi parental à l'extérieur de l'institution scolaire, l'enrichissement de l'enseignement proposé par la famille, le temps consacré au suivi et le caractère pédagogique des interventions des parents semblent contribuer à améliorer les performances scolaires. Enfin, du côté de la détermination parentale dans les projets scolaires,

les aspirations scolaires élevées et exigeantes sont également montrées positivement influentes sur le succès scolaire.

Indéniablement, la richesse des résultats obtenus offre une pluralité de pistes explicatives aux inégalités de réussite scolaire qu'il convient d'explorer. Néanmoins, établies pour expliquer les différences de résultats entre enfants de milieux sociaux clairement différenciés, il n'a pas été démontré que ces mêmes pratiques éducatives familiales permettaient d'expliquer la distinction de résultats entre enfants d'enseignants et de professions intellectuelles supérieures.
Partant, un « effet enseignant » significativement distinct de l' « effet cadre » établi, quelles caractéristiques sociales et pratiques éducatives familiales ou groupes de pratiques participent-elles à l'expliquer ? Et avec quelle contribution ? Ces deux types de familles partagent-elles certaines pratiques et quelles sont celles qui les discriminent ? L' « effet enseignant » passe-t-il plutôt par une imprégnation d'une culture de classe ou par des pratiques éducatives familiales stratégiques efficaces sur la réussite scolaire ? Les enfants d'enseignants sont-ils des « héritiers » ou les objets d'un investissement parental permanent ? Vivent-ils un modèle éducatif familial spécifique ? Enfin, ce modèle aboutit-il à distinguer leur réussite scolaire de celle des enfants des familles de milieu social proche ?

Sous-tendue par l'ensemble de ces questions, la problématique de recherche du présent travail s'organise autour de deux objectifs principaux, la démonstration puis l'explicitation de l' « effet enseignant ».
Selon la première ambition, le travail présenté se propose de mesurer l' « effet enseignant » sur la base d'une exploitation originale de l'enquête du Panel 1995. Il s'agit d'abord d'établir l'existence d'un « effet enseignant » « brut », autrement dit de quantifier l'effet lié au fait d'être enfant de parents dont l'un au moins est enseignant sur le niveau de réussite scolaire atteint, sans présumer des caractéristiques et pratiques éducatives qu'il recouvre, et de le comparer aux effets liés aux autres catégories professionnelles de parents. Ensuite, à caractéristiques sociales et pratiques éducatives de socialisation et d'accompagnement de la scolarité retenues dans l'analyse, contrôlées, l'étude propose de tester la persistance de cet effet. La démonstration d'un « effet enseignant » « résiduel », à l'influence sur la réussite scolaire de l'enfant plus positive que toute autre,

confortera l'idée que les familles d'enseignants développent un modèle éducatif spécifique.
Quant à la seconde ambition, le travail pointe l'élucidation de l' « effet enseignant ». Une analyse des pratiques éducatives familiales enquêtées par le Panel 95, enrichie d'une étude des données de l'enquête Education et Famille (Insee, EPCV 2003), conduira à établir les spécificités du modèle éducatif des parents enseignants ainsi que celles du mode de transmission familiale.

Ce faisant, le traitement de la problématique choisie présente plusieurs intérêts.
Le premier est d'ordre sociologique. La récurrence et la persistance des inégalités de réussite scolaire entre élèves, constatées depuis l'ouverture du système éducatif dans les années 1960, ont engagé de très nombreux chercheurs à privilégier l'examen des processus sous-jacents qui conduisent à l'échec scolaire plutôt qu'à la réussite. En témoignent les travaux, tant quantitatifs que qualitatifs, orientés sur l'étude des caractéristiques des familles populaires (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Lahire, 1995 ; Dubet, 1997 ; Thin, 1998 ; Gayet, 1999 ; Glasman 2001 ; Van Zanten, 2001 ; Perier, 2005), travaux plus nombreux que ceux orientés sur l'étude des spécificités des familles les plus dotées socialement (Gombert, 2008). En conséquence, les conditions et processus qui sont favorables à la réussite scolaire ont plus souvent été explorés « en creux » qu'étudiés directement. Examiner les spécificités familiales des enseignants apparaît donc être une voie encore peu fréquentée par les sociologues. Et, au-delà de contribuer à expliquer l' « effet enseignant », elle prétend plus généralement mener à un enrichissement des connaissances à propos des processus de la construction extra-scolaire de la réussite scolaire.

La conduite de ce travail présente un second intérêt sociologique, davantage d'ordre méthodologique. Un regard croisé porté sur l'ensemble des recherches réalisées montre des travaux, tantôt descriptifs des valeurs, comportements et attitudes de chaque groupe social (Baumrind, 1971 ; Kellerhals, Montandon, 1991) sans, le plus souvent, mesurer les effets des typologies dressées, tantôt spécialisés sur les dimensions du milieu social, sur l'influence spécifique de la socialisation (Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980 ; Pourtois, Desmet, 1993 ; Bergonnier-Dupuy, 1997 ; Tazouti, 2003) ou encore sur l'effet des pratiques

d'accompagnement de la scolarité (Epstein et al., 1992 ; Steinberg et al., 1992), mais sans que l'effet de la mise en synergie de ces différents facteurs soit testé sur la réussite scolaire. A contre-pied, le modèle explicatif de notre recherche présente l'avantage de se fonder sur une typologie intégrant à la fois des pratiques éducatives de socialisation et d'accompagnement de la scolarité, puis d'en mesurer l'effet sur la réussite scolaire comparativement à l'effet d'autres caractéristiques sociales inclues dans le modèle multivarié.

Un autre intérêt méthodologique de ce travail consiste en la prise en compte de la contribution maternelle dans la caractérisation du milieu social des parents étudiés. En effet, souvent seules les caractéristiques sociales du père (profession, niveau de diplôme) sont prises en considération dans les travaux de recherche, quand bien même celles de la mère sont reconnues déterminantes dans la réussite scolaire des enfants. En tenant compte à la fois des caractéristiques sociales du père et de la mère, la présente recherche ambitionne l'établissement d'un modèle explicatif plus adapté à la réalité sociologique.

Enfin, d'un point de vue politique, cette étude des populations en réussite scolaire souhaite contribuer à élargir les axes de réflexions en matière de lutte contre l'échec scolaire. D'un côté, l'identification de pratiques éducatives familiales scolairement efficaces peut nourrir la réflexion quant aux modalités d'intervention à mettre en œuvre dans le cadre des politiques de soutien des familles à distance de l'école. D'un autre côté, le rappel du poids des stratégies scolaires individuelles dans la construction du succès scolaire pose à nouveau la question de la régulation du système d'enseignement français. Ainsi, parti de l'objectif d'apporter un éclairage scientifique sur une réalité à l'explication jusque-là plus postulée que vérifiée, le traitement de la problématique choisie invite, à son terme, à reprendre la réflexion quant aux sources d'inégalités scolaires entre groupes sociaux, tant liées à la socialisation familiale qu'à l'offre scolaire.

*

* *

Trois parties constituent le présent travail

Après avoir défini la notion de réussite scolaire, la première partie fait d'abord état de la singularité des résultats scolaires des enfants d'enseignants, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur, comparativement à celle des enfants de parents d'autres professions (Chapitre 1). Notre objet d'étude légitimé, s'ensuit, en vue de construire une série d'hypothèses explicatives à ces performances, une exploration des déterminants familiaux influents sur la réussite scolaire mis en évidence par la recherche (Chapitre 2). De cette étude, l'hypothèse de l'existence d'un « effet enseignant » caractérisé par des pratiques éducatives spécifiques prend sens. Les deux principaux enjeux de la recherche, la mesure et l'explicitation de cet effet, sont définis et le modèle explicatif qui sera testé est spécifié (Chapitre 3). La formulation précise des questions et des hypothèses de recherche auxquelles le travail prétend répondre clôt cette première partie.

La seconde partie (Chapitres 1 à 4) a pour objectif principal d'opérationnaliser le modèle explicatif retenu. Après avoir défini la population d'étude, deux indicateurs sont construits, l'un de « catégorie professionnelle parentale » et l'autre de « niveau de diplôme parental », tous deux tenant compte des caractéristiques des deux parents. Une description précise des résultats scolaires de la population d'étude est dressée et le choix des niveaux de scolarité étudiés est justifié. Enfin, une typologie des pratiques éducatives parentales de la population étudiée est réalisée. Ce sont ces classes de pratiques qui seront testées dans l'explication de la réussite scolaire et de l' « effet enseignant ».

Deux sections organisent la troisième partie. La première section concerne la mesure de l' « effet enseignant » (Chapitres 1 à 4). Successivement, la mesure de l' « effet enseignant » « brut » puis « net » des caractéristiques sociales et pratiques éducatives familiales influentes est réalisée. L'existence d'un effet spécifiquement enseignant, que les variables retenues dans le modèle explicatif construit n'expliqueraient pas, est recherchée. Un regard critique sur le modèle utilisé permet alors d'engager une réflexion sur les pistes complémentaires, tant scientifiques que méthodologiques, qui pourraient élucider l' « effet enseignant »

« résiduel ». La seconde section se centre sur l'explicitation de l' « effet enseignant » grâce à l'exploitation de données additionnelles. La mise en évidence de directions d'actions éducatives, spécifiques aux parents de la catégorie enseignante, conduit à esquisser les grands traits d'un modèle éducatif familial (Chapitre 5). Un éclairage sur le mode de transmission éducative familiale complète la caractérisation de l' « effet enseignant » (Chapitre 6).

Partie 1 :
Envisager l'existence d'un « effet enseignant » est-il légitime ?

Chapitre 1

Que sait-on de la réussite scolaire des enfants d'enseignants et comment l'explique-t-on *a priori* ?

1. Qu'entend-on par réussite scolaire ?

1.1. Une définition à caractère arbitraire, mais acceptée

A la question de la définition de la réussite dans la vie, chacun est en droit d'apporter sa réponse personnelle. Elle est liée à sa vision du monde, à sa trajectoire, à son système de valeurs ou encore à ses projets. On peut rechercher la sécurité ou le risque, l'intégration ou la vie en marge, l'opulence ou le dénuement. La réponse est plurielle. Il n'existe pas de définition institutionnelle de la réussite dans la vie.

Lorsqu'il s'agit de la réussite *scolaire*, il n'en va pas exactement de même. Difficile de la définir indépendamment des exigences, des critères et des jugements du système éducatif. Elle se conforme à des formes et des normes d'excellence scolaire historiquement et socialement situées. La définition qui lui est donnée est plus institutionnelle que personnelle (Perrenoud, 2002).

En tant que concept, la réussite scolaire se définit comme la résultante du jugement que portent l'école et les acteurs du système scolaire sur la distance des connaissances et compétences d'un élève aux normes d'excellence scolaire en vigueur. Elle renvoie à l'évaluation des acquis d'apprentissage, liés aux savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève, et, de façon ultime, à l'obtention d'un diplôme (Deniger, 2004). La réussite scolaire d'un élève s'apprécie en termes de « niveau » et se repère le plus souvent par un score situé sur une échelle ordonnée de valeurs. Mieux l'enfant satisfait les compétences

exigibles fixées pour sa classe d'âge, plus le score qu'il obtient aux évaluations est élevé. Autrement dit, plus sa réussite scolaire est grande. A l'inverse, plus l'enfant obtient un faible score, plus il est estimé en échec.

Fabriquée par le système scolaire selon ses propres critères et procédures d'évaluation, la réussite scolaire n'est donc pas une caractéristique psychologique de l'élève (Perrenoud, 1984). Certes, elle a à voir avec ses compétences réelles, mais n'y est pour autant pas strictement identifiable. Malgré cela, en matière de détermination des carrières scolaires, la dimension arbitraire de la réussite scolaire ne remet pas en cause sa légitimité. Bien que le droit soit donné à chacun de contester le jugement institutionnel en référence à d'autres standards, que quelques individus et familles soient capables de se distancer de ce jugement, de le relativiser, le minimiser, voire le contester, il n'en reste pas moins vrai que toute poursuite d'études, notamment aux 1er et 2ème degrés, reste dépendante des résultats obtenus. Dès lors qu'il s'agit de progresser dans le cursus, d'accéder à une filière de formation exigeante ou d'obtenir un diplôme, le niveau de réussite scolaire joue un rôle décisif.

1.2. D'une mesure de compétences individuelles à une mesure de compétences de classe

Avant 1960, le thème de la réussite scolaire ne mobilisait guère les sociologues. La réussite et corrélativement l'échec ne concernaient que la situation scolaire d'une population bien spécifique, celle des enfants issus de « bonne famille » (Crahay, 1996), normalement destinés à des études longues. Il était alors facilement admis que la disparité des niveaux de réussite scolaire constatée représentait des différences de compétences individuelles.

Avec la démocratisation de l'accès à l'école, alors que l'on prévoyait la fin des inégalités scolaires d'origine sociale, les obstacles économiques pensés en être la principale cause étant levés, des inégalités sociales de réussite scolaire apparaissent. Les promesses d'une véritable égalité des chances où chacun serait évalué selon son mérite et son talent, engagé dans une compétition unique et

neutre, ne sont pas tenues. Dès le début de l'ouverture du système éducatif et jusqu'à aujourd'hui, ainsi que dans tous les pays à des degrés divers, les recherches ne cessent de montrer que les élèves issus des milieux les plus dotés en capital culturel et social réussissent mieux et font des études plus longues et scolairement plus rentables que les autres.

Si l'on se réfère à l'étude de Vanhoffelen menée en 2010 sur l'évolution des parcours des enfants du Panel 95, les disparités sociales de réussite auraient même tendance à s'aggraver (Vanhoffelen, 2010). Comparativement à la situation qui prévalait parmi les élèves entrés en 6ème en 1989, les élèves originaires des milieux sociaux les plus défavorisés voient leurs chances de devenir bacheliers se contracter, voire sensiblement baisser. L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » qui permet d'évaluer les effets propres de certains facteurs, confirme, lorsque l'on contrôle notamment l'âge et le niveau scolaire à l'entrée en sixième, que les chances de devenir bachelier restent très inégales selon le milieu social. Quel que soit le type de baccalauréat, les écarts de réussite entre les enfants originaires des catégories sociales qui réussissent le mieux et ceux qui appartiennent aux catégories sociales les plus confrontées à la difficulté scolaire persistent de façon toujours prononcée.

Pierre Merle (Merle, 2002) parle à ce propos de « démocratisation ségrégative » : si l'élargissement de l'accès aux biens scolaires a bien eu lieu, les milieux favorisés ont le quasi-monopole des études longues et prestigieuses alors que les milieux moins favorisés se retrouvent en majorité dans les filières courtes et moins rentables. Ce qui fait dire à François Dubet (Dubet, 2004) que la structure des carrières et des performances scolaires reflète d'une certaine façon celle des inégalités sociales.

1.3. Mécanismes de fabrication des inégalités de réussite scolaire

Les inégalités sociales de performance scolaire apparaissent dès les premières années de scolarisation. Selon leur milieu familial, les enfants entrent à l'école

très inégalement « dotés » pour aborder les apprentissages scolaires et l'école ne parvient pas à neutraliser ces différences initiales.

Ainsi, selon l'étude de Caille et Rosenwald (Caille, Rosenwald, 2006) portant sur la construction des inégalités scolaires à l'école élémentaire chez les élèves du Panel 97, aux évaluations à l'entrée au CP, à caractéristiques démographiques (sexe, date de naissance) et familiales (diplôme des parents, taille de la famille, activité de la mère...) comparables, un enfant dont le père est cadre réussit 6 items de plus sur 100 qu'un enfant d'ouvrier non qualifié et 8 items de plus qu'un écolier dont le père est inactif. Ces écarts sont deux fois plus élevés que ceux associés à la taille de la famille ou au fait d'être issu d'une famille immigrée et ne se réduisent que très peu quand l'âge d'entrée en maternelle est pris en compte. Par la suite, ces écarts socialement marqués vont même s'accentuer. Des progressions inégales entre le CP et la sixième, selon le milieu d'origine, viennent les renforcer. Pour les élèves de milieux défavorisés qui faisaient partie des 10 % d'élèves aux compétences les plus assurées en CP, 18 % n'atteignent pas la médiane aux évaluations nationales de français de sixième contre seulement 3 % des enfants de familles de cadres ou de professions intermédiaires. L'analyse économétrique confirme ce constat. A degré de compétences à l'entrée au CP comparable, un enfant de père cadre garde un avantage de 7 items en français et en mathématiques par rapport à un enfant de père ouvrier non qualifié.

À cette accumulation des inégalités au fil des années, les travaux de Duru-Bellat proposent deux raisons. Les inégalités de départ ne cessent de se creuser « d'une part, parce que les acquis scolaires sont cumulatifs - on apprend d'autant mieux qu'on a déjà engrangé des acquis - ; d'autre part, parce que chaque année, à niveau initial comparable, les enfants progressent plus ou moins selon leur milieu social » (Duru-Bellat, 2009, p. 52-53). Valable à l'école élémentaire, ce mécanisme explicatif vaut encore à chaque niveau d'enseignement suivant, en s'accélérant même au collège où les enfants aux performances scolaires les plus élevées en tirent le meilleur profit (Duru-Bellat, Mingat, 1993).

A partir du secondaire, à ces inégalités d'acquisition et de progression s'ajoutent des inégalités sociales de choix d'option et d'orientation. Les familles favorisées

privilégient les options qui les distinguent des autres familles de façon à faire profiter leur enfant d'un contexte scolaire et social homogène où leur progression est plus forte. Elles les orientent également vers les filières scolairement les plus rentables et les études longues. A ce stade de la scolarité, les mécanismes d'orientation et de sélection internes au système deviennent les voies clés au travers desquelles s'opère la transformation des inégalités culturelles et sociales en inégalités scolaires (Dubet, Duru-Bellat, 2000). Les inégalités tenant spécifiquement aux choix scolaires expliquent alors environ la moitié des inégalités scolaires de cursus, l'autre moitié étant expliquée par les inégalités d'acquisition et de progression (Duru-Bellat, 1993).

Dans la suite du parcours scolaire, les familles favorisées continuent à emprunter le plus efficacement les filières les plus stratégiques offertes par le système éducatif. En témoigne le taux très élevé des enfants du milieu favorisé dans l'enseignement supérieur et plus encore dans les grandes écoles. A la rentrée 2004, alors que les enfants de cadres représentent environ 15 % des jeunes de 18 ans, leur poids atteint 27% en première année d'Université et près de 43% dans les classes préparatoires aux grandes écoles. A l'inverse, si les enfants d'ouvriers représentent près d'un tiers de la même classe d'âge, ils ne forment que 13% des inscrits en première année à l'Université et 5% des étudiants en CPGE (Sautory, 2007).

Au final, l'influence des inégalités sociales sur les inégalités scolaires s'exerce en continu tout au long de la scolarité. Les différences de carrières scolaires tiennent à deux mécanismes complémentaires : des inégalités précoces aux effets cumulatifs et durables, et des stratégies de rentabilisation maximale de la valeur scolaire (Duru-Bellat, 2009). La meilleure réussite scolaire des enfants de milieux favorisés s'explique alors, d'une part, par de meilleures acquisitions et progressions scolaires et d'autre part, par une orientation stratégique plus rentable.

2. Quelle est la réussite scolaire des enfants d'enseignants ?

D'après la nomenclature de l'origine sociale fixée par la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) en quatre catégories, « défavorisée », « moyenne », « favorisée » et « très favorisée », les enseignants font partie de la dernière catégorie, catégorie associée au meilleur niveau de réussite scolaire. Précisément, cette classe est composée des professions libérales, des cadres de la fonction publique, des professions de l'information, des arts et du spectacle, des cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, des ingénieurs, des cadres techniques d'entreprise, des chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, des professeurs et assimilés et des instituteurs et assimilés.

Parmi cette pluralité de professions, rarement distinguées dans les études sociologiques portant sur les inégalités scolaires, la « sous-catégorie » enseignante est sans doute la plus fréquemment citée. Lorsqu'il s'agit de rendre compte des écarts de réussite extrêmes entre catégories sociales, les performances des enfants d'enseignants sont alors mentionnées pour illustrer le meilleur niveau de réussite. On retrouve ainsi mis en référence les taux de réussite aux différentes épreuves, les taux d'obtention de diplômes, ou encore les taux de scolarisation dans les filières les plus prestigieuses. Du primaire au supérieur, la catégorie sociale emblématique de la réussite scolaire s'avère être, en effet, bien souvent celle des enseignants.

Paradoxalement, aucune description exhaustive de la nature et de l'ampleur de la réussite scolaire de leurs enfants n'a été établie à notre connaissance. La suprématie de leurs résultats est affirmée, mais seules des références ponctuelles et éparses présentes dans quelques travaux, la justifient. L'objectif étant souvent l'illustration des inégalités de réussite, cette description approximative convient. Mais dans le cas de la présente étude où l'enjeu est précisément d'expliciter la singularité de la réussite des enfants d'enseignants, un simple aperçu ne suffit pas. Décrire aussi exhaustivement que précisément cette réussite scolaire s'impose. Seule la démonstration de l' « exceptionnalité » du niveau de réussite de ces

enfants peut en légitimer la recherche d'explications. Par cette description, nous souhaitons répondre aux questions suivantes : les enfants d'enseignants ont-ils véritablement plus de chances que les autres de suivre un parcours scolaire « sans faute » ? Obtiennent-ils de meilleurs résultats aux différentes épreuves organisées au fil de la scolarité ? Progressent-ils davantage ? Accèdent-ils plus que les autres aux formations du supérieur ? Fréquentent-ils plus souvent les filières les plus rentables scolairement ?

Rendue possible grâce à l'analyse des données objectives fournies par la DEPP, la caractérisation de la réussite scolaire des enfants d'enseignants établie ci-après répond à trois critères :

- Elle présente la réussite scolaire proprement dite, telle que définie en première partie de ce mémoire, additionnée des choix d'options et d'orientations qui définissent les parcours scolaires.
- Elle rend compte du cheminement scolaire des enfants du primaire au supérieur.
- Elle compare la réussite scolaire des enfants dont le père est enseignant (la profession de la mère n'étant pas prise en compte dans ces études) à celle des enfants de pères relevant des autres origines socioprofessionnelles qui composent la catégorie « très favorisée » définie par la DEPP.

Dans la description qui suit, la catégorie désignée par « enseignante » regroupe ainsi les instituteurs et assimilés et les professeurs et assimilés. Les enseignants du supérieur sont notamment inclus dans cette catégorie. Aucune des études ne les distinguent malheureusement spécifiquement. La catégorie que nous désignons par « cadre », rassemble les autres professions du groupe « très favorisé » de la DEPP.

2.1. Une meilleure réussite scolaire tout au long du cursus

2.1.1. Scolarité primaire, des différenciations précoces

Les différences de réussite scolaire entre enfants d'enseignants et de cadres apparaissent très tôt dans la scolarité. Ce sont les évaluations des compétences des

enfants à l'entrée au CP, premières mesures nationales, qui en rendent compte. D'après l'étude de Caille et Rosenwald menée auprès des élèves du Panel 97 (Caille, Rosenwald, 2006), il apparaît qu'à caractéristiques démographiques et familiales comparables, un enfant d'enseignant réussit 1 item de plus sur 100 qu'un enfant de cadre. Même si la distinction est ténue par sa valeur, comparativement à l'écart de 6 items observé avec les résultats d'un enfant d'ouvrier qualifié, elle n'en est pas moins significative. Cet écart est du même ordre de grandeur que celui lié au fait d'avoir un père diplômé du supérieur plutôt que titulaire d'un CAP ou BEP. Les constats d'un avantage scolaire pour les enfants d'enseignants se confirment ensuite dans l'accès aux différents niveaux de l'école élémentaire. La même étude nous apprend que 98,5% des enfants d'enseignants contre 97% des enfants de cadres accèdent à l'heure ou en avance en CE2. Cet écart s'accroît légèrement aux deux niveaux suivants. De 1,6 points au CE2, il passe à 2,2 points pour l'accès au CM1 et à 2,1 points pour l'accès au CM2.

A leur entrée en 6ème, les résultats à l'évaluation nationale des compétences des élèves témoignent à nouveau des meilleurs résultats des enfants d'enseignants. 53,5% d'entre eux obtiennent des scores à cette épreuve qui appartiennent au quartile supérieur contre 48% des enfants de cadres (Caille, O'Prey, 2005). En mathématiques, 2 pourcents séparent le taux d'enfants d'enseignants appartenant au quartile supérieur de celui des enfants de cadres appartenant au même quartile. En français, l'écart est plus fort, il est de 4,5 points. A ces meilleurs résultats s'ajoute le plus faible taux de redoublement sur l'ensemble de la scolarité primaire. 97,5% des enfants d'enseignants et 94,5% des enfants de cadres terminent leur scolarité élémentaire à l'heure ou en avance. C'est respectivement 7 et 4 points de plus que chez les enfants de parents de professions intermédiaires.

En résumé, tout au long de la scolarité primaire, les taux d'accès à l'heure à chacun des niveaux d'enseignement sont meilleurs chez les enfants d'enseignants que chez les enfants de cadres. Les taux de réussite sont également plus élevés chez les premiers que chez les seconds, tant aux épreuves nationales d'entrée au CP qu'à celles d'entrée en 6ème.

Observons dès à présent ce que devient cet avantage dans l'enseignement secondaire.

2.1.2. Scolarité au secondaire, un écart qui se maintient

Tout d'abord, l'enseignement secondaire est un passage quasiment obligé pour tous les enfants d'enseignants et de cadres. D'après l'enquête jeune de 2002 (Caille, O'Prey, 2005), 99,6% des premiers et 99,2% des seconds y sont inscrits à cette date. Cette échelle d'observation ne fait donc apparaître aucune distinction entre les deux catégories sociales étudiées. Toutefois, si l'on considère maintenant le taux de fréquentation du second cycle général et technologique, une petite différence de 1% à l'avantage des enfants d'enseignants paraît. En effet, 89,5% de ces enfants contre 88,5% de ceux de cadres sont scolarisés dans ces filières. Cependant, c'est véritablement en se centrant sur l'obtention du baccalauréat que l'avantage des enfants d'enseignants se confirme plus nettement. D'abord la comparaison des taux d'obtention du diplôme le démontre. Parmi les enfants entrés en 6ème en 1995, 90,5 % des enfants d'enseignants obtiennent le baccalauréat en 2002 contre 87,5% des enfants de cadres (Vanhoffelen, 2010). Ensuite, l'analyse, toutes choses égales par ailleurs, de l'impact des caractéristiques sociales et scolaires de l'élève sur la réussite au baccalauréat atteste qu'à situation familiale comparable (diplôme, sexe, structure familiale, quartile à l'évaluation en 6ème), le fait d'être enfant d'enseignant augmente la probabilité d'obtenir le baccalauréat de 3% par rapport au fait d'être enfant de cadre (Coudrin, 2006). Une fois encore, si la faiblesse de l'écart ne doit pas manquer d'être soulignée, le sens de l'avantage reste marqué au profit des enfants d'enseignants.

Observées à l'aune de la filière générale, les disparités sociales de résultats semblent également se maintenir. En 2004, d'après l'étude de Sautory (Sautory, 2007), les bacheliers enfants d'enseignants sont 81% à obtenir le baccalauréat général, toutes séries confondues, alors que les bacheliers enfants de cadres sont 75,5% à l'obtenir. Là encore, bien que l'écart d'un peu plus de 5 points soit faible vis-à-vis des 25 points qui séparent le taux de bacheliers généraux de père

enseignant à celui des enfants de père de profession intermédiaire, c'est la récurrence du sens de l'avantage qui doit être notée.

Enfin, comme au primaire, les meilleurs taux de réussite aux examens constatés chez les enfants d'enseignants s'accompagnent du plus faible taux de redoublement de tous. 69 % des enfants d'enseignants du Panel 95 ont effectué un parcours scolaire sans redoubler contre 64,5% de leurs camarades dont le père est cadre. Les enfants d'enseignants sont donc près de 5% de plus que les enfants de cadres à n'avoir jamais redoublé pendant toute leur scolarité secondaire (Caille, O'Prey, 2005).

Bien qu'elle soit ténue, la prérogative scolaire des enfants d'enseignants sur les enfants de cadres remarquée à l'école élémentaire se maintient donc au secondaire. Elle se manifeste surtout par une plus grande proportion d'enfants d'enseignants que d'enfants de cadres à fréquenter aussi bien l'enseignement secondaire, que plus spécifiquement l'enseignement secondaire général et technologique et l'enseignement secondaire général (sans préjuger de la spécialité sur laquelle nous reviendrons). Elle s'exprime aussi au travers de meilleurs taux d'obtention du baccalauréat toutes filières confondues. Les différences sont, certes toujours faibles, mais dans le sens d'un constant avantage pour les enfants d'enseignants.

Voyons si ce privilège se manifeste encore dans l'enseignement supérieur.

2.1.3. Enseignement supérieur, un meilleur taux de diplômés

En 2010, alors qu'en moyenne 53,5% des enfants du Panel 95 ont accédé à cette date à l'enseignement supérieur, 89,5% des enfants d'enseignants et 82,5% des enfants de cadres ont été dans ce cas. Les familles d'enseignants sont donc présentes dans le supérieur avec 7% d'enfants de plus que les familles de cadres (RERS, 2011, p. 145).

Une fois engagés dans les études supérieures, les enfants d'enseignants sont proportionnellement les plus nombreux à terminer leur formation. Avec un taux de 14%, les enfants de cadres abandonnent presque 2 fois plus fréquemment leurs études supérieures sans avoir « décroché » de diplôme que les enfants d'enseignants pour lesquels le taux d'abandon est de 7,5%, soit le plus faible taux d'abandon de tous les enfants du Panel (Lemaire, 2006).

Enfin, parmi l'ensemble des membres de la cohorte du Panel 89, les enfants d'enseignants sont les plus nombreux à être diplômés. Plus des $^{3}/_{4}$ de ces enfants sont sortis du système éducatif avec un diplôme de l'enseignement supérieur contre un peu moins des $^{2}/_{3}$ des enfants de cadres. Ils se distinguent également par le plus fort taux d'obtention d'un diplôme de niveau au moins égal à un bac + 3. 63% d'entre eux obtiennent un tel diplôme contre 52% des enfants de cadres.

En résumé, les enfants d'enseignants sont donc proportionnellement plus nombreux que les enfants de cadres à être diplômés de l'enseignement supérieur et notamment à posséder un diplôme au moins égal à bac + 3. A l'inverse, ils sont proportionnellement les moins nombreux à être concernés par l'abandon des études.

2.1.4. Pour conclure

Au terme de cette description, nous pouvons donc assurer que tout au long de leur scolarité, les enfants du milieu social enseignant obtiennent en plus grand nombre les meilleurs taux de réussite. Une différenciation avec les enfants de cadres apparaît dès l'école élémentaire et perdure jusqu'à l'enseignement supérieur. Bien que l'écart soit toujours mesuré faible, il est récurrent et orienté dans le même sens. En termes de réussite scolaire, les enfants d'enseignants ont effectivement plus de chances que tous les autres enfants d'obtenir les meilleurs résultats.

2.2. Des parcours scolaires aux orientations spécifiques

Si les parcours scolaires des enfants d'enseignants se singularisent par leur taux élevé de réussite aux différentes épreuves qui jalonnent la scolarité, ils se distinguent également par la nature des options et des filières fréquentées.

2.2.1. Des choix d'options caractéristiques

Les premières distinctions notables entre les parcours des enfants d'enseignants et de cadres apparaissent au collège au travers des choix d'options de langues vivantes. Ainsi, dès la 6ème, le choix de la première langue vivante apparaît socialement typé. Notre exploitation de l'enquête Education et Famille de 2003 réalisée par l'Insee dans le cadre de l'enquête permanente sur les conditions de vie des ménages (EPCV) (Encadré 1, Partie 1, Chapitre 1, Paragraphe 2.2.1. et Tome des annexes : Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 2.5.) montre en effet que la proportion des enfants d'enseignants ayant choisi l'anglais en première langue vivante (74%) est non seulement plus faible que la proportion moyenne des enfants (85%), mais également en deçà de la proportion d'enfants de cadres ayant fait ce choix (83%) (Tableau 1).

Tableau 1 : Choix de la première langue vivante au collège (Insee) (%)

	Anglais	*Allemand*	*Espagnol*	*Deux LV*
Tous	*85,5*	*11,3*	*1,3*	*1,9*
Cad	*83,2*	*13,2*	*0,9*	*2,6*
Ens	*73,5*	*22,7*	*1,1*	*2,7*
Int	*86,6*	*10,5*	*0,2*	*2,7*
Articom	*92,3*	*6,3*	*0,7*	*0,7*
Emp	*88,6*	*6,9*	*3,1*	*1,3*
Ouv	*83,8*	*14,5*	*1,1*	*0,6*

Lecture : 85,5% des familles choisissent en 6ème l'anglais comme première langue vivante. Parmi les familles d'enseignants, 73,5% choisissent l'anglais en LV1
. Dans le choix de la langue vivante en 6ème, les familles d'enseignants ne se distinguent pas significativement des familles de cadres
. Test du khi-deux, pvalue : 0,15; sign : ns

Dans le même temps, le choix de l'allemand en LV1 est plus élevé chez les enfants d'enseignants que chez les enfants de cadres. Très exactement, le différentiel de 9% repéré à propos du choix de l'anglais se retrouve dans le choix de l'allemand.

Les choix ultérieurs de langues anciennes ou rares, bien que liés au niveau scolaire de l'enfant, restent néanmoins étroitement associés à son origine sociale. La même enquête montre que 56% des enfants d'enseignants enquêtés ont choisi en 5ème l'option Latin contre 39% des enfants en moyenne et 50,5% des enfants de cadres. Un écart de plus de 5 points existe entre enfant d'enseignants et de cadres. (Tableau 2).

Tableau 2: Choix de l'option Latin en 5ème (Insee) (%)

	Oui	***Non***
Tous	*38,8*	*61,2*
Cad	*50,5*	*49,5*
Ens	*55,7*	*44,3*
Int	*40,3*	*59,7*
Articom	*38,1*	*61,9*
Emp	*27,6*	*72,4*
Ouv	*17,7*	*82,3*

Lecture : 38,8% des enfants scolarisés en 5ème et au-delà (excepté ceux scolarisés en enseignement professionnel) et dont les familles ont répondu, ont suivi l'option Latin. 55,7% des enfants d'enseignants sont dans ce cas.
. Dans le choix de l'option Latin, les familles d'enseignants ne se distinguent pas significativement des familles de cadres
. Test du khi-deux, pvalue : 0,29 ; sign : ns

Le choix de l'option grec en 3ème caractérise encore les enfants d'enseignants. Ils se différencient avec un taux d'inscription dans cette option qui dépasse de plus de 9 points le taux d'inscription des enfants de cadres et de plus de 14 points le taux moyen des familles concernées (Tableau 3).

Tableau 3: Choix de l'option Grec en 3ème (Insee) (%)

	Oui	***Non***
Tous	*12,9*	*87,1*
Cad	*17,9*	*82,1*
Ens	*27,3*	*72,7*
Int	*14,3*	*85,7*
Articom	*0,0*	*100,0*
Emp	*4,2*	*95,8*
Ouv	*10,0*	*90,0*

Lecture : 12,9% des enfants scolarisés en 3ème et au-delà (excepté ceux scolarisés en enseignement professionnel) et dont les familles ont répondu, ont suivi l'option Grec. 27,3% des enfants d'enseignants sont dans ce cas.
. Dans le choix de l'option Grec, les familles d'enseignants se distinguent significativement des familles de cadres
. Test du khi-deux, pvalue : 0,034; sign : **

Le constat d'une grande discrimination sociale vaut encore lorsque l'on examine la fréquentation des classes particulières, telles que les classes musicales, « bilangues » dès la 6ème ou européennes en 4ème. Mais si les enfants d'enseignants et de cadres y sont très significativement surreprésentés, leur proportion respective ne se distingue pas l'une de l'autre.

L'étude des raisons évoquées pour justifier ces choix singularise également les parents enseignants. Bien qu'à l'instar de la moyenne des familles, ils mettent au premier rang des justifications du choix de la première langue vivante le fait de considérer que l'apprentissage de la langue choisie sera bénéfique dans la suite des études de l'enfant, ils mobilisent significativement moins cet argument que les autres familles. Alors que 52% des familles de cadres justifient leur choix ainsi, les familles d'enseignants sont 40,5% à évoquer cette raison. Elles préfèrent arguer, selon le même écart de proportions, de l'intérêt et du goût portés à la langue étudiée (Tableau 4). Bien évidemment, si l'on ne peut exclure que ces choix correspondent à des goûts développés dans le milieu familial, notons qu'ils conduisent les enfants concernés à fréquenter des classes homogènes sur le plan social et scolaire.

Tableau 4: Raison principale du choix de la première langue vivante (Insee) (%)

	Intérêt	*Profitable aux études*	*Aisée à apprendre*	*Apprise au primaire*	*Pour être dans une bonne classe*	*Connue par la famille*	*Autre raison*
Tous	*21,0*	*44,5*	*6,4*	*13,4*	*3,9*	*5,2*	*5,7*
Cad	*21,4*	*51,9*	*4,6*	*7,4*	*7,0*	*3,9*	*3,9*
Ens	*23,0*	*40,5*	*4,1*	*9,5*	*6,1*	*9,5*	*7,4*
Int	*19,1*	*46,9*	*5,8*	*14,2*	*2,9*	*5,5*	*5,5*
Articom	*20,2*	*48,5*	*8,1*	*10,1*	*2,0*	*2,0*	*9,1*
Emp	*20,9*	*39,7*	*7,4*	*18,8*	*2,8*	*5,2*	*5,2*
Ouv	*25,2*	*31,7*	*10,6*	*19,5*	*0,8*	*5,7*	*6,5*

Lecture : 44,5% des familles choisissent une langue vivante plutôt qu'une autre parce qu'elles considèrent que la langue choisie sera profitable dans la suite des études de l'enfant. 40,5% des familles d'enseignants évoquent cette raison pour justifier leur choix.
. Dans le choix de la raison "bénéfice dans les étude", les familles d'enseignants se distinguent significativement des familles de cadres
. Test du khi-deux, pvalue : 0,02 ; sign : **

Ce qui est vrai au collège l'est encore au lycée. Les choix d'options suivent la même logique de distinction. La description du public des options de seconde proposée par Defresne et Rosenwald (Defresne, Rosenwald, 2004) indique que les populations socialement les plus éloignées sont celles qui relèvent, d'une part, du profil « options langues et arts » à l'intérieur duquel les enfants d'enseignants sont surreprésentés et d'autre part, du profil « deux options technologiques ». L'option LV2-Latin/Grec et celle d'IGC (Informatique de gestion et de communication), à l'opposé extrême, apparaissent ainsi comme les options les plus discriminantes scolairement et socialement. Ces choix d'options ne sont pas non plus sans rapport avec l'orientation des enfants en première. En moyenne, lorsque les élèves ont choisi un profil d'options généralistes en seconde, ils s'orientent principalement vers une première générale plutôt que technologique. Plus

étroitement encore, les lycéens des profils qui étudient les langues anciennes en seconde font de la série scientifique leur choix majeur. Ainsi, la moitié des élèves qui ont opté pour « LV2 + Latin/Grec » se retrouvent en première scientifique.

Encadré 1 : EPCV Education et Famille – Octobre 2003

L'enquête « Education et Famille » constitue la partie variable de l'enquête d'octobre 2003 du dispositif des Enquêtes Permanentes sur les Conditions de Vie des ménages (EPCV).

L'objectif général de l'enquête est d'étudier dans leur globalité les pratiques éducatives des familles, dans le cadre des relations avec l'école mais également les préoccupations pédagogiques mises en œuvre au quotidien.

Le champ étudié concerne les parents ayant au moins un enfant âgé de 2 à 25 ans inclus à la rentrée scolaire 2003, vivant en ménages ordinaires en France métropolitaine.

L'échantillon compte au total 4100 ménages répondants.
Un individu de quinze ans et plus par ménage est interrogé pour répondre aux indicateurs sociaux. La personne élue est celle dont le mois d'anniversaire est le plus proche après le premier octobre. Si la personne est absente, une autre personne du ménage répondra en se mettant à sa place.
Dans le cadre de l'enquête PCV d'octobre 2003, la partie variable s'adresse à l'un des parents ou aux deux : certaines questions concernent « les parents », indifféremment le père ou la mère ; d'autres concernent chacun des deux parents, alors le répondant peut répondre au nom de son conjoint absent, sauf lorsqu'il s'agit de questions d'opinion.

Principaux thèmes
Deux types de questionnaires : le questionnaire Parents, et un questionnaire s'adressant à un enfant dans le ménage, de deux formes : un questionnaire Collégiens, et un questionnaire Lycéens.

Le questionnaire Parents comprend deux parties :
- la première partie est centrée sur "les parents et l'école". Tout d'abord, des informations générales sur les parents sont recueillies. Puis, sont abordées les questions des rapports qu'ils entretiennent avec l'école : contacts avec les professionnels de l'éducation et associations de parents d'élèves. Cette première partie aborde dans un second temps les stratégies scolaires des familles. Il s'agit alors d'étudier les comportements en termes de choix d'établissement (entre public et privé mais également les contournements de la carte scolaire) et les stratégies internes à l'établissement (en particulier les choix d'options et de filières). Par ailleurs, cette partie s'intéresse également au phénomène de plus en plus répandu de scolarisation hors école au moyen des cours particuliers et devoirs de vacances.
- la deuxième partie est centrée sur "les parents et l'enfant" et s'intéresse dans un premier temps à la socialisation de l'enfant : les ambitions des parents pour leur enfant, le modèle d'éducation des parents, et les interactions et discussions entre parents et enfants. Enfin, il s'agit dans un dernier temps d'étudier l'investissement quotidien des parents dans l'éducation des enfants et en particulier l'investissement en temps, dans le cadre de l'aide aux devoirs et les efforts d'information et de formation des parents dans le domaine éducatif et pédagogique.

Le questionnaire auto-administré est remis à l'enfant qui a été tiré au sort en début de partie variable, si ce dernier est scolarisé au collège ou au lycée à la rentrée 2003.
Les questionnaires auto-administrés sont de deux formes : un questionnaire Collégiens et un questionnaire Lycéens. Ceux-ci s'intéressent à des thèmes tels que l'opinion de l'enfant sur son établissement, sa classe, son niveau scolaire, sa confiance en le système scolaire, sur l'aide que lui apportent ses parents ... Ils développent également des questions sur l'ambiance dans l'établissement.

2.2.2. Des choix spécifiques de filières

Pareillement au choix des options, le choix de filières singularise le cheminement scolaire des enfants d'enseignants.

D'après les données officielles publiées pour l'année scolaire 2010-2011 (RERS 2011, p. 99.), les enfants d'enseignants sont, en proportion, 5,2 fois plus nombreux en second cycle général et technologique qu'en cycle professionnel. Chez les familles de cadres, la proportion d'enfants à être en cycle général et technologique est 3,9 fois plus grande que celle des enfants scolarisés en cycle professionnel. Comparativement aux enfants de cadres, les enfants d'enseignants sont ainsi scolarisés 1,3 fois plus souvent dans l'enseignement général et technologique que dans l'enseignement professionnel. En revanche, si l'on considère cette fois la seule voie générale et technologique, les taux de fréquentation de chacune des deux filières ne se distinguent plus suivant les deux groupes sociaux étudiés (Caille, O'Prey, 2005).

Parmi l'ensemble des bacheliers de 2004, les bacheliers enfants d'enseignants sont plus nombreux à obtenir un baccalauréat scientifique que les bacheliers enfants de cadres. Ce sont 46% des premiers et 43% des seconds qui obtiennent ce diplôme (Sautory, 2007). Suivant les deux autres séries de la filière générale, les bacheliers enfants de cadres sont proportionnellement plus nombreux à obtenir le baccalauréat économique (21% contre 18,5%) et c'est l'inverse pour le baccalauréat littéraire (11,5% contre 16%). Cette répartition des taux d'obtention du diplôme suivant les séries pour chaque catégorie sociale rend compte de leurs taux d'inscription respectifs dans chacune des séries. Ainsi, si la série scientifique est légèrement plus investie par les enfants d'enseignants que de cadres, les premiers se distinguent surtout de leurs camarades par leur plus forte présence, proportionnellement parlant, en série littéraire et leur un peu plus faible présence en série économique.

En définitive, concernant le secondaire, les familles d'enseignants orientent leurs enfants de façon plus appuyée que les cadres vers les voies générales et

technologiques, filières scolairement plus rentables que les filières professionnelles. La différenciation sociale constatée dans le choix de la série du baccalauréat, en revanche, pourrait davantage renvoyer à des goûts et des compétences développés au sein des familles aux spécificités professionnelles et culturelles différentes.

Dans l'enseignement supérieur, les enfants d'enseignants représentent un peu plus de 7% des étudiants nouvellement inscrits à l'Université, excepté IUT et STS, et près de 11% des étudiants inscrits en CPGE alors qu'ils ne représentent que 6% des nouveaux bacheliers (Panel 95) (Sautory, 2007). Selon la même source, les enfants de cadres accèdent à ces deux filières de l'enseignement supérieur en proportions tout à fait comparables à celles de leurs camarades enfants d'enseignants. Proches de leur représentativité moyenne en Université, ils sont 1,8 fois plus nombreux en CPGE qu'ils ne sont en moyenne présents dans l'enseignement supérieur.

A l'Université, ce sont dans les disciplines Médecine et Sciences fondamentales que l'on retrouve proportionnellement le plus d'enfants d'enseignants et de cadres, environ 1,5 fois plus qu'en moyenne dans le supérieur chez les deux catégories. Les enfants de cadres sont cependant un peu plus nombreux en Médecine que les enfants d'enseignants et inversement en Sciences fondamentales. Les enfants d'enseignants se distinguent de leurs camarades enfants de cadres à propos de la filière Lettres où ils sont 1,5 fois plus représentés qu'en moyenne alors que la proportion des enfants de cadres avoisine leur représentativité moyenne dans le supérieur. La différenciation la plus marquée concerne cependant les disciplines Droit et Sciences économiques pour lesquelles les enfants de cadres y sont 1,3 fois plus scolarisés qu'ils ne le sont en moyenne dans le supérieur alors que les enfants d'enseignants y sont 1,3 fois moins présents qu'en moyenne dans le supérieur.

En CPGE, la répartition des inscriptions entre les différentes filières suit la même logique qu'à l'Université. Les deux groupes sont présents en proportions identiques en filière scientifique, ils y sont 1,8 fois plus inscrits que dans l'enseignement supérieur en général. La filière Lettres est en revanche typée

« enseignant », on y trouve 1,5 fois plus d'enfants d'enseignants que de cadres. La filière économique est à l'inverse typée « cadre » puisque 1,5 fois plus d'enfants de cadres que d'enfants d'enseignants la fréquentent (Sautory, 2007).

Ainsi, bien qu'à série du baccalauréat identique, l'origine sociale joue un grand rôle dans la poursuite d'études des bacheliers - Sautory (Sautory, 2007) démontre que les disciplines du supérieur sont plus marquées socialement que les séries du baccalauréat - il n'existe pas de différences notables d'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur entre les deux catégories étudiées. Toutes deux sont surreprésentées dans les filières les plus prestigieuses. Seules des différences de disciplines d'étude existent.

2.2.3. Pour conclure

En conclusion, les choix d'orientation opérés par les familles d'enseignants s'avèrent spécifiques sur l'ensemble de la scolarité de l'enfant. Se dessinent très tôt des choix d'options qui distinguent leurs enfants de ceux des cadres. Ces options, les plus rarement choisies, ne sont ensuite pas étrangères à leur plus fort taux de fréquentation de la voie générale. Plus tard, bien que leur taux d'accès à l'enseignement supérieur soit plus élevé que celui des enfants de cadres, leur répartition dans les différentes filières de l'enseignement supérieur ne se différencie en revanche plus de celle de leurs camarades. A l'intérieur de chaque filière toutefois, des choix de disciplines distinguent les deux groupes d'étudiants. A l'échelle d'une cohorte, du secondaire au supérieur, les enfants d'enseignants auront été les plus nombreux à fréquenter les options les plus rarement choisies et les filières les plus rentables scolairement.

2.3. Conclusion

Cette longue description de la réussite scolaire des enfants d'enseignants conduit à conclure par l'affirmative à notre question initiale : les enfants d'enseignants ont bien plus de chances que les autres enfants de faire un parcours scolaire « sans

faute ». Bien que l'écart avec les enfants de cadres soit toujours ténu, taux de réussite aux examens et taux de diplômés sont systématiquement plus élevés pour les enfants d'enseignants. Il en va de même des taux de fréquentation des options et des filières les plus avantageuses scolairement.

Cette meilleure réussite scolaire avérée justifie l'intérêt sociologique de l'étude des caractéristiques et des pratiques éducatives des familles enseignantes que nous nous proposons d'entreprendre. Son niveau et sa singularité conduisent à nous interroger sur les raisons d'un tel succès. L'hypothèse de l'existence d'un « effet enseignant »[1] sur la réussite scolaire peut être envisagée.

A la manière des nombreuses allégations formulées à propos du niveau de réussite scolaire des enfants d'enseignants, de nombreuses affirmations s'échangent sur l'explication de leur réussite scolaire. Les raisons citées à l'avantage constaté relèvent plus souvent de suppositions que d'explications causales fondées, mais leur revue, dans la perspective de la construction d'hypothèses explicatives, revêt un intérêt exploratoire. Considérons donc, dans les pages suivantes, les arguments *a priori*, les plus communément avancés, pour justifier la qualité des résultats obtenus et des parcours scolaires réalisés par les enfants d'enseignants. Nous nous tournerons ensuite vers la littérature scientifique pour valider ou infirmer leurs fondements grâce aux explications de la réussite scolaire d'ores et déjà établies par la recherche. Les arguments aux fondements légitimés pourront alors prendre le statut d'hypothèses.

3. Une explication *a priori* de la réussite scolaire des enfants d'enseignants

Les arguments identifiés pour rendre compte de la meilleure réussite scolaire des enfants d'enseignants résultent, tous directement ou indirectement, de spécificités

[1] Dans le présent travail nous n'utiliserons pas l'expression « effet enseignant » dans le sens couramment utilisé dans les travaux de sociologie qui s'intéressent à l'efficacité de l'école. Il ne s'agit pas ici de l'effet de l'enseignant, en tant que professionnel, sur la réussite scolaire de l'élève. Il s'agit de l'effet spécifique du parent enseignant, qui par ses valeurs, attitudes et pratiques éducatives, peut influencer sur la réussite scolaire de son enfant.

liées à l'activité professionnelle enseignante. C'est donc en quelque sorte l' « effet enseignant » qu'ils décrivent ainsi.
Trois grands domaines interprétatifs organisent les explications avancées : le domaine des caractéristiques sociales associées au métier d'enseignant, celui des pratiques familiales éducatives de socialisation et celui des pratiques parentales d'accompagnement de la scolarité.

3.1. Les caractéristiques sociales familiales

Au métier d'enseignant est associée l'idée de la détention de multiples ressources sociales supposées favorables à la réussite scolaire.

Le capital scolaire dont sont titulaires les parents enseignants est peut-être la première ressource à être évoquée pourvoyeuse d'avantages scolaires. De par leurs études supérieures, les enseignants, étant en capacité de maîtriser les savoirs scolaires jusqu'à un niveau de scolarité élevé, seraient en mesure, mieux que beaucoup de parents, de suivre durablement les apprentissages scolaires de leurs enfants. Mais étant surtout, grâce à la spécificité de leur formation, plus au fait des savoirs et des compétences scolaires attendus par l'école, ils feraient profiter leurs enfants d'un accompagnement au travail scolaire à domicile ajusté et d'une aide méthodologique particulièrement profitable à la réussite scolaire.

Le second avantage présumé apporté par le métier d'enseignant renvoie au réseau social auquel il est associé. En sus d'une proportion d'homogamie élevée chez les enseignants (un quart), une certaine homogénéité familiale prévaut. Des frères et des sœurs, eux-mêmes enseignants, existent une fois sur cinq et l'un ou l'autre des parents enseignants se produit dans 30% des cas (Esquieu, 2005). Enfin, à cette homogénéité familiale s'ajoute une homogénéité professionnelle et souvent amicale. Avec une telle présence d'enseignants dans l'entourage familial, la réussite scolaire des enfants s'en trouverait favorisée. Les parents enseignants seraient, plus facilement que les autres parents, en capacité de disposer des compétences nécessaires pour soutenir ou faire progresser leur enfant.

Bien qu'il soit un argument secondairement cité, le capital économique dont les enseignants bénéficient est également désigné facteur d'avantages scolaires. Certes, les familles d'enseignants sont d'abord désignées comme une population à fort capital culturel, mais leur niveau moyen de ressources financières, plus élevé que celui de nombreuses familles, avantagerait la scolarité de leurs enfants à plusieurs titres. Leurs ressources matérielles permettraient à la fois de leur offrir des conditions domestiques d'études confortables, de leur proposer le soutien payant de spécialistes médicaux ou scolaires en cas de difficulté ou dans l'optique de « performer » leurs compétences (Glasman, 2004), mais aussi d'assumer plus sereinement le coût des études si ces dernières devaient se prolonger. Ces atouts ne sauraient être étrangers à une meilleure réussite scolaire.

Les conditions de vie associées au métier d'enseignant constituent un dernier facteur de privilège scolaire souvent évoqué. Bénéficiant d'une organisation de leur temps de travail calée sur le calendrier scolaire, les enseignants peuvent, pour la plupart et plus que les autres parents, partager l'emploi du temps de leurs enfants (Chenu, 2002). Cela se traduirait par une plus grande présence aux périodes de travail scolaire à la maison, mais aussi par la possibilité plus fréquente de vivre des activités conjointes en dehors de l'école. Ainsi, bénéficiant d'un accompagnement aux devoirs estimé plus systématique et d'activités variées supposées enrichissantes, les enfants d'enseignants seraient scolairement avantagés.

Selon les interprétations précédentes, les ressources conférées par le métier d'enseignant se révéleraient être particulièrement porteuses d'avantages scolaires. Cependant, sans s'assurer de la solidité des bases scientifiques sur lesquelles elles reposent, ces allégations ne peuvent être considérées comme hypothèses. En effet, que sait-on du lien entre le niveau de diplôme ou de ressources économiques des parents et la réussite scolaire de l'enfant ? Peut-on affirmer que bénéficier d'un réseau social ou de temps partagé avec son enfant est, de facto, profitable à sa scolarité? A supposer que ces caractéristiques agissent sur la réussite scolaire, sont-elles pour autant déterminantes ? A quelle hauteur chacune y participe-t-elle? Autant de questions à propos desquelles l'examen de la littérature viendra apporter un éclairage nécessaire.

Mais avant cela, poursuivons notre exploration des arguments présumés explicatifs ayant trait, cette fois, aux pratiques éducatives parentales de socialisation.

3.2. Les attitudes et pratiques familiales de socialisation

A côté des possibles avantages sociaux qui viennent d'être décrits, la proximité des valeurs familiales enseignantes avec celles prônées par le système scolaire favoriserait aussi la scolarité des enfants au travers d'attitudes, de comportements et de pratiques de socialisation spécifiques.

D'après Millet et Thin (Millet, Thin, 2005), connaître le système scolaire pour y exercer sa profession et l'avoir longuement pratiqué en tant qu'élève, voire bon élève, confère aux parents concernés une assurance dans la maîtrise des enjeux et des règles du système. S'ensuit une représentation positive de l'école que ces parents envisagent comme lieu de sécurité et instance de valorisation pour leur enfant, pour les conduire au final à développer, plus que les autres parents, des ambitions élevées pour leur progéniture. Or justement, ce sont ces ambitions élevées qui sont censés façonner avantageusement les carrières scolaires. La familiarité des parents enseignants avec le système scolaire renforcerait leur confiance en l'avenir et leur croyance aux capacités de leurs enfants. L'ambition des projets scolaires construits motiverait alors leur propre accomplissement.

Outre une représentation de l'école et des études positive, la proximité des familles de milieu favorisé, dont les enseignants font partie, avec le système scolaire leur rend, selon Perrenoud (Montandon, Perrenoud, 1987) difficile de penser l'éducation autrement que sur le mode scolaire. La famille prépare à l'école, est instance de soutien, mais aussi de complément. Les pratiques de socialisation familiale sont en cohérence avec les prescriptions scolaires. Aux attentes de l'école qui demande à l'enfant la maîtrise de son corps, de ses actes, de son langage, la famille répond par l'inculcation de l'autocontrainte, l'auto-

répression dans un souci permanent de transmission, d'adaptation aux normes scolaires. Il n'existe alors pas de hiatus pour l'enfant entre son univers familial dans ses dimensions sociales, culturelles et cognitives et le style scolaire. L'enfant issu d'un tel milieu évolue à l'école dans un contexte d'emblée signifiant pour lui. Pour toutes ces raisons, les apprentissages, issus de la rencontre entre les formes scolaires et les formes de socialisation familiale, n'auraient en conséquence aucun mal à s'effectuer. La consonance des valeurs et des pratiques éducatives entre famille et école faciliterait grandement l'adaptation et les acquisitions scolaires. Les enfants d'enseignants, supposés les plus grands bénéficiaires d'un tel accord de socialisation, seraient naturellement plus en réussite scolaire que les autres enfants.

Toujours d'après Perrenoud, la proximité du milieu favorisé avec la logique des apprentissages scolaires se traduit jusqu'à la mise en œuvre, au sein de la famille, de postures et de formes d'actions qui s'apparentent à celles utilisées dans le contexte scolaire. Conçues souvent en rapport avec les prérequis scolaires, les relations intra familiales se « pédagogisent ». Sous forme d'activités libres ou « désintéressées », les parents visent la construction de la responsabilité, de la programmation, de l'anticipation ou encore de la régularité. Leur manière d'envisager les problèmes, de prendre le temps de passer par le détour du questionnement, de la vérification, plutôt que d'user de procédés dogmatiques, dote l'enfant des méthodes d'apprentissage valorisées à l'école. Ainsi en proposant au quotidien à leur enfant un contrat didactique proche de celui installé en classe, l'enfant ne vit pas l'école comme une rupture, il y retrouve ses repères, les mêmes termes que ceux du contrat familial (Lahire, Johsua, 1999). Plus que les autres, les enfants d'enseignants bénéficieraient de ces pratiques propédeutiques et, subséquemment mieux formés aux attentes réelles et implicites du système, ils entreraient plus facilement dans les apprentissages et progresseraient plus vite que les autres.

Aux comportements parentaux étroitement liés aux impératifs scolaires, s'ajoutent des pratiques plus distanciées, mais qui les rejoignent indirectement. En effet, les enseignants se caractérisent aussi par une surconsommation de biens culturels et une valorisation des compétences langagières au travers de pratiques

d'expression, de discussion et de lecture (Hirschhorn, 1993). Or, tant l'intensité et l'éclectisme des pratiques culturelles des enfants d'enseignants que leur rapport positif à la lecture seraient des éléments récompensés par l'école. D'une part ces pratiques se comporteraient comme un signal distinctif des compétences de cette population et d'autre part, elles se convertiraient en compétences scolaires. Plus encore, en contribuant à soustraire les enfants à la sociabilité juvénile ou tout du moins en contrôlant son action par la sélection des fréquentations liées au choix des activités, elles renforceraient, de manière indirecte, le poids de la sociabilité scolaire. Pratiques culturelles étoffées et style linguistique élaboré étant alors présumés deux « prédicteurs » d'une issue scolaire positive, les enfants d'enseignants, largement pourvus, en seraient scolairement favorisés.

De longue date, les sociologues ont opposé les valeurs des classes moyennes et supérieures à celles des classes populaires. Aujourd'hui, un rapprochement semble pourtant s'opérer (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Lahire, 1995 ; Poullaouec, 2010). Les parents dans leur ensemble voient davantage leur rôle comme celui de révéler les qualités de leur enfant. Ils le veulent autonome, volontaire et responsable. Tous souhaitent qu'il fasse des études et leur visée de promotion sociale s'accompagne d'objectifs de réussite scolaire. En ce sens Poullaouec montre l'essor des mobilisations scolaires des parents ouvriers au fil des générations, et ce, dès les réformes scolaires des années 1960. S'ensuit une augmentation de la fréquentation des enfants de la classe populaire dans les filières générales et l'accroissement des cas de réussite au baccalauréat général. D'après l'auteur, les stratégies et préoccupations scolaires parentales sont aujourd'hui largement partagées par les familles ouvrières et bien souvent « réalistes ». Dans ce contexte, peut-on encore considérer que les ambitions et le style éducatif des parents enseignants se différencient de ceux des autres parents, a fortiori des parents les plus proches socialement ? La question peut également se poser en termes analogues à propos de la « pédagogisation » des relations intra familiales. L'école devenue un véritable enjeu social, les parents se sont informés et la presse spécialisée a largement diffusé les pratiques recommandées par l'école. Les parents n'ont-ils pas alors des pratiques d'apprentissage désormais voisines ?

Comme pour celles posées à propos des déterminants sociaux, ces questions ne seront résolues que par l'interrogation des travaux scientifiques dans le domaine. A n'en pas douter, l'étude des résultats de la recherche indiquera où chercher les différences dans les modèles éducatifs actuels de référence. Parmi les disparités repérées, l'examen de la littérature devra se poursuivre pour identifier les facteurs mesurés influents sur la réussite scolaire et en préciser les modalités réellement associées au succès scolaire. Essentielles, les connaissances préalables sur les pratiques de socialisation en lien avec la réussite transformeront les suppositions précédemment exposées à propos de la réussite des enfants d'enseignants en hypothèses explicatives justifiées.

3.3. L'accompagnement scolaire parental

Au même titre que pour les familles des classes moyennes, du fait d'un capital économique en règle générale moins élevé que celui des cadres et d'un réseau social souvent moins en lien avec le monde de l'entreprise, le maintien du statut social des enseignants ou sa promotion dépendrait plus encore de l'école que le statut de cadre n'en dépend (François, Poupeau, 2004). Par suite, les parents enseignants, plus que beaucoup d'autres, maximiseraient leurs investissements scolaires. Et dans le même sens que sont supposés agir leur profession, leur niveau de diplôme ou leurs pratiques parentales éducatives de socialisation, l'accompagnement scolaire qu'ils déploient profiterait à la scolarité de leur enfant.

Partageant un univers consonnant avec celui des valeurs et des exigences scolaires, les parents de milieu favorisé perçoivent non seulement la collaboration avec l'école comme positive, mais encore envisagent des relations égalitaires avec les acteurs de l'éducation (Pourtois, Desmet, 1993). L'école n'est pas perçue comme un lieu clos aux objectifs réduits à la préparation de l'avenir professionnel de l'enfant et duquel les parents seraient tenus à l'écart, mais comme un milieu de socialisation complémentaire à celui de la famille qui permet plus largement de préparer l'enfant à sa vie d'adulte (Pujol, Gontier, 1998). Les parents enseignants, plus au fait que les autres, n'hésiteraient donc pas à rencontrer les professeurs et les chefs d'établissement pour s'informer, demander des comptes, négocier ou

même tenter d'infléchir les parcours scolaires de leurs enfants. Ainsi, en agissant directement auprès des responsables de l'éducation et de l'enseignement, mais aussi indirectement par le biais de leur participation active aux instances de décisions au sein même des établissements, ils modèleraient avantageusement les carrières scolaires de leurs enfants. De surcroît, dotés d'un capital informationnel d'expert sur le fonctionnement du système scolaire, ses enjeux et ses processus, ces mêmes parents optimiseraient les parcours scolaires de leur descendance par des choix stratégiques. Ils sauraient mieux que personne user des choix d'options et de filières (Duru-Bellat, 2002), des choix d'établissements (Ballion, 1982 ; Van Zanten, 2004), des choix de lieu de résidence (François, Poupeau, 2004) et pratiquer la sur-scolarisation (entrée précoce au CP, redoublement en vue d'une orientation spécifique, …) (Girard, 1987). Comportements qui contribueraient, en conséquence, à forger les scolarités les plus rentables.

Au final, du point de vue des pratiques d'accompagnement scolaire, les meilleurs résultats des enfants d'enseignants s'expliqueraient tant par des ressources scolaires parentales ajustées, mises au service du suivi du travail scolaire domestique, que par des choix particulièrement avisés de carrières scolaires opérés aux divers paliers d'orientation.

Toutefois, comme à propos des pratiques éducatives de socialisation, les pratiques familiales d'accompagnement de la scolarité ont évolué. Contrairement à ce qui a longtemps prévalu, école et familles se sont rapprochées dans leur intérêt porté à la scolarité de l'enfant. D'un côté, l'école sollicite désormais clairement les familles pour assurer une socialisation et un suivi scolaires adaptés aux attentes de l'institution. De l'autre, les familles se mobilisent d'elles-mêmes fortement pour faire le meilleur « usage » possible de l'école au bénéfice de leurs enfants. Les parents entretiennent plus de contacts avec les enseignants et l'école, disposent d'une plus grande marge d'intervention dans le fonctionnement des établissements et développent davantage des stratégies planificatrices de déroulement des carrières scolaires (Lahire, 1995). Dès lors, à l'instar de notre interrogation à propos des pratiques familiales éducatives de socialisation, ce rapprochement des visées ne conduit-il pas à uniformiser progressivement les pratiques d'accompagnement scolaire ? En la matière, les pratiques des parents de

milieu favorisé sont-elles réellement spécifiques ? Et dans l'hypothèse où des disparités de pratiques d'accompagnement de la scolarité existeraient, quelles sont les pratiques discriminantes de la réussite scolaire ? Par exemple, le suivi du travail scolaire domestique est-il source de plus de variations de réussite que les relations entretenues avec les acteurs de l'éducation, ou est-ce l'inverse ? Plus avant, quelles sont exactement les modalités par lesquelles le suivi du travail scolaire influe favorablement les résultats scolaires ?

Ces nouvelles interrogations renvoient, dans leur esprit, à la démarche envisagée dans les parties précédentes de ce mémoire pour traiter les questionnements relatifs aux déterminants sociaux et aux pratiques familiales de socialisation. Afin de légitimer les pratiques spécifiques des parents enseignants telles que décrites précédemment - pratiques de suivi du travail scolaire à la maison, d'orientation ou encore d'implication à l'école - comme hypothèses explicatives viables de la réussite scolaire de leurs enfants, l'existence et la nature de l'effet de l'accompagnement scolaire sur la réussite doivent être préalablement montrées. La revue de la littérature scientifique à venir s'emploiera alors à prouver le bien-fondé de l'intérêt à accorder au pouvoir explicatif de l'accompagnement de la scolarité en matière de performances scolaires.

4. Conclusion du Chapitre 1

On l'aura compris, les explications potentielles à la meilleure réussite scolaire des enfants d'enseignants abondent. Mais les arguments avancés ne sont issus, à ce stade du travail, que d'une réflexion *a priori*. Sans vérification de leur fondement, ces interprétations ne peuvent pas raisonnablement être considérées comme des hypothèses scientifiquement justifiées.

Après ce tour d'horizon des explications possibles à la réussite scolaire singulière des enfants d'enseignants, étudions désormais la validité de chacune en nous référant aux résultats de recherche établis dans le domaine. Tour à tour, examinons les trois orientations retenues pour expliquer la réussite scolaire du point de vue de sa fabrication familiale, à savoir : les caractéristiques sociales des

familles, les pratiques familiales éducatives de socialisation et les pratiques familiales d'accompagnement de la scolarité. Identifions les facteurs responsables de différenciations dans la réussite scolaire puis, pour chacun d'eux, établissons les modalités favorables au succès scolaire.

Chapitre 2

Les déterminants familiaux de la réussite scolaire ou comment explique-t-on scientifiquement la réussite scolaire ?

1. Origine sociale : élément central de prédiction des carrières scolaires

1.1. Définir l'origine sociale

1.1.1. La profession, premier « marqueur » de l'origine sociale

Le plus communément, en France, l'origine sociale est repérée grâce à la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) établie par l'Insée. Cette nomenclature présente une liste de professions agrégées en 42 catégories socioprofessionnelles (CSP) puis en 8 groupes socioprofessionnels (PCS). Ce sont ces 8 groupes : les exploitants agricoles, les artisans, commerçants et chefs d'entreprise, les cadres et professions intellectuelles supérieures, les professions intermédiaires, les employés, les ouvriers, les retraités et les autres personnes sans activité professionnelle, qui sont le plus souvent utilisés dans les études sociologiques.

Ces groupes sont constitués à partir du rapprochement de certains critères socioprofessionnels : le statut des actifs (salarié / travailleur indépendant / employeur), leur métier, leur qualification, leur place dans la hiérarchie professionnelle (avoir ou non des personnes sous ses ordres), l'activité de l'entreprise où travaille la personne. Mais bien plus que des catégories statistiques nominales, les groupes ainsi constitués se veulent être des regroupements

d'individus socialement homogènes. Les membres d'une même catégorie sont ainsi présumés avoir des comportements et des opinions proches, partager un mode de vie analogue**.** Cela signifie qu'il est considéré qu'une partie des comportements des individus est induite par leur formation, leur métier, leurs responsabilités, leur statut.

La pertinence des regroupements est donc primordiale pour assurer une description correcte de la population selon les diverses origines sociales. Or établie en 1982, cette nomenclature pourrait devoir subir quelques remaniements en raison de la diversité de la réalité sociale actuelle. C'est notamment l'avis exprimé par Faucheux et Neyret (Faucheux, Neyret, 1999), dans leur rapport sur la pertinence des catégories socioprofessionnelles. D'après ces auteurs, la nomenclature ne remplit pas toujours sa fonction de « premier élément de cadrage, de hiérarchisation sociale », tant les disparités sont importantes au sein d'une même catégorie. L'exemple le plus emblématique apparaît être le classement des professeurs des écoles dans le groupe des instituteurs, classés en professions intermédiaires, alors que leurs ressortissants sont statutairement équivalents aux professeurs de l'enseignement secondaire. Au fil des recrutements et des départs à la retraite, les professeurs des écoles devenant proportionnellement plus nombreux que les instituteurs, les auteurs suggèrent de basculer globalement instituteurs et professeurs des écoles au sein de la catégorie des cadres. A cette occasion, ils recommandent « d'une part de modifier l'intitulé du groupe, en le dénommant « cadres, enseignants et professions intellectuelles supérieures » et d'autre part, de proposer assez systématiquement dans les présentations de données statistiques des ventilations complémentaires entre cadres et enseignants » (Faucheux, Neyret, 1999, p. 59).

En matière d'éducation, ce défaut de repérage peut être effectivement noté. Une discordance existe entre le fait que les instituteurs et professeurs des écoles soient associés à la catégorie des professions intermédiaires et celui que leurs enfants se distinguent des autres enfants de ce groupe par de plus grandes performances scolaires. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la DEPP a remanié les PCS des parents d'élèves en les regroupant selon les quatre grandes catégories socioprofessionnelles décrites précédemment.

Le soin qu'il convient d'apporter à cette catégorisation montre bien qu'elle est une valeur essentielle dans le repérage des comportements sociaux et plus particulièrement, dans le cas de la présente étude, des disparités sociales de parcours scolaires. Elle n'apparaît pas être un simple bilan statistique, mais comme l'indique Françoise Oeuvrard : « Toutes les études convergent pour affirmer que, malgré ses imperfections, l'origine sociale telle qu'elle est mesurée par les sources administratives reste un bon indicateur de l'environnement social des élèves et des étudiants » (Oeuvrard, 2007, p. 9). Enfin, elle s'érige également contre la tentation de considérer que les différences sociales ont une signification seulement individuelle et non collective.

1.1.2. Une mesure de l'origine sociale à préciser

Pour autant, bien que l'association entre origine sociale, telle qu'elle est mesurée, et réussite scolaire soit un fait établi, la question de savoir comment ce lien se constitue reste ouverte.

La pertinence des catégories PCS suffit-elle à expliciter la relation entre ces deux grandeurs ? Le Donné et Rocher (Le Donné, Rocher, 2010) mettent en défaut cette idée en faisant remarquer que les résultats des travaux de recherche montrent que le plus haut niveau de diplôme des parents, notamment, est souvent une caractéristique plus discriminante que la nature de PCS.

Pour reprendre la formulation de Héran (Héran, 1996, p. 37) : « la catégorie socioprofessionnelle n'est pas une force autonome qui propulse les individus là où ils doivent aller. C'est le nom que l'on donne à un paquet de propriétés sociales (niveau d'instruction, niveau de ressources, statut salarié ou indépendant, ancienneté des atouts possédés, position dans la hiérarchie des lieux de résidence, etc.) qui se trouvent diversement associées dans des ensembles humains ». Impossible donc se contenter de l'hypothèse explicative selon laquelle une caractéristique unique, la catégorie ou le groupe professionnel, éluciderait complètement les inégalités de réussite scolaire.

Les chercheurs qui ont voulu éclairer l'association entre l'origine sociale et la réussite scolaire se sont donc appliqués à identifier quelles étaient les caractéristiques sociales que recouvre la catégorie socioprofessionnelle et qui permettent au milieu social d'agir avec un si fort pouvoir discriminant. En d'autres termes, il leur est apparu nécessaire d'identifier les paramètres de l'appartenance sociale des sujets et de mesurer leurs effets dans l'explication des disparités de réussite scolaire.

1.2. Dimensions de l'origine sociale les plus en lien avec la réussite scolaire

Lorsque l'on souhaite caractériser l'origine sociale d'un individu, plusieurs dimensions complémentaires de l'espace social sont à considérer. Les plus fondamentales sont : la dimension sociale, la dimension économique et la dimension culturelle. Chacune de ces dimensions renvoie à un type de ressources que chaque sujet possède en quantité différente.

1.2.1. La dimension sociale

Selon Bourdieu (Bourdieu, 1979), la quantité de ces ressources, qu'il nomme capital dans le sens où son détenteur en tire bénéfice, joue un rôle essentiel dans la position sociale d'un individu. C'est, en première approximation, de la combinaison du capital économique et culturel, le capital social étant mobilisé au service de la mise en valeur de ces deux capitaux, que résulte le niveau social d'un individu.

Suivant cette acceptation bourdieusienne, le capital social est appréhendé comme un bien individuel, comme « le produit de stratégies d'investissement social consciemment ou inconsciemment orientées vers l'institution ou la reproduction de relations sociales directement utilisables » (Bourdieu, 1980, p. 2). Les ressources sociales renvoient au réseau social dont dispose un individu, à son

ampleur et à sa nature. Ce faisant, ce sociologue privilégie les formes du capital social des classes favorisées en ne prêtant que peu d'attention à celles dont peuvent être dotées les classes populaires. Pour cet auteur, le capital social agit au travers du capital économique et du capital culturel. Les familles au statut socio-économique élevé gravitent dans des cercles sociaux aux ressources culturelles et matérielles étendues qui peuvent apporter à l'enfant une aide extérieure efficace. Les enfants fréquentent ainsi des personnes aux carrières de niveaux supérieurs ayant eux-mêmes des enfants qui atteignent de hauts niveaux d'études. Dans le sens opposé, un tel réseau social évite aux familles qui le possèdent d'être en contact avec des personnes qui pourraient, par leur influence, agir négativement sur la réussite scolaire de leurs enfants. Scolairement, comme plus tard à propos de l'insertion professionnelle, les relations sociales participent à la réussite.

L'approche de Coleman (Coleman, 1990) n'est pas sans parenté avec celle de Bourdieu. Il définit le capital social comme des ressources à disposition des individus qui facilitent leur action au sein des structures dans lesquelles ils prennent place. Chaque acteur contrôle certaines ressources et ses interactions lui donnent la possibilité d'accéder à d'autres ressources dont il ne dispose pas, mais qui ont pour lui un intérêt particulier. Plus précisément, Coleman étudie la façon dont les réseaux de relations créent des obligations et des attentes réciproques puis font émerger des normes partagées qui favorisent l'action collective.

En se référant à Coleman, Putnam (Putnam, 2000) définit le capital social comme ce qui se rapporte aux relations entre individus, aux réseaux sociaux et aux normes de réciprocité et de confiance qui en émergent. Il abandonne une vision strictement individuelle et utilitariste des relations et appréhende le capital social avant tout comme une ressource collective, un facteur de solidarité qui facilite la vie quotidienne comme l'action collective. Le capital social n'est plus une ressource aux mains des individus, mais une dotation collective, caractéristique de l'ensemble de la société. Putnam distingue deux grandes formes de capital social : une forme fermée « bonding », rassemblant des personnes partageant des identités proches et de fortes affinités ; et une forme ouverte « bridging » réunissant des personnes relevant d'identités sociales et culturelles différentes. D'après les résultats des travaux de l'auteur menés aux Etats-Unis, la qualité de l'éducation

des enfants apparaît étroitement corrélée à l'indice du capital social. Ainsi par exemple, plus il y a de capital social, de réseaux et de normes de réciprocité parmi les parents, mieux ces parents peuvent faire fonctionner une association de parents pour améliorer le fonctionnement de l'école plutôt que de changer leurs enfants d'école. Lorsque les parents, les enseignants et le réseau social familial interagissent pour faciliter la réussite, les résultats scolaires obtenus sont meilleurs. L'association du capital social à une meilleure réussite scolaire correspond alors à l'effet bénéfique de l'existence d'un entourage proche de l'enfant tourné vers une perspective de succès.

Bien que le rôle du capital social ait reçu par le passé dans la recherche française moins d'attention que celui du capital économique et culturel, l'intérêt de cette forme de capital pour la compréhension des performances scolaires fait aujourd'hui l'objet de nouvelles recherches.

Ainsi, dans une étude portant sur la relation entre la difficulté scolaire d'enfants de 15 ans au moment de l'enquête et la composition sociale du voisinage de la famille, Goux et Maurin (Goux, Maurin 2005) font le constat qu'une partie non négligeable du retard scolaire semble s'expliquer par des effets de voisinage. Non seulement les jeunes, résidant depuis plus d'un an dans un voisinage socialement dépourvu, manquent de réseaux relationnels, mais encore ne partagent pas les normes qui donnent sens à ces réseaux.

Ces travaux rejoignent l'analyse de chercheurs suisses (Favre, Jaeggi, 2006) menée à propos d'enfants scolarisés dans le primaire et cherchant à comprendre pourquoi, malgré le maintien voire l'augmentation des ressources en matière d'aide sociale ou encore d'accueil des jeunes en dehors de l'école, les difficultés scolaires rencontrées par certains jeunes, vivant dans des quartiers socialement ségrégués, persistaient. Ces chercheurs observent que tout se passe comme si, dans le cas des familles dont l'enfant est en difficulté, les occasions de rencontres, d'informations, de discussions que l'école met à la disposition des familles ne faisaient pas sens ou étaient inutilisables. Les ressources relationnelles ne manquent pas, mais elles ne constituent pas des ressources « exploitables » par les populations concernées. Il apparaît ainsi pour ces auteurs qu'il ne faut pas

s'enfermer dans l'acception quantitative du capital social comme un bien dont on a plus ou moins, mais qu'il convient d'intégrer dans l'analyse les rapports symboliques et sociaux de pouvoir qui s'inscrivent dans les relations entre les acteurs de l'école.

Combinant ces théories du capital social, Van Zanten (Van Zanten, 2007) analyse les choix d'établissements scolaires du secondaire faits par les familles et montre que ces dernières peuvent développer des stratégies de défection et de ségrégation, privilégiant à des degrés divers l'entre soi et le capital social du type « bonding » ou bien opter pour le maintien dans les établissements de quartier en agissant pour l'amélioration de la qualité des services, dans une optique qui relève plus de la prise de parole et du « bridging » que de la clôture sociale. D'après l'auteur, la participation des parents à l'augmentation du capital social collectif dans les établissements de quartier apparaît comme une piste prometteuse pour conjuguer la préservation de bénéfices individuels et l'amélioration de l'offre éducative locale pour tous.

Parallèlement, alors que l'ensemble de ces travaux récents invite à prendre en considération plus avant la problématique du capital social dans les recherches concernant les inégalités scolaires, d'autres chercheurs tels Marks, Gresswell et Ainley (Marks, Gresswell et Ainley, 2006), concluent leurs travaux portant sur une cohorte d'adolescents de 15 ans de 30 pays différents en indiquant que l'évidence empirique de l'importance du capital social sur la réussite scolaire n'est pas forte. Mac Neal (Mac Neal, 1999) précise, quant à lui, que plus qu'être favorable aux apprentissages et à la réussite scolaire, le capital social serait un facteur opérant sur le comportement scolaire de l'adolescent. Le capital social faciliterait ainsi l'intégration scolaire de l'enfant, mais l'impact sur la réussite scolaire elle-même resterait à démontrer.

A ce stade de la recherche, si l'existence de l'effet du capital social dans le domaine éducatif fait consensus, c'est l'effet relatif du capital social sur les performances scolaires comparativement à l'effet du capital économique et à celui du capital culturel qui est discuté. L'exploration des travaux qui suivent, relevant

des dimensions économiques et culturelles, participera à éclairer ce questionnement.

1.2.2. La dimension économique

Appréhendé au travers de la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance, le capital économique paraît nettement corrélé à la réussite scolaire. Le fait, maintes fois démontré, que les enfants de cadres, à quelque niveau de scolarité que ce soit, atteignent un taux de réussite plus élevé que les enfants d'ouvriers en donne illustration. Mais corrélation ne signifie pas causalité directe.

Dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur notamment, lorsque les ressources culturelles parentales sont contrôlées, l'effet des ressources matérielles sur la réussite scolaire se réduit. Et si l'on compare le pouvoir explicatif du capital culturel et économique à ces niveaux de scolarisation, l'effet des ressources financières sur les carrières scolaires est considérablement plus faible que l'effet des ressources culturelles parentales. C'est en tout cas ce que Teachman et De Graaf (Teachman, 1987 ; De Graaf, 2000) établissent. Le niveau des ressources éducatives familiales, à l'école élémentaire, est bien lié aux résultats aux tests scolaires, même lorsque le capital culturel et notamment le niveau d'éducation des parents et d'autres facteurs sont pris en compte. Cependant l'effet des salaires de la famille sur les scores est plus faible que celui de l'éducation des parents. Dans leur étude internationale relative au lien entre origine sociale et performance en compréhension de l'écrit d'élèves de 15 ans, Meuret et Morlaix (Meuret, Morlaix, 2006) aboutissent à des conclusions comparables. Dans les 13 pays européens étudiés, si la richesse matérielle croit avec le niveau professionnel du père, son effet sur l'apprentissage reste faible. Plus récemment, Poullaouec (Poullaouec, 2010) confirme l'effet marginal du revenu sur les performances scolaires. Ce serait les diplômes parentaux qui exerceraient l'influence la plus forte.

La faible influence du capital économique ainsi souvent démontrée à propos des compétences acquises en enseignement primaire et secondaire inférieur ne doit cependant pas occulter l'existence d'un effet propre. Le travail de Maurin

(Maurin, 2004), bien qu'en partie mis en doute par Poullaouec, montre à ce sujet l'impact des ressources financières de la famille aux travers de l'effet des conditions matérielles de travail à la maison dont dispose l'enfant. Le fait que l'enfant bénéficie d'une chambre individuelle, par exemple, influe significativement positivement sur sa réussite scolaire.

Plus tard, aux niveaux de scolarisation supérieurs, l'influence des ressources financières, au travers de la disposition à supporter le risque et le coût d'opportunité d'une scolarité longue, doit être également interrogée. L'étude d'Albouy et Wanecq (Albouy, Wanecq, 2003) portant sur l'origine sociale des élèves ayant accédé aux grandes écoles, institutions spécifiquement françaises, des années 1940 aux années 1980, souligne la permanence d'une sélection sociale et culturelle très marquée, voire renforcée en fin de période. L'analyse plus précise des odds ratios entre les milieux « enseignant » et « supérieur », montrant une lente convergence entre ces deux catégories les plus favorisées quant à l'accès de leurs enfants aux grandes écoles, plaide en faveur de la notion de capital culturel comme facteur explicatif de la réussite scolaire. D'après les auteurs, bénéficier de parents diplômés capables de transmettre leur savoir culturel valorisé par l'école ainsi que des informations sur la connaissance des processus scolaires constitue un avantage supérieur à celui de la possession d'un haut capital économique dans la fabrication de la réussite scolaire. Cependant, depuis quelques années, l'internationalisation des études supérieures semble plus bénéficier aux catégories sociales dotées économiquement. Le recrutement des étudiants dans ces formations internationales d'excellence passe par la capacité financière des familles à supporter le coût de telles études. Si la condition n'est pas suffisante, elle apparaît néanmoins nécessaire (Van Zanten, Darchy-Koechlin, 2005).

1.2.3. La dimension culturelle

Parmi les ressources dont dispose la famille, le capital culturel constitue la dimension qui apparaît le plus en lien avec le capital scolaire. En matière de scolarisation, comme nous l'indique Mauger (Mauger, 2002), c'est, statistiquement, l'héritage culturel lié à l'origine sociale qui explique l'essentiel

des variations observées dans les parcours scolaires. Toutefois, si la communauté des chercheurs s'entend sur l'établissement de ce lien, multidimensionnelle, la notion de capital culturel a été opérationnalisée de différentes façons dans les recherches empiriques pour expliquer son action sur la réussite scolaire.

Le capital culturel défini par Pierre Bourdieu existe sous trois formes. Mauger (Mauger, 2002, p. 11), nous en rappelle la définition : « « à l'état incorporé », c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme (à commencer par la docilité, étymologiquement, la disposition à se laisser instruire) ; « à l'état objectivé », sous la forme de biens culturels (bibliothèques, discothèques, médiathèques, etc.) ; « à l'état institutionnalisé », sous la forme, pour l'essentiel et pour la période contemporaine, du titre scolaire ». Pour Bourdieu, le capital culturel est le critère déterminant de l'explication des inégalités scolaires d'origine sociale et le niveau de diplôme des parents en est son meilleur indicateur. Le système scolaire, implicitement, favorise et légitime les détenteurs d'un capital culturel acquis dans les familles qui en sont fortement dotées. Aussi bien dans le langage que dans certaines dispositions culturelles ou comportementales qu'elle exige, l'école valorise le type de capital culturel qui est acquis par la socialisation familiale dans les milieux dominants.

Face à cette interprétation, de nombreuses voix de chercheurs se sont élevées pour dénoncer le manque d'opérationnalisation du concept de capital culturel. Selon Lahire (Lahire, 1995), le concept de capital culturel ne permet pas de bien comprendre pourquoi les enfants de classe populaire réussissent moins bien à l'école, et pourquoi certains réussissent bien, ni pourquoi les enfants des classes supérieures réussissent mieux. Sa critique porte sur la notion même de transmission du capital. D'après cet auteur, ce qui socialise l'enfant, ce n'est pas un indicateur réifié, le niveau de diplôme parental, ce sont les relations sociales concrètes dont il fait l'expérience et qui font petit à petit de lui un être social. Ce qui s'acquiert, ce n'est pas le capital, ce sont « des habitudes corporelles, langagières, comportementales, au départ liées à un contexte » (Lahire, 1995, p.18-19). Ce qui peut « défavoriser » certains élèves à l'école n'est alors pas un « manque » de capital culturel, mais, entre autres, une faible familiarisation avec la culture de l'écrit, caractéristique fondamentale du système scolaire. Selon cette

approche, la notion de capital culturel est donc également critiquable dans son ambition à décrire les exigences culturelles de l'école.

Sullivan (Sullivan, 2001, 2002) interroge également l'opérationnalisation défaillante du concept de capital culturel chez Bourdieu. Ses travaux empiriques confirment que le capital culturel, opérationnalisé de façon très large et pas seulement par le niveau d'étude des parents, est transmis au sein des familles et a un effet significatif sur les performances scolaires des enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire, mais qu'un fort effet de la classe sociale sur les résultats scolaires persiste lorsque le capital culturel est contrôlé. Pour cet auteur, la « reproduction culturelle » ne produit qu'une explication partielle des différences sociales dans les acquisitions scolaires.

Le niveau de diplôme parental, toujours montré fortement corrélé à la réussite scolaire de l'enfant et souvent considéré comme l'indicateur du capital culturel familial, ne peut finalement pas en être le seul représentant. Les recherches plus actuelles relativisent même son influence propre. En ce sens, les relativement récents travaux de Sullivan (Sullivan, 2006), à l'occasion de son analyse de l'association entre l'attitude d'élèves anglais de 16 ans envers l'éducation et le niveau d'éducation de leurs parents, affirment que si l'association entre le niveau scolaire des parents et les performances aux tests des enfants reste forte, il n'existe pas, à résultats contrôlés, de lien entre le niveau scolaire parental et les attitudes de leurs enfants envers l'école.

Ainsi entre concept mal opérationnalisé et au pouvoir explicatif à nuancer, le concept de capital culturel est à préciser et amender.

1.2.4. Pour conclure

A ce stade de l'exploration des travaux scientifiques, les capitaux culturels et économiques apparaissent plus directement influents sur la réussite scolaire que le capital social. Aux niveaux de scolarité primaire et secondaire, l'impact du capital culturel sur les performances scolaires semble même premier. Le niveau de

diplôme parental présente une bonne pertinence explicative du succès scolaire. Sa participation à l'élucidation de l' « effet enseignant » gagnera à être étudiée. Cependant, il ne semble pouvoir contribuer qu'à une explication partielle des écarts de réussite scolaire constatés.

1.3. Les caractéristiques sociales maternelles

Les spécificités sociales maternelles font partie des domaines d'étude qui offrent des informations éclairantes quant aux processus d'action de l'appartenance sociale sur la performance scolaire.

Dans presque toutes les études sociologiques étudiées pour ce travail de thèse, la profession retenue pour qualifier le milieu social analysé est celle du chef de famille, c'est-à-dire, dans la très grand majorité des cas, celle du père. La conclusion est analogue à propos du niveau d'étude pris en considération. Or, limiter le repérage de l'origine sociale aux caractéristiques du père, c'est omettre qu'en matière de socialisation et d'accompagnement scolaire des enfants, c'est avant tout la mère qui opère.

L'enquête « emploi du temps » de l'Insee de 1998-1999 étudiée par Barrère-Maurisson, Marchand et Rivier (Barrère-Maurisson, Marchand, Rivier, 2000) en rend compte. Ces auteurs mesurent l'implication des parents dans l'emploi du temps familial. Deux « temps » se distinguent. Le temps domestique recouvre les activités d'entretien du logement, du linge, achat des vivres, préparation des repas, bricolage, jardinage. Le temps parental se définit en quatre éléments : temps de sociabilité parentale, temps parental domestique, temps « taxi » et temps du suivi scolaire. La quantification montre que, dans le cas des couples à deux actifs, les femmes accomplissent près de 60% du temps parental et 70% du temps domestique. Et si l'on considère plus spécifiquement le taux d'implication dans le suivi du travail scolaire à la maison, l'engagement des mères est nettement plus marqué que celui des pères. Les travaux de Gouyon (Gouyon, 04) établissent qu'à l'école primaire la quasi-totalité des mères déclare aider leur enfant dans son travail scolaire contre trois quarts des pères. Au secondaire, collège et lycée, bien

que les interventions maternelle et paternelle diminuent, la différence entre les deux parents persiste. Parmi les parents impliqués, les trois quarts de mères s'occupent du travail scolaire de leur propre initiative. C'est le cas de seulement la moitié des pères.

Examinée dans son effet sur les résultats scolaires obtenus par l'adolescent, Esparbes-Pistre et Bergonnier-Dupuy (Esparbes-Pistre, Bergonnier-Dupuy, 2004) montrent que la présence de la mère, au travers de son soutien positif dans le suivi scolaire, est liée à une bonne moyenne générale de l'élève. Encore, selon Bouhia et De Saint Pol (Bouhia, De Saint Pol, 2010), les caractéristiques maternelles influencent le devenir scolaire de l'enfant, non seulement en amont, en agissant sur le développement cognitif et intellectuel de l'enfant via la transmission de dotations économiques et culturelles, mais aussi, à la différence des caractéristiques paternelles, pendant la période même de préparation au diplôme en jouant un rôle majeur dans la motivation des enfants.

Le rôle des mères dans les transmissions familiales dépasse le domaine strictement scolaire. Michaudon (Michaudon, 2001) montre que la pratique de la lecture a à voir avec la transmission parentale et notamment maternelle. Tavan (Tavan, 2003) met en évidence que les pratiques culturelles sont associées aux habitudes prises dans l'enfance, plus souvent installées par les mères que par les pères. Pour dernier exemple, Donnat (Donnat, 2004) identifie que le rôle des femmes est supérieur à celui des hommes en matière de transmission d'une passion culturelle, y compris lorsque les mères n'en possèdent pas elles-mêmes. Cette pluralité des domaines d'exercice de l'effet maternel conduit Octobre et Jauneau (Octobre, Jauneau, 2008) à conclure que, plus généralement, le rôle des transmissions familiales peut être accrédité aux mères.

Au final, l'omniprésence de la mère dans son rôle de transmetteur, notamment culturel, le père n'apparaissant dans cette fonction qu'en second rang, ne peut être ignorée. La prise en considération de la mère dans la qualification de l'origine sociale de l'enfant et, par conséquent, dans sa participation à l'explication des disparités de résultats scolaires, apparaît essentielle. Deux dimensions maternelles

ont particulièrement retenu l'attention des chercheurs : la profession et le niveau de diplôme de la mère.

1.3.1. Prise en compte de la profession de la mère

La prise en compte de la profession de la mère dans la caractérisation de l'origine sociale se justifie à deux niveaux.

A un premier niveau, c'est l'effet bénéfique de l'existence même d'une activité professionnelle maternelle sur la scolarité de l'enfant qui justifie sa prise en compte. En ce sens, dans leur description de la différenciation des carrières scolaires suivant le milieu social, nombre de travaux quantitatifs certifie le lien favorable entre l'activité professionnelle de la mère et la réussite scolaire de l'enfant (Duru-Bellat, 1997). Une mère active plutôt qu'inactive est ainsi toujours associée à de meilleurs résultats scolaires de l'enfant. En outre, les enfants concernés seraient également légèrement plus ouverts dans leur comportement scolaire et souvent plus populaires auprès de leurs camarades (Gayet, 1997).

A un second niveau, dans la description de l'origine sociale en regard de la réussite scolaire, c'est la pertinence de l'indicateur « profession de la mère » comparativement à celle de l'indicateur « profession du père » qui justifie sa prise en compte. Tout se passe en fait comme si l'exercice d'une profession par la mère accentuait globalement « la prédictivité de réussite ou d'échec telle qu'on pourrait la dégager à partir des catégories socioprofessionnelles » (Gayet, 1997, p. 68). En effet, lorsque seule la profession du chef de famille, qui se trouve être le plus souvent le père, est pris en compte dans les études statistiques, les PCS très féminisées sont en conséquence peu visibles. Le cas est particulièrement probant dans le cas de la profession enseignante. Lorsqu'il est tenu compte dans les analyses de la profession de la mère, l'écart des chances de réussite est maximisé. Euriat et Thélot (Euriat, Thélot, 1995) observent nettement cet accroissement de l'ampleur des inégalités dans leur étude qui porte sur les inégalités sociales de recrutement des grandes écoles en France. Ce phénomène s'explique ici par le fait que la profession de la mère qualifiera d'autant mieux le milieu d'appartenance

sociale que celui-ci est aisé. En effet, Poulet-Coulibando (Poulet-Coulibando, 2007) nous apprend que du fait d'inégalités de répartition par catégories sociales entre hommes et femmes et d'endogamie, c'est-à-dire, de propension à s'unir dans la même catégorie sociale, les enfants dont la mère exerce une profession intellectuelle supérieure ont, en général, deux parents exerçant ce type de professions (6/10). A l'inverse, les enfants, plus nombreux, dont le père exerce une de ces professions supérieures ont plus rarement deux parents classés dans cette catégorie sociale (3/10). D'après l'auteur, ce résultat permettrait de comprendre pourquoi les enfants dont la mère est enseignante accèdent en plus grand nombre aux écoles prestigieuses, ou obtiennent en plus fortes proportions le baccalauréat.

Dans le cadre de notre étude, la profession de la mère s'avère ainsi être un indicateur particulièrement adapté pour caractériser le milieu social d'origine de l'enfant.

1.3.2. Niveau de diplôme de la mère

Dans la définition de l'origine sociale, le niveau de diplôme parental vient s'ajouter aux professions du père et de la mère. De nombreuses études montrent même que le niveau d'études détenu par les parents pourrait être un meilleur « prédicteur » de la réussite scolaire que la profession parentale.

Concernant ce paramètre, si l'on compare effet maternel et paternel, plusieurs travaux confirment que le niveau d'études de la mère est plus décisif que celui du père dans l'évolution de la scolarité de l'enfant (Gayet, 2004 ; Bouhia, De Saint Pol, 2010). Un niveau d'études de la mère élevé signifie corrélativement une meilleure connaissance du milieu scolaire et des connaissances académiques plus poussées à mettre au service de la scolarité de l'enfant. Ainsi, plus haut est le niveau scolaire maternel, meilleures sont les chances de succès scolaire des enfants. Et cette relation est d'autant plus forte que décroît le niveau de dotation scolaire disponible dans la famille (De Singly, 2002). En effet, plus élevé est le niveau de scolarité de la mère qui assure le plus souvent l'éducation des enfants,

plus son poids est accru dans la réussite scolaire. Dans l'autre sens, un faible niveau scolaire maternel a un effet très négatif. Notons que le même faible niveau scolaire chez le père, d'après l'enquête trigénérationnelle d'Attias-Donfut et Barnay, n'a pas d'effet significatif sur le niveau de scolarité de l'enfant (Attias-Donfut, Barnay, 2002).

L'influence prédominante du niveau de diplôme maternel sur le déroulement des carrières scolaires a été établie, tant au niveau du premier degré (De Singly, 2002) que du second degré (Caille, Vallet, 1996). Et si la mesure statistique entre le niveau d'étude parental et la réussite scolaire de l'enfant rend compte d'une association directe entre ces variables, d'autres mesures présentent un effet complémentaire indirect du niveau scolaire des parents sur la réussite scolaire. C'est le cas des pratiques culturelles fortement corrélées au niveau d'études maternel (Alpe, Poirey, 2003), pratiques qui à leur tour agissent sur l'attitude scolaire de l'enfant (De Graaf, 2000) ou encore de la pertinence des conseils apportés à l'enfant en matière d'orientation scolaire (Caille, 2005).

Pour conclure, comparativement au lien établi entre les ressources économiques et sociales familiales et la réussite scolaire des enfants, l'association de la performance scolaire avec le capital culturel, défini par les déterminants sociaux que sont la profession et le niveau d'études parental, apparaît, comme nous l'avions déjà pressenti, la relation la plus intense, notamment lors de la scolarité primaire et secondaire. La prise en compte de la dimension maternelle pour chacun de ces facteurs pourrait améliorer, d'une part la mesure de l' « effet enseignant » et d'autre part la qualité de son explication.

1.4. D'autres variables sociales familiales à prendre en compte

1.4.1. Taille et structure de la famille

La taille et la structure de la famille sont deux autres caractéristiques participant à la définition du milieu social. Examinons leurs effets sur la réussite scolaire.

Les études de l'effet de la taille de la famille et plus spécifiquement de l'effet de la taille de la fratrie sur la réussite scolaire nous indiquent qu'un lien statistique existe entre ces variables. Plus le nombre d'enfants d'une famille augmente, plus l'enfant concerné par l'étude aura de risques d'obtenir de faibles résultats et de se retrouver dans le groupe des non-diplômés. Selon Bouhia et De Saint Pol, (Bouhia, De Saint Pol, 2010), un enfant ayant quatre frères et sœurs ou plus, a en moyenne 1,7 fois plus de risques de sortir sans diplôme et cette particularité persiste lorsque l'appartenance sociale est contrôlée. En sus, et indépendamment de l'origine sociale, le rang de l'enfant dans la fratrie est également lié au niveau de résultats obtenus. Les enfants uniques réussissent mieux que les aînés, qui ont, quant à eux, plus de chances d'avoir de meilleurs résultats scolaires que leurs cadets. (Buisson, 2003 ; Lagrange, 2007). Cependant, bien que l'influence de ces facteurs soit démontrée sur les résultats scolaires, tant dans le premier degré que dans le second degré, leurs effets restent néanmoins très modestes comparativement aux autres caractéristiques du milieu social, présentées dans les paragraphes qui précèdent. Et plus précisément, concernant la population de parents que ce travail se propose d'étudier, l'analyse de Vallet et Caille (Vallet, Caille, 1995) nous indique que la taille de la famille apparaît sans influence significative chez les familles favorisées.

A propos de la structure familiale, la revue de la recherche liée à la réussite scolaire en fonction de ce facteur répertorie de nombreuses études montrant que les enfants de familles non traditionnelles (monoparentales, recomposées, garde alternée, famille d'accueil), comparés à ceux de familles traditionnelles, obtiennent des résultats scolaires plus faibles et éprouvent davantage de problèmes disciplinaires : absences, suspensions, adaptation scolaire difficile, notamment au secondaire inférieur (Deslandes, Cloutier, 2005). Quelques auteurs font cependant appel à la prudence car le pourcentage de variance dans la réussite scolaire expliqué par la structure familiale est là encore plutôt modeste. Pour ce qui est de notre recherche, la structure familiale ne sera pas une variable prise en compte. L'étude ne portera que sur des familles nucléaires.

1.4.2. La nationalité de la famille

Lorsque l'on considère l'analyse longitudinale des parcours que connaissent les enfants d'immigrés dans le système scolaire français, les résultats convergent pour affirmer que les enfants d'immigrés comptent parmi les élèves qui encourent les plus grands risques de difficulté ou d'échec scolaires (Vallet, Caille, 1996a et b ; OCDE, 2011 ; Brinbaum, Kieffer, 2009).

Cependant, au travers de la mesure de l'effet de la variable « nationalité », deux grandeurs doivent être distinguées, celle renvoyant à l'effet de l'origine nationale et celle à l'effet des caractéristiques sociales familiales. Si l'on s'en tient à la première dimension, les résultats montrent que la nationalité de l'enfant n'aurait aucun effet spécifique sur le déroulement de la scolarité. Mieux, Vallet et Caille (Vallet et Caille, 1996a et b) nous apprennent que les enfants d'immigrés sont en moyenne inscrits dans une trajectoire scolaire plus positive que les autres élèves dès lors que les caractéristiques sociales familiales sont contrôlées. Et dans les cas où les enfants de familles d'immigrés échouent à caractéristiques sociales contrôlées, une explication serait à rechercher du côté des caractéristiques sociales antérieures à l'émigration et à la nature du projet migratoire familial (Zeroulou, 1988). Les aspirations éducatives de ces parents semblent avoir un rôle particulièrement influent sur la réussite scolaire des enfants. Selon le niveau d'ambitions développé, l'origine migratoire apparaît, tantôt comme une ressource, tantôt comme un handicap (Van Zanten, 2001 ; Brinbaum, 2002).

Cependant, dès lors que l'on s'intéresse à la population enseignante, la part de familles concernées par l'immigration est réduite et le statut social qu'elles occupent les préserve relativement bien des risques de difficultés scolaires d'origine sociale.

1.4.3. Le lieu de résidence

Par le lieu de résidence, c'est la dimension spatiale des inégalités scolaires qui est examinée. Cette dimension peut se manifester au travers des effets du contexte social dans lequel vit l'enfant et des effets de contexte scolaire.

A propos des effets de voisinage, rappelons que Goux et Maurin (Goux, Maurin, 2005) utilisent l'enquête Emploi pour mettre en avant qu'une partie significative de l'échec scolaire d'élèves de 15 ans semble s'expliquer par des effets de voisinage, au-delà des caractéristiques socio-économiques individuelles. Plus récemment, les résultats de Issehnane et Sari (Issehnane et Sari, 2010), relatifs à l'étude des difficultés scolaires d'adolescents de 18 ans sur la période 1990-2002, confirment l'existence d'un effet négatif du contexte social sur la scolarité pour ceux qui vivent dans les quartiers à plus faible capital socio-économique plutôt qu'ailleurs.

Concernant l'environnement scolaire de l'enfant, les caractéristiques des classes ou des établissements scolaires fréquentés par les élèves ont été montrées influentes sur les résultats scolaires. Les effets viennent à la fois de l'influence que les élèves ont les uns sur les autres « peer effect » et de l'influence du public des écoles sur les pratiques des enseignants, qui ensemble forment ce qu'on appelle le « school mix effect » (Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier, Piquée, 2004). Ce sont pour les élèves moyens, et particulièrement pour ceux qui sont issus des milieux populaires, que l'importance du contexte scolaire est la plus forte dans le déroulement de la scolarité (Duru-Bellat, Mingat, 1988 ; Davezies, 2005). Duru-Bellat et Mingat détaillent les effets contextuels étudiés au collège : concernant la progression, le gain d'explication est davantage dû à l'appartenance à la classe, plus qu'à l'établissement. Pour la notation, c'est pour moitié la tonalité générale du collège et pour moitié la classe qui apporte un gain d'explication. Pour ce qui est de l'orientation, la tonalité du collège est plus explicative que la classe. Notons cependant que dans tous les cas, les variables individuelles restent plus explicatives de la réussite scolaire que les variables contextuelles.

Si la variation de réussite scolaire selon le lieu est moins marquée pour les publics d'élèves socialement favorisés, c'est notamment pour des raisons de possession et d'exercice du capital culturel, mais aussi de ressources pour obtenir les meilleures conditions de scolarisation. (Broccolichi et al., 2007). Les familles favorisées bénéficient d'un « capital de position », en lien avec leur lieu d'habitation, du fait de la répartition inégale des ressources scolaires avantageuses dans l'espace urbain et d'un « capital de situation » en raison de leur mobilité qui leur permet d'optimiser leurs ressources et également de pallier un éventuel déficit du capital de position (Barthon, Monfroy, 2009). En outre, si les parents favorisés ont une plus grande capacité que les autres parents à repérer et choisir les écoles les plus efficaces, les écoles efficaces ont, elles aussi, une plus grande propension à admettre les enfants de familles favorisées (Grisay, 1999). En somme, aux 1er et 2ème degrés de scolarisation, le facteur « lieu de résidence » marque davantage son influence sur les familles populaires que sur les familles favorisées et discriminent difficilement ces dernières entre elles.

1.5. Conclusion

La solidité de l'association entre origine sociale et réussite scolaire a historiquement donné lieu en France, à deux explications sociologiques : l'une par Bourdieu et Passeron (1970), l'autre par Boudon (1973). Que ce soit chez les premiers, où « les parcours individuels sont déterminés par le degré de connivence existant entre la culture de classe d'un élève et la culture de classe légitimée et transmise par l'école » (Dubet, Matucelli, 1996c, p. 318), ou chez le second, où le parcours scolaire d'un individu résulte de ses choix rationnels, fonction de ses attentes et des coûts anticipés, l'individu est toujours relié à sa position sociale.

Les travaux qui se sont alors inspirés de ces deux courants ont considéré soit, dans le cadre de la théorie de l'héritage, que les catégories sociales favorisées avaient des privilèges culturels reconnus par l'école, reléguant ainsi les classes démunies dans des filières impropres à la réussite scolaire, soit, d'après la thèse du handicap socioculturel, que l'environnement familial était en cause en tant qu'agent

responsable de la réussite ou de l'échec scolaire et ainsi que les milieux modestes souffraient de déficits pour assurer une scolarité de haut niveau.

Dans les deux cas cependant, plusieurs auteurs relèvent que les processus par lesquels l'origine sociale, via l'action familiale, conduit à des disparités de performances scolaires, ne sont jamais clairement identifiés. La conversion en capital scolaire du capital culturel n'est pas envisagée (Sullivan, 2001) alors que la transformation du capital d'origine en capital personnel exige un travail spécifique de la famille et de l'enfant (De Singly, 1993, 2009). Les comportements familiaux sont le plus souvent déduits du constat de leurs effets scolaires, mais rarement interrogés ou observés (Terrail, 1997).

Lorsque la critique scientifique a interrogé le pouvoir explicatif des variables sociodémographiques alors convoquées, tels que le statut socioprofessionnel du père, quelque fois celui des deux parents, le niveau de diplôme ou le nombre d'enfants, elle a le plus souvent établi que ces variables ne pouvaient pas avoir un réel effet causal signifiant en raison de leur caractère distal par rapport à l'explication. Pourtois affirme dès 1979 (Pourtois, 1979) que le groupe de variables, comprenant les déterminants sociaux et psychosociaux, permet, certes, d'accroître la connaissance à propos des caractéristiques de l'environnement matériel et psychosociologique dans lequel vit l'enfant, mais ne décrit pas ce qui se passe réellement à la maison. Il conclut en indiquant que ce sont des variables-cadres ou distales, en ce sens qu'elles sont éloignées de l'explication causale.

La question qui se pose alors est de chercher à connaître, une fois l'appartenance socio-économique et culturelle des individus connue, par quelles variables intermédiaires le milieu social agit. Car, si l'appartenance sociale est une variable utile, elle reste « grossière ». Pourtois (Pourtois, 1979) ajoute qu'elle représente essentiellement un énoncé de probabilités selon lequel l'enfant rencontrera certains types d'expériences. Il convient donc de déterminer les processus par lesquels certaines conditions du milieu social rendent plus probables telles performances scolaires, tel niveau de développement ou telle qualité d'adaptation scolaire. Il faut alors questionner les activités familiales, observer et décrire les actions concrètes que les parents entreprennent, interroger ces caractéristiques et

pratiques du milieu éducatif familial, appropriées ou non à la réussite scolaire, que Pourtois (Pourtois, 1979) nomme variables-processus ou proximales.

Suivant cette orientation, l'étape suivante du travail consiste en une analyse des travaux de chercheurs dont l'intérêt s'est porté sur les effets des pratiques éducatives familiales sur la réussite scolaire. Au-delà de la description des pratiques, il s'agira de distinguer clairement celles qui dénotent de différences sociales de celles qui sont porteuses d'incontestables avantages ou handicaps scolaires.

2. Repérage des pratiques éducatives familiales scolairement « efficaces »

Dès la fin des années 1930, certains chercheurs, pionniers en la matière, ont voulu savoir dans quelle mesure les pratiques éducatives étaient liées à l'appartenance sociale et culturelle des familles. L'étude des effets différentiels des pratiques éducatives des parents sur la personnalité des enfants selon les cultures a alors initié les premiers travaux anthropologiques, ceux de Kardiner, 1949 et de Whiting & Child, 1953 (Montandon, Sapru, 2000).

S'en sont suivies de nombreuses recherches, notamment francophones, intéressées par les conséquences de l'éducation familiale, dans ses pratiques et attitudes, sur les enfants. Plusieurs de ces travaux typologiques ont ainsi cherché à analyser les effets des différents types ou styles éducatifs sur l'enfant, tantôt sur son développement cognitif, son développement social, ses résultats scolaires, ses traits de personnalité, son estime de soi (Baumrind, 1980 ; Lautrey, 1980 ; Kellerhals, Montandon, 1991), en essayant, chaque fois, de déterminer les caractéristiques les plus favorables.

Parmi ces travaux, certains se sont intéressés plus spécifiquement aux effets scolaires des pratiques éducatives familiales. Ont ainsi été explorées les influences familiales sur la réussite de l'enfant aux tests scolaires, sur son adaptation scolaire, sur son rapport à l'apprentissage…. Ce sont ces travaux que nous allons analyser ici.

2.1. Que peuvent apporter les études du milieu familial ?

L'étude des processus éducatifs au sein de la famille est récente. Jusque dans les années 1980, deux orientations de recherche coexistent séparément pour expliquer les inégalités scolaires d'origine sociale. Les sociologues étudient les processus de reproduction intergénérationnelle des positions sociales et les psychologues s'intéressent aux relations affectives parents-enfants (Durning, 1996).

Avec l'essor des théories constructivistes de l'apprentissage qui met l'accent sur les interactions du sujet avec son milieu, les approches sociologiques se modifient. Des travaux des trois chercheurs emblématiques du constructivisme, Piaget, Vigotsky et Bruner, les sociologues retirent, respectivement, que l'enfant crée sa connaissance de son interaction renouvelée avec les phénomènes et les objets, que l'environnement social favorise l'apprentissage quand l'enfant est exposé à des interactions sociales multiples, que la qualité d'appropriation des savoirs renvoie à une structuration cohérente des connaissances à laquelle la médiation d'autrui peut aider. Dans les approches socioconstructivistes qui s'approprient ces résultats, le couple enfant-adulte est l'élément central, l'adulte étant alors considéré comme le milieu d'appartenance (Labrell, 2005). Le développement cognitif et la socialisation d'un enfant dépendent alors de la qualité et de la quantité des situations qu'il vit, l'adulte agissant comme un médiateur de la culture (Pourtois, Desmet, 1993). Selon cette conception, le développement de l'enfant paraît indissociable des effets du milieu culturel d'appartenance. L'intérêt porté au milieu de vie de l'enfant, et en premier lieu, à sa famille, s'accroît.

Les chercheurs qui se focalisent sur l'étude du système éducatif familial considèrent que chacune des interventions des parents, dans quelque domaine où elle apparaît et aussi limitée soit-elle, doit être étudiée car elle est chargée de significations dans la construction des dimensions sociales et cognitives de l'enfant. Ainsi se trouve décrit le fonctionnement de la famille, par une attention

portée, d'une part, à la socialisation parentale au travers des attitudes, des représentations envers l'éducation, des comportements éducatifs et pédagogiques des parents, et d'autre part, à l'accompagnement scolaire au travers de pratiques familiales directement en lien avec la réalité scolaire. Les différents travaux examinant l'une ou l'autre, ou un ensemble de ces caractéristiques familiales, mettent en évidence, séparément ou tous à la fois, mais de façon assez peu organisée il est vrai, leurs effets sur le développement cognitif de l'enfant, sur son adaptation sociale et scolaire ainsi que sur la scolarité et la réussite scolaire.

Afin d'aider à démêler cet écheveau, Deslandes et Royer (Deslandes, Royer, 1994) proposent le lien de causalité suivant : les variables sociodémographiques pourraient définir certaines caractéristiques parentales, dont les représentations et valeurs qui, à leur tour, susciteraient certains modes d'interactions familiales donnant naissance aux modèles éducatifs et aux pratiques familiales. Les modèles éducatifs familiaux assureraient alors la réceptivité des enfants à l'influence des parents et les pratiques parentales agiraient directement sur les comportements et les performances scolaires.

L'analyse des travaux empiriques qui suit nous permettra de construire des connaissances objectives et articulées entre-elles quant à l'impact scolaire des pratiques éducatives familiales. Observons ainsi dès à présent le fonctionnement familial éducatif, d'une part selon sa dimension de socialisation et d'autre part selon sa dimension d'accompagnement de la scolarité. Les résultats de recherche mis en exergue seront directement placés en perspective avec les explications *a priori* de la réussite scolaire avancées dans le chapitre précédent (Partie 1, Chapitre 1).

2.2. Pratiques parentales de socialisation

2.2.1. Représentations parentales relatives à l'école et à l'éducation

Les représentations que forment les parents à propos de l'école diffèrent selon les milieux sociaux. D'après Pourtois et Delhaye (Pourtois, Delhaye, 1980), les parents de milieu défavorisé, lorsque marqués par un passé scolaire personnel négatif, auraient tendance à plus facilement ressentir un sentiment d'impuissance et de fatalité que les parents de milieu favorisé. Ils intérioriseraient plus aisément une forme d'infériorité en matière scolaire, une inaptitude à entretenir une relation constructive avec l'école. A l'inverse, les représentations des parents de milieu favorisé seraient beaucoup plus assurées quant à la réussite scolaire de leur enfant. Ce qui fait dire à ces auteurs que les représentations familiales vont alors susciter chez l'enfant, soit un sentiment de positivité envers l'école, soit un sentiment d'étrangeté, aux conséquences immédiates sur l'adaptation ou non scolaire de l'enfant.

Les travaux de Sullivan (Sullivan, 2006) interrogent ces conclusions établies au niveau de scolarisation primaire et montrent que pour un enfant de 16 ans, scolarisé en secondaire supérieur, prévaut une absence de différence entre classes sociales à propos des valeurs attribuées à l'éducation par les familles, une fois les résultats scolaires de l'enfant contrôlés. Ainsi, placer une haute valeur en l'éducation n'apparaît pas être une distinction caractéristique des milieux favorisés à cet âge de l'enfant. L'auteur rejette également l'idée, à ce niveau de scolarisation, que des différences sociales d'attitude envers l'éducation expliquent des différences sociales d'implication dans la participation à l'éducation.

Hors du cadre de la stratification des milieux sociaux, Kaplan et Liu (Kaplan, Liu, 2000) se sont intéressés au lien entre la représentation scolaire négative de la mère et celle de son enfant. Les auteurs identifient le chaînon causal suivant : la représentation scolaire négative de la mère est associée à sa plus faible réussite scolaire qui conduit à une plus faible stabilité de la structure familiale et ainsi à un plus faible investissement parental dans la scolarité de l'enfant. Finalement, ces

variables, à leur tour, conduisent à une expérience négative de l'école chez l'enfant. Les mesures des effets des différentes variables indiquent, de plus, que la représentation scolaire maternelle négative a un effet significatif direct sur l'implication de la mère dans ses relations avec l'école et les acteurs scolaires ainsi que sur les encouragements au progrès scolaire de l'enfant. A ces effets, s'ajoute celui du niveau de réussite de la mère qui, de son côté, influe sur l'investissement parental dans le suivi scolaire, dont la faible hauteur est directement liée à la représentation scolaire négative de l'enfant.

Conjointement aux représentations parentales relatives à l'école, les croyances des parents à propos de l'éducation de leur enfant influent également sur son adaptation scolaire et plus indirectement sur ses résultats scolaires. Ces croyances concernent les connaissances parentales à propos de la chronologie des acquisitions de l'enfant et à propos des moyens d'influencer les processus du développement (Bergonnier-Dupuy, 2000).

Dans un cadre de référence constructiviste, Sigel (Sigel, 1982) montre que lorsque les parents considèrent que l'enfant se construit de façon active, ils utilisent une stratégie éducative fondée sur un mode d'interactions de type interrogatif plutôt qu'impératif et privilégient des comportements de distanciation facilitant l'anticipation sur les actions, la structuration des situations et la capacité à percevoir l'évolution des systèmes et phénomènes, comportements censés aider l'enfant à une pensée conceptuelle. Dans une étude complémentaire, le même auteur (Sigel, 1985) montre que ces stratégies de distanciation assurent le rôle de variable intermédiaire entre les représentations parentales et le développement de l'enfant. Les idées des parents sur la nature des processus du développement influent sur leurs comportements éducatifs qui opèrent ensuite sur le niveau de développement cognitif de l'enfant.

Par ailleurs, l'exactitude avec laquelle les parents évaluent les compétences de leurs enfants pour leur proposer des activités adaptées est démontrée en lien avec un accroissement de la performance cognitive de l'enfant (Miller, 1995). La qualité du développement intellectuel de l'enfant semble ainsi dépendre de la

capacité parentale à considérer l'enfant acteur de son développement et à lui proposer des activités adaptées à ses compétences actuelles finement repérées.

Les travaux plus récents de Sullivan (Sullivan, 2006) confirment l'importance de la prise en compte des croyances parentales envers l'éducation de leur adolescent et montrent l'influence positive de la croyance des parents aux hautes capacités cognitives de leurs enfants. De telles croyances sont montrées participer à expliquer les décisions des acteurs, parents et enseignants, en matière d'éducation. L'auteur établit également le caractère social des niveaux de croyances. Si les valeurs attribuées à l'éducation ne sont pas liées aux classes sociales, les croyances aux capacités de l'enfant le sont.

2.2.2. Stratégies éducatives parentales

A côté de l'influence sur la réussite scolaire des représentations parentales relatives à l'éducation et à l'école en particulier, les travaux sur l'éducation familiale évoquent l'action, au sein de la famille, de multiples autres processus éducatifs. Afin, d'une part, de structurer les pratiques constitutives de ces processus ainsi que les relations observées entre ces pratiques, et d'autre part éviter, autant que faire se peut, la projection des idées morales de chacun sur la définition de la « bonne » éducation, les chercheurs ont établi des typologies. L'objectif de tels outils est alors d'expliquer « rigoureusement » et en un nombre très réduit de facteurs explicatifs discriminants, la complexité de la réalité familiale. De nombreux « modèles éducatifs familiaux » ou « styles éducatifs parentaux » ont été construits pour satisfaire à cette fonction.

Pour tester la valeur des modèles de pratiques, la conduite de l'enfant a été étudiée. Un certain nombre de travaux, pas nécessairement les mêmes que ceux qui ont établi les typologies, a ainsi mesuré l'impact des styles de pratiques identifiés tantôt sur le développement cognitif de l'enfant, tantôt sur son adaptation sociale ou son épanouissement. Les performances scolaires ont souvent été un indice utilisé pour mesurer l'efficacité des styles éducatifs parentaux établis.

Bien que la variété des méthodologies appliquées, des concepts utilisés et des objectifs poursuivis par les chercheurs rendent la comparaison des résultats difficile, des modèles éducatifs plutôt convergents, quant aux styles de pratiques jugées positives ou nocives, semblent avoir été construits autour de l'idée qu' « une « bonne » éducation se doit d'être *libérale* sans être *laxiste*, elle n'est acceptable que si elle produit un enfant *autonome* » (Gayet, 2000, p. 40)

2.2.2.1. Développement cognitif et réussite scolaire

Baldwin et ses collaborateurs (Baldwin, Kalhorn, Breese, 1945) sont parmi les premiers à proposer une typologie des attitudes parentales et de la confronter au développement cognitif de l'enfant. Des cinq types de parents qu'ils identifient selon trois thèmes de variables : l'acceptation de l'enfant, la protection/indulgence et la démocratie à la maison, c'est l'environnement démocratique, pour lequel les parents respectent la liberté de leur enfant dans un climat d'échanges égalitaires sans être, ni trop protecteurs, ni trop autoritaires, qui apparaît corrélé positivement avec un bon développement cognitif.

Par la suite, de nombreux autres travaux vont confirmer, en les précisant, ces conclusions. Deux dimensions majeures des pratiques éducatives parentales seront alors étudiées : l'articulation entre permissivité et contrôle et l'articulation entre chaleur et hostilité. En combinant ces deux axes, Baumrind développe en 1971 (Baumrind, 1971) une typologie très connue en trois styles éducatifs : les parents autoritaires (authoritarians), structurants (authoritative) et permissifs (permissive). L'utilisation de cette typologie par d'autres chercheurs permettra d'établir un lien positif entre le style structurant, aux parents fermes dans les règles de la vie familiale, mais soutenant l'activité de l'enfant tout en favorisant son autonomie, avec de meilleurs résultats scolaires et un meilleur développement cognitif de l'enfant. La plupart des typologies ultérieures, qui suivent la filiation de Baumrind, confirme l'impact positif, sur le développement de l'enfant et sur ses performances scolaires, du modèle du parent entretenant une communication ouverte avec son enfant tout en apportant exigences fermes, encouragements à

l'autonomie, respect des droits des uns et des autres et chaleur affective. (Aubret-Bény, 1981 ; Dornbusch, Leiderman, Ritter, Roberts, Fraleigh, 1987)

D'autres travaux élargissent les résultats en prenant en compte dans l'élaboration de leur modèle des variables du processus éducatif alors inexplorées. C'est notamment le cas de travaux de Pourtois (Delhaye, Pourtois, 1989 ; Pourtois, Desmet, 1993). Est ainsi étudié le degré de proximité au développement et à l'adaptation sociale de l'enfant, de l'appartenance sociale et culturelle, de l'histoire familiale, des attitudes des parents et notamment de la mère et des variables individuelles des parents (intelligence et personnalité). L'analyse met en évidence, à propos des variables les plus discriminantes de la trajectoire scolaire, l'importance des variables de l'environnement éducatif familial. Plusieurs facteurs maternels émergent : le style éducatif, les attitudes éducatives, l'adaptation familiale et les traits de personnalité. C'est donc d'abord la capacité de la mère à tenir compte des capacités de l'enfant et à lui faire construire ses connaissances, plutôt qu'à lui imposer, qui va favoriser une trajectoire scolaire de qualité. Ensuite, une trop grande tolérance de la mère, insuffisamment exigeante dans ses attentes, ne permet pas à l'enfant d'exploiter profitablement ses ressources personnelles et familiales et conduit à un accomplissement scolaire en deçà de ce qu'il pourrait être. Enfin, un conformisme au rôle maternel traditionnel sans remise en cause du rôle statutaire du père et une plus forte soumission sociale et expansivité émotionnelle apparaissent moins en lien avec la réussite scolaire. Chez ces auteurs, il semble donc que ce soit une combinaison complexe d'interactions de facteurs qui soit favorable au développement et à la réussite scolaire de l'enfant.

Dans le cadre des études sur l'influence des pratiques parentales sur le développement cognitif, Lautrey (Lautrey, 1980) met à profit les développements conceptuels de Piaget et combine de manière très astucieuse : types de familles, styles éducatifs et développement intellectuel de l'enfant. Son travail occupe une place particulière au sens où la construction de sa typologie est fondée sur deux concepts piagétiens : « l'assimilation » et « l'accomodation » ; concepts construits à d'autres fins puisqu'ils caractérisent, pour leur auteur, la faculté d'adaptation d'un individu, autrement dit, son intelligence. Lautrey, lui, utilise ces deux notions

pour décrire les modalités d'action de l'adulte sur l'enfant. « L'assimilation » piagétienne s'apparente à « la régularité » de Lautrey et « l'accommodation » à « la perturbation ». Lautrey voit en « la régularité », des pratiques parentales visant la consolidation des schèmes et en « la perturbation » des pratiques de renouvellement d'expériences qui conduisent à la construction de nouveaux schèmes. Toujours en s'appuyant sur les travaux de Piaget, Lautrey postule qu'un environnement sera d'autant plus favorable au développement cognitif qu'il sera à la fois source de perturbation et offrira les conditions nécessaires à la rééquilibration et donc à la construction. A partir de ces caractéristiques, trois types d'environnement familial sont obtenus : faiblement structuré (sans règles), rigidement structuré (avec des règles en toute circonstance) et souplement structuré (avec des règles modulées par les circonstances). L'hypothèse vérifiée est que le type de structuration souple, qui permet plus fréquemment les constructions cognitives, est plus favorable au développement intellectuel que chacun des deux autres.

Dans cette recherche, à la conceptualisation rigoureuse, l'auteur met donc en relation l'appartenance sociale des parents repérée par notamment la profession et le niveau d'éducation avec le mode de structuration de leur groupe familial et examine comment cette structuration affecte les valeurs et principes éducatifs qui sont jugés importants dans la famille et qui guident les pratiques, et quelles en sont les conséquences sur le développement cognitif de l'enfant mesuré par l'intermédiaire de différentes épreuves. Les résultats obtenus montrent que la structuration familiale est liée au statut social et au développement cognitif. La structuration familiale souple, majoritairement présente dans les classes moyennes et aisées, est associée à la meilleure réussite aux tests. Ce sont ces familles qui associent le mieux stabilité et perturbation et aident efficacement leur enfant à s'adapter aux situations nouvelles par la valorisation de l'originalité et de l'initiative chez leurs enfants, alors qu'inversement les formes rigides se trouvent davantage dans les milieux populaires, qui accordent de l'importance aux normes externes et au contrôle de l'enfant.

Par ce travail, Lautrey dépasse le registre de la description des pratiques éducatives familiales et de leurs conséquences souvent déduites plutôt qu'établies.

Grâce à une analyse scientifiquement robuste des effets des pratiques éducatives parentales, clairement opérationnalisées, Lautrey aboutit à une typologie des pratiques éducatives en lien avec l'appartenance sociale, et à des résultats à propos de leurs impacts sur le développement cognitif de l'enfant qui surclassent, mais surtout enrichissent considérablement de nombreux autres travaux où souvent l'analyse concrète des influences des pratiques n'apparaît pas.

2.2.2.2. Socialisation et réussite scolaire

Conduits dans le domaine de la socialisation, plusieurs travaux apportent des résultats utiles pour mieux comprendre les disparités de réussite scolaire.

Une des recherches emblématiques en la matière est celle de Kellerhals et Montandon (Kellerhals, Montandon 1991). L'objectif du travail est de répondre à la question de l'influence conjuguée entre milieux sociaux et styles éducatifs familiaux sur la socialisation de pré-adolescents. Dans une première étape, les chercheurs définissent différents types de cohésion familiale à partir de deux axes d'étude : la cohésion interne de la famille (fusion/autonomie de ses membres) et l'intégration externe de la famille (ouverture du groupe familial vers l'extérieur). Quatre groupes de familles sont identifiés selon le degré d'autonomie entre ses membres et d'ouverture. Dans une seconde étape, trois styles éducatifs sont établis à partir des composantes du processus éducatif suivantes : finalités éducatives parentales, méthodes pédagogiques, structure des rôles éducatifs entre parents et modes d'interaction parentale avec d'autres agents d'éducation. Le style maternaliste se caractérise par une forte différenciation des rôles parentaux, une chaleur affective entre parents et enfants, une exigence d'obéissance de la part de l'enfant et un souhait d'accommodation de l'enfant au monde extérieur. Le style statutaire met l'accent sur l'autorité et la conformité avec des rapports parents-enfants distants et une faible ouverture à l'extérieur. Le style contractualiste, quant à lui, donne de l'importance à l'expression, l'autorégulation, l'ouverture aux autres avec beaucoup de relations parents-enfants sans différenciation sexuée des rôles parentaux. Des liens existent entre types de cohésion familiale et styles éducatifs. Les auteurs les analysent en prenant en compte le milieu social

d'appartenance. Ainsi, les familles favorisées, quel que soit leur type de cohésion familiale, mettent l'accent sur l'autonomie négociée et la responsabilité individuelle et ont de fortes aspirations pour l'avenir de leurs enfants. Si ces résultats n'expliquent pas directement les meilleurs résultats des enfants de ces familles, ils participent à expliquer la bonne adaptation scolaire de l'enfant préparé par une socialisation familiale de ce type.

Les résultats des travaux de Bouissou (Bouissou, 1996) viennent éclairer d'une autre manière les raisons d'une bonne adaptation scolaire. Cette chercheuse met en évidence une typologie de pratiques familiales en croisant un axe « homogénéité-hétérogénéité » correspondant au niveau de dissonance éducative de l'éducation parentale dans ses pratiques et un axe « forte responsabilisation-faible responsabilisation » permettant d'estimer le niveau d'autonomie de l'enfant. Une éducation homogène fortement responsabilisante serait la plus efficace pour favoriser l'adaptation scolaire de l'enfant.

Plus généralement, dans l'ensemble des travaux consacrés aux pratiques de socialisation, l'adaptation scolaire et les résultats de l'enfant apparaissent dépendre de la combinaison entre disponibilité affective, contrôle, cohérence des pratiques et surtout encouragement à l'autonomie que valorisent, non pas seulement, mais particulièrement les familles de milieu favorisé.

En montrant dans son livre publié en 1989, que les parents des classes moyennes et supérieures partagent les finalités et les valeurs sur lesquelles repose la socialisation scolaire avec les professionnels de l'éducation exerçant en maternelle, Plaisance (Plaisance, 1989) donne une clé supplémentaire pour comprendre la bonne adaptation scolaire de certains enfants. Il met en avant l'existence d'une certaine proximité culturelle entre les enseignants et les parents appartenant à ces couches sociales se matérialisant par une continuité entre l'esprit de la socialisation scolaire et celui de la socialisation familiale.
Cette sorte de « connivence culturelle » se lit, d'après Plaisance, dans l'évolution des modèles pédagogiques de l'école maternelle qui passe d'un « modèle productif » où l'enfant est évalué en fonction de la réussite de ses travaux, de son aptitude à l'effort et de son application, à un « modèle expressif » où l'enfant

valorisé est celui qui exerce ses capacités d'autonomie et de coopération et qui fait preuve de son originalité et de l'expression de sa personnalité. Aujourd'hui, peut-être conviendrait-il d'ajouter au partage de la dimension d'expression, celui de la dimension de construction, en raison de l'attente actuelle supplémentaire, par les parents des milieux favorisés comme par les enseignants, du développement par l'enfant de compétences transversales.

Dans son enquête sur le jugement professoral en lycée, Merle (Merle, 1996) complète à ce niveau de scolarisation les constats de Plaisance en remarquant que les professeurs valorisent plus volontiers, selon leur propre dire, les élèves motivés, coopérants, intéressés et ayant un projet d'études défini. Et parmi les projets scolaires et professionnels des élèves, une nouvelle catégorisation professorale s'établit selon la proximité culturelle du projet de l'élève avec l'enseignant qui contribue à la personnalisation de la relation évaluative. Plus l'élève manifestera de l'initiative, un esprit ambitieux et de la responsabilité, meilleur sera le jugement de l'enseignant envers lui.

Ainsi, pour les parents des milieux aisés et pour les enseignants, épanouissement et autonomie sont désormais les caractéristiques du bon élève et les critères de sa réussite. Aux valeurs valorisant le conformisme dans ses dimensions de politesse, de discipline et d'honnêteté qui qualifient le bon élève d'il y a quelques décennies, se substituent aujourd'hui les valeurs valorisant l'autonomie et l'épanouissement dans ses dimensions d'initiative, de curiosité intellectuelle et d'esprit créatif et critique. Les uns et les autres veulent croire en la congruence des objectifs de deux projets concernant l'enfant, celui de construire un individu « capital » au sens où l'enfant représente une valeur scolaire anticipatrice d'une valeur sociale et celui de construire un individu « personne » dotée d'une identité personnelle authentique, ce qui renvoie au modèle individualiste d'épanouissement de l'individu notamment décrit par De Singly (De Singly, 2003).

2.2.2.3. Estime de soi et réussite scolaire

De nombreux travaux en psychologie du développement tendent à montrer des relations entre l'estime de soi et la réussite scolaire. Une estime de soi valorisante peut engager une augmentation de son investissement scolaire, contribuer à valoriser ses aspirations, ses projets et même ses compétences et par là, conduire à un accroissement de sa réussite scolaire. Dans la construction de l'estime de soi, les pratiques parentales apparaissent essentielles au sens où elles déterminent les images que l'enfant se forme de lui-même.

Suivant cette idée, Kellerhals et Montandon (Kellerhals, Montandon, 1991) soulignent le lien entre le style éducatif et l'estime de soi. D'après les résultats obtenus, l'estime de soi est d'autant plus positive que, dans le style éducatif, on perçoit la négociation, la relation, la communication et l'encouragement à la prise de décisions. En revanche, une estime de soi négative sera caractéristique d'un style éducatif où le contrôle, la contrainte, une faible communication entre les parents et l'enfant, et l'encouragement à l'accommodation seront prédominants.

Un peu plus récemment, Lescarret et Oubrayrie (Lescarret, Oubrayrie, 1997), dans la logique de Pourtois, ont mis en évidence qu'une dynamique familiale est d'autant plus favorable à la réussite scolaire qu'elle est porteuse de deux caractéristiques générales : la sécurité et la loi en présence équilibrée. Des quatre postures éducatives identifiées : « rigide » (trop de loi et peu de sécurité), « couveur » (pas de loi et trop de sécurité), « laisser-faire » (pas de loi et pas de sécurité) et « stimulant » (présence équilibrée de loi et de sécurité), le style stimulant est trouvé favorablement et significativement associé à un plus haut niveau d'estime de soi scolaire et social et l'estime de soi est mesurée liée à la réussite scolaire. Les pratiques éducatives parentales semblent donc déterminantes dans le processus de la construction de l'image de soi. Et lorsque la famille instaure un climat de confiance, manifeste de l'attention au travail de l'enfant et applique des sanctions modérées favorisant ainsi l'autonomie et l'effort, l'intégration scolaire et les performances scolaires semblent meilleures. Croisé

avec le milieu social, le style « stimulant » apparaît, d'après les auteurs, nettement plus soutenu par les parents de milieu favorisé.

2.2.2.4. Internalité et réussite scolaire

Les croyances de type interne privilégient le rôle causal de l'acteur dans ce qu'il fait et dans ce qui lui arrive plutôt que les causes externes associées aux influences extérieures, aux circonstances, à la chance ou au pouvoir d'autrui. En ce qui concerne la réussite scolaire, les élèves « internes » obtiennent de meilleures performances expliquées par une plus grande efficacité dans les acquisitions, dans le traitement de l'information, et dans une moindre mesure, grâce à l'existence d'une plus forte motivation à la réussite (Zorman, 2001). Lorsque l'on observe la présence de cette croyance au contrôle personnel, elle apparaît plus fréquemment présente chez les familles des groupes sociaux au statut élevé et notamment chez les familles d'enseignants qui, professionnellement, privilégient les valeurs d'autonomie, de prise en charge et de responsabilité.

Beauvois et Dubois (Beauvois, Dubois, 1990) considèrent que l'internalité n'a pas à voir avec un trait de personnalité innée, mais que certaines pratiques éducatives familiales en favorisent l'acquisition en tant que norme sociale. Ainsi, si les pratiques éducatives autoritaires permettent le repérage par les enfants des valeurs morales, leur « internalisation » n'est pas pour autant réalisée. Ce sont en revanche les pratiques, qui mettent en évidence pour l'enfant le lien cognitif entre son acte et ses conséquences et qui insistent pour que l'acte soit produit, qui conduisent à l' « internalisation ». D'après les travaux de ces auteurs, les parents internes offrent plus de modèles comportementaux à leurs enfants, en réalisant plus souvent les choses afin de leur montrer comment faire ; il existe moins de différences entre les rôles paternel et maternel ; l'enfant « interne » est confronté dès son plus jeune âge à un registre cognitif et normatif plus étendu ; les mères font plus appel à la culpabilité dans l'éducation. Il s'agit, en fait, d'un équilibre subtil entre, d'une part, l'apport de modèles et l'exercice permanent du contrôle et, d'autre part, un discours d'appel à l'autonomie et à la responsabilité.

Plusieurs travaux de recherche (Beauvois, Bourjade, Pansu, 1991 ; Pansu, 1997) ont montré que l'internalité se retrouve très fortement valorisée à l'école. Les enseignants, mais aussi formateurs ou recruteurs, placés en position de juger autrui, attribuent plus de valeur et émettent à l'égard de cette personne un meilleur jugement si celle-ci est connue pour avoir fourni des explications internes. Dans leur étude examinant comment les enseignants de CE2 construisent le jugement qu'ils portent sur la valeur scolaire de leurs élèves, Bressoux et Pansu (Bressoux, Pansu, 1998, 2001, 2003) montrent que, toutes choses égales par ailleurs, les maîtres ont effectivement tendance à privilégier les élèves qui choisissent des explications internes. La préférence est accordée aux élèves qui expliquent de manière interne, non seulement les résultats scolaires obtenus, mais aussi les événements psychologiques auxquels ils peuvent être confrontés. Ces auteurs montrent encore que le niveau de performance scolaire exerce un effet significatif sur le score d'internalité de l'élève attribué par l'enseignant. Plus le résultat d'un élève aux épreuves nationales est élevé, meilleur est le jugement de l'enseignant à son égard. La norme d'internalité est donc indissociable de l'activité d'évaluation et donc de la réussite scolaire de l'enfant.

2.2.2.5. En guise de synthèse

Les différents styles éducatifs familiaux qui viennent d'être exposés, qu'ils cherchent à expliquer le développement cognitif de l'enfant, son adaptation sociale ou scolaire, la construction de l'estime de soi ou de l'internalité, ont tous affaire avec la réussite scolaire. Et bien que la famille puisse être considérée comme une entité en propre capable d'une construction singulière, le croisement des styles éducatifs et des milieux sociaux rend néanmoins compte de spécificités sociales. A chaque milieu ne correspond pas un style familial unique. Des modèles dominants continuent d'exister selon les classes sociales d'appartenance.

Plus les rôles de chacun dans la famille semblent rigides, plus les pratiques familiales favorisent le contrôle de l'action et la dépendance de l'enfant, plus faibles apparaissent les chances de réussite scolaire. A l'inverse, plus les parents ont des rôles égalitaires, plus les pratiques développent l'esprit critique et la

curiosité et favorisent l'épanouissement et l'autonomie de l'enfant, plus les chances de réussite scolaire sont élevées. Le premier profil familial se rencontre encore aujourd'hui plus souvent dans les familles socialement défavorisées alors que le second est davantage associé aux familles issues du milieu social favorisé auquel il est communément admis que les enseignants appartiennent.

L'étude des pratiques parentales éducatives sous l'angle des styles familiaux permet d'analyser finement l'activité parentale d'éducation. C'est la logique éducative des familles, à travers l'expression de valeurs, de croyances, d'attitudes parentales, qui est mise en évidence. Pour citer Deslandes et Potvin (Deslandes, Potvin, 1998, p. 1), les styles parentaux « se réfèrent au modèle général d'éducation qui caractérise les comportements des parents à l'égard de leur jeune […] en fonction des niveaux d'engagement (chaleur, affection), d'encadrement (supervision) et d'encouragement à l'autonomie (encouragement à l'esprit critique).»

Ce modèle général que décrit le style parental « éducatif » et qui a été démontré explicatif des disparités de réussite scolaire peut être cependant complété par l'analyse d'un style parental plus spécifiquement « pédagogique ». Dans le champ pédagogique, Altet définit le style pédagogique comme la « manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignement » (Altet, 1996, p. 79). Trois dimensions s'en dégagent, le style personnel, le style relationnel et le style didactique. Les pratiques de l'enseignant reflètent ainsi, de manière équilibrée ou non, ses traits personnels, sa capacité à créer un climat de classe propice à la construction de connaissances, sa centration sur le contenu des apprentissages ou sur l'apprenant. Appliquée au champ familial, l'analyse des pratiques familiales parentales sous l'angle pédagogique peut compléter l'analyse des modèles généraux d'éducation présentés précédemment. Si l'on ne peut reconnaître le parent comme enseignant, au sens professionnel du terme, il contribue néanmoins assurément à l'acquisition de connaissances par l'enfant et use de pratiques spécifiques apparentées à des pratiques pédagogiques. C'est donc désormais au tour de l'examen des styles parentaux « pédagogiques » de nous apporter des explications aux inégalités de réussite scolaire.

2.2.3. Stratégies pédagogiques parentales

2.2.3.1. Le rôle pédagogique maternel

Le choix de nombreuses recherches d'étudier les pratiques maternelles plutôt que paternelles renvoie à la statistique toujours valable aujourd'hui d'une implication de la mère dans l'éducation de l'enfant plus grande que celle du père (Bihr, Pfefferkom, 2002 ; Gouyon, 2004). Cet intérêt spécifique pour le rôle maternel ne prétend donc pas nier celui du père, ni son évolution au cours des dernières décennies dont rendront sans doute compte les recherches à venir, mais témoigne de la réalité familiale éducative actuelle.

L'analyse de Pourtois et de ses collaborateurs (Pourtois, 1979, Pourtois, Desmet, 1993) met en évidence que les comportements, attitudes éducatives et traits de la personnalité de la mère sont en relation avec la qualité du développement cognitif de l'enfant et de son adaptation scolaire et que ces mêmes éléments sont en lien avec le milieu social dans lequel est intégré l'enfant. Ainsi, dans son étude de 1979, Pourtois établit que la conduite maternelle « d'imposition » qui assure une transmission dogmatique des connaissances sans susciter la participation de l'enfant et sans justifier les apprentissages, interfère négativement avec le développement de l'enfant et les acquisitions scolaires. *A contrario*, le comportement « de développement » de la mère qui stimule la pensée de l'enfant et aide à sa structuration et qui demande une recherche personnelle, favorise indirectement le développement de l'enfant et le prépare à réussir ultérieurement à l'école. Formulées par l'auteur, trois conduites et une attitude favorisent la maîtrise à venir des acquisitions scolaires : « apprendre à l'enfant à chercher et/ou découvrir par lui-même les informations, lui fournir des standards de performance, accepter sa demande et/ou approuver sa production, exiger et/ou apporter une justification et/ou une explication à sa réponse et manifester une attitude de confiance » (Pourtois, 1979, p. 230)

Quinze ans après, en 1993, l'étude, prenant appui sur la même cohorte, étudie l'impact à long terme des déterminants familiaux sur la trajectoire scolaire. Il est montré que le niveau d'acquisition initial joue un rôle important dans l'explication

du parcours scolaire vécu, mais que les variables de l'environnement exercent aussi une fonction capitale. Les auteurs établissent l'étendue de l'influence du style éducatif maternel. D'après leurs résultats, les « conduites visant à accroître la signification de la démarche de l'enfant » développent l'intelligence et favorisent l'accès à un enseignement supérieur. Dans le détail, les conduites les plus favorables sont : tenir compte des capacités de l'enfant et ne pas imposer la façon de procéder ; exprimer un sentiment de confiance et de réussite ; se centrer sur l'enfant, plus que sur la matière à enseigner ; exprimer des jugements positifs envers l'enfant ou son activité et enfin ne pas donner de nombreux feed-back correctifs.

D'autres études et notamment celle, outre atlantique, des psychologues Barocas et al. (Barocas et al., 1991) montre, dans le même sens que Pourtois, que le développement cognitif n'est pas réductible à l'effet du milieu socio-économique, mais que la variable « style d'enseignement de la mère », « maternal teaching style, (MTS) » exerce un effet significatif le médiatisant.

Enfin, les chercheurs de l'équipe de Hess (Hess et al., 1984a) établissent dans une étude longitudinale que la « compétence préscolaire » de l'enfant (reconnaissance de lettres, de nombres, additions simples et écriture de son nom) évaluée à 5-6 ans est corrélée à 5 variables maternelles : la mère se fait comprendre de l'enfant ; elle attend pour lui un développement favorable ; elle utilise avec lui des mots relativement techniques ; elle ne croit pas en l'influence de la chance ; elle se fait obéir en invoquant des règles. Certains de ces facteurs restent corrélés aux résultats scolaires observés 6 ans plus tard. Ces mêmes chercheurs, à l'occasion d'une seconde étude (Hess et al., 1984b), testent deux tactiques éducatives, l'une « directe » fondée sur des arguments d'autorité, l'autre « indirecte » fondée sur la prise de conscience par l'enfant de la conséquence de ses actes et faisant appel à son autocontrôle. L'emploi de la tactique directe est négativement corrélé avec les performances scolaires mesurées à 4 ans, 5/6ans et 12 ans, y compris lorsque la catégorie socioprofessionnelle est contrôlée. L'attitude la plus favorable semble être celle qui combine contrôle direct et contrôle indirect.

Mis en comparaison, les résultats des travaux analysés ci-avant convergent vers une conclusion commune. Les pratiques pédagogiques maternelles favorables aux apprentissages scolaires prennent les caractéristiques d'une éducation cognitive exigeante qui vise que l'enfant recherche la signification des informations qu'il reçoit et prenne conscience de la démarche qu'il emprunte. Cette forme d'éducation est plus fréquemment présente dans les familles socialement favorisées.

2.2.3.2. Facteurs de performances scolaires

Dans l'objectif de mieux connaître l'effet des stratégies pédagogiques parentales sur la réussite scolaire, certaines études se sont intéressées aux pratiques pédagogiques familiales relevant à la fois de la socialisation de l'enfant, de son accompagnement scolaire et de son développement intellectuel

Pourtois et Desmet (Pourtois, Desmet, 1989) nous enseignent que les travaux de l'école de Chicago, et de Marjoribanks en particulier (Marjoribanks, 1972, 1979), son représentant le plus marquant, apportent des résultats en la matière. L'originalité de ce courant de recherche réside notamment dans le fait que les auteurs incluent dans leur modèle à la fois les caractéristiques des personnes et celles des situations qu'ils posent en interaction. Cette position est celle des interactionnistes. Leurs études cherchent à rendre compte du réseau de relations entre les comportements parentaux, les interactions parent-enfant et les performances de l'enfant. Les variables de l'environnement familial identifiées favorables aux performances scolaires de l'enfant peuvent être regroupées en trois grands domaines :

- Domaine de l'accompagnement à la scolarité : attitude parentale positive à l'égard de la scolarité, attente de réussite et aspirations intellectuelles et professionnelles élevées ; fréquence et positivité des relations école-parents et disponibilité et implication parentales dans le suivi du travail scolaire.
- Domaine de l'éducation et de la construction du champ intellectuel de l'enfant : partage d'activités familiales communes variées et de qualité et utilisation d'activités courantes pour réfléchir, imaginer, apprendre ; incitation à

l'indépendance et à l'exploration de l'environnement ; utilisation d'un langage de qualité et capacité parentale à réagir verbalement.

- Domaine de la construction des valeurs et des attitudes sociales : structuration et organisation souple dans la gestion du travail familial et faible recours aux punitions et à la coercition.

En confirmation et précision des conclusions précédentes, le relevé de littérature effectuée par Palacio-Quintin (Palacio-Quintin, 1988), à propos de la nature des facteurs familiaux qui sont plus spécifiquement associés à la réussite ou à l'échec scolaire de l'enfant, mérite d'être souligné. Durning (Durning, 1996) rapporte les facteurs suivants :

- Pour les enfants qui ont les plus faibles performances, l'environnement familial est souvent directif et s'exprime sous forme impérative. Il intervient à la place de l'enfant et donne des solutions sans offrir plusieurs possibilités. L'enfant est peu orienté vers la tâche et les parents de ces enfants donnent plus de feed-back négatifs (jugements négatifs, reproches, punitions…) que les parents aux enfants en réussite.
- Pour les enfants qui réussissent le mieux, l'environnement familial aide l'enfant à l'exploration et l'oriente plus soigneusement vers la tâche. Il l'encourage à évaluer les conséquences de ses actions futures et à vérifier les résultats des actions déjà effectuées. Il donne davantage de feed-back positifs (encouragements, récompenses…), plus d'indices et d'informations spécifiques et pertinentes et enfin, pose plus de questions.

Les informations à propos des styles pédagogiques familiaux efficaces du point de vue scolaire convergent entre études. Si les résultats notent l'importance de la qualité et de la diversité des apprentissages, ils insistent, d'une part, sur le bien fondé de l'utilisation de la démarche de construction des connaissances plutôt que celle d'imposition et, d'autre part, sur l'utilisation de la motivation et de la négociation pour soutenir les efforts nécessaires à l'apprentissage. Par ailleurs, tous notent que ces pratiques sont plus fréquentes en milieu socio-culturellement favorisé.

L'avancée et la prégnance, dans la sphère familiale, du modèle constructiviste prônée par les didacticiens en milieu scolaire, apparaissent ainsi démontrées. On peut raisonnablement prédire que la continuité entre le modèle pédagogique familial et celui du milieu scolaire est l'un des facteurs favorables à la réussite scolaire.

2.2.3.3. En guise de synthèse

A propos de l'ensemble des travaux afférents aux pratiques pédagogiques parentales, nous pouvons établir que les styles « pédagogiques » efficaces du point de vue des résultats scolaires sont en cohérence avec les styles « éducatifs » également les plus en lien avec la réussite. Les familles qui adoptent un fonctionnement démocratique, engageant l'autonomie, visant l'épanouissement, mais réglant le cadre de vie de l'enfant se retrouvent souvent être également les familles aux comportements qui privilégient, dans l'interaction négociée, la construction de connaissances montrées justifiées et évolutives. Ces types familiaux sont encore ceux que l'on retrouve les plus représentés dans le milieu favorisé auquel notamment les familles d'enseignants appartiennent.

La contribution des travaux examinés jusque-là montre son utilité dans la caractérisation des pratiques familiales éducatives, variables intermédiaires par lesquelles l'origine sociale agit sur la réussite scolaire. Les modèles familiaux « globaux » passés en revue permettent de décrire la richesse et l'interaction des attitudes et des comportements parentaux en jeu dans l'éducation familiale et d'en cerner les combinaisons les plus favorables à la réussite.

Une autre voie féconde de recherche est de s'intéresser, non plus aux effets des « principes » et « méthodes » éducatifs familiaux, mais aux effets de la nature des « contenus » des pratiques mises en œuvre. Compte tenu que la possession d'un capital culturel dans les explications de la réussite scolaire a été démontrée essentielle, il nous apparaît désormais important, après bien de nombreux chercheurs, d'examiner les apports des pratiques culturelles parentales ainsi que ceux des conduites langagières pratiquées dans la famille.

2.2.4. Pratiques culturelles parentales

L'intérêt d'étudier l'effet des pratiques culturelles parentales vient le plus souvent de la volonté d'éclairer la notion de capital culturel introduite par Bourdieu. Mal défini, de nombreuses recherches empiriques ont souhaité opérationnaliser le concept. Communément, le niveau de diplôme parental est la variable qui s'y substitue, mais lui-même assez éloigné de l'explication causale, certains chercheurs ont directement décrit le capital culturel par des variables caractérisant les activités culturelles des individus. Opérationnalisés selon ce principe, les effets du capital culturel ont été testés directement ou indirectement sur la réussite scolaire.

Parmi les études visant à expliquer, par le capital culturel, certaines pratiques parentales en lien avec la réussite scolaire, les pratiques culturelles ne s'avèrent pas être un facteur toujours éclairant. L'étude de Katsillis et Rubinson (Katsillis ; Rubinson, 1990) en donne illustration. Ces chercheurs s'intéressent au lien entre capital culturel et participation parentale au suivi scolaire de l'enfant en opérationnalisant le concept de capital culturel par des variables mesurant la participation des parents à la « culture formelle ». Sont ainsi mesurées la fréquentation des musées, des galeries et des théâtres ainsi que l'intensité de la lecture. Testées sur la participation parentale, aucun lien n'est trouvé. Alors que l'association entre l'origine sociale et l'implication parentale est montrée positive, le capital culturel, mesuré de cette manière, ne participe pas à expliquer l'action de l'origine sociale.

A propos cette fois de l'attitude des élèves envers l'école, les conclusions sont différentes. Les travaux de Sullivan (Sullivan, 2006) mettent en évidence l'existence d'une association très significative entre les pratiques culturelles des parents et les attitudes envers l'éducation des élèves étudiés âgés de 16 ans, lien qui persiste lorsque les résultats scolaires sont contrôlés. Plus les pratiques culturelles parentales sont nombreuses et diversifiées, plus positive est l'attitude des enfants envers l'école. En distinguant cette variable « attitude » en deux

composantes : intérêt instrumental et intérêt intrinsèque pour l'école, le lien devient encore plus significatif dans le cas des élèves qui voient un intérêt intrinsèque à l'éducation. Alors que l'étude montre par ailleurs que, ni la catégorie sociale, ni le niveau de diplôme parental ne sont corrélés à l'attitude de l'enfant envers l'école, les pratiques culturelles en sont démontrées un facteur explicatif. Si la catégorie sociale et le niveau de diplôme sont fortement associés aux performances scolaires, ce sont les pratiques culturelles qui sont associées aux attitudes envers l'école. Dans la même étude, Sullivan établit encore, à performances contrôlées, que le fait d'avoir des parents qui participent à la culture conduit à un meilleur regard sur ses propres capacités et sur ses chances d'obtenir le diplôme préparé. L'effet de la participation parentale culturelle s'avère cependant plus important sur la vision des chances d'obtention du diplôme que sur l'appréciation par l'étudiant de ses capacités. En revanche, et contrairement aux résultats à propos de l'attitude envers l'école, la catégorie sociale et le niveau de diplôme des parents exercent un effet sur l'appréciation par l'enfant du niveau de ses compétences et de ses chances de réussite. Le niveau d'études des parents influe même très significativement sur la vision des chances d'obtention de diplôme. Au final, les facteurs favorables à la réussite scolaire ne sont pas réductibles à ceux de la catégorie sociale ou du niveau de diplôme parental. Les pratiques culturelles parentales médiatisent bien l'effet des facteurs distaux de l'origine sociale.

Parmi l'ensemble des recherches, certaines ont directement mesuré l'effet du capital culturel sur les performances scolaires. Une des études éclairantes sur le sujet est à nouveau celle de Sullivan (Sullivan, 2002). L'auteur recueille des données auprès de 465 familles à l'enfant âgé de 16 ans. Elle mesure les activités culturelles des parents et des enfants via les variables : lecture, télévision, musique, participation à une culture publique et formelle. Les connaissances culturelles des enfants et leurs compétences en langage sont par ailleurs testées. La classe sociale de la famille, le niveau d'études (repéré par le plus haut degré entre le père et la mère) et l'école fréquentée (parmi 4 écoles de caractéristiques proches) sont aussi introduits dans sa modélisation. En cherchant à expliquer les performances scolaires des élèves, l'auteur constate un fort effet brut des pratiques culturelles parentales et de celles de l'enfant. Mais une fois toutes les variables

introduites dans le modèle, les connaissances culturelles et les compétences en langage de l'enfant annulent la significativité des capitaux culturels des parents et de l'enfant. L'effet de la classe sociale reste en revanche significatif, mais pas celui du niveau d'études. Bien plus que le capital culturel parental ou de l'enfant, ce sont en fait, les connaissances et les compétences culturelles possédées par l'enfant qui ont un effet direct sur la réussite scolaire. L'étude prouve ainsi que si la participation culturelle agit sur la réussite scolaire, c'est parce qu'elle est associée à des ressources intellectuelles qui aident l'enfant à l'école. Par là même, l'auteur réfute l'idée d'enseignants qui auraient un comportement préjudiciable aux enfants des classes sociales les plus démunies. Le capital culturel s'avère être l'un des mécanismes à travers lequel les familles favorisées assurent un avantage scolaire pour leurs enfants. Par ailleurs, l'auteur établit que l'école fréquentée n'exerce aucun effet significatif, ni sur les performances scolaires, ni sur les connaissances culturelles et compétences en langage. Elle en conclut que les capacités langagières et de culture générale sont plus transmises par la famille que par l'école.

Dans sa recherche d'identification des activités culturelles associées aux meilleurs scores en connaissances culturelles et langage, Sullivan (Sullivan, 2002) établit que la lecture est l'activité la plus positivement associée à ces connaissances et compétences. La télévision exerce un faible effet positif, mais ni la pratique culturelle formelle, ni la musique n'ont un effet significatif. Les travaux de De Graaf (De Graaf, 1988, 2000) corroborent ces résultats. L'étude de 1988 utilise des données recueillies auprès des parents et enseignants d'élèves entrant dans le secondaire. La mesure du capital culturel se fonde sur les réponses des parents à propos de leurs intérêts (politiques, philosophiques, sur d'autres cultures, lecture de magazines prestigieux) et de leur comportement de lecteur (nombre de livres à la maison, nombre de livres lus l'année précédente, l'intérêt pour les livres). A connaissances contrôlées, mesurées par les résultats scolaires, le climat de lecture a un effet direct sur les chances d'entrer au gymnasium alors que les intérêts des parents n'en ont pas. De Graaf montre ainsi que la participation des parents à une culture formelle n'est pas associée avec la réussite scolaire alors que le comportement de lecteur lui est lié. En 2000, De Graaf reprend une étude aux termes semblables (sans la prise en compte de la participation culturelle des

répondants à l'âge adolescent). Le niveau d'éducation parental, la position sociale du père, les ressources financières parentales et la structure familiale sont contrôlés. Un effet significatif de la lecture parentale sur le niveau scolaire atteint par les répondants est à nouveau trouvé. La participation parentale formelle (« aux beaux-arts ») est, quant à elle, toujours trouvée sans effet. Par ces constats, De Graaf infère que l'effet du capital culturel sur le niveau scolaire atteint est dû aux ressources éducatives, telles la capacité d'analyse et les compétences cognitives qui sont développées par la lecture. D'après l'auteur, la participation à la culture formelle sert plutôt à communiquer un statut, alors que la consommation culturelle privée participe au développement intellectuel. Sullivan (Sullivan, 2002) interprète ses résultats dans le même sens. La distinction importante entre la lecture et les autres formes culturelles réside dans la forme verbale ou littéraire qu'elle utilise pour transmettre le contenu culturel. La musique ou l'image, qui n'utilisent pas les mots pour transmettre l'information, sont en conséquence moins à même de développer les compétences qui sont recherchées et valorisées à l'école. Ce serait ainsi la nature même de l'activité culturelle, en rapport ou non avec la maîtrise de la langue, qui contribuerait à la construction de compétences aux actions différenciées sur la réussite scolaire.

Rapporté aux différentes classes sociales, De Graaf (De Graaf, 2000) établit que l'effet de la pratique parentale de lecture a un effet plus fort sur la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés que sur la réussite des enfants de milieux favorisés, ces derniers réussissant à l'école, plus parce qu'ils partagent quotidiennement la culture scolaire que parce que leurs parents ont des pratiques culturelles spécifiques. Il n'en reste pas moins vrai cependant qu'une partie de l'effet de l'origine sociale sur la réussite scolaire s'explique en termes de compétences spécifiques, telles les connaissances culturelles et les compétences langagières, acquises par l'enfant et construites par la culture.

2.2.5. Conduites langagières

La maîtrise de la langue maternelle étant un facteur important dans les acquisitions scolaires, le thème des disparités linguistiques en fonction des

milieux sociaux a donc très tôt retenu l'attention des chercheurs. Les travaux aux conséquences les plus remarquables sont ceux du linguiste Bernstein menés avec ses collaborateurs londoniens en 1975 et ceux de son détracteur, Labov, conduits aux états Unis en 1978.

Bernstein oppose deux formes d'usage du langage, la forme « commune » et la forme « formelle ». D'après l'auteur, la première est la seule forme d'expression que connaissent et utilisent les personnes issues des milieux populaires alors que la seconde est bien maîtrisée par les membres des classes moyennes et supérieures. De ces deux formes d'usage découlent deux types de rapport au langage, deux codes. Le code « restreint », plus dépendant de la situation concrète, plus limité et stéréotypé et le code « élaboré », plus indépendant du contexte, plus universaliste et moins prévisible car plus riche. (Nimal, Lahaye, Pourtois, 2000). En regard de la réussite scolaire, deux conclusions sont tirées. D'une part, quand un enfant est sensibilisé à un code élaboré, son expérience scolaire est celle d'un développement symbolique et social alors que pour un enfant qui ne connaît qu'un code restreint, l'expérience est une expérience de changement symbolique et social (Terrail, 2002). La continuité entre pratiques familiales et scolaires donnerait ainsi un avantage scolaire aux familles socio-culturellement favorisées. D'autre part, la richesse structurale de la langue relevant du code élaboré serait en relation avec une pensée plus complexe et subtile, favorable à de meilleures performances scolaires. En ce sens, la maîtrise de la langue apparaît l'expression d'un avantage scolaire direct, détenu essentiellement par les familles favorisées.

Si la consonance des conduites langagières scolaires et familiales est un privilège scolaire que la recherche n'a pas écarté ni démenti, Labov, (Labov, 1978) s'est appliqué à montrer qu'il n'existait en revanche pas de code « restreint » au sens intellectuel du terme et donc pas de défaillance cognitive associée. Pour cet auteur, les travaux de Bernstein souffrent de plusieurs carences méthodologiques qui conduisent à remettre en cause sa théorie du déficit linguistique. Labov regrette que les corpus présentés par Bernstein ne soient pas des productions longues authentiques, mais reconstruites et que la norme choisie comme référence dans une situation précise devienne la norme absolue, le seul critère de jugement.

Il dénonce également le repérage de la complexité du langage par le seul décompte de certains indices linguistiques : formes verbales complexes, prépositions « recherchées », subordonnées ou encore nombre de mots « rares ». Enfin et surtout, il soulève des problèmes méthodologiques liés au mode de passation des entretiens. D'après lui, la forme des entretiens mis en place a biaisé les résultats obtenus en imposant des contraintes sociales sur l'enquêté. Les enfants interviewés n'étaient pas en situation d'énonciation naturelle et leurs productions dépendaient de la situation qui pesait sur eux. « Dès lors, les différences linguistiques constatées, et qui sont au demeurant réelles, peuvent être renvoyées au rapport des locuteurs au langage et aux situations » (Bautier, 2001, p. 131-132). Ces différences ne seraient en conséquence pas le reflet de compétences cognitives différenciées. D'après Labov, les raisons les plus importantes de l'échec scolaire des enfants noirs de Harlem qu'il étudiait alors devaient être cherchées au sein des conflits culturels de classes et non dans l'hypothétique faiblesse de la complexité de la pensée traduite par les formes linguistiques utilisées.

Pour autant, s'il est contestable de réduire une appartenance sociale à une forme linguistique unique et par là à un fonctionnement cognitif spécifique - Pourtois (Pourtois, 1979) montre en ce sens, que le comportement linguistique de la mère n'est pas en relation significative avec son appartenance sociale, mais avec ses capacités intellectuelles et son bon fonctionnement social - les faits conduisent à constater que d'une part, une conduite langagière est liée à la fois à un fonctionnement familial particulier et à un fonctionnement cognitif propre et que d'autre part, la plus grande proportion des familles qui utilisent les formes linguistiques renvoyant à un développement cognitif favorable aux apprentissages, se retrouve chez les familles de milieux favorisés.

Selon cette acception, de nombreuses et très précoces recherches, notamment américaines, ont étudié les relations entre les conduites langagières des parents, et notamment des mères, et leur niveau socio-économique. Pourtois et Desmet (Pourtois, Desmet, 1995) en rendent compte en citant les études de Hess et Shipman (1965, 1968). Ces auteurs notent que les mères socialement défavorisées attribuent rarement, à la réponse de l'enfant, une signification plus précise,

qu'elles exigent peu de justifications ou d'explications et qu'elles ne justifient pas leurs propres propos. En comparaison, les mères de milieux favorisés parlent plus et incitent plus leur enfant à parler. Plus souvent aussi, elles dénomment les objets, prolongent un sujet de conversation et répondent de manière contingente. Enfin, elles présentent une plus grande fluidité verbale et fournissent des descriptions plus longues. Comme le défendra ensuite Bernstein, le langage des milieux modestes paraît peu utilisé au sein de la famille en tant qu'outil de raisonnement pour amener l'enfant à découvrir des relations entre les objets, les événements ou les actions.

Les caractéristiques du discours des enfants en regard de celui de leur mère ont également été observées. Les études montrent qu'il existe une pratique syntaxique commune à la mère et à l'enfant. Pour citer les résultats de Pourtois et Dupont (Pourtois, Dupont, 1985), à l'âge de cinq ans, un quart des habiletés syntaxiques de la mère s'observe dans le discours de l'enfant. Par ailleurs, les variables syntaxiques qui discriminent le mieux les milieux sociaux sont repérées presque aussi nombreuses chez la mère que chez l'enfant. Plus précisément, « l'enfant de cinq ans a intériorisé plus des quatre cinquièmes de la singularité sociale des habiletés syntaxique de son milieu » (Pourtois, Desmet, 1995, p. 52). Ainsi, l'enfant d'un milieu favorisé a plus de chances que l'enfant d'un milieu populaire à non seulement bénéficier de la continuité entre les conduites langagières de sa famille et celles de l'école, mais aussi à partager et faire siennes ces pratiques.

Les conduites langagières restent ainsi solidement corrélées au milieu social et constituent un facteur influant dans l'adaptation et la réussite scolaire de l'enfant, tant par la proximité qu'elles peuvent entretenir avec les formes linguistiques scolaires que par les compétences cognitives auxquelles elles sont associées.

2.2.6. Pour conclure

La revue de littérature qui précède montre la solide association entre pratiques parentales de socialisation et réussite scolaire de l'enfant. Le niveau de diplôme des parents ne peut donc suffire à mesurer le capital culturel familial. Les

pratiques parentales, et notamment une fois encore, celles de la mère, se confirment être des variables proximales convaincantes dans l'explication de la réussite scolaire. Elles offrent une bonne opérationnalisation du concept de capital culturel. Mesurées par ailleurs en lien, à la fois avec la réussite scolaire et l'origine sociale, les pratiques familiales éducatives sont bien des pratiques médiatisant l'effet du milieu social d'appartenance.

Etudiées de plus en plus finement, les pratiques éducatives familiales ont livré les caractéristiques les plus favorables à une scolarité réussie. Au style parental favorisant l'obéissance et la conformité de l'enfant, style valorisé par l'école jusque dans la moitié du siècle dernier (Plaisance, 1989) et se retrouvant aujourd'hui plus fréquemment prôné par les familles populaires que favorisées, s'est substitué le modèle éducatif de l'enfant épanoui et autonome, et plus récemment, performant de surcroît (Gayet, 2003). Bien qu'une homogénéisation sociale des pratiques, des valeurs et des normes éducatives familiales, telles que l'épanouissement de l'enfant et le respect de la personnalité (De Singly, 2000), semble s'opérer, une différenciation socialement typée persiste.

Parmi l'ensemble des pratiques familiales de socialisation qui vient d'être analysé, ce sont les pratiques éducatives alliant favorisation de l'autonomie, encouragement, estime de soi et internalité, les pratiques pédagogiques privilégiant la recherche de sens et la curiosité ainsi que celles liées à la transmission de connaissances culturelles et de compétences langagières qui semblent exercer la plus grande influence sur la réussite scolaire. Des compétences fragiles en ces domaines conduisent à un incontestable handicap scolaire. De ces inégalités de compétences naissent des inégalités scolaires.

Le cumul des pratiques éducatives familiales « positives » comme « négatives » renforce encore le phénomène de différenciation. C'est ainsi que le style éducatif aujourd'hui le plus favorable à la réussite scolaire est montré comme étant le style « démocratique », à la dimension pédagogique inspirée du constructivisme, aux pratiques culturelles centrées sur la construction de compétences et de connaissances et aux conduites langagières aux caractéristiques cognitives apparentées à celles pratiquées à l'école. Il se trouve que le style éducatif

« démocratique » est aussi le style éducatif mesuré comme le plus présent dans les familles de milieux favorisés.

Cependant, aussi fécond soit-il, le rôle de la famille dans le processus de construction de la réussite scolaire ne se limite pas à sa fonction de socialisation. Si la correspondance entre le mode de socialisation familiale et les exigences des apprentissages scolaires fait partie des explications de l'existence de disparités de réussite scolaire, c'est au travers des stratégies familiales emprises directement avec les réalités scolaires qu'une autre forme de médiatisation de l'origine sociale peut être trouvée. Tournons-nous donc désormais vers l'examen des pratiques parentales d'accompagnement de la scolarité.

2.3. Pratiques parentales d'accompagnement de la scolarité

Dans un mode de reproduction sociale à dominante scolaire, la famille « se devant » de développer les meilleures stratégies possibles pour l'avenir social de son enfant, de multiples modalités de l'accompagnement scolaire existent. Plusieurs chercheurs ont essayé d'en dresser les contours.

A côté du « style parental » précédemment décrit, qui se présente comme le patron général d'éducation et qui contribue à créer le climat familial, l' « accompagnement parental » à la scolarité correspond aux actions posées par les parents face au cheminement scolaire de leur enfant (Deslandes, Bertrand, Royer, Turcotte, 1995). Feuerstein, (Feuerstein, 2000) y distingue, le choix de l'école, la participation à la gouvernance de l'école, la participation volontaire à l'école, les échanges avec les enseignants, les modalités de communication entre l'école et la maison, l'aide scolaire à la maison et l'environnement domestique d'études. Montandon (Montandon, 1996) y ajoute les discussions sur les devoirs, les enseignants, les camarades ou la vie de la classe et les aspirations des parents concernant l'avenir de leur enfant, qui, d'après l'auteur, font partie des indicateurs les plus pertinents pour définir l'implication des parents.

Alldred et Edwards (Alldred, Edwards, 2000) font état que, depuis plusieurs années, de nombreuses études ont montré que les attitudes parentales et leur implication dans les activités d'apprentissage des enfants à la maison et à l'école avaient une influence sur le niveau, la qualité d'apprentissage, le développement et la réussite des enfants à tous les âges (Macbeth et al., 1984 ; Toomey,1989 ; Jowett, 1990 ; David, 1993). D'après Deslandes et al. (Deslandes, Bertrand, Royer, Turcotte, 1995) les chercheurs sont unanimes à reconnaître l'importance de ce facteur pour la réussite des élèves du primaire (Epstein, 1992 ; Henderson, 1987). Au secondaire, quelques études mettent également en évidence les effets bénéfiques de l'accompagnement parental sur la réussite scolaire (Steinberg et al., 1992 ; Dornbusch, Ritter, 1992). De Graaf et Maurin (De Graaf, 2000 ; Maurin, 2003) précisent que la réussite des enfants passerait avant tout par une bonne connaissance du système éducatif et de ses exigences.

Bien que l'unanimité des résultats autour du bénéfice de l'accompagnement scolaire semble établie, les dimensions de l'implication parentale, les plus en lien avec la réussite scolaire, méritent d'être repérées. Pour ce faire, pour trois grands domaines, celui des projets scolaires parentaux, des relations des parents avec les acteurs scolaires et des interactions parents-enfant dans le cadre du suivi de leur scolarité, observons plus précisément, dans le développement qui suit, la force de l'association des attitudes, représentations et pratiques familiales étudiées par les chercheurs avec les performances scolaires.

2.3.1. Les aspirations et projets scolaires parentaux

Dans un contexte où tous les milieux sociaux adhèrent au modèle des études longues, la formulation de projets scolaires pour l'enfant concerne tous les parents. Les études de Sigel (Sigel, 1985), portant sur les systèmes de croyances des parents et leurs conséquences sur leurs enfants, établissent que les croyances des parents relatives au processus de développement de leurs enfants constituent la source de la construction de projets éducatifs. Ainsi, plus la famille croit aux capacités de l'enfant, à son éducabilité et à l'influence des conditions environnementales, plus les projets et l'action éducative sont ambitieux.

L'expérience scolaire parentale ainsi que l'histoire familiale ont également été montrées décisives dans la formulation de projets scolaires et dans l'attitude des parents vis-à-vis de la scolarité de leur enfant. En autorisant des parcours scolaires que les conditions sociales familiales ne laissaient pas prévoir (Terrail, 1984 ; Lahire, 1995 ; Poullaouec, 2010), ces familles aux projets scolaires définis mettent en cause plusieurs interprétations :

- Une interprétation déterministe bourdieusienne d'abord, qui consiste en « l'intériorisation du probable » par les familles les plus démunies socioculturellement. Selon Bourdieu (Bourdieu, 1974), les pratiques des individus qu'engendre l'habitus sont ajustées aux probabilités de réalisation du projet visé, selon une forme de « réalisme » qui pousse chacun à vivre « conformément à sa condition » et « à se faire inconsciemment le complice des processus qui tendent à réaliser le probable » (Bourdieu, 1974, p. 10).
- Une interprétation empruntée à la théorie de la résistance culturelle défendue par Willis (Willis, 1977) qui explique comment la culture anti-école « counter-school culture » va graduellement porter les jeunes de milieux populaires à délaisser des positions et des statuts situés dans le haut de la hiérarchie sociale. Pour l'auteur, c'est cette culture, née d'une expérience d'opposition progressive à l'institution scolaire, et à ses valeurs qui conduit ces jeunes « anti-conformistes » vers le travail et l'industrie.
- Une interprétation fondée sur la théorie du choix rationnel associée aux travaux de Boudon qui explique que les individus agissent selon une logique utilitaire de coût et d'avantages. L'action humaine est pour cet auteur avant tout instrumentale et les acteurs calculent rationnellement les lignes d'action qui sont les plus susceptibles de maximiser leurs bénéfices. Les décisions des familles dépendent alors des ressources qu'elles possèdent, financières, sociales et cognitives, pour faire aboutir leurs projets scolaires. Inégalement dotées, les familles possèdent des champs de décision inégaux et des visées scolaires inégales.

Pour autant, si les caractéristiques individuelles des familles interviennent dans la nature des ambitions scolaires formulées, force est de constater l'existence statistique d'un fort différentiel d'aspiration scolaire entre classes sociales, auquel

le modèle de l'acteur rationnel de Boudon propose une explication fondée. D'abord en raison de leur expérience scolaire plus souvent positive, leur plus longue fréquentation du système scolaire et donc leur meilleure connaissance du fonctionnement de l'institution, les classes moyennes et supérieures sont plus à même de concevoir et de construire des projets scolaires ambitieux pour l'enfant. Ensuite, c'est en référence aux possibilités de mobilité sociale que leur offrent leurs parcours scolaire puis social, que ces mêmes familles intègrent, avec une plus grande aisance, l'école dans leur stratégie de reproduction sociale. Enfin, les ressources financières de la famille ne peuvent être ignorées dans la formulation des projets scolaires. Compte tenu des dépenses de scolarisation occasionnées par les études, l'arbitrage coût/avantage ne se pose pas dans les mêmes termes selon le milieu social (Duru-Bellat, 2001).

Lorsque l'on cherche à tester l'influence des projets scolaires sur la réussite scolaire, le type d'ambitions scolaires développées par les parents revêt un intérêt particulier. Par ambitions scolaires, entendons ici les aspirations parentales de carrière scolaire, de niveau d'études atteint. Nombre de chercheurs s'accorde à penser que, si les résultats scolaires sont déterminants dans l'orientation scolaire, les ambitions des familles y jouent un rôle au moins aussi important (Caille, Lemaire, 2002 ; Tazouti, Fliellier, Vrignaud, 2005 ; Grelet, 2005, Poullaouec, 2010). Dans les travaux de Caille et Lemaire (Caille, Lemaire, 2002), la manière dont les parents d'élèves perçoivent le lien entre niveau élevé de formation initiale et insertion professionnelle positive, illustre bien cette situation. Bien que le lien soit perçu par une majorité de parents, l'enquête réalisée auprès des familles du Panel 1995 montre que 81% des familles de cadres jugent qu'un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat constitue la meilleure garantie de trouver un emploi, contre 48% des familles d'ouvriers non qualifiés. Ces différences d'attentes et de représentations influent ensuite sur les demandes des familles dans la procédure d'orientation de fin de troisième. Les auteurs indiquent ainsi, que dans le Panel 1995, 94 % des enfants de cadres et seulement 56 % des enfants d'ouvriers ont demandé à être orientés en seconde générale ou technologique. Au niveau de l'enseignement supérieur, Attias-Donfut et Barnay (Attias-Donfut et Barnay, 2002) établissent que l'incitation du père et de la mère dans la poursuite des études apparaissent toutes deux significativement positives dans l'explication de

la probabilité de faire des études supérieures. L'indicateur de double incitation est également significatif et son effet fortement positif est plus important que l'effet d'un seul des parents. Les autres indicateurs d'investissements parentaux mesurés dans l'étude, tels que l'aide au choix d'orientation ou le suivi durant la scolarité, n'ont en revanche pas d'effet significatif sur l'explication de la poursuite d'études. Grelet (Grelet, 2005) fait les mêmes constats à propos du choix de la spécialité lorsque les enfants sont scolarisés dans la filière professionnelle. Les spécialités tertiaires et les séries professionnellement « rentables » de la production font d'abord l'objet des ambitions des familles les plus favorisées. Il en va encore ainsi du lieu du déroulement de la formation (lycée professionnel plutôt que centre d'apprentissage).

Toutefois, le fait que les familles appartenant aux milieux sociaux les plus favorisés et celles qui sont les plus diplômées, expriment toujours des demandes de formation plus ambitieuses, ne signifie pas que les familles plus modestes renoncent *a priori* aux bons parcours. Poullaouec (Poullaouec, 2010) constate, dès les réformes scolaires des années 1960, que le baccalauréat constitue l'ambition minimale des enfants et des parents, y compris parmi les ouvriers qui ne s'auto-excluent plus de l'école. Chez ces familles, la tendance est de privilégier de plus en plus le choix des enfants et de partager leurs aspirations aux métiers idéalisés par beaucoup d'enfants de tous les milieux sociaux (journaliste, enseignant, vétérinaire…). En revanche, lorsque les enfants sont confrontés à une insuffisance de résultats, les ambitions familiales deviennent rapidement plus modestes (Jarousse, Labopin, 1999). Ces familles battent plus facilement en retraite que les autres, par exemple devant les réticences des conseils de classe.

Directement en lien avec les trajectoires et performances scolaires, le différentiel d'ambitions scolaires a également des conséquences indirectes sur la réussite scolaire par le biais des attitudes de l'enfant. D'après Kellerhals et Montandon (Kellerhals, Montandon, 1991), le poids des ambitions parentales élevées s'accompagne d'une valorisation chez l'enfant de l'autorégulation et conduit, de plus, à un contrôle parental plus intense du comportement de l'enfant. Ajoutées à celles de l'internalité dont l'effet a été montré plus avant dans cet écrit, ces attitudes, reconnues par l'école, constituent un avantage scolaire.

Les ambitions parentales agissent également via la perception de soi et de ses compétences par l'enfant, variables qui à leur tour, influent sur la réussite scolaire. Selon Pourtois et Delhaye (Pourtois, Delhaye, 1980), la compétence de l'enfant serait stimulée par les représentations des parents. Leur assurance quant à la réussite scolaire, leur confiance en eux et aux capacités de l'enfant provoqueraient chez l'enfant un effet psychologique favorable à la réussite. S'exercerait un effet œdipien de la prédiction, c'est-à-dire une « tendance de l'enfant à se conformer effectivement comme on lui prédit qu'il le fera, ou à agir en fonction des résultats prédits » (De Landsheere, 1976). Une image de soi valorisée, installée très tôt chez l'enfant, imprégnerait toute sa psychologie ultérieure et contribuerait au développement de compétences qui à leur tour, influeraient favorablement la réussite scolaire.

Pour conclure, et en prenant soin de ne pas simplifier de façon caricaturale la réalité, la formulation d'ambitions scolaires élevées semble être un bon « prédicteur » de réussite scolaire, tout comme un bon indicateur d'une origine sociale favorisée.

2.3.2. Les relations parentales avec l'école

La majorité des parents considère essentielle la relation avec l'école et les enseignants de leur enfant. D'après l'étude de Gissot et al. (Gissot, Héran, Manon, 1994), trois quarts des parents ayant participé à l'enquête de l'Insee de 1992, portant sur les « efforts éducatifs des familles », se déclarent avoir participé à des rencontres collectives organisées par l'établissement et 65% des parents partagent l'idée qu'il est bon de rencontrer les enseignants même si l'enfant n'a pas de difficultés et même si les enseignants ne demandent pas à les voir.

Deux types de relations avec l'école peuvent être distingués : les relations demandées par l'école et les relations volontaires des parents. Dans le premier cas, la significativité de l'effet des invitations aux réunions publiques d'information sur la réussite scolaire n'est pas assurée. Quant à l'association entre les relations

parents-enseignants initiées par les enseignants et la réussite scolaire, sa mesure est très souvent négative en raison de la fréquente inscription de ces relations dans un contexte de difficultés scolaires ou comportementales de l'enfant. Dans le cas de l'implication volontaire des parents à l'école, les conclusions sur son effet sur la réussite scolaire divergent. Si certaines études soulignent l'importance de l'implication parentale dans les activités scolaires, Okpala et al. (Okpala, Okpala, Smith, 2001) trouvent, au terme d'une étude mesurant l'effet spécifique de l'implication parentale volontaire à l'école, que celle-ci n'explique pas significativement les scores obtenus à l'école élémentaire alors que l'hypothèse prévoyait une influence positive. L'étude de Feuerstein (Feuerstein, 2000) semble en proposer une interprétation. D'après ses travaux, le fait que la famille contacte volontairement l'école est impactée positivement par la catégorie socioprofessionnelle, mais négativement par le niveau scolaire de l'enfant. La raison de l'absence de significativité chez Okpala est ainsi peut-être à chercher dans l'objet de la relation volontaire à l'école. Une relation parents-enseignants centrée autour de la difficulté scolaire de l'enfant, qu'elle soit initiée par les parents ou par l'école, reste négativement associée à la réussite scolaire.

Cependant, à côté des relations parentales volontaires motivées par la difficulté de l'enfant, les parents peuvent se rendre à l'école pour participer aux activités scolaires et à la vie de l'école, et/ou pour entretenir une bonne relation avec les enseignants en tant que « bon parent », et/ou pour obtenir des informations utiles à la scolarité de leur enfant, ou encore pour exercer une influence dans le fonctionnement scolaire. Si cette description montre une augmentation du niveau de visées stratégiques des parents dans leur utilisation de la relation à l'école, elle illustre assez bien aussi les comportements de familles à l'origine sociale croissante. En effet, beaucoup de familles populaires voient dans la relation volontaire à l'école l'occasion de créer un lien avec les enseignants sans nécessairement souhaiter en retirer des informations utiles à la cause de leur enfant. Une bonne partie des classes moyennes cherchent autant à échanger des informations avec l'école qu'à faire bonne impression auprès des enseignants (Vincent, 2001). Quant aux familles des classes supérieures, elles sont les plus nombreuses à solliciter des rencontres avec les enseignants et les responsables des établissements scolaires, à des fins d'information, mais aussi d'influence, de façon

à organiser les meilleures conditions de scolarisation pour leurs enfants et à contrôler leur scolarité (Caille, 1992 ; Lareau, 1993). Ainsi, alors que toutes ces familles souhaitent construire une relation avec l'école, la nature de celle-ci, au travers des stratégies déployées, peut influencer de façon cruciale la trajectoire scolaire de l'enfant.

En matière d'orientation et de choix d'établissement, à résultats scolaires égaux, les décisions parentales, largement influencées par les connaissances des familles des filières de l'enseignement, mais aussi par la mobilisation dans leur jugement de réseaux sociaux scolaires locaux et, de plus en plus, par le capital économique détenu, conduisent à façonner des parcours scolaires inégalement rentables et inégalement valorisés. Là où les parents les mieux informés opèrent des choix de classe via certaines options et filières judicieusement sélectionnées, les familles les moins favorisées ne font que suivre les informations officielles que peuvent leur donner les professionnels de l'éducation ou qui sont accessibles par le biais de brochures commerciales, leurs principales sources d'informations restant les enfants eux-mêmes (Lareau, 1993)

A propos du choix de l'établissement fréquenté, les comportements des familles varient également largement d'un milieu social à l'autre. Les plus favorisées pratiquent des stratégies de contournement de la carte scolaire ou de mobilité résidentielle (De Singly, 1996 ; Van Zanten, 2009a) alors que les classes moyennes, qui ne peuvent quitter les établissements de sectorisation, optent pour ce que nomme Van Zanten « la colonisation » des établissements du quartier ou plus récemment « le capital social collectif » en référence au concept de capital social inclusif ou exclusif de Putman. Ces familles construisent alors un capital social exclusif en créant dans l'établissement les conditions d'un entre soi au service de leurs propres enfants (classe de niveau par exemple), mais également un capital inclusif lorsque ces parents s'investissent pour améliorer le fonctionnement global de l'établissement au bénéfice de tous les élèves (participation au soutien scolaire par exemple) (Van Zanten, 2009a).

Enfin, la variation sociale des formes de relation des familles avec l'école, se manifeste encore par l'existence quasi exclusive de l'intervention des familles

favorisées dans la gouvernance même des établissements, tant au travers des associations de parents d'élèves (Gombert, Van Zanten, 2004 ; Gombert, 2008), qu'à titre individuel, directement auprès des responsables de l'établissement (Van Zanten, 2005 ; Terrail, 1997).

Au final, de par la large place laissée aux vœux des familles par rapport aux décisions des professionnels de l'éducation, les parents culturellement, socialement et économiquement dotés, usent de stratégies pour acquérir des avantages d'ordre expressif qui mettent en avant l'épanouissement de l'enfant, mais aussi des avantages instrumentaux qui visent la recherche d'avantages positionnels. Ces dernières visées, de plus en plus importantes et pressantes, ont pour objet l'amélioration des performances scolaires de l'enfant en recherchant des contextes favorables aux apprentissages, mais aussi la constitution d'une valeur scolaire « labellisée », agissant comme un signal de qualité et de confiance auprès des professionnels de l'éducation du niveau supérieur. Ces parents ne sont pas alors seulement en « connivence » avec l'école, mais œuvrent pour la construction de la valeur scolaire de leur enfant, résultat de l'interaction entre le capital culturel initial de l'enfant, son engagement dans les études et les apports scolaires, « ingrédients » auxquels doit s'ajouter la capacité stratégique de la famille, et notamment son efficacité à enchaîner les établissements prestigieux. (Van Zanten, 2009b)

L'implication parentale présente ainsi de multiples facettes, mais son effet apparaît d'autant plus positif sur la réussite scolaire qu'elle a une optique stratégique. Les pratiques véritablement porteuses d'avantages scolaires consistent en des interventions des parents sur et dans le fonctionnement du système scolaire, pratiques plus spécifiquement mises en place par les familles favorisées

2.3.3. Le suivi parental du travail scolaire en dehors de l'école

Fortement investis à l'école, les parents sont également très investis dans le suivi du travail scolaire à domicile. Les résultats de l'analyse de l'enquête « Education

et Famille 2003 » de l'Insee menée par Gouyon (Gouyon, 2004) nous apprennent que les parents consacrent près de dix-neuf heures par mois en moyenne à participer au travail scolaire de leur enfant. Quels que soient la classe sociale et le niveau scolaire de l'élève, les mères y passent en moyenne plus du double de temps que les pères, le plus souvent de leur propre initiative et exercent ce suivi plus longtemps dans la scolarité. L'encadrement domestique du travail scolaire reste néanmoins une activité socialement différenciatrice. Plus les parents sont diplômés, plus l'aide est apportée longtemps dans le cursus scolaire de l'enfant et plus les pères interviennent. Parmi ces derniers, ce sont les pères enseignants qui sont les plus présents. Concernant la durée de l'aide quotidienne, ce sont à l'inverse les mères peu diplômées qui y consacrent le plus de temps avec un écart qui se creuse lorsque les mères sont actives. Mais le temps passé n'est pas nécessairement en accord avec le jugement que les parents apportent sur leur soutien. La moitié de mères sans diplôme ou faiblement diplômées déclarent un sentiment d'incompétence dès le primaire alors que 5% seulement des mères diplômées du supérieur sont dans ce cas. L'écart s'accroît encore dans la suite des études.

Comme à propos de l'implication parentale à l'école, la mesure de l'effet de l'aide des familles dans les devoirs n'est pas aisée. L'aide repérée par le temps qui y est consacré dépend à la fois de la quantité de travail demandé par l'enseignant, du soin que l'élève y apporte, du niveau de compétences de l'enfant ainsi que du niveau d'efficacité de l'aide parentale. De telles relations suppressives expliquent sans doute une corrélation mesurée le plus souvent négative entre l'aide apportée et les résultats scolaires de l'enfant. Il convient donc de préciser la nature de l'aide pour en mesurer les effets.

Plusieurs études mentionnent l'effet positif de l'investissement parental caractérisé par les discussions parents-enfant (Sui-Chu, Willms, 1996 ; Feuerstein, 2000 ; Deslandes, 1996). Pour ces auteurs, plus que la supervision du travail scolaire ou la communication avec l'école, la discussion parent-enfant serait le meilleur « prédicteur » de la réussite académique. Les discussions entourant l'école, les choix des cours, les enseignants, les camarades contribueraient significativement à une meilleure réussite scolaire. Davaillon et Tazouti

(Davaillon, 1993 ; Tazouti, 2003) nuancent et précisent néanmoins ces résultats en indiquant que si l'importance des discussions familiales à propos de la scolarité sont démontrées, leur signification diffère selon que l'enfant est ou non en difficulté. D'un effet positif en cas de réussite (formulation d'un projet scolaire, intégration de l'enfant…), les discussions peuvent prendre un caractère négatif en cas de difficultés scolaires (pointage des difficultés, projet scolaire déprécié…).

Les modalités de l'aide parentale apportée peuvent, elles aussi, influer la réussite solaire. Dans ce domaine, l'appartenance sociale des familles est à nouveau source de variations importantes. En milieu modeste, l'aide consiste, plus souvent qu'en milieu favorisé, à s'assurer de l'existence d'un temps dévolu aux devoirs. Les mères vont également davantage s'intéresser à la forme, la présentation et le soin accordés au travail, qu'au fond, à la qualité des acquisitions à maîtriser. Du point de vue pédagogique, elles vont privilégier la restitution fidèle à la reformulation et la mise en lien, et ont tendance à se substituer à l'enfant en cas de difficulté plutôt qu'à l'aider dans la construction des processus (Thin, 1998). Les méthodes employées peuvent de plus s'avérer inappropriées, voire contre productives avec celles de l'école (Kakpo, 2009). Dans ses travaux portant sur des familles américaines dont l'enfant est scolarisé en élémentaire, Lareau (Lareau, 1993) montre que les familles les moins dotées socialement appliquent typiquement ce qu'elle appelle le modèle de la « direction » parentale, qui consiste en un examen minutieux des devoirs scolaires et en des apports intensifs au programme scolaire générique, sans créer au final la valeur ajoutée que les enseignants attendent. En milieu favorisé, les mères cherchent à s'arroger le rôle du professionnel de l'enseignement. Elles usent davantage de méthodes compatibles avec celles de l'école et, à l'aide d'une documentation adaptée, elles renforcent et développent les connaissances et compétences de leur enfant. Lareau (Lareau, 1993) explique cette différence de méthodes en référence aux ressources possédées par les familles. Alors que les mères des classes moyennes et supérieures, grâce au réseau social possédé, ont des informations détaillées à propos des performances de leur enfant, des programmes, mais aussi de la qualité de l'enseignement dispensé, les mères de milieux modestes, même très impliquées, ne sont pas en mesure de produire des informations détaillées sur les forces et les faiblesses d'apprentissage de leur enfant, ni ne peuvent nommer les forces et les faiblesses de chaque

enseignant ou de l'école. Elles ne détiennent bien souvent que des informations n'ayant pas trait aux savoirs scolaires, mais seulement à la vie quotidienne à l'école, ce qui les rend, au final, très dépendantes de l'école pour éduquer leur enfant. Enfin, chez les parents d'origine sociale favorisée, en plus d'un appui scolaire adapté, leur intervention à vocation éducative se prolonge dans la vie familiale. Dans les activités de loisirs, la préparation des repas, le nettoyage et les courses, les mères promeuvent des activités éducatives au service des acquisitions scolaires. L'éducation devient une expérience de tous les jours (Lareau, 2003).

L'aide parentale prend également appui sur l'existence d'un marché d'outils pédagogiques. Que ce soit au travers de la presse spécialisée autour de l'apprentissage, des cahiers de vacances, ou encore des aides extérieures de spécialistes, si tous les parents investissent, la nature des outils et le niveau de recours dépendent de l'origine sociale des familles. L'exploitation de l'enquête permanente de l'Insee sur les conditions de vie des ménages d'octobre 2003 menée par Rosenwald et Tomasini (Rosenwald, Tomasini, 2005) établit que les devoirs de vacances constituent une activité qui concerne quatre jeunes sur dix des 4100 enfants étudiés. Sept sur dix ont même déjà fait des devoirs de vacances avant l'entrée en CE1. En élémentaire et aux premier et second cycles du secondaire, plus de la moitié des enfants de père cadre ou enseignant fait des devoirs de vacances contre 45% de ceux de père ouvrier. Les parents de milieux favorisés vont préférentiellement utiliser ces outils pour préparer les étapes importantes de la scolarité (entrée au CP, en 6ème, au lycée). Dans le même sens, Lareau (Lareau, 1993) montre que si l'école ne produit pas assez d'opportunités pour apprendre dans un domaine donné, les parents des classes moyennes et supérieures américaines travaillent pour compenser ce manque en faisant participer leur enfant dans des programmes spécifiques. Implicitement et explicitement, les parents se présentent eux-mêmes comme des égaux aux enseignants.

Des différences de comportements existent encore au sein même du milieu favorisé et distinguent particulièrement les parents enseignants. Ainsi, d'après l'étude de Rosenwald et Tomasini (Rosenwald, Tomasini, 2005), les mères enseignantes vont davantage pousser leur enfant à travailler pendant les vacances

que les mères cadres lorsque l'enfant est scolarisé au secondaire, alors que c'est l'inverse en primaire. Mais l'initiative d'une telle activité, prise par l'enfant lui-même, est plus souvent présente chez les familles d'enseignants. Si dans 63% des cas, les devoirs réalisés ont pour objectif principal de réviser, chez les enseignants plus que chez les cadres, les devoirs de vacances prennent l'objectif de s'avancer, 20% pour les premiers contre 10% pour les seconds. Et ce sont les enfants d'enseignants qui finissent le plus leurs devoirs de vacances, d'autant plus qu'ils servent à s'avancer. A propos du bénéfice de ce travail, les distinctions entre parents s'estompent cependant. Dans l'ensemble, 83% des parents estiment que les devoirs de vacances permettent de progresser, surtout quand ils sont terminés.

D'autres supports, tels que les cours payants, sont aussi mobilisés pour soutenir le travail scolaire du jeune. D'après la même étude, qui ne concerne que la période estivale, 6% des enfants de cadres suivent des cours particuliers, 4% des enfants d'enseignants et 2% des enfants d'employés ou d'ouvriers. Plus le niveau de scolarité augmente, plus le taux de recours à ce support, est important. Là aussi, 83% des parents dont l'enfant a suivi de tels cours estiment qu'il a progressé. Les familles les plus aisées n'hésitent pas non plus à utiliser les services de spécialistes du domaine médical, tels les psychologues ou du domaine du coaching afin de motiver les enfants et développer leur confiance en eux (Glasman, Collonges, 1994 ; Glasman, 2004). Autant d'usages que l'on ne retrouve pas chez les familles populaires. A l'opposé, ces dernières familles ont recours à une aide extérieure gratuite, souvent sous la forme de soutien scolaire collectif organisé par les collectivités territoriales et les associations (Glasman, 2001). Plusieurs études ont cherché à mesurer leurs effets sur la réussite scolaire. Les résultats sont contrastés et variables, notamment selon le niveau scolaire de l'enfant et la manière dont est organisée l'aide (Piquée, 2003).

Cet inventaire des pratiques d'encadrement domestique du travail scolaire de l'enfant rend compte de leur grande diversité et de l'obligation de spécifier la nature et la modalité de la pratique dont on cherche à mesurer l'effet. Cet inventaire rend aussi compte du catalogage social des pratiques d'aide familiale. Représenter l'aide parentale par une variable continue, dont la mesure de l'intensité donnerait son niveau d'efficacité sur les résultats scolaires, n'est guère

possible. Chaque classe sociale développe des stratégies d'aide spécifiques, selon ses propres ressources, qui produisent des effets eux aussi spécifiques. L'interprétation de l'effet d'une pratique d'aide ne peut donc pas se soustraire du contexte social dans lequel la pratique est exercée. Encore, elle ne peut pas non plus se soustraire du niveau scolaire de l'enfant. Si certaines pratiques sont bénéfiques à la réussite, la réussite, comme l'échec, motivent certaines pratiques. Le caractère bidirectionnel de la relation ainsi montré à propos de l'aide parentale vaut également concernant les relations des parents avec l'école et les aspirations formulées par les familles. Le relativisme n'est cependant pas absolu, nous tenterons de montrer que certaines pratiques participent à un réel avantage ou handicap scolaire.

2.3.4. Pour conclure

En cherchant à comparer entre eux les effets des pratiques d'accompagnement de la scolarité sur la réussite scolaire, les ambitions scolaires formulées par les parents, toujours positivement corrélées à la réussite scolaire, occupent une place de choix (Tazouti, 2003). Les deux modes de participation parentale, c'est-à-dire, la participation au suivi scolaire à domicile et à l'école, apparaissent importants pour prévenir le décrochage scolaire (Deslandes, Bertrand, 2004), mais plusieurs chercheurs indiquent que les performances scolaires sont davantage liées au suivi et à l'engagement des parents dans les travaux scolaires à la maison qu'à leur relation avec l'école (Deslandes, 1996; Ho Sui-Chu, Willms, 1996 ; Feuerstein, 2000). Ce qui fait conclure aux auteurs que lorsque l'objectif est l'amélioration des résultats scolaires, il faut miser sur l'encadrement du travail scolaire à la maison.

Comme nous le pressentions dans l'introduction de cette partie, dans un mode de reproduction sociale à dominante scolaire, les pratiques familiales d'accompagnement de la scolarité sont déterminantes dans la réussite scolaire de l'enfant. La dimension stratégique des actions menées paraît primordiale. Le bénéfice scolaire s'accroît lorsque les parents sont capables de mettre en œuvre un suivi dans et hors de l'école, satisfaisant à la fois leurs ambitions scolaires et les

exigences scolaires. Cependant, tous les parents ne sont pas égaux dans leur capacité d'actions stratégiques et des différences sociales importantes existent dans les pratiques et leurs effets. A l'exemple des pratiques de socialisation, les pratiques parentales d'accompagnement de la scolarité s'avèrent essentielles à être prises en compte lorsque l'on cherche à expliquer l'effet de l'origine sociale sur la réussite scolaire.

3. Conclusion du Chapitre 2

Parti de la nécessité de vérifier les fondements aux présupposés explicatifs de la meilleure réussite scolaire des enfants d'enseignants exposés dans la première partie de ce travail, ce chapitre a permis d'identifier les éléments de l'éducation familiale participant à la fabrication de la performance scolaire.

Successivement, la revue de littérature a exploré l'effet des facteurs sociaux caractérisant l'origine sociale, puis l'effet des pratiques familiales éducatives sur la réussite scolaire. Deux grands champs de l'éducation familiale ont été analysés, les pratiques de socialisation qui éclairent l'effet du « home climate », notion empruntée ici à Mohr et Di Maggio (Mohr, Di Maggio, 1995) et les pratiques d'accompagnement scolaire plus directement en prise avec les réalités scolaires.
A propos du climat familial, ce sont surtout les pratiques éducatives parentales stimulant le développement cognitif de l'enfant ainsi que les conduites culturelles familiales dans leur forme écrite et langagières qui agissent, au travers de leurs modalités, sur les performances scolaires. L'influence de l'accompagnement scolaire passe, quant à elle, par la nature des projets scolaires formulés par les parents, par les stratégies parentales d'influence et de contrôle de la scolarité ainsi que d'encadrement et de suivi domestique du travail scolaire. Par cette démonstration, le fondement des suppositions formulées dans le premier chapitre de cette recherche est validé. Le statut d'hypothèses peut leur être accordé.

Ce chapitre a également montré que s'articulaient deux types de facteurs explicatifs des disparités de réussite scolaire d'origine sociale. Les variables du milieu social, assez éloignées de l'explication causale et les variables de

l'éducation familiale qui les médiatisent. Pour paraphraser Lautrey (Lautrey, 1980), les pratiques familiales éducatives apparaissent être des variables intermédiaires clé permettant d'expliquer les inégalités sociales de performances scolaires. Ainsi, si la description des inégalités de réussite passe par une analyse positionnelle, leur explication transite par une analyse plus compréhensive des mécanismes de la transmission familiale. De façon schématique, en excluant de fait caricaturalement toutes les particularités familiales, il semblerait que le milieu social soit à l'origine de conditions d'existence spécifiques associées à des pratiques éducatives familiales caractéristiques, plus ou moins favorables au développement cognitif de l'enfant, à son adaptation scolaire et sociale et à la réussite à l'école. Suivant cette idée, à considérer la singularité du niveau de réussite scolaire des enfants d'enseignants, il devient légitime de penser que la spécificité du milieu enseignant en est à l'origine, qu'il existe véritablement, en somme, un « effet enseignant ».

Au vu de l'ensemble des travaux de recherche analysés, la réussite scolaire s'explique, observée sous l'angle de sa fabrication familiale, par une pluralité de facteurs parentaux. Comme nous l'indique Lahire, ce n'est donc pas une cause décisive qu'il convient de chercher à la meilleure réussite, mais « une combinaison de traits familiaux assez généraux » (Lahire, 1995, p. 148). En ce sens, rapporté à l' « effet enseignant », nous rechercherons son explication dans une combinaison spécifique de caractéristiques sociales et de pratiques familiales.

Chapitre 3

Peut-on envisager l'existence d'un « effet enseignant »?

1. Enjeux de la recherche

Dans une perspective de lutte contre les inégalités de réussite scolaire d'origine sociale, la compréhension des processus de fabrication de l'échec scolaire, comme ceux de la réussite, est indispensable pour orienter l'action. A côté de l'étude des populations les plus confrontées aux difficultés scolaires, celle des populations concernées par le succès présente l'intérêt d'approcher le problème sous un angle de vue différent et, par-là, prétend enrichir les connaissances déjà établies.

1.1. Mesurer l' « effet enseignant »

Le premier enjeu du présent travail est de rendre compte de l'existence d'un « effet enseignant ». Montrer l'existence d'un tel effet revient à mettre en évidence que l' « effet enseignant » repéré par l'effet d'être enfant de parents dont l'un au moins est enseignant se distingue significativement de l'effet d'être enfant de parents de toute autre profession, en contribuant à une meilleure réussite scolaire. D'abord il s'agira de vérifier l'existence et la prééminence de l' « effet enseignant » « brut » sur les performances scolaires de l'enfant, autrement dit en ne considérant que la seule variable « catégorie professionnelle des parents ». Une telle mise en évidence légitimera le bien-fondé d'une recherche des déterminants sociaux et pratiques éducatives familiales des parents enseignants qui pourraient être à l'origine des meilleurs résultats de leur enfant. Ensuite, la mesure de l' « effet enseignant », net des déterminants sociaux et pratiques familiales sélectionnés dans notre modèle explicatif, permettra d'établir s'il existe bien un

« effet enseignant » spécifique ou si l' « effet enseignant » « brut » repéré n'est que la conjonction de différents facteurs que nous aurons pris en considération.

1.2. Expliciter l' « effet enseignant »

S'intéresser à l'« effet enseignant » sur la réussite scolaire, c'est chercher à identifier les caractéristiques et les pratiques familiales favorables à la réussite pour mieux en comprendre sa genèse, pour en partager plus largement la « recette », s'il en est, et pour participer à éclairer l'action des décideurs en matière de réduction des disparités sociales de réussite scolaire.

Expliciter ce que recouvre cet effet conduit à identifier la part des facteurs explicatifs de la réussite scolaire qui le constitue. Cela présuppose, en amont, la conduite d'une analyse de l'effet des caractéristiques sociales et des pratiques familiales éducatives sur la réussite scolaire afin d'en établir les facteurs de réussite. Et à terme, cela implique l'établissement des valeurs, attitudes et pratiques caractéristiques du modèle éducatif des parents enseignants.

Connaître l' « effet enseignant » invite enfin à approcher le mode de transmission familial des parents enseignants. Se fonde-t-il sur des avantages de classe, sur une connivence avec le milieu scolaire qui rend l'adéquation immédiate entre les exigences scolaires et les pratiques éducatives familiales ? Ou bien les parents enseignants mobilisent-ils leurs ressources et leurs connaissances expertes du système pour maintenir et promouvoir leur enfant dans la compétition scolaire ? Etre né enfant d'enseignants implique-t-il une transmission filiale mécanique des connaissances et compétences reconnues et valorisées par l'école ou les parents travaillent-ils à leur inculcation, à leur développement afin d'en maximiser les effets ? Peut-être la réalité du modèle éducatif des parents enseignants est-elle plus complexe. Sa détermination constitue le second enjeu de ce travail.

2. Vers la construction d'un modèle explicatif adapté

La détermination des caractéristiques et pratiques familiales responsables de la réussite scolaire ainsi que l'évaluation de leur participation à l'explication de l' « effet enseignant », constituent la finalité du travail empirique à venir. Afin de spécifier une démarche de recherche viable, revenons sans plus tarder aux résultats scientifiques précédemment exposés. Tout d'abord, une analyse critique des orientations méthodologiques prises par la littérature nous permettra de dégager les lignes de force du modèle explicatif à construire. Ensuite, l'exploitation des apports des travaux scientifiques antérieurement analysés conduira à opérationnaliser le modèle explicatif retenu.

2.1. Orientations théoriques du modèle explicatif à construire

Loin de tarir les perspectives de recherche, la remarquable étendue et la richesse des résultats scientifiques s'offrent à l'analyse et permettent d'envisager plusieurs voies de progrès dans la construction des connaissances sociologiques.

2.1.1. Une discrimination des populations insuffisante

Dans leur grande majorité, les travaux conduits s'intéressent aux inégalités avérées entre catégories sociales définies assez grossièrement, par l'agrégat de professions estimées socialement proches. Se retrouvent ainsi le plus souvent distingués les milieux favorisés et les milieux populaires, ou plus finement, les « cadres », les « professions intermédiaires », les « ouvriers et employés »…. Les écarts criants entre résultats d'enfants d'« ouvriers » et de « cadres » justifient cette priorité d'étude mais négligent cependant souvent l'interrogation de l'homogénéité des résultats scolaires intra groupes sociaux ainsi que celle des pratiques à l'intérieur même des classes sociales ainsi définies. Nous l'avons vu,

les études portant sur les enseignants sont donc rares et les connaissances établies pour la catégorie générique « cadres et professions intellectuelles » à laquelle, entre autres, ils appartiennent, manquent, à notre avis, de finesse pour expliciter la réussite singulière des enfants d'enseignants.

Face à ce constat, si le travail que nous entreprenons répond, par nature, à une plus grande discrimination des populations étudiées, nous ne pouvons, à notre tour, omettre le fait de la pluralité des statuts professionnels chez les enseignants eux-mêmes. Se distinguent en effet les enseignants du premier degré, ceux du second degré et enfin les enseignants de l'enseignement supérieur, chaque groupe comprenant encore des distinctions en son sein (instituteurs et professeurs des écoles, certifiés et agrégés, maîtres de conférence et professeurs d'université). La question de la prise en compte dans nos travaux de la diversité des statuts professionnels chez les enseignants se pose alors. Dans un objectif de comparaison avec le groupe « cadre », cette disparité statutaire a-t-elle un sens ou la proximité des valeurs et des pratiques des membres du groupe « enseignant » justifie-t-elle que ses catégories ne soient pas distinguées ?

Les travaux portant sur l'origine sociale des enseignants s'accordent à montrer une différence d'origine selon le niveau d'enseignement, persistante au fil du temps (Hirschhorn, 1993 ; Vallet, Degenne, 2000). Hier comme aujourd'hui, les enseignants du premier degré sont plus nombreux à être issus du monde ouvrier que les professeurs du second degré et ceux-ci sont plus nombreux à être issus du milieu favorisé. Cependant avec un embourgeoisement du recrutement des enseignants du primaire confirmé par plusieurs études dont celle, récente, de Charles et Cibois (Thélot, 1994 ; Charles, 1998 ; Charles, Cibois, 2006), un rapprochement entre les milieux sociaux d'origine des enseignants des deux degrés semble s'opérer de longue date et s'accélérer dans la période actuelle (Vallet, Degenne, 2000).

Sur le plan professionnel, certaines autres convergences peuvent s'observer. Par suite de la massification, une grande majorité d'enseignants envisage le savoir selon sa version démocratique, accessible à tous, plutôt que sous sa version élitiste, réservé à une minorité. Le modèle du pédagogue, centré sur l'élève et la

prise en compte de ses besoins, est progressivement et massivement partagé du primaire au supérieur, conforté par les injonctions institutionnelles et relayé par une formation initiale au métier, commune aux premier et second degrés durant près de ces vingt dernières années. En 2004, interrogés à propos des finalités de l'enseignement, les enseignants montrent une convergence de point de vue. Ils se retrouvent en citant, de façon très majoritaire, que l'essentiel est de donner le goût du savoir et des connaissances et qu'un des objectifs premiers de l'enseignement est de développer les capacités de raisonnement de l'enfant (Esquieu, 2005). A la manière du rapprochement des origines sociales des différents degrés, une consonance autour d'une communauté d'objectifs professionnels semble s'établir.

Ainsi, bien qu'il serait incorrect de conclure à une analogie des statuts et des valeurs professionnelles entre enseignants des différents degrés d'enseignement, les rapprochements constatés laissent néanmoins envisager que des concordances d'attitudes et de pratiques éducatives familiales entre les différentes catégories d'enseignants en ont découlé.

A propos cette fois de leur rapport à l'école, si l'observation des parcours scolaires des différentes catégories d'enseignants montre des disparités de niveau de réussite, le ressenti positif de leur scolarité apparaît partagé. Le portrait qui les concerne réalisé par Esquieu (Esquieu, 2005) montre que 56% des enseignants du primaire contre 53% de ceux du secondaire se déclarent avoir été de « bons » élèves et 14% des premiers contre 22% des seconds, de « très bons élèves ». Signes de l'excellence scolaire, d'après l'auteur, dans les deux catégories, ils sont plus nombreux que la moyenne des bacheliers à avoir obtenu des mentions et à n'avoir jamais redoublé. Les enseignants du primaire comme ceux des collèges et des lycées sont majoritairement d'anciens bons élèves. Avec pour point commun un passé scolaire bien vécu, les uns comme les autres sont à même de développer une représentation de l'école positive et des ambitions scolaires pour leurs enfants élevées.

S'agissant enfin de la destinée des enfants d'enseignants selon le niveau d'enseignement de leurs parents, l'étude de Devineau et Léger (Devineau, Léger, 2001) confirme une proximité dans leur devenir. D'après les auteurs, si l'on

cumule les probabilités de devenir cadre ou enseignant, viennent en tête les enfants d'un couple de professeurs (62,6%), puis ceux d'un couple d'instituteurs (56,2%), ceux dont un seul parent est professeur (56,1%), ceux d'un couple de cadres (48,8%), ceux dont l'un des parents est instituteur (44,7%), et enfin ceux dont un unique parent est cadre (39,1%). Très loin derrière figurent les enfants de parents de professions intermédiaires qui deviennent cadres ou enseignants dans la proportion de 22% en cas d'homogamie de leurs parents et de 21% en cas d'hétérogamie. Si la lecture de ces résultats indique que les enfants de professeurs « réussissent » mieux que les enfants d'instituteurs, l'écart qui les sépare reste cependant inférieur à celui qui sépare le résultat de l'un ou de l'autre avec celui d'un enfant de cadres. Dans une perspective de comparaison des réussites scolaires avec le groupe « cadre », la distinction des différentes catégories d'enseignants n'apparaît donc pas essentielle.

Au final, les différences de statut professionnel des enseignants conduisent probablement à des différences de conditions et de mode de vie. Cependant, dans le domaine de l'éducation des enfants précisément, le partage de valeurs professionnelles proches les lie sans doute plus étroitement qu'à propos d'autres sujets. La proximité des pratiques éducatives et des projets scolaires s'avère vraisemblablement plus grande entre enseignants des différentes catégories qu'entre enseignants et cadres.

Dans la suite du travail, notre choix consiste en l'indifférenciation des statuts professionnels des enseignants. Mais, afin de limiter les effets éventuels de leur disparité, le travail portera sur la réussite scolaire mesurée en fin de primaire et de secondaire inférieur, période de la scolarité où la possibilité d'action des uns et des autres semble la plus comparable.

Considérant les conséquences de la non distinction des types d'enseignants ainsi limitées, nous pensons encore que se contenter d'un dessin un peu grossier de la profession offre l'avantage, par l'importance des effectifs dans chaque sous population étudiée, de renforcer la robustesse statistique des modèles qui seront réalisés.

C'est donc ainsi l' « effet enseignant », enseignant pris dans son acception la plus large du vocable, que notre travail cherchera à mesurer et à expliquer.

2.1.2. Une dimension maternelle rarement prise en compte

Dans le domaine de la caractérisation de l'origine sociale, l'analyse des résultats des travaux existants conduit à émettre une seconde critique soulevant un paradoxe. En effet, alors que le diplôme, mais aussi la profession de la mère sont des variables montrées déterminantes sur la réussite scolaire (Partie 1, Chapitre 2, paragraphie 1.3.), la définition du milieu social d'appartenance utilisée par les travaux qui étudient les performances scolaires néglige souvent cette contribution maternelle. Classiquement, la réussite scolaire reste imputée aux caractéristiques du chef de famille, le père dans la très grande majorité des cas.

Dans le cadre du présent travail, alors que la profession enseignante est grandement féminisée, omettre de prendre en compte la dimension maternelle conduirait à une description puis à une explication de la réussite scolaire de leurs enfants partiellement faussées. Si nous n'avons pas considéré prioritaire la distinction des différents statuts professionnels des enseignants, nous considérons en revanche crucial de caractériser la profession et le diplôme des différents groupes sociaux étudiés en tenant compte des deux parents.

2.1.3. Des modèles explicatifs de la réussite partiels

Un ultime regard, porté sur l'ensemble des travaux menés dans l'optique d'éclairer les processus sous-jacents à la réussite scolaire, rend compte de travaux, tantôt à visée descriptive, tantôt à visée explicative, et dans les deux cas, souvent spécialisés sur l'une ou l'autre des dimensions du milieu social ou des pratiques éducatives parentales. Ainsi, la majorité des travaux établissant des typologies de pratiques éducatives familiales rapportées aux différents groupes sociaux, s'intéresse préférentiellement aux attitudes et aux comportements éducatifs

parentaux (Baumrind, 1971 ; Kellerhals, Montandon, 1991). Plus rares sont ceux qui établissent des typologies incluant dimension sociale, pratiques éducatives de socialisation et pratiques d'accompagnement de la scolarité. Par ailleurs, parmi les travaux cherchant à évaluer l'action des variables qu'ils étudient sur la réussite, les uns mesurent l'influence spécifique de la socialisation (Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980 ; Pourtois, Desmet, 1993 ; Bergonnier-Dupuy, 1997 ; Tazouti, 2003), et les autres évaluent l'implication parentale dans le suivi de la scolarité (Epstein et al., 1992 ; Steinberg et al., 1992). Chacune de ces études apporte alors une bonne précision sur l'effet de la dimension testée, mais l'effet de la combinaison des variables appartenant à ces deux dimensions reste souvent ignoré.

Avec pour objectif l'éclaircissement de l'effet « enseignant », le présent travail se propose de construire, en aboutissement de l'analyse, un modèle statistique explicatif « global », incluant plusieurs types de variables renvoyant aux arguments montrés influents sur la réussite scolaire par la littérature. Seront ainsi prises en compte des variables relevant des caractéristiques sociales des familles, des pratiques éducatives de socialisation et des pratiques d'accompagnement de la scolarité.

Ces trois principes théoriques délimitant le champ de notre analyse étant fixés, spécifions et opérationnalisons désormais notre démarche de recherche.

2.2. Spécification du modèle explicatif

Le modèle que nous choisissons de construire est un modèle linéaire simple. La réussite scolaire en est la variable à expliquer et deux types de variables constituent les variables explicatives. Le premier type fait appel aux caractéristiques sociales familiales, le second type concerne les pratiques éducatives parentales.

2.2.1. Mode d'interactions des variables

Les variables sociodémographiques

Les variables sociodémographiques introduites dans le modèle correspondent aux variables classiquement utilisées dans les travaux sociologiques. Elles seront introduites individuellement dans le modèle. Leur choix sera guidé par l'éclairage théorique des travaux scientifiques analysés (paragraphe 2.2.2. à venir dans la présente partie).

Les variables liées aux pratiques éducatives

Les variables renvoyant aux pratiques éducatives parentales introduites dans le modèle font, quant à elles, l'objet d'une construction préalable, à partir des variables que l'analyse de la littérature conduira à retenir.

Les pratiques éducatives familiales étudiées relèvent de deux grands domaines : les pratiques de socialisation et celles d'accompagnement de la scolarité. En étant favorablement ou défavorablement associées à la réussite scolaire, ces pratiques correspondent aux modalités d'un certain nombre de variables.

Selon la méthode de prise en compte de ces variables, deux modèles explicatifs différents peuvent être construits.

- Les variables retenues pour l'analyse peuvent être introduites dans un modèle de tests statistiques en tant que variables individuelles. Le modèle est alors constitué d'une série de variables renvoyant chacune à une dimension particulière des pratiques éducatives familiales. A titre d'exemples, il pourrait ainsi être mesuré l'effet de la fréquence de l'aide parentale aux devoirs ou l'effet de la manière de voir les relations entre parents et enseignants.
- Une autre façon de procéder consiste, en première étape, à construire une typologie de pratiques éducatives. Les pratiques corrélées entre-elles sont regroupées en types de pratiques. Ces types de pratiques constituent alors les modalités d'une variable unique qui est ensuite introduite dans le modèle statistique. Du point de vue du sens, chaque type de pratiques identifié,

regroupant à la fois des pratiques de socialisation et d'accompagnement scolaire, donne les contours d'un « modèle éducatif » familial spécifique.

Dans le premier cas, lorsque les variables sont introduites individuellement dans les modèles de tests, l'effet de chacune de leurs modalités peut être apprécié sur la réussite scolaire. Cette méthode présente également l'intérêt de permettre la comparaison des effets des différentes modalités pour une variable donnée, mais aussi entre variables. Enfin, en les introduisant successivement, il est aussi possible de repérer les modalités, et donc les pratiques, aux contributions explicatives les plus importantes de l' « effet enseignant ». Cependant, ce faisant, l'identification des « modèles éducatifs » auxquels ces variables participent n'est guère envisageable. Rien ne dit que l'addition des pratiques les plus performantes, constitue un « modèle éducatif » familial existant. Par ailleurs, s'il est possible de mesurer avec quelle fréquence chaque pratique est convoquée par tel ou tel groupe social, difficile est de reconstituer le ou les modèles éducatifs dominants d'un groupe social donné. De plus, d'un point de vue méthodologique cette fois, trois critiques peuvent être opposées à cette méthode. Premièrement, l'augmentation du nombre de variables dans un modèle nuit à sa robustesse statistique. Deuxièmement, les effets des pratiques mesurées isolément risquent d'être très faibles. Enfin, la prise en considération de pratiques juxtaposées peut ne pas rendre compte de la synergie créée par leur regroupement. Agissant ensemble, les pratiques regroupées sont en mesure de créer un effet plus grand que la somme des effets mesurés lorsqu'elles opèrent indépendamment les unes des autres, ou encore, de créer un effet que chacune d'entre elles ne peut créer isolément.

En regard, la construction d'une typologie apporte plusieurs avantages. L'effet relatif de chaque type de pratiques peut être mesuré sur la réussite et les modèles éducatifs auxquels ils renvoient peuvent être identifiés. Le gain d'explications de la réussite scolaire, tout comme la part explicative de l' « effet enseignant », qu'apporte l'ensemble des types de pratiques peut être déterminé. Enfin, l'identification des modèles éducatifs dominants chez les enseignants et chez les cadres est rendue possible par l'établissement de leur effectif dans chaque type de pratiques.

Confortés par l'ensemble des arguments précédents, notre choix se porte donc sur la construction d'une variable unique et composite définie par une typologie de pratiques éducatives. Chaque modalité de cette variable correspond alors à un type de pratiques particulier, caractéristique d'un « modèle éducatif » familial spécifique.

En définitive, la démarche explicative que nous allons mettre en place peut se résumer synthétiquement ainsi : la première étape du travail empirique consiste à mesurer l' « effet enseignant » sur la réussite scolaire, comparativement aux effets des autres professions. Ensuite, progressivement, les variables retenues explicatives seront introduites dans le modèle statistique de façon à tester leur pouvoir explicatif sur la réussite et à mesurer leur contribution explicative respective de l' « effet enseignant ».

Le mode d'interaction des variables étant établi, c'est désormais le choix des variables explicatives, guidé par les apports théoriques, qui termine la spécification du modèle explicatif retenu.

2.2.2. Principe de sélection des variables et nature des variables retenues

Le choix des variables repose sur un double principe. D'une part, il dépend, du pouvoir explicatif de la réussite scolaire attribué à chaque variable par les résultats de recherche. Une variable peu influente sur la réussite scolaire aura sans doute une faible capacité d'explication de l' « effet enseignant ». D'autre part, il dépend du pouvoir de distinction des populations étudiées que la variable peut produire.

<u>Les variables sociodémographiques</u>

La première variable à retenir est la variable qui caractérise la profession des individus étudiés. Cette variable que l'on nommera « catégorie professionnelle parentale » (CPP), aura à être construite à partir de la combinaison de la profession des deux parents. Mesurer l' « effet enseignant » revient à mesurer

l'effet de la modalité « enseignante » de la variable sur la réussite scolaire, comparativement aux effets des autres modalités.

Parmi les autres variables sociodémographiques influentes sur la réussite scolaire, beaucoup n'auront pas à être placées dans le modèle explicatif. Compte tenu des caractéristiques sociales de la population sur laquelle se centre l'étude, la variable qualifiant le rapport de la famille à la migration ne sera pas à inclure au modèle. Ayant été montrée, par la recherche, à l'influence non significative chez les familles favorisées, la variable « taille de la famille » subira le même sort. L'étude ne concernant que les familles nucléaires, la variable « structure familiale » n'aura également pas cours. Les variables « lieu de résidence » et « établissement fréquenté » renvoyant à des contextes sociaux et scolaires contrastés déterminants dans la réussite scolaire, ne seront pas à prendre en compte de par leur faible pouvoir discriminant des populations étudiées. Enfin, le capital économique des familles, montré à l'influence croissante, notamment à l'occasion des choix stratégiques d'orientation et d'études supérieures, mais restant cependant faiblement déterminant dans la réussite aux niveaux d'enseignement sur lesquels porte le travail (primaire et secondaire inférieur), la variable correspondante n'aura pas à être introduite dans le modèle.

Aucune variable individuelle caractérisant l'enfant n'aura à être conservée. Le genre, à l'origine de disparités de réussite scolaire avérées, ne ressort pas comme facteur différenciateur chez les familles favorisées (Devineau, Léger, 2001). L'âge de l'enfant, dont l'effet sur la réussite scolaire est clairement démontré (Caille, O'Prey, 2005), ne distingue pas significativement les familles favorisées étudiées.

Au final, seule la variable représentant le niveau de diplôme parental aura sa place dans le modèle. Cette variable apparaît incontournable par la hauteur de l'effet qu'elle produit sur la réussite scolaire. Un gain explicatif complémentaire à celui lié à la variable « catégorie professionnelle parentale » est attendu. Cette variable est également envisagée comme partie prenante dans l'explication de l'effet de la variable « catégorie professionnelle parentale ». A la manière de cette dernière variable, une variable « niveau de diplôme parental » (NDP) aura à être construite à partir du niveau de diplôme des deux parents.

Les variables de socialisation

La littérature a montré de façon éclairante que les stratégies éducatives familiales à l'origine de disparités de réussite scolaire se structurent en priorité autour des axes contrôle / autonomie, autorité statutaire / autorité négociée, obéissance / responsabilité personnelle. Les variables utilisées pour construire la typologie de pratiques auront alors à rendre compte de ces dimensions. Nous retiendrons en priorité des variables qui caractérisent les relations entre parents et enfants et rendent compte des règles de vie domestique. Elles permettront ainsi d'approcher les styles éducatifs familiaux.

La recherche a également montré que la nature des pratiques culturelles et langagières influait significativement sur la réussite scolaire. Plusieurs variables relatives à la nature des activités culturelles pratiquées par les enfants seront retenues et viendront contribuer à la construction de la typologie de pratiques.

Les variables d'accompagnement de la scolarité

Les pratiques d'accompagnement de la scolarité sur la réussite ayant été montrées par les travaux scientifiques d'influence majeure dans un contexte de reproduction sociale à dominante scolaire, les variables afférentes prises en compte dans la typologie seront majoritaires.

Les variables retenues correspondront aux trois voies d'actions de l'accompagnement de la scolarité : les projets scolaires, l'implication familiale à l'école et le suivi du travail scolaire à la maison. Les projets scolaires apparaissant les plus influents sur la réussite sous la forme d'ambitions scolaires parentales, ils pourront être approchés au travers de variables rendant compte des aspirations familiales de carrières scolaires et de niveau d'étude atteint. Plus que la participation parentale à la vie de l'école, c'est l'implication à visée utilitariste, à des fins d'information, mais aussi d'influence de façon à organiser les meilleures conditions de scolarisation des enfants, qui a été montrée la plus en lien avec la réussite. Les variables décrivant l'implication familiale se centreront alors sur le sens parental donné aux relations entre parents et enseignants, sur la visée stratégique de ces relations et sur le degré d'initiative parentale. En matière de

suivi du travail scolaire domestique, la littérature a montré combien l'aide aux devoirs est une variable aux effets difficiles à interpréter en raison de son association au niveau de résultats scolaires de l'enfant. Négativement associée aux performances scolaires en cas de difficulté scolaire de l'enfant, l'aide aux devoirs leur est positivement reliée en cas de bons résultats initiaux de l'enfant. Il en est de même de la signification des discussions parents-enfant entourant l'école démontrées contribuant significativement à la réussite scolaire. Le suivi parental sera alors préférentiellement repéré par des variables rendant compte au travers de leurs modalités de stratégies d'aide et de sujets de discussion familiaux spécifiques aux interprétations moins équivoques.

3. Questions de recherche et hypothèses

Les enjeux et les orientations théoriques de la présente recherche fixés et le modèle explicatif à construire spécifié, nous pouvons désormais, à partir de nos lectures, énoncer les hypothèses de recherche que nous souhaitons vérifier.

Des réponses apportées aux deux enjeux fixés, mesurer et expliciter l' « effet enseignant », la réponse donnée au premier enjeu conditionne la réponse apportée au second. En effet, avant de pouvoir présenter les pratiques éducatives caractéristiques des enseignants, principales contributrices à leur modèle éducatif et responsables de la réussite scolaire de leur enfant, il convient de vérifier leur pouvoir explicatif de la réussite scolaire et de l' « effet enseignant » « brut » que seul le recours à la mesure peut établir. Le travail de mesure s'avère donc crucial et constitue le cœur de notre travail empirique. Les questions et hypothèses qui suivent concernent en conséquence tout spécialement ce premier enjeu. L'explicitation de l' « effet enseignant » s'appuiera ensuite sur les réponses et validations établies lors de cette mesure, complétées par les résultats d'une analyse descriptive de données supplémentaires relatives aux pratiques éducatives familiales des parents enseignants.
Quatre questions sous-tendent notre démarche de recherche. A chacune correspond une hypothèse.

Existe-t-il un « effet enseignant » ? Quelle est sa mesure ?

Hypothèse 1 (H1) :

En référence à la concentration par la population enseignante de caractéristiques sociales et de pratiques éducatives démontrées favorables à la réussite, de tous les effets « catégorie professionnelle parentale », l' « effet enseignant » est significativement le plus favorable à la réussite scolaire, au niveau primaire comme secondaire.

Un « effet enseignant » persiste-t-il à niveau de diplôme parental contrôlé ?

Hypothèse 2 (H2) :

H2.1. : Le niveau de diplôme parental apporte une explication de la réussite scolaire complémentaire à celle de la profession. Il contribue cependant également à expliquer en partie l'effet de la catégorie professionnelle parentale.

H2.2. : A niveau de diplôme parental contrôlé un « effet enseignant » reste à expliquer.

Les parents enseignants développent-ils en majorité des pratiques éducatives favorables à la réussite scolaire ? Quelles sont leurs natures ?

Hypothèse 3 (H3)

H3.1. : Les types de pratiques éducatives les plus favorables à la réussite scolaire sont ceux qui se fondent sur des pratiques directement en lien avec la réalité scolaire, plutôt que sur des pratiques de maximisation du capital culturel.

H3.2 : Les parents enseignants sont proportionnellement les plus nombreux de tous les parents à mettre en œuvre les types de pratiques familiales éducatives les plus favorables à la réussite scolaire.

Un « effet enseignant » favorable à la réussite scolaire persiste-t-il lorsque les types de pratiques éducatives et le niveau de diplôme parental sont contrôlés ?

H4.1 : Les types de pratiques éducatives contribuent d'une part, à améliorer l'explication de la variation de réussite scolaire entre enfants et d'autre part, à expliquer une partie de l' « effet catégorie professionnelle parentale ».
H4.2 : A types de pratiques éducatives et niveau de diplôme parental contrôlés, un « effet enseignant » « résiduel » à expliquer persiste.

En guise de synthèse, risquons-nous à concentrer l'ensemble de la problématique de recherche en une question générale assortie de son hypothèse.

Les caractéristiques sociales et pratiques éducatives des parents enseignants, comparativement à celles des autres parents, sont-elles à l'origine d'un effet significativement plus favorable à la réussite scolaire ? Quelle est la part explicative des pratiques éducatives dans l' « effet enseignant » ?

Hypothèse générale (H) :
Les enseignants concentrent les caractéristiques et pratiques familiales les plus en lien avec la réussite scolaire.
L'effet des pratiques éducatives, comparativement aux effets des autres variables, est premier dans l'explication des variations de résultats scolaires.
L' « effet enseignant » s'explique principalement par la mise en œuvre de pratiques éducatives spécifiques. D'autres pistes explicatives complémentaires sont à considérer pour élucider l' « effet enseignant » « résiduel ».

Partie 2 :

Opérationnalisation de la mesure de l’ « effet enseignant »

L'étude de l' « effet enseignant » s'appuie sur une analyse secondaire originale des résultats de l'enquête du Panel d'élèves recrutés en 1995 à leur entrée en 6ème, (Encadré 2).

Plus précisément, nous utilisons un extrait de cette source statistique.
Le champ a été restreint aux seuls jeunes dont les familles ont répondu à l'ensemble des questions de l'enquête thématique de 1998 et dont on connaît le parcours et les résultats scolaires. De plus, seuls ont été retenus les jeunes comme vivant dans une famille traditionnelle, nucléaire, composée du père et de la mère ayant eu ensemble l'enfant étudié et vivant sous le même toit. Au total, l'échantillon sur lequel porte notre étude comprend 7348 jeunes.

Remarque : L'analyse dont nous allons présenter ici l'opérationnalisation est celle qui concerne la mesure de l' « effet enseignant », cœur du travail empirique. Dans un second temps, une analyse des données de l'enquête « Education et Famille 2003 » de l'Insee sera réalisée afin de répondre plus complètement à l'enjeu d'explications de l' « effet enseignant ». La démarche d'analyse de cette seconde source de données, pour partie comparable à celle réalisée pour l'enquête du Panel 95 et ne conduisant qu'à un travail descriptif d'éclairage de l' « effet enseignant », ne fait pas l'objet d'une présentation dans le corps de la thèse, mais est proposée en annexe (Tome des annexes : Annexe 1).

Encadré 2 : Le Panel d'élèves du second degré recruté en 1995

Depuis septembre 1995, le ministère de l'éducation nationale suit le parcours scolaire dans l'enseignement secondaire des élèves entrés en 6e à cette date jusqu'à l'année scolaire 2005-2006.
L'observation est engagée sur 17830 élèves scolarisés en sixième ou en sixième SEGPA dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Les informations concernant les élèves et leurs familles ainsi que les parcours scolaires des enfants ont été recueillies en plusieurs fois.

1. L'information recueillie au moment du recrutement de l'échantillon auprès du responsable de l'établissement où était scolarisé l'élève en sixième, permet de disposer de données sur l'environnement familial et d'une reconstitution de la scolarité dans l'enseignement élémentaire et préélémentaire. Le niveau de l'élève à l'entrée au collège est également connu grâce, notamment, aux résultats aux épreuves nationales d'évaluation à l'entrée en 6ème, en français et en mathématiques.
   La situation scolaire de l'enfant a fait ensuite l'objet d'une actualisation annuelle.

2. Une enquête auprès des familles organisée en 1998 permet d'appréhender l'environnement familial du jeune et les rapports à l'école du jeune et de sa famille. Plus précisément, elle recueille des informations sur les aspirations des parents en matière de formation et sur leurs pratiques éducatives touchant à la scolarité de leur enfant.

3. A l'issue de la 3ème, une enquête sur la procédure d'orientation en fin d'année scolaire est adressée aux chefs d'établissement. Outre l'information relative au déroulement de cette procédure, l'enquête a recueilli les notes obtenues au contrôle continu du brevet dans trois disciplines : le français, les mathématiques et la première langue vivante.

4. En 2002, une enquête est organisée auprès des jeunes afin de connaître leurs représentations sur leur avenir et sur la manière dont se sont déroulées les premières années de la scolarité secondaire.

5. A partir de mars 2003, les premiers bacheliers du Panel sont interrogés sur leur situation à la rentrée de 2002 : la formation suivie, leur orientation, leurs motivations et difficultés dans les études, leur situation personnelle en termes de logement et de ressources. A partir de cette année, se met en place un suivi spécifique de ces jeunes à travers l'enquête SUP.

6. Depuis 2005, l'enquête EVA (Insee et DEPP) suit les jeunes ayant terminé leur formation initiale.

Chapitre 1
Tenir compte des deux parents

1. Définition de l'indicateur « Catégorie Professionnelle Parentale » (CPP)

Afin de repérer la catégorie professionnelle des parents, le Panel a utilisé une nomenclature à deux chiffres en 29 postes (Tome des annexes : Annexe 2, Partie 2, Paragraphe 1.). Cette nomenclature adapte et précise la nomenclature des catégories socioprofessionnelles officielle de l'Insee en 24 postes. Y sont clairement distingués les enseignants des cadres. Les professeurs sont également différenciés des professions scientifiques, mais aussi des instituteurs et assimilés. A l'intérieur de chaque catégorie « enseignante » est cependant probablement inclus un petit nombre d'actifs qui ne relèvent pas du système éducatif ou de la fonction enseignante. Avec une procédure de codage à deux chiffres qui limite la précision de la description des professions, le phénomène est inévitable. De faible ampleur cependant, nous utiliserons cette catégorisation pour construire un indicateur professionnel de la population étudiée.

Dans la présente recherche, l'objectif étant de mesurer l'effet de la profession, l'indicateur de profession construit doit positionner les parents dans la hiérarchie professionnelle au sens strict. Il ne s'agit pas de construire une variable composée à partir de plusieurs caractéristiques du milieu social de l'élève. De plus, conformément aux orientations théoriques fixées, le milieu d'origine de l'enfant est à repérer par une combinaison de la catégorie professionnelle du père et de la mère.

Construire cet indicateur, que nous appellerons « catégorie professionnelle parentale » (CPP), nécessite de faire des choix. Le croisement des professions à deux chiffres du père et de la mère conduit à des dizaines de combinaisons, qu'il

est exclu d'utiliser en raison de la faiblesse des effectifs de certaines sous-populations. Une simplification s'impose guidée par les objectifs de l'étude.

- Nos choix théoriques nous portent tout d'abord à ne pas distinguer les différents statuts des enseignants. Sont ainsi regroupés les professeurs et instituteurs et assimilés.
- Ensuite, l'important étant d'étudier les effets sur la réussite scolaire de la population parentale enseignante relativement à ceux exercés par les cadres, l'information apportée par la profession prime sur celle apportée par le sexe du parent. En conséquence, l'indicateur construit prend en compte la profession des deux parents, mais n'y associe pas le sexe du parent.
- Enfin, les catégories professionnelles du père et de la mère ne pouvant être conservées à deux chiffres avant leur combinaison, elles sont regroupées en 8 postes selon la nomenclature précisée en annexe 2 (Tome des annexes : Annexe 2, Partie 2, Paragraphe 1.).

Deux niveaux d'agrégation des CPP sont ainsi construits.

Au niveau le plus détaillé (Tableau 5), les couples comprenant au moins un cadre, au moins un enseignant et au moins une profession intermédiaire sont précisés avec la profession des deux parents.

Tableau 5: Catégorie professionnelle parentale (CPP) détaillée en 23 postes

cadcad	les deux conjoints sont cadres supérieurs
cadint	l'un des conjoints est cadre supérieur, l'autre est de profession intermédiaire
cadarticom	l'un des conjoints est cadre supérieur, l'autre est artisan ou commerçant
cademp	l'un des conjoints est cadre supérieur, l'autre est employé
cadouavri	l'un des conjoints est cadre supérieur, l'autre est ouvrier ou agriculteur
cadinactif	l'un des conjoints est cadre supérieur, l'autre est inactif
enscad	l'un des conjoints est enseignant, l'autre est cadre supérieur
ensens	les deux conjoints sont enseignants
ensint	l'un des conjoints est enseignant, l'autre est de profession intermédiaire
ensarticom	l'un des conjoints est enseignant, l'autre est artisan ou commerçant
ensemp	l'un des conjoints est enseignant, l'autre est employé
ensouvagri	l'un des conjoints est enseignant, l'autre est ouvrier ou agriculteur
ensinactif	l'un des conjoints est enseignant, l'autre est inactif
intint	les deux conjoints sont de profession intermédiaire
intarticom	l'un des conjoints est de profession intermédiaire, l'autre conjoint est artisan ou commerçant
intemp	l'un des conjoints est de profession intermédiaire, l'autre conjoint est employé
intouvagri	l'un des conjoints est de profession intermédiaire, l'autre est ouvrier ou agriculteur
intinactif	l'un des conjoints est de profession intermédiaire, l'autre est inactif
articomaut	les deux conjoints sont artisans ou commerçants ou l'un des conjoints est artisan ou commerçant et l'autre conjoint est employé, ouvrier ou agriculteur ou inactif
empaut	les deux conjoints sont employés ou l'un des conjoints est employé et l'autre conjoint est ouvrier ou agriculteur ou inactif
ouvaut	les deux conjoints sont ouvriers ou l'un des conjoints est ouvrier et l'autre conjoint est agriculteur ou inactif
agriaut	les deux conjoints sont agriculteurs ou l'un des conjoints est agriculteur et l'autre est inactif
inactifinactif	les deux conjoints sont inactifs

Au niveau le plus agrégé (Tableau 6), l'indicateur de CPP caractérise l'origine professionnelle de la famille avec un seul chiffre. Les catégories « cadre » et « enseignant » regroupent respectivement les couples dont l'un des parents au moins est cadre et ceux dont l'un des parents au moins est enseignant. Les couples mixtes « cadre-enseignant » appartiennent au groupe « enseignant ».

Dans la suite du travail, la référence aux familles comprenant au moins un cadre et au moins un enseignant renvoie aux orthographes suivantes : « familles de cadre », « parents cadre » « enfant de cadre » et « familles d'enseignant », parents enseignant », « enfant d'enseignant », avec les noms

« cadre » et « enseignant » écrits au singulier. La marque du pluriel attribuée aux noms « cadre » et « enseignant » sera spécifiquement réservée dans le cas où les deux parents sont cadres ou enseignants.

Tableau 6: Catégorie professionnelle parentale (CPP) agrégée en 8 postes

cad	l'un des conjoints au moins est cadre supérieur, l'autre conjoint n'est pas enseignant
ens	l'un des conjoints au moins est enseignant
int	l'un des conjoints est de profession intermédiaire, l'autre conjoint n'est, ni enseignant, ni cadre supérieur
articom	l'un des conjoints au moins est indépendant (artisan, commerçant, chef d'entreprise), l'autre conjoint n'est, ni enseignant, ni cadre supérieur, ni de profession intermédiaire
emp	l'un des conjoints au moins est employé, l'autre conjoint est, employé, ouvrier, agriculteur ou inactif
ouv	l'un des conjoints au moins est ouvrier, l'autre conjoint est ouvrier, agriculteur ou inactif
agri	l'un des conjoints au moins est agriculteur, l'autre conjoint inactif
inactif	les deux conjoints sont inactifs

2. Définition de l'indicateur « Niveau de Diplôme Parental » (NDP)

Le niveau de diplôme parental NDP est la résultante de la combinaison des diplômes des deux parents. Construit à partir de la nomenclature utilisée par le Panel (Tome des annexes : Annexe 2, Partie 2, Paragraphe 2.), il regroupe certaines catégories de diplômes avant de les concaténer.

Deux niveaux d'agrégation sont construits.
Au niveau le plus détaillé, l'indicateur comporte deux valeurs.
La population sur laquelle porte l'étude étant la plus diplômée, la nomenclature choisie détaille les niveaux de diplômes les plus hauts et regroupe les diplômes les plus bas (Tableau 7)

Tableau 7: Niveau de diplôme parental (NDP) détaillé en 19 postes

du23du23	2 diplômes du 2 ou 3ème cycle du supérieur
du1du23	1 diplôme du 1er cycle du supérieur + 1 diplôme du 2 ou 3ème cycle du supérieur
du1du1	2 diplômes du 1er cycle du supérieur
bacgtpdu23	1 baccalauréat général, technologique ou professionnel + 1 diplôme du 2 ou 3ème cycle du supérieur
bacgtpdu1	1 baccalauréat général, technologique ou professionnel + 1 diplôme du 1er cycle du supérieur
bacgtpbacgtp	2 baccalauréats généraux, technologiques ou professionnels
capbepdu	1 cap ou bep + 1 diplôme du 1er cycle du supérieur OU + 1 diplôme du 2 ou 3ème cycle du supérieur
capbepbacgtp	1 cap ou bep + 1 baccalauréat général, technologique ou professionnel
capbepcapbep	1 cap ou bep + 1 cap ou bep
bepcbacgtpdu	1brevet du collège + 1 baccalauréat général, technologique ou professionnel OU + 1 diplôme du 1er cycle du supérieur OU + 1 diplôme du 2 ou 3ème cycle du supérieur
bepccapbep	1 brevet du collège + 1 cap ou bep
bepcbepc	2 brevets du collège
cepbacgtpdu	1 certificat d'études primaires + 1 baccalauréat général, technologique ou professionnel OU + 1 diplôme du 1er cycle du supérieur OU + 1 diplôme du 2 ou 3ème cycle du supérieur
cepcapbep	1 certificat d'études primaires + 1 cap ou bep
cepcepbepc	2 certificats d'études primaires OU 1 certificat d'études primaires + 1 brevet du collège
aucbacgtpdu	1 aucun diplôme + 1baccalauréat général, technologique ou professionnel OU + 1 diplôme du 1er cycle du supérieur OU + 1 diplôme du 2 ou 3ème cycle du supérieur
auccapbep	1 aucun diplôme + 1cap ou bep
aucepbepc	1 aucun diplôme + 1 cep OU + 1 brevet du collège
aucauc	2 fois aucun diplôme

Au niveau le plus agrégé, le NDP est à une valeur. Cette valeur indique le niveau de diplôme le plus bas du couple de parents (Tableau 8).

Tableau 8: Niveau de diplôme parental (NDP) agrégé en 7 postes

du23	2 diplômes du 2 ou 3ème cycle du supérieur
du1aut	l'un des conjoints est au moins titulaire d'un diplôme du 1er cycle du supérieur, l'autre conjoint est titulaire d'un diplôme de niveau égal ou supérieur. 2 diplômes du 1er cycle du supérieur OU 1 diplôme du 1er cycle du supérieur + 1 diplôme du 2 et 3ème cycle du supérieur
bacgtpaut	2 baccalauréats généraux, technologiques ou professionnels OU 1 baccalauréat général, technologique ou professionnel + 1 diplôme du 1er cycle du supérieur OU + 1 diplôme du 2 ou 3ème cycle du supérieur
capbepaut	2 cap, bep OU 1cap, bep + baccalauréat général, technologique ou professionnel OU + 1 diplôme du 1er cycle du supérieur OU + 1 diplôme du 2 ou 3ème cycle du supérieur
bepcaut	2 bepc OU 1bepc + 1 cap,bep OU + baccalauréat général, technologique ou professionnel OU + 1 diplôme du 1er cycle du supérieur OU + 1 diplôme du 2 ou 3ème cycle du supérieur
cepaut	2 certificats d'études primaires OU 1 certificat d'études primaire + 1 bepc OU + 1 cap,bep OU + baccalauréat général, technologique ou professionnel OU + 1 diplôme du 1er cycle du supérieur OU + 1 diplôme du 2 ou 3ème cycle du supérieur
aucaut	2 fois aucun diplôme OU aucun diplôme + 1 certificat d'études primaires OU+ 1 bepc OU + 1 cap,bep OU + baccalauréat général, technologique ou professionnel OU + 1 diplôme du 1er cycle du supérieur OU + 1 diplôme du 2 ou 3ème cycle du supérieur

3. Effectifs de la population étudiée

3.1. Effectifs de la catégorie professionnelle parentale (CPP) et du niveau de diplôme parental (NDP)

Catégories agrégées

Tableau 9 : Catégorie professionnelle parentale (CPP) agrégée : Effectif et fréquence

	Effectif	Fréquence
cad	1300	17,7
ens	719	9,8
int	1575	21,4
articom	602	8,2
emp	1910	26
ouv	1082	14,7
agri	156	2,1
inactif	4	0,1
Total	7348	100

Tableau 10 : Niveau de diplôme parental (NDP) agrégé : Effectif et fréquence

	Effectif	Fréquence
du23	430	5,8
du1aut	629	8,6
bacgtpaut	800	10,9
capbepaut	2172	29,6
bepcaut	980	13,3
cepaut	837	11,4
aucaut	1500	20,4
Total	7348	100

Les effectifs permettent la conduite des tests statistiques. L'effet de la catégorie « enseignant » peut être comparé à l'effet de la catégorie « cadre ».

Compte tenu de la faiblesse des effectifs dans la catégorie « inactif », les résultats obtenus à son sujet ne pourront être pris en compte sans risque de commettre une erreur.

Catégories détaillées

Tableau 11 : Catégorie professionnelle parentale (CPP) détaillée : Effectif et fréquence

	Effectif	Pourcentage
cadcad	297	4
cadint	390	5,3
cadarticom	79	1,1
cademp	404	5,5
cadouavri	54	0,8
cadinactif	76	1
enscad	230	3,1
ensens	130	1,8
ensint	164	2,2
ensarticom	50	0,7
ensemp	88	1,2
ensouvagri	48	0,7
ensinactif	9	0,1
intint	359	4,9
intarticom	118	1,6
intemp	737	10
intouvagri	287	3,9
intinactif	74	1
articomaut	602	8,2
empaut	1910	26
ouvaut	1082	14,7
agriaut	156	2,1
inactifinactif	4	0,1
Total	7348	100

Tableau 12 : Niveau de diplôme parental (NDP) agrégé : Effectif et fréquence

	Effectif	Pourcentage
du23du23	430	5,8
du1du23	356	4,9
du1du1	273	3,7
bacgtpdu23	210	2,9
bacgtpdu1	295	4
bacgtpbacgtp	295	4
capbepdu	428	5,8
capbepbacgtp	680	9,3
capbepcapbep	1064	14,5
bepcbacgtpdu	347	4,7
bepccapbep	478	6,5
bepcbepc	155	2,1
cepbacgtpdu	139	1,9
cepcapbep	365	5
cepcepbepc	333	4,5
aucbacgtpdu	162	2,2
auccapbep	465	6,3
aucepbepc	359	4,9
aucauc	514	7
Total	7348	100

Les catégories de professions qui nous intéressent : cadcad, cadint, enscad, ensens et ensint ont, individuellement, des effectifs faibles. Avec une proportion inférieure à 5% la prudence dans la fiabilité accordée aux résultats des tests statistiques sera de mise.

3.2. Répartition des niveaux de diplômes selon la catégorie professionnelle parentale

Catégories agrégées

Tableau 13 : Effectif du niveau de diplôme parental (NDP) agrégé par catégorie professionnelle parentale (CPP) agrégée

	du23	**du1aut**	**bacgtpaut**	**capbepaut**	**bepcaut**	**cepaut**	**aucaut**	***Total***
cad	235	301	296	264	125	39	40	1300
ens	177	173	165	130	45	16	13	719
int	10	127	219	652	276	146	145	1575
articom	6	16	48	226	111	82	113	602
emp	1	6	50	666	306	338	543	1910
ouv	0	1	7	160	97	191	626	1082
agri	1	5	15	74	20	25	16	156
inactif	0	0	0	0	0	0	4	4
Total	430	629	800	2172	980	837	1500	7348

Lecture : Parmi les 1300 familles de cadre de la population testée, 235 détiennent deux diplômes du 2ème ou 3ème cycle du supérieur

Tableau 14 : Fréquence du niveau de diplôme parental (NDP) agrégé par catégorie professionnelle parentale (CPP) agrégée

	du23	**du1aut**	**bacgtpaut**	**capbepaut**	**bepcaut**	**cepaut**	**aucaut**	***Total***
cad	18,1	23,2	22,8	20,3	9,6	3	3,1	100
ens	24,6	24,1	22,9	18,1	6,3	2,2	1,8	100
int	0,6	8,1	13,9	41,4	17,5	9,3	9,2	100
articom	1	2,7	8	37,5	18,4	13,6	18,8	100
emp	0,1	0,3	2,6	34,9	16,	17,7	28,4	100
ouv	0	0,1	0,6	14,8	9	17,7	57,9	100
agri	0,6	3,2	9,6	47,4	12,8	16	10,3	100
inactif	0	0	0	0	0	0	100	100
Total	5,9	8,6	10,9	29,6	13,3	11,4	20,4	100

Lecture : Chez les familles de cadre, 18,1% détiennent deux diplômes du 2ème ou 3ème cycle du supérieur

Tableau 15 : Fréquence de la catégorie professionnelle parentale (CPP) agrégée par niveau de diplôme parental (NDP) agrégé

	du23	**du1aut**	**bacgtpaut**	**capbepaut**	**bepcaut**	**cepaut**	**aucaut**	***Total***
cad	54,7	47,9	37	12,2	12,8	4,7	2,7	17,7
ens	41,2	27,5	20,6	6	4,6	1,9	0,9	9,8
int	2,3	20,2	27,4	30	28,2	17,4	9,7	21,4
articom	1,4	2,5	6	10,4	11,3	9,8	7,5	8,2
emp	0,2	1	6,3	30,7	31,2	40,4	36,2	26
ouv	0	0,2	0,9	7,4	9,9	22,8	41,7	14,7
agri	0,2	0,8	1,9	3,4	2	3	1,1	2,1
inactif	0	0	0	0	0	0	0,3	0,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Lecture : Parmi les familles qui détiennent deux diplômes du 2ème ou 3ème cycle du supérieur, 54,7% sont des familles de cadre.

D'après les tableaux qui précèdent (Tableaux 13, 14 et 15), les familles du groupe enseignant sont proportionnellement plus nombreuses à posséder un diplôme du

1er cycle de l'enseignement supérieur et au-delà que les familles du groupe cadre (48,7% vs 41,2%).

Les parents du groupe enseignant sont 4 fois plus nombreux que leur représentativité à détenir tous deux un diplôme du 2nd ou 3ème cycle de l'enseignement supérieur alors que les parents du groupe cadre sont 3 fois plus nombreux que leur représentativité à être dans ce cas.

Catégories détaillées

Tableau 16 : Effectif du niveau de diplôme parental (NDP) agrégé pour les six catégories professionnelles parentales (CPP) détaillées les plus élevées

	du23	**du1aut**	**bacgtpaut**	**capbepaut**	**bepcaut**	**cepaut**	**aucaut**	***Total***
cadcad	172	56	39	14	10	1	5	297
cadint	30	165	103	62	24	3	3	390
enscad	98	65	47	12	7	1	0	230
ensens	59	29	34	3	2	2	1	130
ensint	14	56	45	36	12	0	1	164
intint	4	79	84	115	55	14	8	359

Lecture : Parmi les 297 familles de deux cadres de la population testée, 172 détiennent deux diplômes du 2ème ou 3ème cycle du supérieur

Tableau 17 : Fréquence du niveau de diplôme parental (NDP) agrégé pour les six catégories professionnelles parentales (CPP) détaillées les plus élevées

	du23	**du1aut**	**bacgtpaut**	**capbepaut**	**bepcaut**	**cepaut**	**aucaut**	***Total***
cadcad	57,9	18,9	13,1	4,7	3,4	0,3	1,7	100
cadint	7,7	42,3	26,4	15,9	6,2	0,8	0,8	100
enscad	42,6	28,3	20,4	5,2	3	0,4	0	100
ensens	45,4	22,3	26,2	2,3	1,5	1,5	0,8	100
ensint	8,5	34,1	27,4	22,	7,3	0	0,6	100
intint	1,1	22	23,4	32	15,3	3,9	2,2	100

Lecture : Chez les familles de deux cadres, 57,9% détiennent deux diplômes du 2ème ou 3ème cycle du supérieur

Les tableaux précédents (Tableaux 16 et 17) nous indiquent que les parents tous deux cadres sont proportionnellement les plus nombreux à détenir l'un et l'autre au moins un diplôme du 1er cycle universitaire.

Les parents tous deux enseignants sont proportionnellement les plus nombreux à être au moins titulaire d'un baccalauréat (93,9%). Ils devancent les familles d'un cadre et d'un enseignant (91,3%) et les familles de deux cadres (89,9%).

Chapitre 2

Etudier les niveaux de scolarité primaire et secondaire inférieur

1. La réussite scolaire des enfants d'enseignant comparativement aux autres enfants du Panel

Le Panel offre la possibilité de retracer le parcours scolaire des élèves enquêtés depuis leur entrée en sixième jusqu'à leur accès à l'enseignement supérieur pour les jeunes concernés.

Le Tableau 18 qui suit consigne l'ensemble des résultats obtenus par les enfants d'enseignant et de cadre aux différentes étapes de la scolarité. La meilleure réussite des enfants d'enseignant est confirmée pendant toute la scolarité primaire et secondaire. Ils obtiennent les meilleurs résultats et sont proportionnellement les plus nombreux à les obtenir. Parmi les jeunes bacheliers, les écarts se resserrent. Les enfants de cadre sont proportionnellement légèrement moins nombreux à être inscrits en classe préparatoire aux grandes écoles que les enfants d'enseignant. C'est l'inverse dans le cas de la fréquentation de l'Université.

Le Tableau 19 présente les résultats des enfants appartenant aux trois catégories professionnelles associées aux meilleurs résultats scolaires. On retrouve les enfants de deux cadres, d'un cadre et d'un enseignant et de deux enseignants. Les distinctions entre les résultats sont ténues. Au primaire comme au collège, les enfants d'enseignant et surtout de deux enseignants sont incontestablement les meilleurs élèves. A partir de la classe de première générale, ce sont les enfants d'un cadre et d'un enseignant, devant ceux de deux enseignants, qui sont les plus nombreux à intégrer à l'heure les filières générales et à obtenir le baccalauréat général. Concernant le score et la mention obtenus au baccalauréat, ce sont en revanche les enfants de deux cadres et de deux enseignants, sans se départager,

qui devancent légèrement les enfants d'un cadre et d'un enseignant. Enfin, dans le supérieur, les bacheliers dont les parents sont tous les deux cadres sont incontestablement proportionnellement les plus nombreux à être inscrits en classe préparatoire aux grandes écoles.

Tableau 18 : Résultats scolaires des enfants de cadre et d'enseignant, du Panel 1995, de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire

Niveau	Critères	Population totale N = 7348		Cadre N = 1300		Enseignant N = 719	
PRIMAIRE	**Etre à l'heure en fin de scolarité primaire**	A l'heure % 84.7	En retard % 15.3	A l'heure % 96.3	En retard % 3.7	A l'heure % 97.1	En retard % 2.9
	Score moyen obtenu à l'évaluation à l'entrée en 6ème	7.37/10		8.11/10		8.36/10	

Niveau	Critères	Population totale N = 7348		Cadre N = 1300		Enseignant N = 719	
COLLEGE	**Préparer à l'heure le brevet**	A l'heure % 73.11	En retard % 26.89	A l'heure % 87.45	En retard % 12.55	A l'heure % 91.81	En retard % 8.19
	Obtenir à l'heure le brevet	Réussite % 65.57	Echec % 34.43	Réussite % 84	Echec % 16	Réussite % 89.76	Echec % 10.24
	Score moyen obtenu au brevet	11.89/20		12.63/20		13.19/20	

Niveau	Critères	Population totale N = 7348		Cadre N = 1300		Enseignant N = 719	
LYCEE	**Intégrer à l'heure une seconde générale et technologique ou suivre une voie professionnelle**	Seconde % 61.33	Voie Pro % 12.78	Seconde % 79.95	Voie Pro % 2.7	Seconde % 85.72	Voie Pro % 2.25
	ou être au collège en retard	Au collège % 25.89		Au collège % 17.35		Au collège % 12.03	
	Intégrer à l'heure une première générale et technologique ou suivre une voie professionnelle	Première % 47.71	Voie Pro % 33.22	Première % 68.23	Voie Pro % 9.32	Première % 76.05	Voie Pro % 7.52
	ou être en seconde	Seconde % 19.07		Seconde % 22.45		Seconde % 16.43	

Niveau	Critères	Population totale N = 7348		Cadre N = 1300		Enseignant N = 719	
LYCEE	**Intégrer à l'heure une classe de terminale générale et technologique ou suivre une voie professionnelle ou être en classe de première**	Terminale% 42.94	Voie Pro % 12.78	Terminale% 61.31	Voie Pro % 11.55	Terminale% 68.99	Voie Pro % 9.44
		Première % 25.89		Première % 27.14		Première % 21.57	
	Préparer à l'heure un bac général ou un bac technologique ou suivre une voie professionnelle, être en retard ou autre	Bac Gen % 41.13	Bac Tech % 11.55	Bac Gen % 60.25	Bac Tech % 7.39	Bac Gen % 68.02	Bac Tech % 6.51
		Retard + Autre + Pro % 47.32		Retard + Autre + Pro % 32.36		Retard + Autre + Pro % 25.47	
	Préparer à l'heure un bac général série S ou ES ou L ou préparer à l'heure un bac technologique ou suivre une voie professionnelle, être en retard ou autre	Bac S 22.78	Bac ES 12.23 / Bac L 6.71	Bac S 38.97	Bac ES 14.01 / Bac L 8.11	Bac S: 42.79	Bac ES 14.3 / Bac L 12.44
		Bac Tech 10.96	Aut + Pro 47.32	Bac Tech 6.55	Aut + Pro 32.36	Bac Tech 5	Aut + Pro 25.47
	Obtenir le baccalauréat à l'heure (test sur la population entrée en 6ème)	Lauréat %	Non Lauréat	Lauréat	Non Lauréat	Lauréat	Non Lauréat
		33.83	66.17	51.6	48.4	60.86	39.14
	Obtenir le baccalauréat à l'heure (test sur les enfants préparant le bac à l'heure)	Lauréat %	Non Lauréat	Lauréat	Non Lauréat	Lauréat	Non Lauréat
		88.24	11.76	91.23	8.77	92.99	7.01
	Obtenir une mention très-bien et bien ou assez-bien ou aucune mention (test sur les enfants obtenant le bac à l'heure)	TB-B % 13.54 2.24+11.3	AB % 27.96	TB-B % 18.36 3.28+15.08	AB % 30.71	TB-B % 22.45 4.56+17.89	AB % 30.18
		Sans % 58.5		Sans % 50.93		Sans % 47.37	
	Score moyen obtenu au baccalauréat (test sur les enfants ayant obtenu le bac à l'heure)	11.17/20		11.2/20		11.86/20	

Niveau	Critères	Population totale N = 7348		Cadre N = 1300		Enseignant N = 719	
SUP	**Intégrer une section CPGE ou l'Université ou un BTS ou IUT ou une autre formation du supérieur (test sur les enfants ayant obtenu le bac à l'heure)**	CPGE % 17.8	Univ % 43.95	CPGE % 28.96	Univ % 42.7	CPGE % 29.03	Univ % 43.82
		IUT/BTS % 28.17	Autre Formation% 10.08	IUT/BTS % 17.67	Autre Formation% 10.67	IUT/BTS % 16.48	Autre Formation% 10.67

Tableau 19 : Résultats scolaires des enfants de deux cadres, d'un cadre et d'un enseignant et de deux enseignants, du Panel 1995, de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire

Niveau	Critères	Population totale N = 7348		Cadre-cadre N = 297		Cadre-enseignant N = 230		Enseignant-enseignant N = 130	
PRIMAIRE	Etre à l'heure en fin de scolarité primaire	A l'heure % 84.7	En retard %	A l'heure % 98.88	En retard % 1.12	A l'heure % 97.12	En retard % 2.88	A l'heure % 99.36	En retard % 0.64
	Score moyen obtenu à l'évaluation à l'entrée en 6ème	7.37/10		8.4/10		8.49/10		8.59/10	

Niveau	Critères	Population totale N = 7348		Cadre-cadre N = 297		Cadre-enseignant N = 230		Enseignant-enseignant N = 130	
COLLEGE	Préparer à l'heure le brevet	A l'heure % 73.11	En retard % 26.89	A l'heure % 92.48	En retard % 7.52	A l'heure % 92.14	En retard % 7.86	A l'heure % 97.44	En retard % 2.56
	Obtenir à l'heure le brevet	Réussite % 65.57	Echec % 34.43	Réussite % 90.53	Echec % 9.47	Réussite % 91.79	Echec % 8.21	Réussite % 94.87	Echec % 5.13
	Score moyen obtenu au brevet	11.89/20		13.03/20		13.17/20		13.41/20	

Niveau	Critères	Population totale N = 7348		Cadre-cadre N = 297		Cadre-enseignant N = 230		Enseignant-enseignant N = 130	
LYCEE	Intégrer à l'heure une seconde générale et technologique ou suivre une voie professionnelle ou être au collège en retard	Seconde % 61.33	Voie Pro % 12.78	Seconde % 88.43	Voie Pro % 0.83	Seconde % 88.36	Voie Pro % 0.34	Seconde % 93.37	Voie Pro % 0.6
		Au collège % 25.89		Au collège % 10.74		Au collège % 11.3		Au collège % 6.03	
	Intégrer à l'heure une première générale et technologique ou suivre une voie professionnelle ou être en seconde	Première % 47.71	Voie Pro % 33.22	Première % 80.17	Voie Pro % 3.58	Première % 82.88	Voie Pro % 4.11	Première % 81.93	Voie Pro % 1.81
		Seconde % 19.07		Seconde % 16.25		Seconde % 13.01		Seconde % 16.26	

Niveau	Critères	Population totale N = 7348			Cadre-cadre N = 297			Cadre-enseignant N = 230			Enseignant-enseignant N = 130		
LYCEE	**Intégrer à l'heure une classe de terminale générale et technologique ou suivre une voie professionnelle ou être en classe de première**	Terminale% 42.94	Voie Pro % 12.78		Terminale% 73.28	Voie Pro % 5.51		Terminale% 77.4	Voie Pro % 5.13		Terminale% 76.51	Voie Pro % 3.01	
		Première % 25.89			Première % 21.21			Première % 17.47			Première % 20.48		
	Préparer à l'heure un bac général ou un bac technologique ou suivre une voie professionnelle, être en retard ou autre	Bac Gen % 41.13	Bac Tech % 11.55		Bac Gen % 70.93	Bac Tech % 6.98		Bac Gen % 76.34	Bac Tech % 4.3		Bac Gen % 75.78	Bac Tech % 3.11	
		Retard + Autre + Pro % 47.32			Retard + Autre + Pro % 22.09			Retard + Autre + Pro % 19.36			Retard + Autre + Pro % 21.1		
	Préparer à l'heure un bac général série S, ES ou L ou préparer à l'heure un bac technologique ou suivre une voie professionnelle, être en retard ou autre	Bac S 22.78	Bac ES 12.23	Bac L 6.71	Bac S 49.71	Bac ES 13.95	Bac L 8.43	Bac S: 49.1	Bac ES 15.77	Bac L 12.9	Bac S: 49.69	Bac ES 12.42	Bac L 14.29
		Bac Tech 10.96	Aut + Pro 47.32		Bac Tech 5.82	Aut + Pro 22.09		Bac Tech 2.87	Aut + Pro 19.36		Bac Tech 2.49	Aut + Pro 21.11	
	Obtenir le baccalauréat à l'heure (test sur la population entrée en 6ème)	Lauréat %	Non Lauréat		Lauréat	Non Lauréat		Lauréat	Non Lauréat		Lauréat	Non Lauréat	
		33.83	66.17		62.95	37.05		70.36	29.64		69.87	30.13	
	Obtenir le baccalauréat à l'heure (test sur les enfants préparant le bac à l'heure)	Lauréat %	Non Lauréat		Lauréat	Non Lauréat		Lauréat	Non Lauréat		Lauréat	Non Lauréat	
		88.24	11.76		94.19	5.81		94.5	5.5		94.36	5.64	
	Obtenir une mention très-bien et bien ou assez-bien ou aucune mention (test sur les enfants obtenant le bac à l'heure)	TB-B % 13.54 2.24+11.3	AB % 27.96		TB-B % 25.93 5.76+20.17	AB % 32.51		TB-B % 23.3 5.82+17.48	AB % 29.12		TB-B % 25.64 5.13+20.51	AB % 35.04	
		Sans % 58.5			Sans % 41.56			Sans % 47.58			Sans % 39.32		
	Score moyen obtenu au baccalauréat (test sur les enfants ayant obtenu le bac à l'heure)	11.17/20			12.14/20			11.94/20			12.18/20		

Niveau	Critères	Population totale N = 7348		Cadre-cadre N = 297		Cadre-enseignant N = 230		Enseignant-enseignant N = 130	
SUP	**Intégrer une section CPGE ou l'Université ou un BTS ou IUT ou une autre formation du supérieur (test sur les enfants ayant obtenu le bac à l'heure)**	CPGE % 17.8	Univ % 43.95	CPGE % 43.87	Univ % 37.26	CPGE % 33.68	Univ % 43	CPGE % 35.19	Univ % 45.37
		IUT/BTS % 28.17	Autre Formation% 10.08	IUT/BTS % 8.02	Autre Formation% 10.85	IUT/BTS % 11.4	Autre Formation% 11.92	IUT/BTS % 8.33	Autre Formation% 11.11

2. Sélection des résultats scolaires étudiés

En matière de caractérisation de la réussite scolaire, les données du Panel permettent d'apprécier les trajectoires scolaires des élèves, d'une part, en indiquant si le jeune atteint à l'heure chaque niveau de la scolarité et d'autre part, en précisant les niveaux de compétences des élèves à trois paliers de la scolarité secondaire : à l'entrée en 6ème, en 3ème et en Terminale.

Afin de satisfaire aux objectifs de la présente recherche, deux choix ont été opérés : celui des indicateurs de réussite pris en compte et celui du niveau de scolarité étudié.

A propos du choix des indicateurs de réussite scolaire, le critère de sélection renvoie à un problème de variance. Si celle-ci est importante à propos de la réussite des populations socialement éloignées, elle devient faible pour les populations sur lesquelles se centre la présente étude. Il convient donc de sélectionner, parmi les indicateurs de réussite disponibles, ceux offrant le maximum de variance. En ce sens, les taux d'accès aux différentes étapes de la scolarité remplissant moins bien leur rôle de distinction des populations que les scores aux épreuves écrites qui la jalonnent, l'effet des caractéristiques sociales et des pratiques éducatives familiales sera étudié sur la seule réussite scolaire, au sens strict du terme, dont les résultats chiffrés aux épreuves successives rendent compte.

Concernant cette fois le niveau de scolarité le plus pertinent à retenir, plusieurs arguments plaident en la faveur de la période qui s'étend de la fin du primaire à la fin du secondaire inférieur.

- De nombreux travaux montrent combien les niveaux de réussite scolaire obtenus au primaire et en troisième sont prédictifs de la suite de la scolarité. Dans leur étude portant sur les parcours scolaires des élèves du Panel 95, Caille et O'Prey (Caille, O'Prey, 2005) montrent au travers de leurs mesures économétriques que, toutes choses égales par ailleurs, l'âge d'entrée en sixième semble être la variable qui a le plus fort impact sur le parcours scolaire au secondaire. A

propos de la seconde générale et technologique, parmi les enfants entrés à 11 ans en sixième, 69 % y accèdent à l'issue de la troisième tandis que ce taux n'est que de 14 % pour les élèves arrivés au collège avec un an de retard et de 8 % pour ceux qui avaient deux ans de retard. De la même façon, la classe de troisième représentant la première véritable orientation scolaire, les résultats que l'élève y obtient sont également montrés décisifs pour la suite de sa carrière scolaire. Si l'on suit Ananian et Bonnaud (Ananian, Bonnaud, 2005), les notes au contrôle continu du brevet pour les élèves du Panel sont le premier critère d'orientation. Toutes choses égales par ailleurs, c'est le niveau général de l'élève, plus que ses aptitudes dans telle ou telle discipline, qui joue : plus il est élevé et plus l'élève tend à intégrer une première générale plutôt que technologique. Ainsi, étudier la réussite à ces niveaux d'enseignement rend compte avec une bonne estimation de la réussite scolaire sur l'ensemble de la scolarité de l'enfant tout en concernant un public le plus étendu possible puisque la sélection scolaire n'a pas encore véritablement eu lieu.

- A ces niveaux de scolarité, les inégalités sociales de réussite restent très prégnantes en raison de l'hétérogénéité scolaire des publics. Les variables sociales prennent alors une large part dans l'explication des disparités de réussite. Au lycée en revanche, compte tenu du caractère cumulatif des progressions scolaires, les inégalités sociales sont progressivement incorporées sous forme d'inégalités proprement scolaires (Duru-Bellat, 2003).
- Concernant l'effet des pratiques éducatives parentales, les pratiques de socialisation mises en place dès le plus jeune âge de l'enfant exercent leur plus forte influence à cette période préadolescente alors que d'autres sources d'influence, telle celle des pairs, ainsi que des choix personnels interviennent plus amplement à l'âge du lycée.
- Enfin, quant aux pratiques familiales de suivi de la scolarité, l'implication des parents est de mise dès la scolarité primaire et s'étoffe au collège de stratégies de choix socialement typés. Cette période concentre une grande palette d'actions familiales de suivi et, de par le jeune âge des enfants, concerne la majorité des parents.

Pour conclure, les résultats scolaires sur lesquels portera la présente recherche sont :

- Le score moyen obtenu par les élèves à l'évaluation nationale organisée à l'entrée en 6ème.
- Le score moyen obtenu par les élèves aux épreuves de contrôle continu[2] du brevet en 3ème.

[2] Bien que le score obtenu aux épreuves de contrôle continu présente l'inconvénient d'être dépendant des classes et des établissements fréquentés, ce sont là les seules notes disponibles à ce niveau dans le Panel.
A prendre en compte lorsque les élèves sont de niveau moyen, les disparités de notation entre contrôle continu et examen se resserrent toutefois lorsque ceux ci obtiennent de bons résultats.

Chapitre 3

Dresser une typologie des pratiques éducatives des familles

1. Quelles pratiques éducatives considérer ?

1.1. Origine des données

La connaissance de l'environnement familial des élèves du Panel 95 est issue d'une interrogation directe des parents réalisée de mai à septembre 1998, soit à l'entrée de l'enfant en classe de 3ème lorsque celui-ci a suivi un cursus sans redoublement. Le questionnaire, dans sa partie « le rapport des familles à la scolarité secondaire de l'enfant », cherche à appréhender les représentations et les pratiques des parents touchant à la scolarité de leur enfant. Les questions portent sur l'implication parentale dans le suivi des études, les relations entretenues avec les enseignants, les facteurs de choix et l'image renvoyée par l'établissement, les attentes familiales en matière de formation initiale, les règles de vie domestique et les loisirs du jeune.

Bien que riches, les informations apportées présentent néanmoins quelques limites qu'il convient d'indiquer. Premièrement, les domaines des pratiques éducatives interrogés concernent davantage l'accompagnement de la scolarité que la socialisation familiale. Les informations sont en effet nombreuses à caractériser la manière dont les parents s'impliquent dans la scolarité, l'aide aux devoirs qu'ils apportent ou les aspirations scolaires qu'ils formulent. En matière de socialisation, elles ne couvrent en revanche pas l'ensemble du champ. Des renseignements existent à propos de la nature et de la fréquence des discussions parents-enfant ainsi que sur la présence de la mère au domicile. D'autres concernent la mise en œuvre de deux règles de vie quotidienne, l'une relative à l'heure du coucher et l'autre à l'usage de la télévision. Enfin, d'autres encore décrivent les activités de

loisirs de l'enfant. Nonobstant, ces informations ne permettent pas d'approcher complètement le style éducatif familial.

Ensuite, les pratiques éducatives ayant été recueillies à une seule date, leur caractère évolutif suivant l'âge de l'enfant n'est pas pris en compte. Elles sont donc considérées, dans la présente recherche, stables de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire. Or, d'après Pourtois, non seulement une même pratique peut être plus ou moins favorable selon l'âge de l'enfant, mais encore les pratiques parentales s'adaptent à l'âge de l'enfant : « (…) on peut penser que les pratiques éducatives reflétant un « training restreignant » exerce une influence positive au cours des premières années et que, par la suite, les pratiques éducatives élargissant et enrichissant le champ comportemental « training élargissant » de l'enfant prennent la relève au niveau des influences positives. » (Pourtois, 1979, p. 226). Il s'agit là d'une limite dont nous devrons tenir compte lors de l'interprétation des résultats.

Pour terminer, signalons deux faiblesses liées à l'outil de recueil des informations. La première renvoie au biais de désirabilité sociale que certaines questions ont pu susciter. La seconde consiste en effets suppressifs liés à la nature de certaines informations. Par exemple, le fait d'apporter à son enfant de l'aide dans le travail scolaire peut être corrélé négativement à la réussite scolaire alors que l'effet net de l'apport d'aide peut par ailleurs y être positivement associé. Cependant, si le sens d'un effet pris isolément peut poser problème, le cumul des facteurs justifiera l'interprétation proposée. Il conviendra néanmoins d'être prudent dans la discussion des résultats obtenus.

1.2. Présentation des variables entrées dans la typologie

L'enquête du Panel 95 menée en 1998 auprès des familles constitue le matériau de base de la typologie construite. Le questionnaire exploité se trouve en Annexe 2 (Tome des annexes : Annexe 2, Partie 1). 31 variables ont été construites à partir de ces questions. Chacune de leurs modalités constitue une pratique éducative

particulière, soit de socialisation (Tableau 20), soit d'accompagnement de la scolarité (Tableau 21). Et c'est en prenant en compte l'ensemble de ces pratiques que la typologie a été construite. La population concernée est celle des familles des enfants dont la réussite scolaire est étudiée, soit 7348 familles nucléaires.

1.2.1. Pratiques familiales de socialisation

Tableau 20 : Pratiques familiales de socialisation

Champ	Variable	Modalités
Emploi du temps partagé	Présence de la mère après la classe	Régulièrement De temps en temps
	Discussion à propos des apprentissages	Régulièrement De temps en temps
	Discussion à propos des camarades	Régulièrement De temps en temps
	Discussion à propos de la vie en classe	Régulièrement De temps en temps
	Discussion à propos des enseignants	Régulièrement De temps en temps
	Discussion à propos de l'avenir scolaire	Régulièrement De temps en temps
	Discussion à propos de l'avenir professionnel	Régulièrement De temps en temps Jamais
Règles de vie domestiques	Limitation de l'heure de coucher	Avant 21h Sans
	Limitation de l'utilisation de la télévision	Oui Non
Loisirs de l'enfant	Inscription à une bibliothèque	Oui Non
	Participation à un mouvement de jeunes citoyen ou civique	Oui Non
	Suivi de cours de sport	Oui Non
	Suivi de cours de musique	Oui Non

1.2.2. Pratiques d'accompagnement de la scolarité

Tableau 21 : Pratiques familiales d'accompagnement de la scolarité

Champ	Variable	Modalités
Suivi de la scolarité	Choisir l'établissement fréquenté sur sa bonne réputation	Oui Non
	Choisir l'établissement fréquenté sur ses bons résultats	Oui Non
	Choisir l'établissement fréquenté pour le large choix d'options offert	Oui Non
	Manière de voir la relation parents-enseignants	A l'initiative de l'enseignant Dès problème Même sans problème Collaboration étroite
	Degré de satisfaction de l'enseignement reçu au collège	Satisfait Très satisfait
	Participation aux réunions ordinaires	Non participation Participation
	Participation à des réunions initiées par l'enseignant	Non participation Participation
	Participation à des réunions initiées par les parents	Non participation Participation
	Adhésion à une association de parents d'élèves	Non Adhésion Adhésion
Aide aux devoirs	Soutien gratuit	Non Oui
	Cours particulier	Non Oui
	Aide de la mère	Occasionnelle Régulière
	Aide du père	Jamais Occasionnelle Régulière
Ambitions scolaires	Niveau de diplôme envisagé	Autre diplôme Diplôme du supérieur Ne sait pas
	Orientation en secondaire envisagée	Autre orientation Orientation bac S Orientation bac général Ne sait pas
	Age de fin d'études envisagé	Moins de 20 ans Plus de 20 ans Ne sait pas
	Niveau scolaire de l'enfant estimé par les parents	Elève avec peu de difficultés Elève fort Elève excellent

2. Principes de construction de la typologie

2.1. Domaine de validité

Les diverses études sur la trajectoire scolaire montrent qu'elle est l'expression d'un ensemble de déterminations qui se condensent en un seul élément. Les processus en jeu sont multiples et complexes et ne se résument pas au rôle éducatif de la famille. Notre propos ne vise donc nullement à rapporter les éventuelles difficultés scolaires de l'enfant au seul niveau de la famille, mais souhaite rendre compte de l'importance de son rôle.

Pour ce faire, notre ambition étant de prendre en compte le plus largement possible les pratiques éducatives familiales, la construction d'une typologie nous a semblé appropriée. Cependant, de par la nature limitée des variables examinées, la typologie constitue inévitablement une réduction de la réalité. Ainsi, n'étant que les résultats de la combinaison de quelques facteurs seulement, c'est en conscience que nous considérerons les modèles de pratiques produits par la typologie.

La construction de la typologie n'étant par ailleurs pas totalement indépendante des choix du chercheur, nous ne pouvons pas exclure d'emblée la présence d'un quelconque parti pris ou jugement de valeur dans la construction de l'outil et dans l'interprétation de ses résultats.

Enfin, le domaine de validité des modèles de pratiques mis en évidence est restreint. Ces modèles ne peuvent être considérés valides que seulement pour une période historique limitée et sont sans doute inadaptés à d'autres sociétés.

2.2. Aspects statistiques

Afin de mettre en relief les pratiques éducatives familiales qui pèsent le plus et dans le même sens sur la réussite scolaire, nous avons sollicité deux techniques complémentaires : l'analyse factorielle des correspondances (AFC) et la

classification ascendante hiérarchique (CAH). Nous voulons rassembler dans chaque type de pratiques identifié toutes les pratiques parcellaires qui « regardent dans la même direction ». C'est-à-dire que nous cherchons à regrouper en quelques grands « facteurs d'influence » toutes les pratiques élémentaires, qui semblent, au terme de l'analyse entreprise, « jouer » ensemble de façon convergente sur la réussite scolaire.

L'analyse factorielle des correspondances permet, en fonction de la quantification des écarts observés à la situation statistique d'indépendance, de repérer et de visualiser, à partir des caractères qui « s'attirent » et se « repoussent », les principaux axes selon lesquels ces écarts s'organisent majoritairement. Ces axes constituent autant de « facteurs » « explicatifs » des données recueillies (Encadré 3). L'AFC est par ailleurs utilement complétée par un outil de classification ascendante hiérarchique qui permet d'apporter une vision complémentaire, en particulier en construisant un arbre de classification des individus ou des caractères. La CAH attribue une classe à chaque individu ou caractère à classer en se fondant sur l'hypothèse unique suivante : plus deux individus ou deux caractères sont proches, plus ils ont de chances de faire partie de la même classe (Encadré 4)

Le logiciel d'analyse utilisé, « ANACONDA », a été développé par le centre MTI@SHS de l'université de Franche-Comté. Il fournit la possibilité de conduire à la fois une AFC et une CAH sur les données étudiées. La visualisation des résultats obtenus s'effectue sous « NUAGE », logiciel également développé par le centre MTI.

Encadré 3 : Principe de l'analyse factorielle des correspondances (AFC)

L'analyse factorielle des correspondances (AFC) s'avère être, depuis son développement statistique informatisé, à partir de la fin des années 1960-1970 par J-P Benzecri, une puissante méthode de description et d'analyse des données qualitatives qui est souvent « privilégiée » par les sciences humaines et sociales (Alpe, 2006). L'AFC est en effet un outil efficace pour repérer et mesurer les éventuelles liaisons entre variables qualitatives. Elle est une solution pour étudier les « correspondances » susceptibles de relier, de façon non nécessairement « linéaire », par « attraction » et « répulsion » notamment, des données qualitatives entre elles. En outre, comme toutes les analyses factorielles basées sur une « géométrisation » des relations entre variables, elle permet également la visualisation des résultats obtenus dans des représentations graphiques explicites (Benzecri, 1979 ; Cibois, 1983)

L'AFC est fondée sur la décomposition multifactorielle additive itérative, par « produits scalaires » successifs, du tableau initial des sommes des carrés pondérés des écarts des observations à la situation d' « indépendance statistique » desdites observations.

L'AFC est ainsi essentiellement, via une « quantification » ou plutôt un « codage », une méthode de décomposition matricielle d'un tableau de données par un traitement mathématique permettant in fine d'analyser et d'interpréter des données qualitatives complexes. Cette méthode d'analyse permet, à partir de la quantification des écarts observés à la situation d'indépendance, de repérer les axes selon lesquels ces écarts s'organisent majoritairement.

L' « axe » ou « facteur » principal (Axe1) est celui pour lequel la somme des écarts avec le point « moyen », qui constitue le centre de gravité du nuage projeté orthogonalement sur l'axe considéré, est minimale. C'est l'axe qui possède la plus grande inertie, c'est-à-dire qui explique la plus grande part de variance. Cet axe principal constitue le meilleur ajustement, au sens des « moindres carrés orthogonaux », du nuage plan sur un nuage similaire porté par une droite. Il oppose les points, c'est-à-dire les lignes du tableau ayant les plus grandes distances ou "différences". La valeur propre d'inertie associée à cet axe mesure la quantité d'informations présente le long de cet axe, c'est-à-dire dans cette opposition. Les autres axes, d'inertie décroissante, sont tous orthogonaux avec le premier ainsi qu'entre eux.

Si le premier axe constitue la meilleure approximation des données, le deuxième axe exprime les écarts à l'hypothèse d'indépendance non pris en compte par le 1er et intervient pour compléter et préciser l'approximation initiale. L'analyse des différents axes se poursuit ainsi, en reconstituant progressivement la totalité des données.

Afin d'interpréter correctement le nuage obtenu via le traitement et l'analyse des données et leur représentation, il convient en AFC de tenir compte à la fois de :
- la « proximité » entre les caractères et les axes (exprimée par les cos²)
- la « contribution » des caractères à l'inertie des axes et, éventuellement, aux plans factoriels

Encadré 4 : Principe de la classification ascendante hiérarchique (CAH)

Les outils de classification hiérarchique non paramétrique, telle la classification ascendante hiérarchique, complètent utilement l'AFC en permettant, dans l'espace entier, de « voir » au-delà du plan factoriel. La stratégie «Analyse factorielle + Classification» permet d'éliminer les fluctuations aléatoires et d'obtenir des classes plus stables, les axes factoriels étant très stables relativement à l'échantillonnage.

La CAH utilise les mêmes données que l'AFC, soit n individus (ou plus généralement « objets ») caractérisés par p caractères (ou encore « descripteurs »).

La classification ascendante hiérarchique (CAH) est une méthode de classification itérative dont le principe est le suivant :
1. On commence par calculer la dissimilarité entre les n individus que l'on veut regrouper. Le calcul des « ressemblances » conduit à un tableau carré de dimension n.

2. On regroupe ensuite les deux objets dont le regroupement minimise un critère d'agrégation donné, créant ainsi une classe comprenant ces deux objets.

3. On calcule ensuite la dissimilarité entre cette classe et les N-2 autres objets en utilisant le critère d'agrégation. Puis on regroupe les deux objets ou classes d'objets dont le regroupement minimise le critère d'agrégation.

4. On continue ainsi jusqu'à ce que tous les objets soient regroupés.

L'un des résultats de la CAH est le dendrogramme, qui permet de visualiser le regroupement progressif des données.
La racine de cet arbre de classification correspond à la classe regroupant l'ensemble des individus. A partir de la racine, le dendrogramme présente une hiérarchie de partitions.
On peut alors choisir une partition en tronquant l'arbre à un niveau donné. En changeant la hauteur de la ligne de troncature, on change le nombre de classes retenues, et on fait varier la granularité de la typologie finale.
De façon à obtenir des classes les plus homogènes possibles tout en étant bien séparées s, le dendrogramme nous indique, outre l'ordre dans lequel les agrégations successives ont été opérées, la valeur de l'indice d'agrégation à chaque niveau d'agrégation, c'est-à-dire entre les deux classes qui ont été agrégées à une étape donnée. Il est généralement pertinent d'effectuer la coupure après les agrégations correspondant à des valeurs peu élevées de l'indice et avant les agrégations correspondant à des valeurs élevées. En coupant l'arbre au niveau d'un saut important de cet indice, on peut espérer obtenir une partition de bonne qualité car les individus regroupés en dessous de la coupure sont proches, et ceux regroupés après la coupure sont éloignés.
On obtient ainsi, après troncature, le nombre de classes dans lesquelles les données peuvent être regroupées.

Bien évidemment, une classification automatique obtenue sur un ensemble n'est jamais LA classification de cet ensemble, mais une classification parmi d'autres, établie à partir de variables et méthodes choisies intentionnellement.
La méthode peut cependant faire apparaître des regroupements inattendus ou montrer que des regroupements attendus n'existent pas. Les classes obtenues assurent une vue concise et structurée des données.

3. Une typologie aux classes de pratiques discriminées

3.1. Des stratégies, une implication et des projets scolaires distinctifs

3.1.1. Résultats de l'AFC

Variables et modalités

Les variables et modalités introduites dans la typologie correspondent aux données décrites précédemment (Partie 2, Chapitre 3, Paragraphe 1.2.). Rappelons que 7348 individus sont concernés.

Définitions des axes principaux

Ci-après, sont successivement présentées sous forme de « schémas » les trois images globales du nuage des individus et des caractères (ou autrement dit des pratiques éducatives), obtenues par l'AFC, respectivement relatives aux axes 1 et 2, aux axes 1 et 3 et aux axes 2 et 3.

Schémas 1 et 2 : Par rapport aux axes 1 et 2, le nuage obtenu paraît centré sur l'origine des axes. Il se développe cependant principalement le long de la partie positive de l'axe 1 et le long de la partie positive de l'axe 2. Deux zones de regroupement des pratiques se font donc jour dans ces régions du plan.

Schéma 2 : Nuage des individus par rapport aux axes 1 et 2

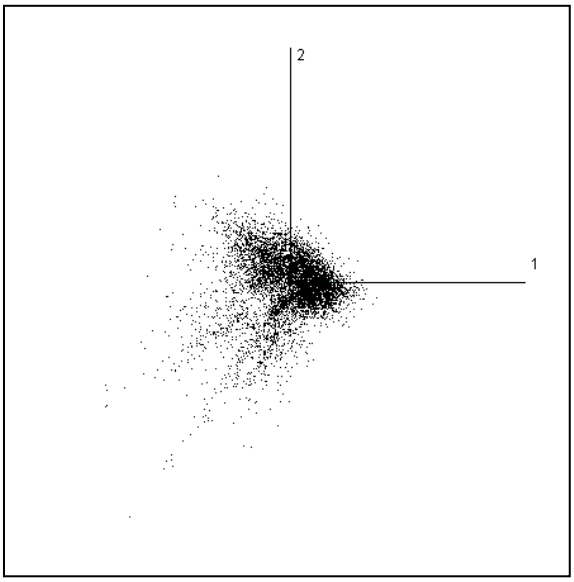
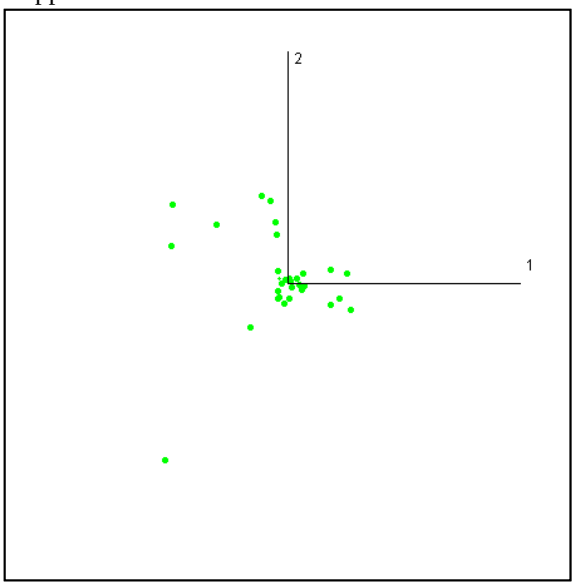


Schéma 1 : Nuage des pratiques éducatives par rapport aux axes 1 et 2



Schémas 3 et 4 : Par rapport aux axes 1 et 3, le nuage est également centré sur l'origine des axes, mais étiré le long de l'axe 1. Il apparaît peu structurant de l'axe 3

Schéma 4 : Nuage des individus par rapport aux axes 1 et 3

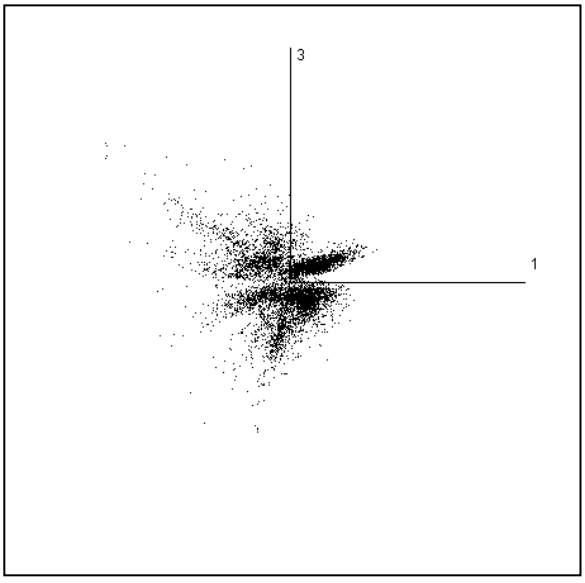
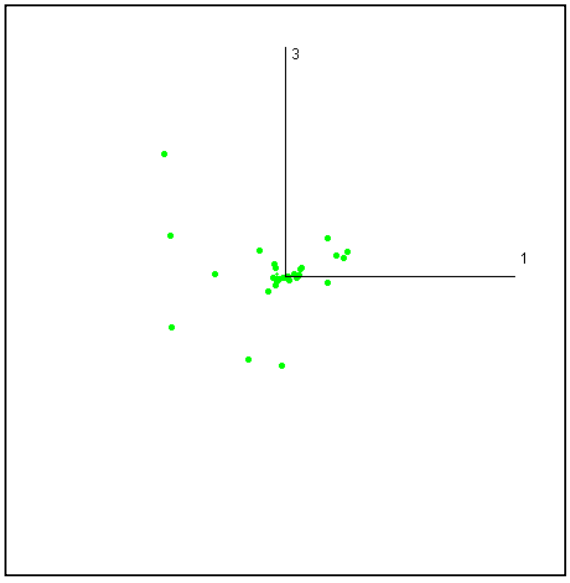


Schéma 3 : Nuage des pratiques éducatives par rapport aux axes 1 et 3



Schémas 5 et 6 : Par rapport aux axes 2 et 3, le nuage se développe suivant l'axe 2 dans sa partie positive et de part et d'autre de l'axe 3.

Schéma 6 : Nuage des individus par rapport aux axes 2 et 3

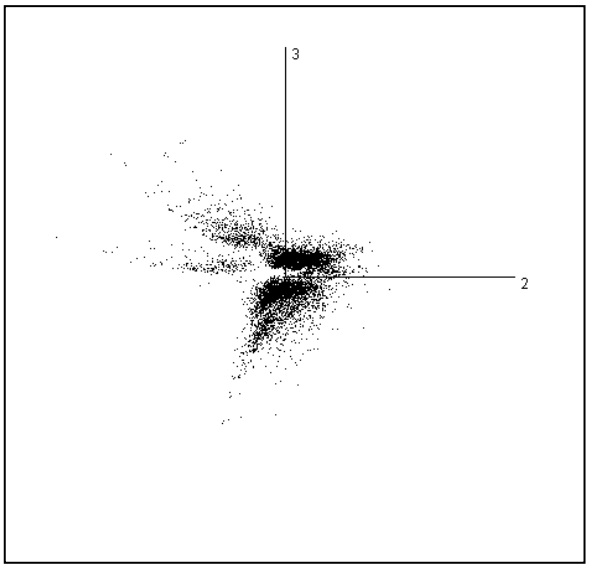
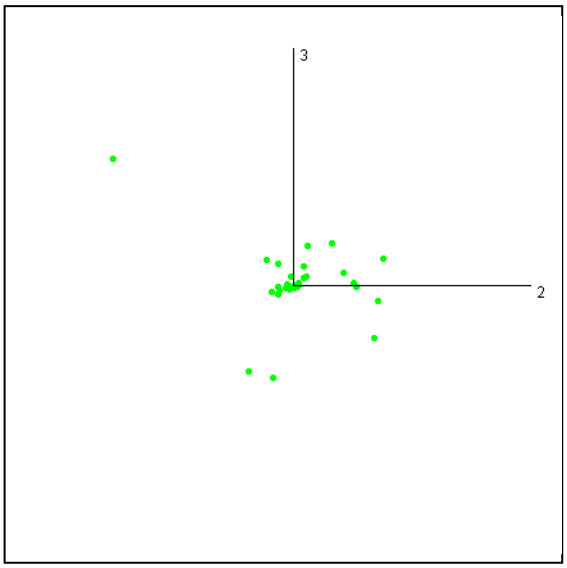


Schéma 5 : Nuage des pratiques éducatives par rapport aux axes 2 et 3



Les trois axes factoriels dégagés de l'AFC expliquent à eux trois l'essentiel de la variance du nuage obtenu. La valeur propre ou fraction de la variance expliquée par chaque axe s'établit comme suit :

La part relative de la variance totale du nuage prise par l'axe 1 dans l'explication des trois axes combinés n'est supérieure que faiblement aux deux autres (Tableau 22). De plus, les deux premiers axes n'expliquent, ensemble, qu'un peu plus de 70% de la variance (Tableau 23). Il est donc nécessaire, d'autant plus que les valeurs propres des axes 2 et 3 sont proches, d'avoir recours aux deuxième et troisième axes factoriels pour rendre compte des phénomènes observés.

Bien que la dispersion relative des valeurs propres montre l'existence d'un axe dominant correspondant à l'axe 1, les deux autres axes en restent assez proches en termes de taux d'inertie.

Tableau 22 : Valeur propre du nuage expliquée par chaque axe

	Axe 1	**Axe 2**	**Axe 3**
Valeur propre	0,126253	0,108138	0,097914

Tableau 23 : Fraction de la variance du nuage expliqué par chaque axe

	Axe 1	**Axe 2**	**Axe 3**
% de l'inertie de l'ensemble des trois axes	38	32,5	29,5

Présentation de l'axe 1

Le premier axe fait apparaître l'opposition de deux groupes de pratiques.

Du côté positif de l'axe :	Du côté négatif de l'axe :
Suivi de la scolarité : - Relation parents-enseignants même si aucun problème n'est signalé - Adhésion à une association de parents d'élèves Ambitions scolaires : - Diplôme du supérieur et études générales Emploi du temps partagé : - Discussion régulière à propos des camarades, de la vie de classe et des enseignants Loisirs : - Suivi de cours de musique - Suivi de cours de sport	Suivi de la scolarité : - Relation parents-enseignants à l'initiative des enseignants - Participation à des réunions initiées par l'enseignant Ambitions scolaires : - Diplôme professionnel et études courtes - Pas d'ambitions scolaires formulées Aide aux devoirs : - Soutien gratuit

Parmi les 10 plus importantes pratiques contributrices à l'axe 1, qui expliquent à elles seules 91,6% de son inertie, les variables de suivi de la scolarité y participent à 36,3%, les variables d'ambitions scolaires à 40,9% et les variables caractérisant les loisirs de l'enfant à 8,1% (Tableau 24).

Tableau 24 : Contributions des variables et de leurs modalités les plus contributrices aux axes de l'AFC (%)

	Axe 1	*Axe 2*	*Axe 3*
Emploi du temps partagé	*1,3*	*0,0*	*0,0*
Règles de vie domestique	*0,0*	*0,0*	*0,0*
Loisirs de l'Enfant	*8,1*	*0,0*	*1,3*
Suivi de la scolarité	*36,3*	*73,0*	*65,2*
Aide aux devoirs	*5,0*	*6,6*	*1,3*
Ambitions scolaires	*40,9*	*11,9*	*27,0*
Contribution totale	*91,6*	*91,5*	*94,8*
Nombre de pratiques contributrices	*11,0*	*12,0*	*9,0*

Ce premier axe oppose des élèves bénéficiant de pratiques de socialisation et d'accompagnement de la scolarité efficaces scolairement à des élèves plus défavorisés de ce point de vue. Les premiers suivent des cours de musique et de sport, entretiennent de bonnes relations avec leur parents matérialisées par des discussions régulières à propos de leur vie scolaire et amicale, ont des parents qui assurent un suivi de la scolarité où leur initiative prévaut dans la relation avec les acteurs scolaires et où ils veillent au contrôle des conditions de scolarisation de leur enfant en appartenant aux associations de parents d'élèves et, directement ou

indirectement, aux instances de décisions institutionnelles et enfin qui envisagent des études en filière générale menant à des études longues et à l'obtention de diplômes de l'enseignement supérieur. Les seconds bénéficient d'un suivi de leur scolarité initiée par les acteurs scolaires, où les rencontres parents-enseignants sont demandées par les enseignants et où l'aide apportée à l'enfant se fait sous forme de soutien gratuit. Ces enfants font également l'objet d'une formulation parentale d'ambition scolaire inexistante ou modeste selon une projection d'études courtes à visée professionnelle.

Ce premier axe semble ainsi caractériser, dans le sens négatif-positif, une augmentation du degré de maîtrise parentale des actions influentes sur les apprentissages scolaires.

Présentation de l'axe 2

Le deuxième axe affine la description en opposant les modalités suivantes :

Du côté positif de l'axe :	Du côté négatif de l'axe :
Suivi de la scolarité : - Relation parents-enseignants en collaboration étroite - Participation à des réunions initiées par les parents - Participation à des réunions initiées par l'enseignant Ambitions scolaires : - Diplôme professionnel et études courtes - Diplôme technique du supérieur court Aide aux devoirs : - Soutien gratuit - Cours particuliers	Suivi de la scolarité : - Choix de l'établissement fréquenté sur les conseils de l'école primaire - Choix de l'établissement pour sa proximité du domicile familial - Relation parents-enseignants à l'initiative des enseignants - Relation parents-enseignants lorsqu'un problème existe Ambitions scolaires : - Pas d'ambitions scolaires formulées

12 pratiques contribuent à 91,5% de l'inertie expliquée par l'axe 2 (Tableau 24). Les variables de suivi de la scolarité représentent près de 73%, les variables d'ambitions scolaires à 11,9% et celle d'aide aux devoirs 6,6%. Aucune variable liée aux pratiques de socialisation n'apparaît contributive de cet axe.

Ce deuxième axe oppose des élèves bénéficiant d'un fort investissement parental dans l'accompagnement de leur scolarité à des élèves pour lesquels les relations

entre les parents et l'école sont quasi inexistantes. Ainsi, les premiers ont des parents qui définissent la relation avec l'école comme une collaboration étroite et qui participent aux réunions parents-enseignants qu'elles soient de leur initiative ou de celle de l'école. Ces enfants sont encore ceux qui bénéficient d'aides aux devoirs que ce soit sous forme de soutien gratuit ou de cours particuliers et pour lesquels l'ambition scolaire parentale est modeste mais assurée, sous la forme de diplômes professionnels ou de techniciens. A l'autre extrémité de l'axe, les élèves ne bénéficient pas d'un suivi scolaire initié par les parents, ni d'aides d'aucune forme, et ne sont gratifiés d'aucune forme d'ambition scolaire parentale.
Cet axe semble caractériser, dans le sens négatif-positif, un accroissement du degré d'implication parentale dans l'accompagnement scolaire de l'enfant.

Présentation de l'axe 3

Le troisième axe oppose les modalités suivantes :

Du côté positif de l'axe :	Du côté négatif de l'axe :
Suivi de la scolarité : - Relation parents-enseignants à l'initiative des enseignants - Relation parents-enseignants même si aucun problème n'est signalé - Relation parents-enseignants en collaboration étroite Ambitions scolaires : - Diplôme professionnel et études courtes - Diplôme du supérieur et études générales	Suivi de la scolarité : - Relation parents-enseignants lorsqu'un problème existe Ambitions scolaires : - Pas d'ambitions scolaires formulées

9 variables forment 94,8% de l'inertie expliquée par l'axe 3 (Tableau 24). Ce sont pour 65,2% des variables de suivi de la scolarité et pour 27% des variables rendant compte des ambitions scolaires parentales.
Il nous semble que ce troisième axe oppose des élèves aux projets de carrières scolaires définis, qu'ils soient en accord ou en rupture avec l'école, à des élèves sans projet particulier. L'axe 3 pourrait alors montrer dans le sens négatif-positif, une augmentation du degré de précision du positionnement personnel de l'enfant vis-à-vis de l'école.

3.1.2. Résultats de la CAH

La classification ascendante hiérarchique menée conduit à retenir 7 classes d'individus regroupés selon leurs pratiques éducatives.

Classe 1 : 1487 individus ; 20,2%
Pratiques associées :
Les parents choisissent l'établissement fréquenté pour sa bonne réputation et ses bons résultats
Parents et enfant discutent régulièrement des camarades de l'enfant, de la vie de classe et des enseignants
Les parents considèrent la relation avec les enseignants nécessaire même si aucun problème lié à l'école n'est avéré
Les parents adhèrent à une association de parents d'élèves
L'enfant suit des cours de musique
Les parents ont une ambition scolaire élevée, ils prévoient des études supérieures longues

Classe 2 : 1804 individus ; 24,5%
Pratiques associées :
Les parents participent aux réunions ordinaires organisées par l'établissement
Les parents choisissent l'établissement pour son choix d'options et de langues vivantes
L'enfant suit des cours d'art
L'enfant est inscrit à une bibliothèque
L'enfant suit des cours de sport
Parents et enfant discutent régulièrement des apprentissages

Classe 3 : 1095 individus ; 14,9%
Pratiques associées :
Les parents apportent à l'enfant de l'aide aux devoirs à la maison
La mère de l'enfant est présente à la maison lorsque l'enfant rentre de l'école
Les parents choisissent l'établissement sur les recommandations de l'école primaire
Les parents choisissent l'établissement pour sa proximité avec le foyer familial

Classe 4 : 417 individus ; 5,7%

Pratiques associées :

Les parents considèrent la relation avec les enseignants nécessaire dès qu'un problème lié à l'école existe

Les parents sont dans l'incertitude quant à l'avenir scolaire de leur enfant, ils n'expriment pas d'ambition précise

Classe 5 : 1335 individus ; 18,2%

Pratiques associées :

La mère et le père proposent à l'enfant une aide aux devoirs à la maison

Les heures de coucher et l'utilisation de la télévision sont réglementées

Parents et enfant discutent régulièrement de l'avenir scolaire et professionnel de l'enfant

Les parents sont à l'initiative de rencontres avec les enseignants

L'enfant bénéficie de cours particuliers

Les parents considèrent que la relation entre parents et enseignants doit exister sous la forme d'une collaboration étroite

Les parents ont une ambition scolaire « mesurée », ils envisagent des études supérieures courtes.

Classe 6 : 376 individus ; 5,1%

Pratiques associées :

Les parents participent aux réunions parents-enseignants à la demande des enseignants

L'enfant bénéficie de cours de soutien gratuit

Classe 7 : 834 individus : 11,4%

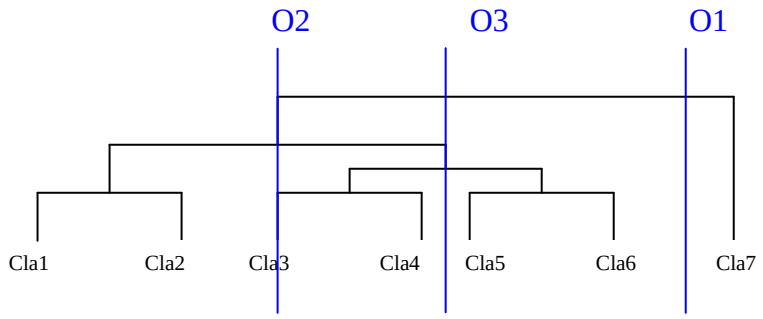
Pratiques associées :

Les parents considèrent la relation parents-enseignants inutile ou que les difficultés liées à l'école relèvent des prérogatives des enseignants

Les parents ont une ambition scolaire « faible », ils envisagent une orientation professionnelle pour leur enfant.

Les résultats présentés sous la forme du dendrogramme ci-après distinguent nettement les groupes suivant trois oppositions, O1, O2 et O3 (Schéma 7).

Schéma 7 : Dendrogramme de la typologie de pratiques



O1 oppose la classe 7 aux autres classes.

Les individus de la classe 7 nourrissent une ambition scolaire faible et envisagent une absence de relation avec les enseignants. Ils constituent le groupe le plus distant du monde scolaire. O1 semble rendre compte du degré d'adéquation des groupes au modèle scolaire, leur niveau d'investissement dans un projet scolaire.

O2 oppose les classes 1 et 2 aux classes 3, 4, 5 et 6

Les classes 1 et 2 se caractérisent par des pratiques éducatives familiales ouvertes sur le monde extérieur qui visent à enrichir les compétences des enfants dans des champs *a priori* non scolaires, mais à influence scolaire indirecte positive. Elles se caractérisent également par des pratiques de suivi scolaire spécifiques centrées sur le contrôle des conditions pédagogiques d'apprentissage de l'enfant. Les individus de ces classes prennent des informations sur le système d'enseignement par différents canaux : leurs enfants et les associations de parents d'élèves notamment, ils peuvent ainsi faire des choix, mais aussi influer en interne sur le système. Les individus de ces classes ne subissent pas la complexité du système scolaire mais le maîtrisent.

Les classes 3, 4, 5 et 6 se caractérisent essentiellement par des pratiques de suivi scolaire. La diversification par des pratiques éducatives hors champ scolaire n'apparaît pas. Les pratiques de suivi scolaire relèvent essentiellement de l'aide scolaire et donc de la « remédiation » à la difficulté scolaire. Ces parents, qui sont

eux aussi en adéquation avec le modèle scolaire, sont davantage dans la réaction que dans l'anticipation.

O2 semble rendre compte du degré de maîtrise et de contrôle par les familles des attentes et du fonctionnement du système scolaire.

O3 oppose les classes 3 et 4 aux classes 5 et 6

Les classes 3 et 4 regroupent des familles qui suivent les recommandations de l'école et des enseignants en matière d'orientation et lorsqu'un problème surgit. De l'aide est également apportée par la famille en cas de difficulté scolaire. L'initiative familiale en matière de suivi scolaire est cependant faible, aucune aide extérieure n'est recherchée. Ces parents apparaissent plutôt dépendants du système scolaire.

Les classes 5 et 6 montrent des familles très investies dans les pratiques de suivi scolaire d'aide. Ces familles agissent, elles sont réactives ou/et prennent des initiatives, tant dans la relation avec l'école qu'en matière d'aides extérieures.

O3 semble rendre compte du degré d'implication familiale dans les pratiques d'aide et de suivi scolaire.

La projection de la partition en 7 classes dans chacun des plans principaux de l'AFC permet la confirmation et l'affinement des résultats déjà établis.

Schéma 8 : Positionnement des classes 1 et 2 vis à vis des autres classes suivant les axes 1 et 2 de l'AFC

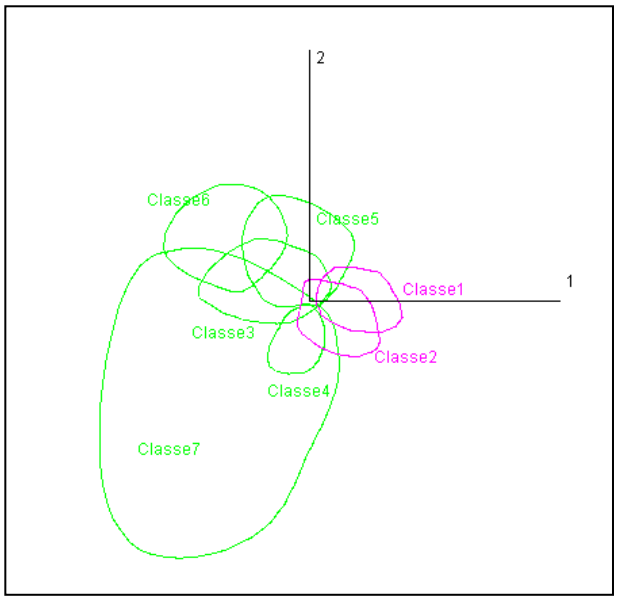


Schéma 8 : Suivant l'axe 1, les classes 1 et 2 s'opposent à toutes les autres classes. L'interprétation établie précédemment de cet axe se confirme. Il se caractérise bien ainsi par le niveau parental de maîtrise des actions influentes sur les apprentissages scolaires, qu'elles appartiennent au champ de l'éducation ou au champ de la socialisation familiale. Dans le cas de ces deux classes, les parents proposent des pratiques éducatives diversifiées, ouvertes à la culture et aux influences indirectes positives sur la scolarité. Les pratiques de suivi scolaire qui leur sont associées montrent également une bonne connaissance du système éducatif et la possibilité d'anticiper les situations scolaires efficaces. La classe 1 se distingue néanmoins de la classe 2 par une ambition scolaire élevée clairement affichée et par plus de pratiques de contrôle des conditions pédagogiques d'apprentissage de l'enfant.

Schéma 9 : Positionnement des classes 5 et 6 vis à vis des autres classes suivant les axes 1 et 2 de l'AFC

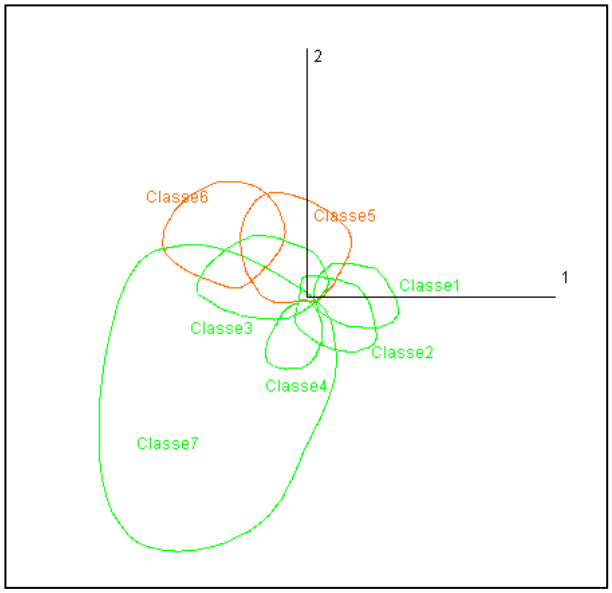


Schéma 9 : Suivant l'axe 2, les classes 5 et 6 s'opposent aux autres classes. Ces classes regroupent les parents très investis et de manière quasi-exclusive dans le domaine de l'accompagnement scolaire. L'axe 2, dans le sens négatif-positif, caractérise ainsi le degré d'implication active des parents dans l'accompagnement scolaire apportée à leurs enfants.

Schéma 10 : Positionnement des classes 2,3 et 4 vis à vis des autres classes suivant les axes 2 et 3 de l'AFC

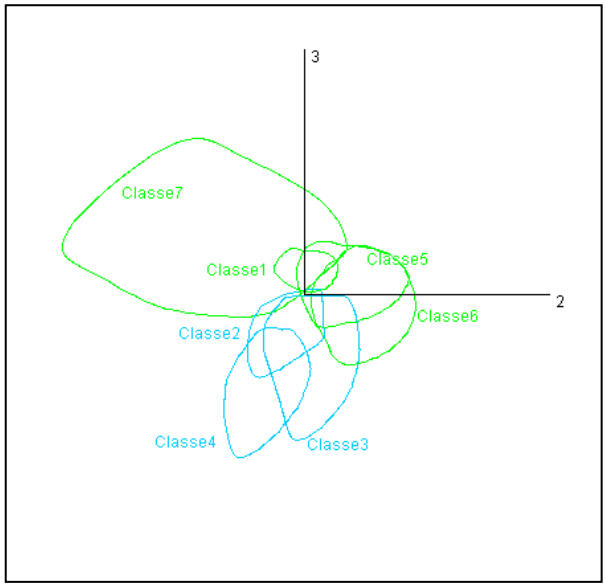


Schéma 10 : Suivant l'axe 3, les classes 2, 3 et 4 s'opposent aux autres classes. La contribution à l'axe la meilleure est celle de la classe 4. L'axe 3 dans les sens négatif-positif paraît distinguer les élèves au positionnement clair vis-à-vis de l'école de ceux dans l'incertitude ou sans initiative propre. Les individus des classes 3 et 4 n'affichent ni un projet, ni une ambition scolaire précis (les individus de la classe 2 également dans la mesure où elle est caractérisée par de nombreuses pratiques de loisirs et des pratiques de suivi indirect) contrairement aux classes 1, 5 et 7, même si les projets respectivement formulés par ces classes sont très différents entre eux.

3.2. Une typologie en sept classes de pratiques éducatives

Dans la mesure où chaque classe d'individus est caractérisée par de multiples pratiques éducatives et modalités, il n'est pas mentalement aisé de mobiliser l'ensemble des résultats des analyses décrites précédemment. Construire une image mentale pour chaque classe, en lui donnant un nom caractéristique des pratiques se rapportant aux individus y appartenant, paraît une solution, certes réductrice et dénotant d'un jugement du chercheur, mais permettant une manipulation des résultats plus aisée.

Classes 1 et 2

Les individus des classes 1 et 2 apparaissent proches dans leurs pratiques de socialisation et d'accompagnement de la scolarité. Ces parents peuvent être qualifiés d'acteurs au sens où ils ne semblent pas dépendants des décisions du système scolaire et possèdent leur propre pouvoir décisionnel fondé sur leur expertise du système, ce qui n'exclut cependant pas une certaine dépendance à leur position sociale. Les parents associés à ces classes semblent en effet mettre en œuvre un ensemble de pratiques traduisant, d'une part, l'expression d'un déterminisme, d'ailleurs sans doute conscientisé, tenant à leur appartenance de classe autant qu'à leurs intérêts catégoriels, mais également plus ou moins calculées et négociées, mobilisant diverses ressources, dans l'optique d'assurer les meilleures conditions, au sens le plus large du terme, de scolarisation pour leur enfant.

Les parents relevant de ces deux classes se différencient néanmoins dans l'intensité de leurs pratiques. Ceux de la première classe recherchent davantage le contrôle et la maîtrise des conditions de scolarisation de l'enfant alors que ceux de la seconde classe mettent plus l'accent sur la pluralité des activités de l'enfant à visée scolaire et l'utilisation efficace des caractéristiques du système scolaire. Les premiers cherchent ainsi à décider des axes politiques scolaires alors que les seconds disposent et agencent leur action en fonction des axes existants.

Ces deux catégories d'individus, à partir de l'analyse de la situation et des possibilités d'action, formulent un projet, à notre sens, conscient, et faisant place à une part de calcul. Afin de les distinguer, et parce que les seconds font des choix relativement plus simples et immédiats que les premiers, nous repèrerons la classe 2 comme étant celle des « tacticiens » et la classe 1 comme celle des « stratèges ».

Classes 3 et 4

Ces deux classes regroupent des individus dont les parents apparaissent en accord ou en acceptation avec les spécificités scolaires, mais qui adoptent un comportement en attente des décisions scolaires. Les parents associés à la classe 3

n'interviennent ainsi pas dans les décisions de l'école, mais suivent ses recommandations et assurent leur rôle parental de suivi à la maison. Nous nommerons cette classe celle des « attentifs » dans le sens où les parents concernés apparaissent sensibilisés à l'enjeu scolaire et acteurs, selon les moyens dont ils disposent, dans le suivi scolaire domestique. Aussi en retrait que les précédents dans leur démarche vis à vis de l'école, les parents relevant de la classe 4 semblent moins déterminés dans leur formulation de projets scolaires. Ils apparaissent ainsi encore plus dépendants des décisions scolaires. Nous qualifierons alors la classe 4 comme étant la classe des « hésitants ».

Classes 5 et 6

Les classes 5 et 6 se caractérisent par des enfants bénéficiant d'un suivi scolaire affirmé, notamment sous la forme d'aides extérieures à l'école et à la famille. Les parents associés à la classe 5 concentrent leur action sur l'encadrement du travail scolaire de l'enfant. Ils sont très présents à l'école, offrent de l'aide à leur enfant et orientent les règles de vie domestique en fonction des exigences scolaires. Nous qualifierons cette classe comme celle regroupant les parents « anxieux ». Les enfants appartenant à la classe 6 apparaissent également scolairement suivis, mais l'initiative en revient d'abord à l'école. Ces enfants bénéficient de soutien gratuit et les parents participent sur convocation des enseignants. Cette classe sera nommée classe des « passifs » dans le sens où les parents subissent les décisions scolaires.

Classe 7

Cette dernière classe se caractérise par des enfants dont les parents semblent en rupture assumée avec l'école, mais qui formulent néanmoins un projet scolaire et professionnel plutôt précis pour leur enfant. La classe 7 sera alors repérée comme celle regroupant les parents « distants ».

Pour résumer, le tableau suivant (Tableau 25) présente de façon synthétique la typologie des pratiques éducatives parentales que notre analyse a mise en évidence.

Tableau 25 : Typologie des pratiques éducatives parentales

Dénomination de la classe de pratique	Caractéristiques éducatives
Stratèges	Contrôle des conditions de scolarisation Communication soutenue entre parents et enfants Relation suivie avec les enseignants Activités périscolaires exigeantes Ambition scolaire élevée
Tacticiens	Utilisation des caractéristiques du système scolaire Communication parents-enfant centrée sur les apprentissages Activités périscolaires diversifiées
Attentifs	Participation parentale aux devoirs scolaires Présence des parents à la maison Recherche et suivi des recommandations de l'école
Hésitants	Relation avec l'école lorsque une difficulté existe Incertitude quant à l'avenir scolaire
Anxieux	Règles de la vie quotidienne strictes Initiateur de relations avec l'école Fort investissement dans l'aide Ambition scolaire modeste
Passifs	Relation avec l'école sur demande exclusive des enseignants Bénéfice de soutien gratuit
Distants	Relation parents-école jugée inutile Ambition scolaire de faible niveau faible, mais assurée

Chapitre 4
Utiliser une analyse quantitative

1. Démarche d'analyse

1.1. Principe de l'analyse

Le but ultime de la présente recherche étant d'expliciter l' « effet enseignant » et d'estimer son impact dans l'explication de la réussite scolaire des enfants d'enseignant, l'analyse s'appuie nécessairement sur une comparaison de la population des parents enseignant aux autres populations de parents, et notamment à celle des parents les plus proches socialement et scolairement. Tout au long de l'analyse, les pratiques de la population des familles constituées d'au moins un cadre seront ainsi examinées plus particulièrement et rapprochées de celle des couples de parents comprenant au moins un enseignant. Plus finement, la comparaison sera également menée au niveau détaillé de la catégorie professionnelle parentale (CPP). Seront alors spécifiquement comparés entre eux les parents tous deux enseignants, enseignant et cadre et tous deux cadres.

L'analyse sera conduite à deux niveaux de scolarisation. Successivement, l'effet des caractéristiques individuelles et des pratiques éducatives sera testé sur les scores des enfants acquis à l'évaluation nationale à l'entrée en 6ème puis sur les notes obtenues au contrôle continu du brevet en 3ème.

1.2. Etapes de l'analyse

Les étapes de l'analyse suivent la progression des questions de recherche.

En réponse à la première question : « Existe-t-il un « effet enseignant » ? Quelle est sa mesure ? », nous testerons un premier modèle (modèle 1) constitué des seules professions des parents (aux deux niveaux de précisions de la CPP et aux deux niveaux d'enseignement cités précédemment). Il s'agira d'identifier s'il existe un « effet enseignant », que nous qualifierons d'effet « brut », sur la réussite scolaire et d'en estimer sa valeur.

A la seconde question : « Un « effet enseignant » persiste-t-il à niveau de diplôme parental contrôlé ? », la réponse sera apportée par le test d'un modèle formé à partir du modèle 1 enrichi de la variable « niveau de diplôme parental » (NDP). Deux degrés de précision du niveau d'étude des parents seront successivement testés.

La troisième question : « les parents enseignant développent-ils en majorité des pratiques éducatives favorables à la réussite scolaire ? Quelles sont leurs natures ? » engagera, dans un premier temps, le test d'un modèle formé à partir des seules classes de pratiques éducatives afin de déterminer celles qui sont les plus efficaces du point de vue des résultats scolaires puis demandera, dans un second temps, l'identification sociale des familles appartenant à ces classes de pratiques efficaces. La question posée sera alors complètement renseignée par l'établissement de la répartition de l'ensemble des familles d'enseignant selon les différentes classes de pratiques éducatives.

Enfin, pour répondre à la dernière question : « Un « effet enseignant » favorable à la réussite scolaire persiste-t-il lorsque les types de pratiques éducatives et le niveau de diplôme familial sont contrôlés ? » un modèle complet, constitué de l'ensemble des variables précédemment testées : type de profession, niveau de diplôme et classe de pratiques éducatives, sera mis en œuvre. L'existence éventuelle d'un « effet enseignant » « résiduel » pourra ainsi être repérée.

2. Traitements statistiques

2.1. Analyse statistique descriptive

Des tableaux de fréquence décriront la répartition professionnelle des populations de parents étudiées selon les classes de pratiques éducatives auxquelles ils appartiennent. Ils permettront de dénombrer et d'ordonner les différentes populations suivant l'efficacité des pratiques repérées. Cette méthode descriptive sera ainsi utilisée dans le cadre de la réponse à la troisième question du présent travail

2.2. Analyse statistique des dépendances

Les modèles d'analyse des données que nous projetons de construire relèvent d'une modélisation multivariée qui met en relation une variable réponse (ou à expliquer) avec plusieurs variables explicatives. En permettant la séparation des effets des différentes variables introduites dans le modèle, cette régression multiple permet un raisonnement causal « toutes choses égales par ailleurs ».
Dans un tel modèle, les choses égales par ailleurs sont les variables qui y sont incluses, « tout » n'est donc pas contrôlé, mais seulement les paramètres, présents dans le modèle, que l'on a choisi de contrôler. La régression multiple va également permettre d'obtenir le pouvoir explicatif global de l'ensemble des variables présentes. Cette indication nous informera sur la capacité du modèle construit à rendre compte du phénomène étudié.

Dans le cas de notre travail, les variables à expliquer seront toujours des variables continues. Elles correspondent aux scores obtenus par les élèves aux deux types d'évaluation étudiés. Seuls des modèles de régressions linéaires seront alors mis en œuvre. Les variables explicatives seront des variables qualitatives dichotomiques. Elles renvoient à la profession, au niveau de diplôme et aux classes de pratiques éducatives.

Les coefficients affectés à chaque modalité active sont calculés par la méthode des moindres carrés, c'est-à-dire en minimisant la somme des carrés des résidus. Et pour que les estimations décrivent correctement la réalité étudiée, nous nous sommes assurés que les hypothèses sous-jacentes au modèle soient satisfaites (Encadré 5).

Afin de pouvoir déterminer quelles sont les variables dont le coefficient indique l'effet le plus fort sur la variable à expliquer, ici la réussite scolaire, au sein d'un même modèle, les coefficients ont été ramenés à une valeur standardisée en prenant en compte les écarts types de ces variables. Avec un tel coefficient, l'unité de mesure des variables est l'écart-type.
L'interprétation du coefficient standardisé devient :

- Lorsque la variable explicative est continue : une variation d'un écart-type de la variable explicative s'accompagne de la variation de b écarts-types de la variable réponse.
- Lorsque la variable explicative est dichotomique ou polytomique : L'effet de la modalité active vis-à-vis de la modalité de référence de la variable explicative s'accompagne de la variation de b écarts-types de la variable réponse.

Pour connaître le nombre de points de gain au score que cela représente, il suffit de multiplier le coefficient b par la valeur de l'écart-type.

Le pouvoir explicatif du modèle de régression multiple est donné par le coefficient de détermination R^2. Il exprime la part de variance expliquée du phénomène étudié. Dans le but d'éviter que ce coefficient n'augmente systématiquement à l'introduction de nouvelles variables dans le modèle, même si l'impact des variables supplémentaires n'est pas significatif, on calcule un R^2 ajusté qui prend en compte la perte du nombre de degrés de liberté consécutive à l'introduction de variables supplémentaires.

Le recours à l'analyse multivariée nous est apparu constituer une démarche productive dans le cadre de notre travail. La séparation des variables constitue une stratégie de recherche adaptée pour comprendre le phénomène « effet enseignant » dans sa globalité. Il permet, de plus, d'identifier les différents mécanismes de la

« fabrication » progressive de l'avantage enseignant. Néanmoins, nous ne perdrons pas de vue que la compréhension complète des résultats scolaires obtenus est impossible. Nous ne pourrons pas, avec certitude, déduire des pratiques parentales identifiées le niveau de réussite exact des enfants, mais nous pourrons cependant nous prononcer sur sa probabilité d'atteinte en raison des relations privilégiées qui apparaîtront avec des fréquences statistiquement significatives entre des pratiques particulières et les scores scolaires. Plutôt que de parler de cause, nous serons vigilants à parler plus facilement d'influence. Ces réserves émises quant à l'absence de causalité simple et directe ne nous conduiront cependant pas à un jugement suspensif hors de propos.

Encadré 5 : Modélisation de relations multiples, la régression multiple

De façon formalisée, le modèle de régression multiple s'écrit sous la forme :
$Y = f(X_1, X_2 \ldots X_k)$
$Y_i = b_0 + b_1X_{1i} + b_2X_{2i} + \ldots + b_kX_{ki} + e_i$
b, Coefficients estimés des paramètres vrais, sur la base d'un échantillon de la population
e, résidu de l'erreur vraie

Hypothèses liées à la régression multiple

1. La relation entre les variables à expliquer et explicatives est linéaire et additive (les coefficients des variables sont supposés pouvoir s'additionner les uns aux autres).
2. La variable à expliquer est quantitative, continue et non bornée. Les variables explicatives sont qualitatives, fixes et mesurées sans erreur.
3. Les erreurs ont une moyenne nulle. Les erreurs sont alors indépendantes de la variable explicative.
4. Les erreurs sont homoscédastiques, c'est-à-dire $var(\varepsilon_i / Xi) = 0$ pour tout i.
5. Les erreurs sont indépendantes les unes des autres, c'est-à-dire que $cov(\varepsilon_i, \varepsilon_j) = 0$ pour tout $i \neq j$.
6. Les erreurs suivent une distribution normale.
7. Il n'y a pas de colinéarité parfaite entre les variables explicatives.

Standardisation

Le coefficient de régression étant dépendant de la dispersion des Y et des X, on ne peut pas comparer directement les coefficients, ni au sein d'un même modèle (car les dispersions de X sont différentes), ni a fortiori entre modèles. On peut cependant ramener les coefficients à une valeur standardisée en prenant en compte les écarts-types de ces variables. On corrige ainsi les effets d'échelle et de variance liés aux différentes variables.

Avec le coefficient standardisé, tout se passe comme si toutes les variables du modèle était réduites (écart-type = 1) et que l'unité de mesure était l'écart-type. Le coefficient standardisé obtenu permet alors de savoir quelles sont les variables qui ont l'impact le plus fort.

Partie 3 :
L’ « effet enseignant », Quel est-il et par où passe-t-il ?

Cette dernière partie consiste en la partie essentielle du travail.

Dans sa section 1, elle se propose de mesurer l' « effet enseignant ». Des réponses seront apportées aux questions de recherche en mettant à l'épreuve chaque hypothèse formulée en fin de première partie puis en évaluant la qualité du travail réalisé.

En section 2, il s'agira d'expliciter l' « effet enseignant ». Grâce à l'analyse des résultats établis en section 1, éclairés par l'étude complémentaire des pratiques éducatives des familles d'enseignant réalisée à partir des données de l'enquête Education et Famille de l'Insee, les caractéristiques du modèle éducatif familial de ces parents seront repérées et leur mode de transmission éducative sera discuté.

Section 1 :
Mesurer l'« effet enseignant »

Les résultats présentés ci-après concernent successivement, puis de façon combinée, l'étude de l'effet des variables liées à la profession parentale (CPP), au diplôme parental (NDP) et aux types de pratiques éducatives familiales (classes de pratiques présentées en Partie 2, Chapitre 3, Paragraphe 3.2.) sur le score obtenu à l'épreuve d'évaluation à l'entrée en 6ème et le score obtenu à l'épreuve de contrôle continu du diplôme national du brevet. La part explicative de l' « effet enseignant » associée à chacun de ces facteurs est particulièrement observée. Deux niveaux de détail des professions et des diplômes parentaux sont étudiés.

Chapitre 1

Existe-t-il un « effet enseignant » « brut » ? Quelle est sa mesure ?

1. La réussite scolaire bien expliquée par la « catégorie professionnelle parentale » (CPP)

Mesurée à l'aune de l'évaluation à l'entrée en 6ème, la catégorie professionnelle parentale explique environ 15% de la variance du score moyen obtenu en mathématiques et français. Mesurée à propos de la variance du score moyen obtenu en français et mathématiques au contrôle continu du brevet, la catégorie professionnelle parentale atteint un pouvoir explicatif de plus de 7% (Tableaux 26, 27, 28 et 29, Modèle 1).

Sachant que les modèles économétriques recherchant une caractérisation exhaustive des caractéristiques sociodémographiques de l'élève scolarisé à l'école élémentaire, tels ceux proposés dans l'étude de Caille et Rosenwald (Caille, Rosenwald, 2006), présentent une part de variance expliquée de l'ordre de 30%, la catégorie professionnelle parentale seule, avec 15%, apparaît exercer lors de la scolarité primaire un pouvoir explicatif déterminant parmi les caractéristiques sociales.

Au secondaire, ce pouvoir explicatif perd en revanche de son influence. D'autres variables non prises en compte dans la présente étude entrent en effet en jeu dans l'explication des inégalités scolaires. Comme l'a démontré Duru-Bellat et ses collègues (Duru-Bellat, Jarousse, Mingat, 1993), aux inégalités d'origine sociale de départ notables à l'école primaire s'ajoutent des inégalités d'acquisition et de progression dont l'ampleur de l'effet cumulatif se révèle au collège. On peut ainsi raisonnablement supposer que la variance des résultats obtenus en fin de troisième

s'explique pour une large part par des différences de valeur scolaire entre enfants qui vont croissantes. A ce niveau scolaire toujours, ces inégalités sont également augmentées par des inégalités de choix d'options et de filières dont la prise en compte de la seule variable catégorie professionnelle ne rend compte que grossièrement. L'attention portée dans la suite de ce travail aux pratiques éducatives des parents cherchera à en estimer plus précisément l'effet.

Tableau 26 : Effet de la catégorie professionnelle parentale agrégée et du niveau de diplôme parental agrégé sur le score moyen en français et mathématiques à l'évaluation à l'entrée en 6ème ; Références: ens et du23

Variables de référence	Variables actives	Modèle 1 Professions Parentales			Modèle 2 Diplômes Parentaux			Modèle 3 Professions et Diplômes Parentaux		
		coeff	sign	p value	coeff	sign	p value	coeff	sign	p value
	Intercept	5,5905	***					5,7728	***	
ens	cad	-0,1543	***					-0,1185	**	0,0048
	int	-0,4165	***					-0,2019	***	
	arti	-0,6057	***					-0,3074	***	
	emp	-0,8091	***					-0,4310	***	
	ouv	-1,2148	***					-0,6919	***	
	agri	-0,5636	***					-0,3013	***	
	inactif	-2,2592	***					-1,5725	***	
	Intercept				5,6973	***				
du23	du1aut				-0,1469	**	0,0104	-0,1095	*	0,0544
	bacgtpaut				-0,2106	***		-0,1299	**	0,0188
	capbepaut				-0,6356	***		-0,4107	***	
	bepcaut				-0,5997	***		-0,3592	***	
	cepaut				-0,9515	***		-0,6152	***	
	aucaut				-1,2916	***		-0,8690	***	
	R^2	0,1452			0,1616			0,1886		

*** significatif au seuil de 1%; ** significatif au seuil de 5% d'ereur; * significatif au seuil de 10%; ns: Non significatif au seuil de 10%

Lecture du modèle 3 : A niveau de diplôme parental contrôlé, être enfant de cadre conduit à un désavantage au score de 0,12 écart type par rapport au fait d'être enfant d'enseignant

Tableau 27 : Effet de la catégorie professionnelle parentale détaillée et du niveau de diplôme parental détaillé sur le score moyen en français et mathématiques à l'évaluation à l'entrée en 6ème ; Références ensens et du23du23

Variables de référence	Variables actives	Modèle 1 Professions Parentales			Modèle 2 Diplômes Parentaux			Modèle 3 Professions et Diplômes Parentaux		
		coeff	sign	p value	coeff	sign	p value	coeff	sign	p value
	Intercept	5,7863	***					5,8505	***	
ensens	cadcad	-0,1757	*	0,0698				-0,1779	*	0,0612
	cadint	-0,3297	***					-0,2664	**	0,0045
	cadarti	-0,2622	*	0,0461				-0,1300	ns	0,3173
	cademp	-0,4512	***					-0,2825	**	0,0029
	cadouvagri	-0,5919	***					-0,2467	*	0,0989
	cadinactif	-0,5175	***					-0,3936	**	0,0028
	enscad	-0,0825	ns	0,4148				-0,0821	ns	0,4066
	ensint	-0,2368	**	0,0287				-0,1667	ns	0,1227
	ensarti	-0,4028	***					-0,2966	**	0,0498
	ensemp	-0,3653	***					-0,1686	ns	0,1860
	ensouvagri	-0,5811	***					-0,3003	*	0,0543
	ensinactif	-0,3081	ns	0,3321				-0,1526	ns	0,6233
	intint	-0,4561	***					-0,2987	**	0,0020
	intarti	-0,5352	***					-0,3122	**	0,0081
	intemp	-0,6098	***					-0,2803	**	0,0025
	intouvagri	-0,8113	***					-0,4414	***	
	intinactif	-0,7443	***					-0,3487	**	0,0100
	artiaut	-0,8014	***					-0,3756	***	0,0023
	empaut	-1,0048	***					-0,4729	***	
	ouvaut	-1,4106	***					-0,6815	***	
	agriaut	-0,7594	***					-0,3553	**	0,0017
	inactif2	-2,4549	***					-1,4938	**	0,0011
	Intercept				5,6973	***				
du23du23	du1du23				-0,1333	**	0,0395	-0,0691	ns	0,3164
	du1du1				-0,1647	**	0,0185	-0,0651	ns	0,3934
	bacgtpdu23				-0,2276	**	0,0028	-0,1399	*	0,0823
	bacgtpdu1				-0,1640	**	0,0164	-0,0453	ns	0,5500
	bacgtpbacgtp				-0,2453	***		-0,1124	ns	0,1387
	capbepdu				-0,4139	***		-0,2576	***	
	capbepbacgtp				-0,5328	***		-0,3222	***	
	capbepcapbep				-0,7905	***		-0,5097	***	
	bepcbacgtpdu				-0,3461	***		-0,1701	**	0,0243
	bepccapbep				-0,7240	***		-0,4447	***	
	bepcbepc				-0,7842	***		-0,5196	***	
	cepbacgtpdu				-0,6213	***		-0,4122	***	
	cepcapbep				-0,9696	***		-0,6436	***	
	cepcepbepc				-1,0695	***		-0,7203	***	
	aucbacgtpdu				-0,7785	***		-0,5468	***	
	aucapbep				-1,2427	***		-0,8840	***	
	auccepbepc				-1,2580	***		-0,8770	***	
	aucauc				-1,5209	***		-1,0749	***	
	R^2	0,1535			0,1862			0,2006		

*** significatif au seuil de 1%; ** significatif au seuil de 5% d'ereur; * significatif au seuil de 10%; ns: Non significatif au seuil de 10%

Lecture du modèle 3 : A niveau de diplôme parental contrôlé, être enfant de deux cadres conduit à un désavantage au score de 0,18 écart type par rapport au fait d'être enfant de deux enseignants

Tableau 28 : Effet de la catégorie professionnelle parentale agrégée et du niveau de diplôme parental agrégé sur le score moyen en français et mathématiques au contrôle continu du brevet; Références: ens et du23

Variables de référence	Variables actives	Modèle 1 Professions Parentales			Modèle 2 Diplômes Parentaux			Modèle 3 Professions et Diplômes Parentaux		
		coeff	sign	p value	coeff	sign	p value	coeff	sign	p value
	Intercept	5,0571	***					5,2359	***	
ens	cad	-0,2421	***					-0,2084	***	
	int	-0,4086	***					-0,2256	***	
	arti	-0,6772	***					-0,4297	***	
	emp	-0,6550	***					-0,3517	***	
	ouv	-0,9153	***					-0,5158	***	
	agri	-0,3483	***					-0,1203	ns	0,2270
	inactif	-1,7406	**	0,0018				-1,2186	**	0,0275
	Intercept				5,1132	***				
du23	du1aut				-0,1588	**	0,0174	-0,1252	*	0,0610
	bacgtpaut				-0,2177	***		-0,1506	**	0,0212
	capbepaut				-0,5605	***		-0,4049	***	
	bepcaut				-0,5099	***		-0,3377	***	
	cepaut				-0,7694	***		-0,5450	***	
	aucaut				-0,9759	***		-0,7009	***	
	R^2	0,0732			0,0840			0,0985		

***** significatif au seuil de 1%; ** significatif au seuil de 5% d'ereur; * significatif au seuil de 10%; ns: Non significatif au seuil de 10%**

Lecture du modèle 3 : A niveau de diplôme parental contrôlé, être enfant de cadre conduit à un désavantage au score de 0,21 écart type par rapport au fait d'être enfant d'enseignant

Tableau 29 : Effet de la catégorie professionnelle parentale détaillée et du niveau de diplôme parental détaillé sur le score moyen en français et mathématiques au contrôle continu du brevet; Références ensens et du23du23

Variables de référence	Variables actives	Modèle 1 Professions Parentales			Modèle 2 Diplômes Parentaux			Modèle 3 Professions et Diplômes Parentaux		
		coeff	sign	p value	coeff	sign	p value	coeff	sign	p value
	Intercept	5,2686	***					5,3535	***	
ensens	cadcad	-0,2985	**	0,0057				-0,3247	**	0,0026
	cadint	-0,3755	***					-0,3073	**	0,0037
	cadarti	-0,5568	***					-0,4334	**	0,0043
	cademp	-0,5825	***					-0,4349	***	
	cadouvagri	-0,4998	**	0,0063				-0,2230	ns	0,2288
	cadinactif	-0,6909	***					-0,5789	***	
	enscad	-0,1187	ns	0,2912				-0,1240	ns	0,2661
	ensint	-0,3064	**	0,0113				-0,2447	**	0,0453
	ensarti	-0,3054	*	0,0916				-0,2023	ns	0,2618
	ensemp	-0,5510	***					-0,3572	**	0,0158
	ensouvagri	-0,3729	**	0,0462				-0,1370	ns	0,4695
	ensinactif	0,1101	ns	0,7537				0,2305	ns	0,5076
	intint	-0,5144	***					-0,3606	***	
	intarti	-0,6820	***					-0,5039	***	
	intemp	-0,6193	***					-0,3163	**	0,0026
	intouvagri	-0,7797	***					-0,4517	***	
	intinactif	-0,5009	**	0,0016				-0,1527	ns	0,3453
	artiaut	-0,8887	***					-0,5208	***	
	empaut	-0,8666	***					-0,4082	***	
	ouvaut	-1,1269	***					-0,5375	***	
	agriaut	-0,5598	***					-0,1954	ns	0,1371
	inactif2	-1,9521	***					-1,2094	**	0,0302
	Intercept				5,1132	***				
du23du23	du1du23				-0,1683	**	0,0257	-0,1212	ns	0,1337
	du1du1				-0,1458	*	0,0777	-0,0658	ns	0,4668
	bacgtpdu23				-0,1502	*	0,0973	-0,0527	ns	0,5863
	bacgtpdu1				-0,2437	**	0,0022	-0,1473	*	0,0992
	bacgtpbacgtp				-0,2379	**	0,0035	-0,1653	*	0,0684
	capbepdu				-0,3785	***		-0,2477	**	0,0043
	capbepbacgtp				-0,5298	***		-0,3863	***	
	capbepcapbep				-0,6735	***		-0,5083	***	
	bepcbacgtpdu				-0,3429	***		-0,2183	**	0,0153
	bepccapbep				-0,6356	***		-0,4586	***	
	bepcbepc				-0,5487	***		-0,3865	***	
	cepbacgtpdu				-0,4149	***		-0,2769	**	0,0218
	cepcapbep				-0,9147	***		-0,7225	***	
	cepcepbepc				-0,7617	***		-0,5596	***	
	aucbacgtpdu				-0,5190	***		-0,3685	***	
	aucapbep				-1,0153	***		-0,8116	***	
	auccepbepc				-1,0735	***		-0,8599	***	
	aucauc				-1,0687	***		-0,8114	***	
	R^2	0,0820			0,0998			0,1120		
*** significatif au seuil de 1%; ** significatif au seuil de 5% d'ereur; * significatif au seuil de 10%; ns: Non significatif au seuil de 10%										

Lecture du modèle 3 : A niveau de diplôme parental contrôlé, être enfant de deux cadres conduit à un désavantage au score de 0,32 écart type par rapport au fait d'être enfant de deux enseignants

2. L' « effet enseignant » « brut » à l'origine du meilleur niveau de réussite scolaire

Au niveau de la catégorie professionnelle parentale la plus agrégée (lorsque l'un au moins des deux parents est de la profession annoncée par la catégorie), et quel que soit le niveau d'enseignement, primaire ou secondaire inférieur, un « effet enseignant » « brut » existe sur la réussite scolaire et se distingue significativement de celui exercé par chacune des autres catégories professionnelles parentales (Tableaux 26 et 28, Modèle 1 ; Partie 3, Chapitre 1, Paragraphe 1.). Au primaire comme au secondaire, le fait d'avoir au moins un parent enseignant est associé au plus fort effet positif de tous sur la réussite scolaire. Le gain est ainsi de plus de 1,2 écarts-types au score en primaire et de 0,9 écart-type en 3ème par rapport au fait d'être enfant de parents ouvrier. L' « effet enseignant » dépasse encore significativement l'effet lié au fait d'avoir un parent au moins cadre. L'écart entre l' « effet enseignant » et l' « effet cadre » se creuse même légèrement en fin de secondaire (de 0,15 à 0,24 écart-type de différence sur le score).

Lorsque les deux professions des parents sont prises en compte, l'effet lié au fait d'être enfant de deux enseignants et celui associé au fait d'être enfant d'un enseignant et d'un cadre ne se distinguent pas significativement (Tableaux 27 et 29, Modèle 1, Partie 3, Chapitre 1, Paragraphe 1.). Cette absence de distinction se manifeste au primaire comme au secondaire. En revanche, à ces deux niveaux scolaires, l'effet lié au fait d'être issu de ces deux catégories se distingue significativement de l'effet moins favorable d'appartenir à une famille d'une autre catégorie professionnelle parentale, dont notamment à une famille constituée de deux cadres. Etre enfant de deux enseignants ou d'un enseignant et d'un cadre (dans de tels couples, la mère est dans 89 % des cas enseignante) plutôt que de deux cadres, catégorie professionnelle aux résultats les plus proches, conduit donc à un gain supplémentaire de réussite significatif, plus marqué là encore en fin de secondaire inférieur qu'en fin de primaire (de 0,18 à 0,3 écart-type).

Un « effet enseignant » brut favorable à la réussite scolaire existe donc bien et dépasse en valeur tous les effets des autres catégories professionnelles parentales. Si la valeur de l'effet de la catégorie professionnelle décroît entre le primaire et le secondaire, l'écart entre l' « effet enseignant » et les effets des autres professions croît. La pertinence de notre questionnement se justifie quantitativement.

Notre première hypothèse se trouve vérifiée : en référence à la concentration par la population enseignante de caractéristiques sociales et de pratiques éducatives démontrées favorables à la réussite scolaire, de tous les effets « catégorie professionnelle parentale », l' « effet enseignant » est significativement le plus favorable à la réussite scolaire, au niveau primaire comme secondaire.

Observons désormais comment l'introduction du niveau de diplôme parental dans le modèle médiatise cet effet.

Chapitre 2

Existe-t-il un « effet enseignant », « net » du niveau de diplôme parental ?

1. Effet du « niveau de diplôme parental » (NDP)

1.1. Un pouvoir explicatif de la réussite scolaire proche de celui de la CPP

Introduit seul dans le modèle, le niveau de diplôme parental explique 16% de la variance des scores moyens de fin de primaire et 8% de celle des scores moyens de fin de collège (Tableaux 26, 27, 28 et 29, Modèle 2, Partie 3, Chapitre 1, Paragraphe 1.). Comme pour la catégorie professionnelle parentale, et pour les mêmes raisons, le pouvoir explicatif de cette variable décroît avec le niveau de scolarisation. Le rôle de ces deux variables, dans l'explication de la réussite scolaire, est ainsi plus marqué lorsque l'enfant est jeune.

1.2. Un avantage à la réussite scolaire pour les plus hauts niveaux de diplômes parentaux

Le fait que les deux conjoints de la famille possèdent un diplôme du 2ème ou 3ème cycle du supérieur apporte un gain de réussite à l'enfant significativement supérieur, au primaire comme au secondaire, à celui apporté par toute autre combinaison de diplômes. La hiérarchie des avantages obtenus s'organise dans le même sens que celle des niveaux de diplômes parentaux.

L'avantage conféré par la possession des deux plus hauts niveaux de diplômes reste stable aux deux niveaux de scolarisation lorsqu'il est comparé à celui lié à

l'association d'un diplôme de premier cycle universitaire avec tout autre diplôme, et notamment avec la combinaison « diplôme du 1er cycle universitaire – diplôme du 2ème ou 3ème cycle universitaire ».

Si l'on se reporte à la répartition des catégories professionnelles parentales selon le niveau de diplôme parental (Tableau 15, Partie 2, Chapitre 1, Paragraphe 3.2.), on trouve chez les familles titulaires de deux diplômes du 2ème ou 3ème cycle universitaire 41,2% de familles constituées d'au moins un enseignant et 54,7% de familles d'au moins un cadre. Mais si l'on se reporte à la répartition du niveau de diplôme parental selon les catégories professionnelles parentales (Tableau 14, Partie 2, Chapitre 1, Paragraphe 3.2.), chez les familles constituées d'au moins un enseignant, 24,6% sont des familles titulaires de deux diplômes du 2ème ou 3ème cycle universitaire alors que 18,1% des familles d'au moins un cadre sont dans ce cas. La proportion de familles titulaires de deux diplômes du 2ème ou 3ème cycle universitaire est donc plus élevée chez les familles constituées d'au moins un enseignant que chez celles constituées d'au moins un cadre. L'avantage lié au niveau de diplôme profite donc à une plus grande proportion d'enfants chez les parents enseignant que chez les parents cadre.

L'étroite relation entre les variables « catégorie professionnelle parentale » et « niveau de diplôme parental », pour les familles sur lesquelles porte cette étude, peut alors laisser penser à l'existence d'un recouvrement important de leurs effets. Nos hypothèses ne soutiennent cependant pas l'idée que le niveau de diplôme parental pour ces familles est une variable de substitution de leur catégorie professionnelle. Il est attendu que le niveau de diplôme joue un rôle puissant de variable intermédiaire, mais qui n'obère pas l'existence de l' « effet enseignant » « net ». Voyons ce que nous apprend le modèle incluant les deux variables.

2. Effet conjoint de la « catégorie professionnelle parentale » et du « niveau de diplôme parental »

2.1. Un pouvoir explicatif de la réussite scolaire en augmentation

Une fois les deux variables introduites dans le modèle, l'accroissement du gain explicatif se note aussi bien dans le modèle testé en fin de primaire qu'en fin de secondaire inférieur (Tableaux 26, 27, 28 et 29, Modèle 3, Partie 3, Chapitre 1, Paragraphe 1.). Ce nouveau modèle présente un pouvoir explicatif de la variation de la réussite scolaire de près de 19% en fin de primaire et de 10% en fin de collège. Vis-à-vis du modèle où seule la catégorie professionnelle parentale était présente, le gain explicatif augmente de 4% en fin de primaire et 3% en fin de collège. La valeur ténue de ce gain va dans le sens de l'existence d'un lien serré entre les deux variables, sans pour autant pouvoir confirmer l'idée de la substitution d'une variable par l'autre.

2.2. Un effet propre du niveau de diplôme parental à catégorie professionnelle contrôlée

A profession contrôlée, l'effet du niveau de diplôme parental persiste (Tableaux 26, 27, 28 et 29, Modèle 3, Partie 3, Chapitre 1, Paragraphe 1.). Il est d'intensité moindre vis-à-vis de celui obtenu lorsque le niveau de diplôme est entré seul dans le modèle, mais la détention des plus hauts niveaux de diplômes est toujours la combinaison de diplômes la plus favorable à la réussite scolaire.

Au niveau des variables les plus agrégées, être enfant de parents diplômés d'études supérieures du deuxième et troisième cycle est, à catégorie professionnelle contrôlée, le fait associé à l'effet le plus positif sur la réussite scolaire, tant en $6^{ème}$ qu'en $3^{ème}$. Cet effet positif se distingue une fois encore significativement des effets de toutes les autres combinaisons de diplômes possédées par les parents.

Cependant, à catégorie professionnelle des parents contrôlée, lorsque le niveau de diplôme de chacun des parents est considéré, l'effet d'être enfant de parents tous deux diplômés d'études supérieures du deuxième ou troisième cycle ne se distingue pas de celui associé au fait d'être enfant de parents dont l'un est diplômé du second ou 3ème cycle universitaire et l'autre du 1er cycle ou encore du baccalauréat général et technologique, ni de celui exercé lorsque les deux parents sont diplômés du premier cycle universitaire. On constate ainsi, lorsque la catégorie professionnelle est fixée, qu'à partir d'un certain niveau de diplôme parental, la variable perd de son pouvoir discriminant pour expliquer la réussite scolaire des enfants scolarisés à ces niveaux d'enseignement.

2.3. Un « effet enseignant », net du diplôme, persiste

Que ce soit en fin de primaire ou en fin de secondaire inférieur, lorsque le niveau de diplôme des parents est contrôlé, être enfant d'une famille comprenant au moins un enseignant reste l'état associé à l'effet le plus positif de tous sur la réussite scolaire. De plus, cet effet se distingue toujours significativement des effets de tous les autres profils professionnels des familles (Tableaux 26, 27, 28 et 29, Modèle 3, Partie 3, Chapitre 1, Paragraphe 1.).

Comparativement au modèle où seule la catégorie professionnelle était présente, l'effet de la profession sur la réussite scolaire diminue à niveau de diplôme contrôlé. Cet effet diminue d'autant plus que la catégorie professionnelle est élevée. Le niveau de diplôme explique ainsi d'autant mieux l'effet de la catégorie professionnelle que celle-ci est élevée.

Entre les modèles 1 et 3, l'écart entre l' « effet enseignant » et l' « effet cadre » s'affaiblit en revanche peu, relativement aux diminutions mesurées entre ces catégories et les autres professions. Le niveau de diplôme médiatise ainsi sensiblement de la même façon ces deux catégories professionnelles.

L'observation des résultats lorsque les catégories professionnelles des deux parents sont prises en compte montre, à niveau de diplôme des parents contrôlé, qu'être enfant d'une famille constituée de deux enseignants reste le fait associé à l'effet le plus positif sur la réussite que ce soit en fin de primaire ou en fin de collège (Tableaux 27 et 29, Modèle 3, Partie 3, Chapitre 1, Paragraphe 1.). D'un point de vue statistique, cet effet ne se distingue cependant pas, aux deux niveaux de scolarisation, de celui associé au fait d'être enfant de parents dont l'un est enseignant et l'autre cadre. Cet effet se distingue toutefois significativement de l'effet moins favorable d'être enfant de deux cadres ou de toute autre famille.

A diplôme contrôlé, l'écart entre l'effet lié au fait d'être enfant de deux cadres et celui lié au fait d'être enfant de deux enseignants est plus important au collège qu'en fin de primaire. L'avantage associé à l' « effet enseignant » se renforce donc au secondaire comparativement à l'avantage octroyé par le fait d'avoir deux parents cadres. Le creusement de l'écart constaté au secondaire entre l' « effet enseignant » et l' « effet cadre » s'observe encore à propos des familles d'origine sociale moyenne et supérieure. Ainsi, si l'effet de la catégorie professionnelle parentale perd globalement de son influence entre le primaire et le secondaire, de même que lorsque le diplôme est contrôlé, l'écart entre l' « effet enseignant » et les effets des autres professions socialement proches reste supérieur au secondaire, à diplôme contrôlé.

En considérant spécifiquement les familles de deux cadres et de deux enseignants, à diplôme toujours contrôlé, l'écart entre leurs deux effets est même plus important que lorsque le diplôme n'est pas contrôlé, et cela reste vrai aux deux niveaux de scolarisation. L'effet du niveau de diplôme neutralisé, l' « effet deux enseignants » creuse l'écart avec l' « effet deux cadres ». La spécificité de l' « effet enseignant » est ainsi bien à chercher ailleurs que dans la possession d'un niveau de diplôme particulier.

En conclusion, nous pouvons répondre par l'affirmative à notre deuxième question de recherche : un « effet enseignant » persiste à niveau de diplôme parental contrôlé. Les deux hypothèses afférentes sont confirmées : le niveau de diplôme parental apporte une explication de la réussite scolaire complémentaire à

celle de la profession et il contribue également à expliquer en partie l'effet de la catégorie professionnelle parentale. Mais, à niveau de diplôme parental contrôlé, un « effet enseignant » significatif, d'autant plus marqué au secondaire, reste à expliquer.

Chapitre 3

Les parents enseignant développent-ils en majorité des pratiques éducatives favorables à la réussite scolaire ? Quelles sont leurs natures ?

1. Effet des types de pratiques éducatives sur la réussite scolaire

1.1. Un fort pouvoir explicatif de la réussite scolaire

La part de variance expliquée par les types de pratiques éducatives et de suivi scolaire des familles, lorsqu'ils sont introduits seuls dans le modèle, atteint les taux importants de 20,5 % à l'entrée en 6ème et 18,75% en fin de collège (Tableaux 30, 31, 32 et 33, Modèle 3). La valeur explicative des pratiques éducatives se maintient aux deux niveaux de scolarisation contrairement aux caractéristiques sociales étudiées précédemment qui perdent de leur pouvoir explicatif avec l'élévation du niveau de scolarité. Au collège, le pouvoir explicatif des types de pratiques éducatives est ainsi plus de deux fois plus élevé que celui de la catégorie professionnelle ou du niveau de diplôme (18,7% contre 7,3% et 8,4%). Si les pratiques éducatives familiales sont supposées médiatiser l'effet de la catégorie professionnelle parentale, elles paraissent également détenir un pouvoir explicatif de la réussite scolaire en propre. L'analyse du modèle complet nous permettra de conclure à ce sujet.

Tableau 30 : Effet de la catégorie professionnelle parentale agrégée, du niveau de diplôme parental agrégé et des classes de pratiques éducatives sur le score moyen en français et mathématiques à l'évaluation à l'entrée en 6ème ; Références: ens, du23, stratèges

Variables de référence	Variables actives	Modèle 1 Professions Parentales			Modèle 2 Diplômes Parentaux			Modèle 3 Classes de pratiques éducatives			Modèle 4 Professions, diplômes et pratiques		
		coeff	sign	p value	coeff	sign	p value	coeff	sign	p value	coeff	sign	p value
	Intercept	5,5905	***								5,9081	***	
ens	cad	-0,1543	***								-0,0870	**	0,0269
	int	-0,4165	***								-0,1340	***	
	arti	-0,6057	***								-0,1837	***	
	emp	-0,8091	***								-0,2884	***	
	ouv	-1,2148	***								-0,5004	***	
	agri	-0,5636	***								-0,2120	**	0,0057
	inactif	-2,2592	***								-1,6046	***	
	Intercept				5,6973	***							
du23	du1aut				-0,1469	**	0,0104				-0,0838	ns	0,1097
	bacgtpaut				-0,2106	***					-0,0887	*	0,0857
	capbepaut				-0,6356	***					-0,2895	***	
	bepcaut				-0,5997	***					-0,2536	***	
	cepaut				-0,9515	***					-0,4196	***	
	aucaut				-1,2916	***					-0,6571	***	
	Intercept							5,5295	***				
stratèges	tacticiens							-0,1159	***		-0,0476	ns	0,1081
	attentifs							-0,9983	***		-0,7155	***	
	hésitants							-0,5525	***		-0,2726	***	
	anxieux							-0,7618	***		-0,5910	***	
	passifs							-1,6258	***		-1,2319	***	
	distants							-0,6819	***		-0,4457	***	
	R^2	0,1452			0,1616			0,2050			0,2936		

***** significatif au seuil de 1%; ** significatif au seuil de 5% d'ereur; * significatif au seuil de 10%; ns: Non significatif au seuil de 10%**

Lecture du modèle 4 : A niveau de diplôme parental et classes de pratiques contrôlés, être enfant d'un cadre conduit à un désavantage au score de 0,09 écart type par rapport au fait d'être enfant d'enseignant

Tableau 31 : Effet de la catégorie professionnelle parentale détaillée, du niveau de diplôme parental détaillé et des classes de pratiques éducatives sur le score moyen en français et mathématiques à l'évaluation à l'entrée en 6ème ; Références ensens, du23du23, stratèges

Variables de référence	Variables actives	Modèle 1 Professions Parentales			Modèle 2 Diplômes Parentaux			Modèle 3 Classes de pratiques éducatives			Modèle 4 Professions, diplômes et pratiques		
		coeff	sign	p value	coeff	sign	p value	coeff	sign	p value	coeff	sign	p value
	Intercept	5,7863	***								5,9631	***	
ensens	cadcad	-0,1757	*	0,0698							-0,1166	ns	0,1897
	cadint	-0,3297	***								-0,2187	**	0,0126
	cadarti	-0,2622	*	0,0461							-0,0806	ns	0,5076
	cademp	-0,4512	***								-0,2207	**	0,0131
	cadouvagri	-0,5919	***								-0,2082	ns	0,1366
	cadinactif	-0,5175	***								-0,3048	**	0,0132
	enscad	-0,0825	ns	0,4148							-0,0875	ns	0,3413
	ensint	-0,2368	**	0,0287							-0,0947	ns	0,3489
	ensarti	-0,4028	***								-0,2589	*	0,0670
	ensemp	-0,3653	***								-0,1219	ns	0,3067
	ensouvagri	-0,5811	***								-0,2371	ns	0,1042
	ensinactif	-0,3081	ns	0,3321							-0,2465	ns	0,3962
	intint	-0,4561	***								-0,2229	**	0,0137
	intarti	-0,5352	***								-0,1922	*	0,0815
	intemp	-0,6098	***								-0,1988	**	0,0217
	intouvagri	-0,8113	***								-0,3425	***	
	intinactif	-0,7443	***								-0,2791	**	0,0276
	artiaut	-0,8014	***								-0,2508	**	0,0045
	empaut	-1,0048	***								-0,3381	***	
	ouvaut	-1,4106	***								-0,5025	***	
	agriaut	-0,7594	***								-0,2686	**	0,0110
	inactif2	-2,4549	***								-1,5323	***	
	Intercept				5,6973	***							
du23du23	du1du23				-0,1333	**	0,0395				-0,0375	ns	0,5610
	du1du1				-0,1647	**	0,0185				-0,0602	ns	0,3983
	bacgtpdu23				-0,2276	**	0,0028				-0,0978	ns	0,1943
	bacgtpdu1				-0,1640	**	0,0164				-0,0290	ns	0,6821
	bacgtpbacgtp				-0,2453	***					-0,0526	ns	0,4586
	capbepdu				-0,4139	***					-0,1865	**	0,0060
	capbepbacgtp				-0,5328	***					-0,2064	**	0,0014
	capbepcapbep				-0,7905	***					-0,3541	***	
	bepcbacgtpdu				-0,3461	***					-0,1151	ns	0,1032
	bepccapbep				-0,7240	***					-0,2985	***	
	bepcbepc				-0,7842	***					-0,3785	***	
	cepbacgtpdu				-0,6213	***					-0,2634	**	0,0037
	cepcapbep				-0,9696	***					-0,4314	***	
	cepcepbepc				-1,0695	***					-0,4945	***	
	aucbacgtpdu				-0,7785	***					-0,4103	***	
	aucapbep				-1,2427	***					-0,6364	***	
	auccepbepc				-1,2580	***					-0,6238	***	
	aucauc				-1,5209	***					-0,8557	***	
	Intercept							5,5295	***				
stratèges	tacticiens							-0,1159	***		-0,0443	ns	0,1350
	attentifs							-0,9983	***		-0,6985	***	
	hésitants							-0,5525	***		-0,2544	***	
	anxieux							-0,7618	***		-0,5839	***	
	passifs							-1,6258	***		-1,2155	***	
	distants							-0,6819	***		-0,4220		
	R^2	0,1535			0,1862			0,2050			0,3017		

*** significatif au seuil de 1%; ** significatif au seuil de 5% d'ereur; * significatif au seuil de 10%; ns: Non significatif au seuil de 10%

Lecture du modèle 4 : A niveau de diplôme parental et classes de pratiques contrôlés, être enfant de deux cadres conduit à un désavantage au score de 0,12 écart type par rapport au fait d'être enfant de deux enseignants. Cette différence n'est cependant pas significative

Tableau 32 : Effet de la catégorie professionnelle parentale agrégée, du niveau de diplôme parental agrégé et des classes de pratiques éducatives sur le score moyen en français et mathématiques au contrôle continu du brevet ; Références: ens, du23, stratèges

Variables de référence	Variables actives	Modèle 1 Professions Parentales			Modèle 2 Diplômes Parentaux			Modèle 3 Classes de pratiques éducatives			Modèle 4 Professions, diplômes et pratiques		
		coeff	sign	p value	coeff	sign	p value	coeff	sign	p value	coeff	sign	p value
	Intercept	5,0571	***								5,4180	***	
ens	cad	-0,2421	***								-0,1871	***	
	int	-0,4086	***								-0,1657	***	
	arti	-0,6772	***								-0,2936	***	
	emp	-0,6550	***								-0,2202	***	
	ouv	-0,9153	***								-0,3266	***	
	agri	-0,3483	***								-0,0129	ns	0,8891
	inactif	-1,7406	**	0,0018							-1,1236	**	0,0284
	Intercept				5,1132	***							
du23	du1aut				-0,1588	**	0,0174				-0,1046	*	0,0915
	bacgtpaut				-0,2177	***					-0,1061	*	0,0800
	capbepaut				-0,5605	***					-0,2998	***	
	bepcaut				-0,5099	***					-0,2378	***	
	cepaut				-0,7694	***					-0,3505	***	
	aucaut				-0,9759	***					-0,5065	***	
	Intercept							5,0430	***				
stratèges	tacticiens							-0,1789	***		-0,1289	***	
	attentifs							-1,1325	***		-0,9670	***	
	hésitants							-0,6143	***		-0,4471	***	
	anxieux							-0,8226	***		-0,7159	***	
	passifs							-1,7013	***		-1,4699	***	
	distants							-0,5783	***		-0,4515	***	
	R^2	0,0732			0,0840			0,1874			0,2261		

*** significatif au seuil de 1%; ** significatif au seuil de 5% d'ereur; * significatif au seuil de 10%; ns: Non significatif au seuil de 10%

Lecture du modèle 4 : A niveau de diplôme parental et classes de pratiques contrôlés, être enfant d'un cadre conduit à un désavantage au score de 0,19 écart type par rapport au fait d'être enfant d'enseignant

Tableau 33 : Effet de la catégorie professionnelle parentale détaillée, du niveau de diplôme parental détaillé et des classes de pratiques éducatives sur le score moyen en français et mathématiques au contrôle continu du brevet ; Références ensens, du23du23, stratèges

Variables de référence	Variables actives	Modèle 1 Professions Parentales			Modèle 2 Diplômes Parentaux			Modèle 3 Classes de pratiques éducatives			Modèle 4 Professions, diplômes et pratiques		
		coeff	sign	p value	coeff	sign	p value	coeff	sign	p value	coeff	sign	p value
	Intercept	5,2686	***								5,5094	***	
ensens	cadcad	-0,2985	**	0,0057							-0,2588	**	0,0097
	cadint	-0,3755	***								-0,2704	**	0,0059
	cadarti	-0,5568	***								-0,3737	**	0,0081
	cademp	-0,5825	***								-0,3887	***	
	cadouvagri	-0,4998	**	0,0063							-0,1734	ns	0,3140
	cadinactif	-0,6909	***								-0,4823	***	
	enscad	-0,1187	ns	0,2912							-0,1341	ns	0,1956
	ensint	-0,3064	**	0,0113							-0,1475	ns	0,1943
	ensarti	-0,3054	*	0,0916							-0,2194	ns	0,1903
	ensemp	-0,5510	***								-0,2830	**	0,0398
	ensouvagri	-0,3729	**	0,0462							-0,0708	ns	0,6877
	ensinactif	0,1101	ns	0,7537							0,1656	ns	0,6085
	intint	-0,5144	***								-0,2803	**	0,0060
	intarti	-0,6820	***								-0,3635	**	0,0056
	intemp	-0,6193	***								-0,2442	**	0,0123
	intouvagri	-0,7797	***								-0,3680	***	
	intinactif	-0,5009	**	0,0016							-0,0608	ns	0,6863
	artiaut	-0,8887	***								-3794,8	***	
	empaut	-0,8666	***								-0,2815	**	0,0034
	ouvaut	-1,1269	***								-0,3574	***	
	agriaut	-0,5598	***								-0,0888	ns	0,4673
	inactif2	-1,9521	***								-1,1165	**	0,0315
	Intercept				5,1132	***							
du23du23	du1du23				-0,1683	**	0,0257				-0,0871	ns	0,2462
	du1du1				-0,1458	*	0,0777				-0,0724	ns	0,3891
	bacgtpdu23				-0,1502	*	0,0973				-0,0039	ns	0,9657
	bacgtpdu1				-0,2437	**	0,0022				-0,1299	ns	0,1176
	bacgtpbacgtp				-0,2379	**	0,0035				-0,0942	ns	0,2640
	capbepdu				-0,3785	***					-0,1821	**	0,0239
	capbepbacgtp				-0,5298	***					-0,2792	***	
	capbepcapbep				-0,6735	***					-0,3655	***	
	bepcbacgtpdu				-0,3429	***					-0,1709	**	0,0411
	bepccapbep				-0,6356	***					-0,3002	***	
	bepcbepc				-0,5487	***					-0,2622	**	0,0196
	cepbacgtpdu				-0,4149	***					-0,1456	ns	0,1951
	cepcapbep				-0,9147	***					-0,4867	***	
	cepcepbepc				-0,7617	***					0,3420	***	
	aucbacgtpdu				-0,5190	***					-0,2313	**	0,0293
	aucapbep				-1,0153	***					-0,5772	***	
	auccepbepc				-1,0735	***					-0,6047	***	
	aucauc				-1,0687	***					-0,6169	***	
	Intercept							5,0430	***				
stratèges	tacticiens							-0,1789	***		-0,1285	***	
	attentifs							-1,1325	***		-0,9534	***	
	hésitants							-0,6143	***		-0,4374	***	
	anxieux							-0,8226	***		-0,7117	***	
	passifs							-1,7013	***		-1,4324	***	
	distants							-0,5783	***		-0,4421	***	
	R^2	0,0820			0,0998			0,1874			0,2343		

*** significatif au seuil de 1%; ** significatif au seuil de 5% d'ereur; * significatif au seuil de 10%; ns: Non significatif au seuil de 10%

Lecture du modèle 4 : A niveau de diplôme parental et classes de pratiques contrôlés, être enfant de deux cadres conduit à un désavantage au score de 0,26 écart type par rapport au fait d'être enfant de deux enseignants

1.2. Les pratiques éducatives les plus efficaces scolairement : celles des « stratèges » et des « tacticiens »

A l'issue du primaire comme du collège, les classes de pratiques des « stratèges » et des « tacticiens », regroupant des pratiques éducatives visant la discussion avec l'enfant et son ouverture culturelle, des pratiques de suivi scolaire démontrant une bonne connaissance des attentes du système scolaire et des pratiques de choix scolaires stratégiques, sont les classes les plus favorables au score (Tableaux 30, 31, 32 et 33, Modèle 3, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.). Appartenir à une famille partageant ces pratiques apportent en 6ème, respectivement 1,6 et 1,5 écarts-types et en 3ème, 1,7 et 1,5 écarts-types de plus qu'appartenir à la classe de pratiques des « passifs », groupe de pratiques associé les plus négativement à la réussite et caractérisé par des enfants bénéficiant de soutien gratuit et de parents interpellés par les professeurs. L'effet associé à ces deux premières classes de pratiques se distingue ainsi notablement des effets moins favorables des autres classes.

Au primaire, l'effet le plus proche de celui des classes de pratiques des « stratèges » et des « tacticiens » et celui de la classe de pratiques des « hésitants », classe de pratiques se distinguant notamment des deux premières par une relation avec l'école plus distante puisque établie seulement lorsqu'un problème lié à l'école existe, par une certaine incertitude quant à l'avenir scolaire de l'enfant et par une ambition scolaire modeste. L'effet arrivant au quatrième rang des effets favorables est celui produit par la classe de pratiques des « distants ». Cette classe est définie par la formulation familiale d'ambitions précises d'études professionnelles et plutôt par des pratiques éducatives en décalage assumé avec les attentes du système scolaire.

Au secondaire, le classement précédent s'inverse. Le fait de partager les pratiques des « distants » est plus favorable à la réussite que celui de partager celles des « hésitants ». A ce moment d'orientation scolaire important, le fait d'être indécis

et attentiste est davantage associé à la difficulté scolaire qu'il ne peut l'être en fin de primaire.

Quel que soit le niveau de scolarisation, la classe de pratiques des « anxieux » est associée à de moins bons résultats scolaires que les classes de pratiques précédentes. Rappelons qu'elle se caractérise par un très grand investissement parental dans le suivi scolaire, tant dans la relation avec les enseignants qu'au travers d'aides extérieures apportées à l'enfant et par des pratiques familiales éducatives strictes.

L'effet de la classe de pratiques des « attentifs » vient ensuite. La confiance au système scolaire et la pratique du recours à la seule aide familiale sans initiative parentale particulière sont défavorablement en lien avec à la réussite au primaire comme au secondaire.

Enfin, la classe de pratiques des « passifs », caractérisée par l'existence d'une présence parentale dans le suivi de la scolarité si et seulement si elle est sollicitée par l'école et par peu de pratiques familiales d'ouverture, est la classe à l'effet le plus négatif de tous sur la réussite scolaire, aux deux niveaux de scolarisation.

Les écarts entre l'effet de chacune des classes de pratiques et l'effet de la classe des « passifs » (classe de pratiques la moins favorable à la réussite) restent relativement stables du primaire au collège, sauf concernant les classes de pratiques éducatives extrêmes des « stratèges » et des « distants ». Dans les deux cas, appartenir à ces classes est, en termes de réussite, plus profitable au collège qu'au primaire. Les pratiques de choix, que celles-ci visent l'excellence au sens scolaire (« stratèges ») ou expriment des aspirations professionnelles précises en refus assumé d'une poursuite d'étude (« distants »), apparaissent en effet beaucoup plus « payantes » scolairement en fin de collège qu'en fin d'école primaire. La mise en projet semblerait contribuer à une meilleure réussite, quelle que soit sa nature. Un comportement parental hésitant et passif, notamment à l'heure où se dessinent les projets scolaires et professionnels, rend souvent compte de difficultés scolaires.

Bien que les effets des classes de pratiques des « stratèges » et des « tacticiens » soient proches et significativement plus favorables à la réussite scolaire que tous les effets des autres classes, au primaire comme au secondaire, un écart d'influence existe entre ces deux classes. Plus ténu qu'entre les autres classes, l'effet de la classe des « stratèges » est cependant significativement supérieur à celui de la classe des « tacticiens », au primaire et plus encore au secondaire. Appartenir au groupe des « stratèges » plutôt qu'à celui des « tacticiens » est associé à un gain de 0,12 écart type en fin de primaire et de 0,18 écart-type en fin de collège.

1.3. Les pratiques d'accompagnement de la scolarité plus influentes que les pratiques de socialisation

Les pratiques éducatives de la classe des « stratèges » se distinguent de celles des « tacticiens » dans leur « proportion » de pratiques de socialisation et d'accompagnement de la scolarité. Les parents de la première classe de pratiques, au service d'une ambition scolaire élevée, centrent davantage leurs efforts sur les pratiques de contrôle des conditions sociales et pédagogiques de scolarisation de leur enfant, que ce soit par les rencontres avec les professionnels de l'éducation et leur participation aux instances de décisions, ou par les discussions entretenues avec leur enfant à propos de sa vie scolaire. L'accent est ainsi clairement mis sur les pratiques d'accompagnement de la scolarité. Les parents de la seconde classe de pratiques favorisent davantage l'épanouissement et les qualités expressives de leur enfant, en l'ouvrant à de multiples activités culturelles hors temps scolaire, et privilégient l'utilisation fine des voies de distinction, liées aux contenus d'enseignement, offertes par le système éducatif (choix d'options et de filières) plutôt que l'exercice direct et en amont d'un contrôle sur les décisions institutionnelles scolaires. Les pratiques de socialisation en rapport avec la construction du savoir apparaissent ainsi privilégiées à l'implication plus directement en prise avec l'accompagnement scolaire.

Bien évidemment, les spécificités mises en exergue pour chaque classe de pratiques éducatives par la typologie n'excluent pas que les familles concernées

mettent en œuvre d'autres types de pratiques. Néanmoins, ces spécificités informent que ces autres pratiques ne les caractérisent pas spécifiquement et donc ne les distinguent pas l'une de l'autre.

Les différences de types d'accompagnement de la scolarité notées chez ces deux classes (action stratégique pressante sur le milieu scolaire chez l'un et choix judicieux du parcours scolaire chez l'autre) exercent principalement, selon leurs caractéristiques et d'après les résultats des travaux de recherche mentionnés en première partie du présent travail, leur effet au cours de la scolarité au collège. Ce sont donc plus particulièrement dans les différences de pratiques de socialisation qu'il convient de chercher une explication à l'écart des effets sur la réussite scolaire constaté entre ces deux classes en fin de primaire.

Les pratiques de socialisation de la classe des « stratèges » se distinguent de celles de la classe des « tacticiens » suivant deux thèmes : les pratiques de loisirs de l'enfant et la nature des sujets de discussion entre parents et enfant. On l'a vu, les parents empruntant à la classe de pratiques des « stratèges » privilégient la pratique de la musique à la pluralité des activités culturelles mises en place par les parents associés à la classe des « tacticiens », et préfèrent la discussion à propos des camarades, de la vie de classe et des enseignants plutôt que celle concernant les apprentissages que privilégient les « tacticiens ».

A propos du premier thème, le sens des travaux de O'Prey (O'Prey, 2004) peut nous éclairer. D'après cet auteur, à l'école élémentaire, les meilleurs parcours s'observent toujours parmi les élèves qui ont des loisirs ouverts aux pratiques culturelles, ce qui est notamment le cas des enfants dont les parents auraient des pratiques appartenant à la classe des « tacticiens ». Mais ce lien n'est confirmé, une fois le niveau d'acquisition initial des élèves, les caractéristiques, attentes et implication des familles contrôlés, que pour les écoliers qui associent activités musicales et lecture, caractéristiques présentes, pour la première, parmi les pratiques de la classe des « stratèges » et, pour la seconde, si l'on se fie à leur fréquentation régulière de la bibliothèque, parmi les pratiques de la classe des « tacticiens ». Cette association se dessine en revanche moins nettement parmi les élèves qui pratiquent d'autres activités culturelles, spécificité que l'on retrouve

essentiellement chez les « tacticiens ». L'auteur précise par ailleurs que si n'avoir aucune activité culturelle diminue légèrement les chances d'atteindre la classe de CM2 sans redoublement, tandis qu'en pratiquer deux augmente la probabilité d'y parvenir, à situations familiales et scolaires comparables, il ne semble pas y avoir de différence significative entre faire trois ou quatre activités encadrées et n'en pratiquer qu'une seule. Il apparaît donc qu'une pratique culturelle riche lors du temps libre de l'enfant d'école élémentaire exerce bien un effet sur la réussite scolaire, effet cependant limité, mais qui atteint sa pleine ampleur lorsque les pratiques considérées sont la musique et la lecture. Ces résultats prolongent les travaux, déjà mentionnés dans cet écrit, de Sullivan (Sullivan 2002) et De Graaf (De Graaf, 2000) qui montrent que la forme verbale qu'utilise la lecture pour transmettre l'information participe à développer les compétences recherchées à l'école. On pourrait donc voir par là le léger avantage à la réussite obtenu par la classe de pratiques des « stratèges » sur la classe de pratiques des « tacticiens » pour des enfants qui, en plus de pratiquer la musique, apprécieraient la lecture.

A propos du second thème, si l'on se réfère à Deslandes et Bertrand (Deslandes, Bertrand, 2004), la communication entre les parents et les enfants en lien avec les projets d'étude ou les projets de travail, exerce aussi une influence sur la réussite. Les interactions axées directement sur les apprentissages (par exemple, demander à l'enfant s'il a fait ses travaux scolaires), seraient plus fréquentes lorsque les parents présupposent ou craignent pour leur enfant des problèmes d'ordre scolaire ou d'ordre comportemental. Dans l'autre sens, un enfant qui discute régulièrement avec ses parents, à la fois de ses camarades, de la vie de classe et de ses enseignants, peut laisser penser à une communication naturelle, non soumise à la pression directe de l'enjeu scolaire et donc en lien avec de bons résultats scolaires. Peut-être est-ce là également une piste explicative au plus favorable effet de la classe de pratiques des « stratèges » sur la réussite scolaire en fin d'école élémentaire.

Au secondaire, d'après les résultats obtenus, ce serait du côté de l'intensité de l'accompagnement scolaire mis en place par les parents qu'il conviendrait de chercher une explication au plus favorable effet de la classe de pratiques éducatives des « stratèges ». Mettre davantage l'accent sur le contrôle des

conditions de scolarisation plutôt que sur l'utilisation des caractéristiques du système éducatif pour favoriser la progression scolaire de son enfant apparaît en effet plus favorable à la réussite scolaire, particulièrement au cours de la scolarité au collège.

L'implication active des parents dans le suivi scolaire de l'adolescent en dehors de l'aide au travail scolaire domestique, par leur présence à des réunions de parents, à des conférences, à des activités culturelles, mais encore et surtout par une implication parentale dans l'organisation de l'école via le conseil d'établissement ou une autre structure participative apparaît en effet influencer positivement les résultats scolaires. Si Deslandes et Bertrand (Deslandes, Bertrand, 2004), nous indiquent que ce lien s'explique en partie par le fait que lorsque les parents participent à la vie de l'école, ils favorisent une plus grande persévérance, des attitudes plus positives à l'égard de l'école, un meilleur comportement et une plus grande présence en classe de la part de l'adolescent et donc contribuent à l'obtention de meilleurs résultats scolaires, il nous semble que l'explication de ce lien est à chercher, pour sa plus grande partie, dans les résultats des travaux de Lareau (Lareau, 1993), Van Zanten (Van Zanten, 2004, 2007, 2009a etb), et Terrail (Terrail, 1997) dont l'analyse a été conduite en première partie de ce mémoire. Ce pourrait être la dimension stratégique de la relation qu'entretiennent les parents avec l'école, dans leurs choix et l'enchaînement de leurs choix, jouant fortement sur la réussite scolaire, qui pourrait alors, d'après nos résultats, faire la différence.

Le premier terme de notre troisième hypothèse apparaît vérifié : les types de pratiques éducatives les plus favorables à la réussite scolaire sont ceux qui se fondent sur des pratiques directement en lien avec la réalité scolaire, plutôt que sur des pratiques de maximisation du capital culturel.

1.4. Une typologie justifiée

A côté des nombreux travaux qui se sont intéressés, dans le champ de l'éducation familiale, à la façon dont les pratiques éducatives parentales contribuaient à

orienter soit le développement cognitif (Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980), soit la socialisation de l'enfant (Kellerhals, Montandon, 1991), quelques études ont appréhendé l'influence des pratiques éducatives sur l'investissement scolaire de l'enfant et de l'adolescent, (Prêteur, Sublet, 1995 ; Prêteur, Lescarret, De Leonardis, 1998 ; Lescarret et al., 1998), mais peu se sont directement intéressés à l'impact des typologies de pratiques éducatives alors identifiées sur la réussite scolaire.

Les travaux de Troutot et Montandon (Troutot, Montandon, 1988) ne sont pas dans ce dernier cas, mais leurs résultats peuvent néanmoins être mis en lien avec les résultats de la présente recherche. Les auteurs définissent 4 systèmes de logiques d'actions familiales : famille « base », « latence », « creuset » et « refuge », qui se distinguent sur deux axes de différenciation : l'axe caractérisant leur liaison au groupe familial (cohésion par assimilation (fusion) ou par accommodation (coordination des autonomies)) et l'axe définissant leur rapport à l'environnement externe (valorisation de l'ouverture ou centration sur l'espace familial). Les auteurs cherchent ensuite, pour chaque système d'actions familial, les attitudes éducatives les plus adaptées : pédagogie de l'encadrement, de la médiation, de l'autonomisation, de l'intériorisation. Et à chaque pédagogie est associé un mode spécifique de régulation familiale : importance des règles et principes, dialogue et ajustement sentimental, discussion et contrat, institutionnalisation des règles. Enfin, les chercheurs spécifient également pour chaque système d'actions leurs modalités du rapport à l'école : délégation assumée, collaboration potentielle, alliance conditionnelle, acceptation désengagée.

Comparativement à la famille « creuset », la famille « base » se caractérise par :

- un mode de cohésion fondé sur l'articulation des autonomies au sein de la famille avec un primat donné à l'individu plutôt qu'un mode de cohésion relevant de la fusion de ses membres avec un primat donné à la relation ;
- un rapport à l'environnement externe à la famille privilégiant l'investissement individuel de ses membres dans le métier, dans la trajectoire de vie, plutôt qu'une ouverture relationnelle à visée épanouissante ;
- un mode de régulation entre parents et enfant basé sur la négociation (discussion et contrat) plutôt que sur la seule communication fondée sur le dialogue ;

- une attitude éducative qui privilégie la « pédagogisation » de la responsabilisation visant à conseiller, assurer et autonomiser l'enfant plus que celle de la médiation qui conduit à être disponible, entourer et motiver l'enfant ;
- un rapport à l'école sous la forme d'une délégation assumée entretenant avec l'institution confiance, distance, mais néanmoins maîtrise du système en cas de besoin plutôt que sous la forme d'une collaboration marquant ouverture et intérêt pour les apports de l'école.

Bien que ces travaux soient aujourd'hui anciens, et que notamment la relation des familles à l'école ait beaucoup évolué ces dernières décennies, les deux types de familles caractéristiques des familles dites « bourgeoises », « base » et « creuset », présentent plusieurs points communs avec, respectivement, les classes de pratiques des « stratèges » et des « tacticiens ». Chez les familles « base » comme chez les familles des « stratèges », la place de l'individu est première. Les parents cherchent à construire l'identité de l'enfant au travers de la réussite scolaire puis professionnelle, en nourrissant des ambitions très élevées. L'autonomisation et la responsabilisation de l'enfant sont les moyens éducatifs d'atteindre ces objectifs. Ensuite, bien que la place accordée par les familles des « stratèges » à la relation avec l'école et aux stratégies scolaires semble plus importante que celle accordée par les familles « base », l'esprit n'en est cependant pas si éloigné. Effectivement, alors que Troutot et Montandon affirment en 1988 « Ils *(les parents de la famille « base »)* ne cherchent pas spécialement à se tenir informés de ce qui s'y passe *(à l'école)* et expriment un intérêt très relatif pour les rencontres de parents. » (Troutot, Montandon, 1988, p. 143), le sens de ce comportement, remis dans son contexte, se rapproche de celui que l'on perçoit du comportement des parents « stratèges ». Ces derniers semblent en effet s'intéresser à l'école, non pas prioritairement dans le but de connaître les contenus des activités d'apprentissage de leur enfant pour eux-mêmes, ni pour recueillir une information générale donnée à tous les parents lors des réunions officielles, mais bien davantage pour optimiser les conditions de scolarisation et de progression de l'enfant. Ces familles ne cherchent donc pas l'appui de l'expertise des acteurs du système éducatif pour agir, mais des informations qu'ils sont ensuite en mesure de valoriser seuls. En cela, les familles des « stratèges » apparaissent plus « stratégiquement » impliquées scolairement que ne paraissaient l'être les familles

« base », même si Troutot et Montandon l'envisageaient déjà en précisant : « Ils ont toutefois (par expérience personnelle) une suffisante maîtrise de l'univers scolaire pour aider leurs enfants et y développer des stratégies d'orientation » (Troutot, Montandon, 1988, p. 143).

Sur le plan de la socialisation, la famille « creuset » semble partager avec la famille des « tacticiens » la logique de l'ouverture et de l'intégration relationnelle. L'environnement extérieur apparaît comme une forme de prolongement du milieu familial, un espace d'interactions et de consommations privilégiées, notamment au travers des loisirs et des rencontres, autant d'occasions d'enrichir la vie sociale de l'enfant. Les parents, dans un type de familles comme dans l'autre, souhaitent proposer à leur enfant la possibilité d'exprimer ses intérêts et de bénéficier d'un cadre relationnel épanouissant. C'est alors en suscitant sa créativité, en le mettant en situation de développer des activités de loisirs extra-scolaires formatrices, que les parents veulent favoriser le développement de sa personnalité. Avant d'être autonomisé ou responsabilisé, l'enfant est d'abord motivé et stimulé. Concernant les pratiques d'accompagnement de la scolarité, les familles « creuset » et celles des « tacticiens » se retrouvent sur l'une des raisons des choix d'options et de langues vivantes spécifiques au collège. Ces choix servent dans les deux cas le but d'épanouissement et de développement de la personnalité que ces familles déclarent souhaiter pour leur enfant. Pour autant, les parents des familles des « tacticiens » apparaissent plus « instrumentaux » que les parents des familles « creuset », dans le sens où les choix d'orientation se révèlent également à visée distinctive et élitiste. Le bien-être de l'enfant passe aussi, pour les familles des « tacticiens », par le bénéfice des meilleures conditions de scolarisation que peut offrir le système éducatif. En outre, les parents des familles des « tacticiens » sont non seulement disponibles à une collaboration personnalisée avec les enseignants, comme le sont ceux des familles « creuset », mais se tiennent encore régulièrement informés et sont demandeurs avisés en cas d'insatisfaction. Que ce soit chez les familles des « stratèges » ou des « tacticiens », l'intensité de l'investissement parental dans l'accompagnement de la scolarité de l'enfant est plus forte et plus stratégique qu'elle n'apparaît décrite dans les familles « base » et « creuset ». L'augmentation de l'enjeu scolaire entre hier et aujourd'hui, chez

toutes les familles, quelle que soit leur origine sociale, pourrait en être une des raisons.

D'après nos travaux, et ce que ne montrent pas Troutot et Montandon, ces familles, qui travaillent à la construction des connaissances et compétences utiles à la réussite scolaire, qui cultivent leurs ressources culturelles et sociales et qui les investissent au service de la scolarité de l'enfant, sont statistiquement les familles dont les enfants obtiennent les meilleurs résultats scolaires. La réussite scolaire n'apparaît donc pas comme le résultat d'une transmission « instinctive » et involontaire de compétences par la famille que l'école saurait reconnaître, mais bien par des actions, en partie au moins, lucides et réfléchies.

Les travaux plus récents de Nimal, Lahaye et Pourtois (Nimal, Lahaye, Pourtois, 2000), consacrés, comme les précédents travaux rapportés, à la détermination des formes de « parentage » et non à la mesure de leurs effets, présentent néanmoins également des résultats que l'on peut mettre en relation avec les types de familles identifiés dans cette étude. Les auteurs distinguent cinq types de familles : les « familialistes » aux projets familiaux traditionnels centrés autour de l'habitation familiale et de la gestion du ménage ; les « fonctionnalistes » investis dans le travail, pilier de l'intégration sociale et de la réussite ; les « héritants » dont le projet est la prospérité de l'activité professionnelle familiale ; les « contractualistes » où la mère occupe une activité professionnelle souvent liée à l'institution scolaire et pour lesquels le contrat régit les relations, tant familiales qu'avec la société. Bien qu'ouvertes sur l'extérieur, ces familles privilégient la cohésion interne familiale ; les « prothésistes » chez lesquels la vie s'organise autour de l'éducation et de la formation scolaire de l'enfant avec pour projet de créer une synergie familiale pour soutenir le projet scolaire et socioprofessionnel du jeune, le poussant ainsi vers les études universitaires longues.

Si les familles « contractualistes », dans leur fonction de « reliance » (Pourtois, Desmet, 1989), se rapprochent davantage des familles « creuset » chez Montandon et Troutot, et des familles des « anxieux » dans les présents travaux, plutôt que des familles des « tacticiens », leur ouverture aux autres et la contractualisation de leurs relations sont des caractéristiques partagées par ce

dernier type de familles. La centration des familles « prothésistes » autour du projet scolaire de l'enfant présente, quant à elle, des similitudes, à la fois, avec les caractéristiques des familles des « stratèges », mais aussi avec celles des « tacticiens ». Ces deux types de familles sont en effet concernés par la mise en œuvre de stratégies dont la synergie agit favorablement sur la réussite scolaire. Compte tenu de l'activité professionnelle enseignante repérée fréquente chez les mères des familles « contractualistes », on pourrait s'attendre à trouver la majorité des familles d'enseignant répartie entre trois types de familles : les familles des « tacticiens » et des « stratèges », en lien avec les meilleurs résultats scolaires, mais aussi les familles des « anxieux » associés à de moins bons résultats (5ème rang sur 7). L'analyse de la composition professionnelle des différentes classes de pratiques à venir confirmera cette supposition (Tableau 34, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 2.1.).

Enfin, d'autres travaux plus actuels encore, (De Léonardis, Féchant, Prêteur, 2005), apportent un éclairage supplémentaire à la lecture de notre classification. Les auteurs, afin d'étudier le rapport entre expérience scolaire collégienne et socialisation familiale, réalisent une typologie des stratégies éducatives familiales selon deux dimensions, globale et spécifique au domaine scolaire. Quatre types de stratégies sont ainsi identifiées: « laisser faire » (faible sévérité et faible protection ; peu d'incitation parentale au travail scolaire), « souple » (sanctions modérées et négociations ; attention soutenue à l'égard de la scolarité), « rigide » (sévérité et peu de soutien ; fortes exigences scolaires), « couvreur » (absence de sanction et hyper protection anxieuse ; faibles exigences scolaires). Une classification hiérarchique descendante permet par ailleurs aux chercheurs de dégager cinq profils d'élèves aux formes d'expérience scolaire différenciées : 1. Des filles en retrait discret par rapport à la scolarité ; 2. Des adolescent(e)s désinvesti(e)s au plan scolaire et très investi(e)s dans les loisirs et les relations entre pairs ; 3. Des filles en difficulté, mais qui restent mobilisées sur l'école ; 4. Des « héritier(e)s » très mobilisé(e)s sur l'école et le savoir ; 5. Des garçons en réussite avec des velléités d'émancipation de la tutelle familiale et scolaire. De la recherche de l'association entre formes d'expérience scolaire et modes de socialisation familiale, il ressort que la stratégie familiale « souple » apparaît essentiellement dans les profils 4 et 5 et qu'elle s'avère être la plus favorable au

développement d'une scolarité « réussie ». Ce qui fait dire aux auteurs : « ce qui spécifie les élèves en réussite scolaire, c'est (…) un mode de socialisation familiale « souple », fondé sur un contrôle modéré et une éducation négociée. Propice à la réflexivité, cette dynamique familiale apparaît alors comme la plus favorable au développement d'un investissement scolaire personnalisant » (De Léonardis, Féchant, Prêteur, 2005, p. 58). L'examen des caractéristiques sociales des familles associées à ces profils d'élèves indique pour le profil 4 : un milieu favorisé aux parents titulaires d'un niveau d'études au moins égal à bac+3 et à la profession du niveau cadre, et pour le profil 5 : une famille de cadres moyens, plutôt diplômés du supérieur court. D'après ces travaux, la réussite scolaire ne tient donc pas tant à une origine sociale spécifique, mais plutôt à un mode de socialisation partagé par les enfants en réussite.

Nos travaux s'accordent avec ces résultats, d'une part en confirmant l'importance des pratiques éducatives parentales dans l'explication de la réussite scolaire comparativement aux caractéristiques individuelles des parents et, d'autre part, en montrant qu'une stratégie éducative familiale n'est pas liée à une seule origine sociale. Ils semblent toutefois aller un peu plus loin dans la qualification des types de pratiques familiales, en notamment spécifiant cette catégorie dénommée « souple » dans les travaux de De Léonardis et ses confrères. L'identification des deux types de pratiques, « stratèges » et « tacticiens », appartenant tous deux à cette catégorie, semble offrir une précision dans la détermination des conditions et processus éducatifs familiaux conduisant à la réussite scolaire.
Notons également que le présent travail n'en restera ensuite pas à identifier des profils sociaux généraux associés aux différents types de stratégies éducatives, mais sera en mesure de préciser les catégories professionnelles parentales recouvertes par chaque type de pratiques.

Par les liens existants avec les résultats d'autres recherches, la légitimité de notre classification se trouve confortée. Vis-à-vis de l'objectif qu'elle vise, elle nous semble toutefois plus précise dans la spécification des types de familles que celle des travaux cités. La réussite scolaire n'est en effet, dans nos travaux, pas majoritairement associée à un seul type de fonctionnement familial. Il nous

importe désormais de voir comment les familles d'enseignant se situent selon les types de pratiques identifiés.

2. Les pratiques éducatives des parents enseignant

2.1. Les classes de pratiques éducatives apparaissent socialement marquées.

Tableau 34 : Répartition des classes de pratiques selon les catégories professionnelles parentales agrégées (%)

	Stratèges	Tacticiens	Attentifs	Hésitants	Anxieux	Passifs	Distants
cad	*29,9*	*32,9*	*6,9*	*2,4*	*17,1*	*1,1*	*9,7*
ens	*37,6*	*33,5*	*6,1*	*1,5*	*12,9*	*1,3*	*7,1*
int	*22,1*	*27,1*	*12,5*	*5,8*	*19,6*	*3,3*	*9,6*
arti	*13,6*	*25,9*	*17,4*	*5,8*	*19,6*	*6,0*	*11,6*
emp	*14,2*	*19,1*	*20,4*	*7,5*	*18,8*	*7,3*	*12,8*
ouv	*8,6*	*14,4*	*22,6*	*8,2*	*18,5*	*11,2*	*16,5*
agri	*21,2*	*20,5*	*15,4*	*9,0*	*22,4*	*3,2*	*8,3*
inactif	*25,0*	*0,0*	*25,0*	*50,0*	*0,0*	*0,0*	*0,0*
Total	***20,24***	***24,55***	***14,90***	***5,68***	***18,17***	***5,12***	***11,35***

Lecture : 29,9 % des parents cadre appartiennent à la classe des pratiques des stratèges

71% des familles dont un des parents au moins est enseignant et 63% des familles dont un des parents au moins est cadre se retrouvent dans les classes de pratiques des « stratèges » et des « tacticiens » (Tableau 34). C'est comparativement 33% des familles dont l'un des parents est au plus employé et seulement 23% des familles dont l'un des parents est au plus ouvrier qui sont dans le même cas. Quant aux familles constituées d'une profession intermédiaire et d'une autre profession, leur taux d'appartenance aux deux premières classes de pratiques éducatives est de 21% inférieur à celui d'une famille d'au moins un cadre et de 29% inférieur à une famille d'au moins un enseignant.

Les familles d'au moins un cadre se distinguent de celles d'au moins un enseignant par un plus faible taux de présence parmi ses membres dans chacune des deux classes : 30% contre 37,5% dans la classe des « stratèges » et 33% contre 33,5% dans la classe des « tacticiens ». Ces familles se différencient également par un taux de présence dans la classe des « tacticiens » plus fort que dans celle des « stratèges » alors que les familles d'au moins un enseignant sont proportionnellement plus nombreuses en classe des « stratèges » qu'en classe des « tacticiens ».

Parmi les familles relevant de la classe des « stratèges », les familles d'au moins un enseignant ont une représentativité proche du double de celle qu'elles occupent dans l'échantillon de la population d'étude. En effet, ces familles représentent 9,8% de l'échantillon et atteignent une représentativité de 18,2% lorsque l'on considère les familles appartenant à la classe des « stratèges ».

Chez les familles d'au moins un enseignant comme chez celles d'au moins un cadre, le troisième plus fort taux d'appartenance revient à la classe de pratiques des parents « anxieux » très présents dans l'aide aux devoirs et aux règles de vie quotidienne tournées vers les exigences scolaires. Avec près de 13% des familles d'au moins un enseignant appartenant à cette classe, la représentativité de ces familles reste cependant en deçà de leur représentativité moyenne (7% contre 9,8%). Chez les familles d'au moins un cadre, avec 17% des familles relevant de cette classe de pratiques, leur représentativité y approche davantage leur représentativité moyenne (16,6% contre 17,7%).

Notons sans surprise que les familles d'au moins un enseignant et au moins un cadre sont proportionnellement les moins nombreuses à appartenir aux classes de pratiques des « hésitants » sans véritables projets scolaires et des « passifs » subissant les décisions du système scolaire sans initiative propre.

On les retrouve en revanche plus nombreuses, d'abord dans la classe de pratiques des « distants », aux projets professionnels ou hors scolaires bien définis, puis dans la classe des « attentifs », conscients de l'enjeu scolaire et aidant l'enfant selon les recommandations de l'école.

2.2. Les familles d'enseignant investissent les pratiques scolairement rentables.

Tableau 35 : Répartition des classes de pratiques selon les catégories professionnelles parentales détaillées (%)

	Stratèges	Tacticiens	Attentifs	Hésitants	Anxieux	Passifs	Distants
cadcad	35,4	33,0	5,7	1,3	14,5	1,0	9,1
cadint	33,6	31,3	6,4	2,1	16,4	0,0	10,3
cadarti	25,3	36,7	5,1	1,3	24,1	0,0	7,6
cademp	23,8	36,1	8,4	3,5	16,3	2,5	9,4
cadouvagri	29,6	24,1	9,3	3,7	18,5	1,9	13,0
cadinactif	27,6	26,3	6,6	2,6	26,3	0,0	10,5
enscad	44,8	33,9	3,0	0,9	10,9	0,0	6,5
ensens	42,3	34,6	5,4	1,5	7,7	0,0	8,5
ensint	26,8	36,6	6,7	1,2	18,9	1,2	8,5
ensarti	36,0	32,0	10,0	2,0	10,0	2,0	8,0
ensemp	33,0	31,8	8,0	3,4	11,4	5,7	6,8
ensouvagri	37,5	18,8	14,6	2,1	22,9	2,1	2,1
ensinactif	33,3	55,6	0,0	0,0	11,1	0,0	0,0
intint	28,1	29,2	10,6	4,5	18,7	1,7	7,2
intarti	28,0	20,3	11,9	3,4	22,9	3,4	10,2
intemp	19,7	28,1	12,6	6,8	19,3	3,8	9,8
intouvagri	20,9	24,0	14,6	5,2	20,6	4,5	10,1
intinactif	12,2	29,7	13,5	9,5	17,6	1,4	16,2
artiaut	13,6	25,9	17,4	5,8	19,6	6,0	11,6
empaut	14,2	19,1	20,4	7,5	18,8	7,3	12,8
ouvaut	8,6	14,4	22,6	8,2	18,5	11,2	16,5
agriaut	21,2	20,5	15,4	9,0	22,4	3,2	8,3
inactif2	25,0	0,0	25,0	50,0	0,0	0,0	0,0
Total	***20,24***	***24,55***	***14,90***	***5,68***	***18,17***	***5,12***	***11,35***

Lecture : 35,4 % des parents tous deux cadres appartiennent à la classe des pratiques des « stratèges »

L'examen des résultats en prenant en compte le niveau détaillé des professions des parents, conduit à des conclusions de même sens, mais avec des écarts creusés entre les familles des plus hauts statuts professionnels et les autres, ainsi qu'entre elles (Tableau 35). 68,5% des familles de deux cadres se retrouvent dans les classes des « stratèges » et des « tacticiens ». C'est le cas de 79% des familles d'un cadre et d'un enseignant et de 77% des familles de deux enseignants. Ainsi, si seulement 2% séparent les taux de présence des familles comprenant un enseignant, ce sont, *a minima,* 8,5% qui les séparent d'avec les familles de deux cadres. Ces familles d'enseignant mettent donc très majoritairement en œuvre les types de pratiques éducatives démontrées les plus favorables à la réussite scolaire.

Lorsque l'on considère séparément chacune des deux classes de pratiques éducatives les plus efficaces scolairement, les familles de deux enseignants sont proportionnellement les plus nombreuses à appartenir à la classe des « tacticiens », devant les familles d'un cadre et d'un enseignant. A l'inverse, ce sont les familles d'un cadre et d'un enseignant qui ont le taux d'appartenance à la

classe des « stratèges » le plus élevé, supérieur à celui des familles de deux enseignants. Et dans les deux cas, les familles de deux cadres arrivent au troisième rang.

Notons que les familles de deux cadres, largement plus présentes dans les classes des « stratèges » et des « tacticiens » que les autres familles comprenant un cadre, sont caractérisées par des taux qui restent toujours inférieurs, dans chacune des deux classes, aux taux correspondant aux familles comprenant au moins un enseignant. Ainsi, quel que soit le conjoint de l'enseignant, toute famille constituée d'au moins un enseignant a plus de chances de mettre en œuvre des pratiques éducatives du type des « stratèges » ou des « tacticiens » qu'une famille de deux cadres.

Les écarts de représentation des trois types de familles : deux cadres, deux enseignants, un enseignant et un cadre, s'observent nettement concernant la classe des « stratèges ». Alors que les proportions des familles d'enseignant(s) dans cette classe de pratiques éducatives sont relativement voisines (44,8% et 42,3%), celle des familles de deux cadres leur est de 9,4 à 6,9 points inférieure, avec « seulement » 35,4% de leurs membres concernés. Les familles d'un enseignant et d'un cadre et celles de deux enseignants sont ainsi proportionnellement les plus nombreuses à appartenir à la classe de pratiques éducatives à la plus favorable influence sur la réussite scolaire. Elles font, de plus, partie des rares types de familles à être proportionnellement plus nombreux dans la classe des « stratèges » que dans la classe des « tacticiens » et sont les seules avec un tel écart de taux entre les deux classes.

Pour conclure, déjà proportionnellement majoritaires parmi les familles de la classe des « tacticiens » qui utilisent leur connaissance fine du système scolaire pour assurer à leur enfant la fréquentation des meilleures classes du collège et qui favorisent leur ouverture culturelle, les familles d'un enseignant et d'un cadre et de deux enseignants sont encore plus majoritaires parmi les familles de la classe des « stratèges » développant des stratégies de contrôle des conditions de scolarisation de leur enfant, cherchant davantage à décider de ces conditions plus encore qu'à les agencer à leur convenance.

Le second terme de notre troisième hypothèse apparaît vérifié : les parents enseignant sont proportionnellement les plus nombreux de tous les parents à mettre en œuvre les types de pratiques familiales éducatives les plus favorables à la réussite scolaire. Nous pouvons même préciser qu'ils sont non seulement proportionnellement les plus nombreux à concentrer les pratiques les plus performantes, mais aussi proportionnellement les plus nombreux à concentrer les pratiques les plus performantes de toutes.

Chapitre 4

Un « effet enseignant » favorable à la réussite scolaire persiste-t-il lorsque les types de pratiques éducatives sont contrôlés ?

1. Pertinence du modèle testé dans l'explication de la réussite scolaire

1.1. Un modèle au fort pouvoir explicatif de la réussite scolaire

Le modèle complet présente un pouvoir explicatif qui atteint près de 30% en fin de primaire et près de 23% en fin de collège (Tableaux 30, 31, 32 et 33, Modèle 4, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.). Ce modèle apparaît ainsi globalement plus approprié pour expliquer la variance des résultats à l'entrée en 6ème qu'en fin de 3ème.

Cependant, le fait d'introduire dans le modèle les pratiques parentales éducatives apporte, par rapport au modèle n'incluant que les variables sociodémographiques, un gain de 10,5% en fin de primaire et de près de 13% en fin de collège. Si le recours à la variable explicative « pratiques éducatives parentales » montre sa pertinence aux deux niveaux de scolarisation, d'après les résultats chiffrés, prendre en compte le type de pratiques éducatives familiales aurait plus d'importance en fin de collège qu'en fin de primaire, alors que les variables sociales étaient apparues plus explicatives des résultats scolaires en fin de primaire qu'en fin de collège.

1.2. Les types de pratiques éducatives, plus explicatives que les autres variables du modèle

1.2.1. De l'importance explicative des pratiques éducatives familiales

Lorsque l'on compare les amplitudes des effets de chacune des variables explicatives[3] sur la réussite scolaire, les résultats indiquent que les pratiques éducatives parentales sont la variable qui agit le plus sur les résultats en fin d'école élémentaire comme en fin de collège. Son effet est, par ailleurs, plus important en 3ème qu'en 6ème. En fin d'école élémentaire (Tableaux 30 et 31, Modèle 4, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.), les pratiques éducatives exercent une influence, sur les résultats scolaires, supérieure à celle de la catégorie professionnelle parentale (1,23 écarts-types contre 0,5), elle-même supérieure à celle du niveau de diplôme parental (0,5 écarts types contre 0,42). En fin de collège, les pratiques éducatives occupent toujours la première place, mais devancent cette fois le niveau de diplôme parental (1,47 écarts-types contre 0,35), qui à l'inverse du primaire, joue plus que la catégorie professionnelle parentale (0,35 contre 0,33), même si l'écart est tout à fait tenu (Tableaux 32 et 33, Modèle 4, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.). A l'entrée en 6ème les pratiques éducatives familiales ont ainsi un effet au moins 2,5 fois plus important que celui des autres variables explicatives. Au collège, l'effet est mesuré 4,2 fois supérieur. La comparaison terme à terme des amplitudes des effets de chaque variable aux deux niveaux de scolarité indique, entre la 6ème et la 3ème, une croissance de l'effet des pratiques éducatives (+ 0,24), un maintien des effets du niveau de diplôme (- 0,07) et une décroissance des effets de la catégorie professionnelle (- 0,17).

Il ressort de ces résultats que, des variables introduites dans le modèle testé, les pratiques éducatives sont non seulement la variable qui conduit au plus grand effet sur la réussite scolaire quel que soit le niveau scolaire, mais qui encore prend plus

[3] Trois variables explicatives sont considérées : CPP, NDP et Classes de pratiques éducatives.
L'amplitude de l'effet de la variable CPP est mesurée sans tenir compte de la catégorie « inactif » qui regroupe un trop faible effectif pour être prise en compte.
L'amplitude de l'effet de la variable NDP est mesurée sans tenir compte de la catégorie « aucaut » qui regroupe un trop faible effectif pour être prise en compte

d'importance au niveau de la 3ème qu'en 6ème. L'effet de la catégorie professionnelle avoisine celui du niveau de diplôme, mais la première de ces variables perd de son intensité en fin de collège alors que la seconde voit globalement son intensité se maintenir.

1.2.2. Les « catégories professionnelles parentales » absorbent en partie les pratiques éducatives

Le pouvoir explicatif de la « catégorie professionnelle parentale » décroît de façon importante lorsque le niveau de diplôme parental et les pratiques familiales éducatives sont contrôlés. La valeur de l'effet de chaque catégorie professionnelle sur la réussite scolaire diminue dès lors que les variables étudiées sont entrées dans le modèle. Il apparaît donc que le niveau de diplôme est absorbé par la variable « catégorie professionnelle parentale », que ce soit en début ou en fin de collège. Remarquons que les pratiques éducatives parentales sont elles aussi absorbées par la « catégorie professionnelle parentale », quand bien même le « niveau de diplôme parental » est déjà contrôlé.

Nous pouvons donc conclure à la vérification du premier terme de notre quatrième hypothèse : les types de pratiques éducatives contribuent d'une part, à améliorer l'explication de la variation de réussite scolaire entre enfants et d'autre part, à expliquer une partie de l'effet « catégorie professionnelle parentale ».

1.3. Les variables du modèle qui expliquent le mieux la réussite scolaire

1.3.1. Les pratiques éducatives des « stratèges » se distinguent au secondaire.

Lorsque la variable « classe de pratiques éducatives » est introduite seule dans le modèle, l'amplitude de son effet reste stable entre le primaire et le secondaire (différence d'amplitude de 0,08 écart type au score) (Tableaux 30, 31, 32 et 33,

Modèle 3, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.). A CPP et NDP contrôlés, l'écart d'amplitude de l'effet de cette variable, entre la fin de l'école élémentaire et la fin du collège, prend la valeur de 0,24 écart type au score. Autrement dit, toutes choses égales par ailleurs, l'écart entre l'effet de la classe de pratiques des « stratèges » à l'influence la plus bénéfique sur la réussite scolaire et l'effet de la classe des « passifs », à l'effet le plus faible, est plus important en fin de 3ème qu'en fin de primaire (Tableaux 30, 31, 32 et 33, Modèle 4, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.). Le fait d'appartenir à une classe de pratiques plutôt qu'à une autre prend en conséquence plus d'importance au collège qu'à l'école primaire, à catégorie professionnelle et niveau de diplôme contrôlés.

En 6ème comme en 3ème, toutes choses égales par ailleurs, l'ordre d'influence des classes de pratiques éducatives reste identique. Les classes de pratiques éducatives des « stratèges » et des « tacticiens » exercent les effets les plus favorables sur la réussite scolaire de tous. Suit l'effet produit par les classes de pratiques des « hésitants » et des « distants ». Les effets de la classe de pratiques des « anxieux », puis de la classe des « attentifs » se placent respectivement aux 5ème et 6ème rangs suivants. Enfin, le fait d'adopter les pratiques de la classe des « passifs » conduit à l'influence la plus mauvaise sur la réussite scolaire.

Cet ordre d'influence positive des classes de pratiques reste inchangé d'un niveau de scolarisation à l'autre lorsque CPP et NDP sont fixés. Remarquons cependant que les influences des classes de pratiques des « hésitants » et des « distants » sont équivalentes en fin de collège alors que l'effet de la classe des « hésitants » est plus positif que celui de la classe des « distants » en fin de primaire. Il apparaît ainsi qu'être parent indécis quant à l'avenir scolaire de son enfant lorsque celui-ci est en 3ème, même lorsque les variables sociodémographiques sont contrôlées, n'est pas plus positif envers la réussite scolaire qu'être parent en rupture assumée avec le système scolaire. Les résultats démontrent de plus que si l'écart entre l'effet de chaque classe de pratiques et la classe des « stratèges » augmente du primaire au secondaire, l'effet de la classe des « distants » est le seul à rester constant par rapport à l'effet de la classe des « stratèges », et ce aux deux niveaux de scolarisation. Ainsi, alors que la suprématie de l'effet des pratiques éducatives de la classe des « stratèges » s'accentue au secondaire vis-à-vis de celui de toutes

les autres classes de pratiques, qui pourtant s'accordent avec les attentes du système scolaire, l'écart avec l'effet de la classe de pratiques des « distants » reste inchangé et donc peu dépendant du niveau de scolarisation. Enfin, notons que sur sept classes de pratiques éducatives étudiées, trois classes de pratiques éducatives dont les caractéristiques ne montrent pas de rupture avec les valeurs scolaires sont associées à des effets sur la réussite scolaire plus négatifs que ceux associés aux pratiques éducatives de la classe des « distants ». Partager, ou *a minima*, ne pas s'opposer aux valeurs scolaires n'est donc pas gage de produire un effet automatiquement plus positif sur la réussite scolaire que d'être en rupture avec ses attentes. Il semblerait donc qu'une implication clairement engagée des parents dans la socialisation et l'accompagnement de la scolarité de l'enfant soit nécessaire pour faire la différence.

L'étude du modèle où seules les classes de pratiques éducatives sont introduites nous montrait qu'une différence significative existait, en fin de primaire comme en fin de secondaire, entre l'effet de la classe de pratiques des « stratèges » et celui de la classe des « tacticiens », l'effet le plus favorable au score de la classe des « stratèges » s'accentuant même au secondaire. Toutes choses égales par ailleurs, la donne change. L'écart entre les effets des deux premières classes n'est plus significatif en fin de primaire (0,04 écart type au score avec 11% de risques de commettre une erreur) (Tableaux 30 et 31, Modèle 4, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.). A ce niveau de scolarité, le contrôle de la catégorie professionnelle et du niveau de diplôme parentaux annule l'avantage au score de la classe des « stratèges » par rapport à la classe des « tacticiens ». L'importance du jeu des caractéristiques sociodémographiques à l'école primaire est ici réaffirmée. A catégorie professionnelle et niveau de diplôme donnés, privilégier l'ouverture culturelle, l'attention aux apprentissages scolaires et les choix scolaires d'initiés ne fait pas de différence avec le fait de privilégier les activités de loisirs préférentiellement cognitives, le contrôle des conditions de vie à l'école de l'enfant et les initiatives scolaires stratégiques parentales.

Ce résultat n'est cependant plus valable en fin de 3ème. Développer les pratiques éducatives des « stratèges » est à nouveau, toutes choses égales par ailleurs, associé significativement à un effet plus positif sur la réussite scolaire qu'adopter

les pratiques éducatives des « tacticiens » (Tableaux 32 et 33, Modèle 4, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.). La différence est ténue (0,12 écart type au score), mais néanmoins comparativement supérieure à l'écart d'effets entre le fait d'avoir au moins un parent titulaire d'un baccalauréat général ou technologique et le fait d'avoir deux parents titulaires d'un diplôme du 2nd ou 3ème cycle de l'enseignement supérieur. A ce niveau de scolarité les différences de pratiques éducatives entre la classe des « stratèges » et la classe des « tacticiens », bien que subtiles, font la différence, même lorsque le niveau de diplôme et la catégorie professionnelle des deux parents sont contrôlés.

Au secondaire, la dimension stratégique de l'implication parentale dans l'accompagnement scolaire apparaît prendre toute sa force scolairement parlant. En effet, si, au primaire, opter pour des pratiques éducatives privilégiant tendanciellement le développement des qualités de socialisation par rapport à l'accompagnement stratégique de la scolarité de l'enfant ne fait pas de différence, au secondaire, l'avantage est significativement montré associé à la dimension d'accompagnement stratégique.

1.3.2. Les plus hauts diplômes parentaux font la différence au collège

A « catégorie professionnelle parentale » et pratiques éducatives familiales contrôlées, la variable « niveau de diplôme parental » garde sa pertinence discriminante aux deux niveaux de scolarité (Tableaux 30, 31, 32 et 33, Modèle 4, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.). Des distinctions significatives existent toujours entre détenteurs de niveaux de diplôme contrastés. Un écart de 0,42 écart-type au score au primaire et de 0,35 écart type au score au secondaire, existe entre l'effet lié au fait d'avoir ses deux parents titulaires d'un diplôme du 2nd ou 3ème cycle du supérieur et celui lié au fait d'avoir l'un de ses parents au moins titulaire d'un certificat d'étude primaire (l'autre étant titulaire également d'un CEP ou de tout diplôme de niveau supérieur au CEP). La variation des effets des niveaux de diplôme est par ailleurs monotone. L'influence sur la réussite scolaire croît avec l'augmentation du niveau de diplôme. Plus les parents sont dotés

scolairement, meilleur est l'effet sur la réussite scolaire, au primaire comme au secondaire.

Cependant, en ce qui concerne spécifiquement les plus hauts niveaux de diplôme, la distinction n'est significative qu'en fin de collège. Pour un élève à l'entrée en 6ème, le fait d'avoir des parents diplômés du 2nd ou 3ème cycle de l'enseignement supérieur ne fait pas de différence avec le fait d'avoir des parents titulaires, *a minima*, de diplômes du 1er cycle du supérieur. En 3ème, contrairement au résultat obtenu en début de collège, l'effet de la possession par chacun des parents d'un diplôme du 2nd ou 3ème cycle universitaire se distingue significativement de celui de la possession de diplômes de niveaux directement inférieurs. En fin de collège, toutes choses égales par ailleurs, avoir des parents titulaires des plus hauts niveaux de diplôme semble être davantage associé à la réussite scolaire qu'en fin de primaire.

1.3.3. L' « effet enseignant » « net » est l'effet associé à la meilleure réussite scolaire

Le gain au score associé à chaque catégorie professionnelle parentale suit l'ordre « hiérarchique » des catégories professionnelles. A niveaux de diplôme et pratiques éducatives familiales contrôlés, l'effet lié au fait d'avoir au moins un parent cadre ou enseignant plutôt qu'un parent de toute autre profession est significativement plus favorable au score, au primaire comme au secondaire (Tableaux 30, 31, 32 et 33, Modèle 4, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.).

L'effet le plus favorable au score est l' « effet enseignant ». Il devance l' « effet cadre » aux deux niveaux de scolarisation. Un « effet enseignant » « résiduel », net du niveau de diplôme possédé par les parents et du type de pratiques éducatives mis en œuvre dans la famille, persiste donc au primaire et plus encore au secondaire.

L'analyse des effets des catégories professionnelles détaillées affine les résultats précédents. Nous avions précédemment établi qu'à niveau de diplôme parental

contrôlé, une différence significative sur la réussite scolaire entre l'effet associé à une famille de deux professeurs ou d'un professeur et d'un cadre (sans que ces deux familles aient des effets distincts) et l'effet lié à une famille de deux cadres persistait en fin de primaire comme en fin de collège. A pratiques éducatives et niveau de diplôme contrôlés, la distinction perdure cette fois significativement au secondaire, mais s'efface au primaire. Ainsi, pour ces familles aux caractéristiques sociales et éducatives très proches, aucun effet propre ne persiste en fin de primaire lorsque les pratiques éducatives familiales sont introduites dans le modèle. En revanche, la distinction persiste en fin de 3ème. Le fait d'avoir ses deux parents enseignants ou l'un de ses parents enseignant et l'autre cadre conduit à un avantage significatif au score, net de toutes les caractéristiques parentales contrôlées dans l'étude. L'existence d'un effet direct sur les performances scolaires associé au fait d'être une famille constituée d'au moins un enseignant, est avérée.

1.3.4. De l'avantage scolaire procuré par le fait d'avoir au moins un parent enseignant

Lorsque l'on compare les effets des différentes variables du modèle multivarié au primaire, on constate que, toutes choses égales par ailleurs, c'est le fait d'appartenir à une famille qui, indifféremment, développe les pratiques éducatives de la classe des « stratèges » ou de la classe des « tacticiens » qui apporte le plus grand gain au score (Tableaux 30 et 31, Modèle 4, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.). Le score d'un enfant bénéficiant de telles pratiques éducatives peut encore être significativement amélioré si sa famille appartient à la catégorie professionnelle enseignante plutôt qu'à une autre catégorie professionnelle. Enfin, un gain substantiel peut s'ajouter aux premiers si l'enfant bénéficie, de plus, de parents titulaires d'un niveau de diplôme au moins égal au 1er cycle universitaire plutôt que titulaires de tout autre niveau de diplôme inférieur.

Outre le fait que les enfants d'une famille comprenant au moins un enseignant bénéficient, de fait, d'un avantage au score, ces enfants sont encore ceux qui ont le plus de chances de bénéficier des avantages liés aux pratiques éducatives

familiales et au niveau de diplôme parental. En effet, rappelons que les familles d'enseignant sont proportionnellement les plus nombreuses à développer les pratiques éducatives des « stratèges » et des « tacticiens » (71% des familles d'enseignant contre 63% des familles de cadre) (Tableau 34, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 2.1.). Elles sont également proportionnellement les plus nombreuses à détenir un niveau de diplôme au moins égal au 1er cycle universitaire (48,7% vs 41,2%) (Tableau 14, Partie 2, Chapitre 1, Paragraphe 3.2.).

Au secondaire, un meilleur gain au score s'obtient d'abord par le fait de bénéficier de pratiques éducatives relevant de la classe des « stratèges » plutôt que des autres classes de pratiques éducatives (Tableaux 32 et 33, Modèle 4, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.). Le fait d'être enfant d'enseignant plutôt que de parents d'autres professions accroît ensuite significativement la réussite scolaire. Enfin, le fait d'avoir des parents tous deux diplômés d'un diplôme du 2nd ou 3ème cycle de l'enseignement supérieur plutôt que de toute autre combinaison de diplômes, marque la différence. Comme au primaire, en fin de collège avoir au moins un parent enseignant présente, en propre, un avantage à la réussite scolaire. De plus, les familles d'enseignant sont proportionnellement les plus nombreuses à concentrer les pratiques éducatives et les niveaux de diplôme les plus favorables aux performances scolaires. 37,5% des familles d'enseignant mettent en œuvre les pratiques éducatives de la classe des « stratèges » contre 30% chez les familles de cadre (Tableau 34, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 2.1.). Et 24,6% des familles d'enseignant détiennent un diplôme du 2nd ou 3ème cycle universitaire contre 18,1% des familles de cadre (Tableau 14, Partie 2, Chapitre 1, Paragraphe 3.2.).

L'analyse des scores des enfants selon la composition détaillée des familles montre que les trois types de familles les plus en lien avec la réussite scolaire sont les familles dont les parents sont tous deux enseignants, dont l'un est enseignant et l'autre cadre et dont les deux parents sont cadres (Tableaux 31 et 33, Modèle 4, Partie 3, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.). Par ailleurs, ce sont ces familles qui, proportionnellement, sont les plus nombreuses à concentrer les plus hauts niveaux de diplôme et à mettre en œuvre les pratiques éducatives les plus rentables scolairement. Les familles d'un cadre et d'un enseignant sont 79% à suivre les pratiques éducatives des « stratèges » et des « tacticiens » (Tableau 35, Partie 3,

Chapitre 3, Paragraphe 2.2.). Parmi elles, près de 45% mettent en œuvre les pratiques des « stratèges ». Chez les familles de deux enseignants, les taux sont respectivement de 77% et de plus de 42%, et chez les familles de deux cadres, de 66,5% et de près de 35,5%. Concernant les niveaux de diplôme de ces familles, les premières sont à 70,9% au moins titulaires d'un diplôme du 1er cycle de l'enseignement supérieur, les secondes en sont titulaires à 67,7% et les troisièmes à 76,8% (Tableau 17, Partie 2, Chapitre 1, Paragraphe 3.2.). Au final, bien que ces trois types de familles soient très proches dans leurs caractéristiques individuelles, un « effet enseignant » « résiduel » fait la différence à la fin du collège. Aux avantages tirés de leurs caractéristiques sociales et éducatives, les familles, comprenant au moins un enseignant, démontrent d'un avantage supplémentaire distinctif en fin de collège, toutes choses égales par ailleurs, lié précisément à leur catégorie professionnelle. Un « effet enseignant », net des autres caractéristiques sociales et éducatives de la famille, non significatif au primaire, existe significativement à ce niveau de scolarisation.

Que ce soit au primaire ou au secondaire, que l'on considère les catégories professionnelles parentales détaillées ou agrégées, un « effet enseignant » « résiduel », non expliqué par le niveau de diplôme parental ou les pratiques éducatives familiales, existe et procure un avantage en propre à la réussite scolaire des enfants dont l'un au moins de leurs parents est enseignant. Le second terme de la quatrième hypothèse est vérifié : à types de pratiques éducatives et niveau de diplôme parental contrôlés, un « effet enseignant » « résiduel » à expliquer persiste. Il convient désormais d'en chercher une explication.

1.4. Conclusion

Au terme de l'exposé des résultats, nous pouvons répondre à la question générale que nous formulions en fin de première partie. Pour rappel : « les caractéristiques sociales et pratiques éducatives des parents enseignant, comparativement à celles des autres parents, sont-elles à l'origine d'un effet significativement plus favorable à la réussite scolaire ? Quelle est la part explicative des pratiques éducatives dans l' « effet enseignant » ? »

D'après nos résultats :

- Les parents enseignant sont statistiquement définis par des caractéristiques sociales et des pratiques éducatives, comparativement aux autres parents, plus en lien avec la réussite scolaire.
- Les pratiques éducatives mise en œuvre sont premières dans l'explication des variations de résultats scolaires.
- Elles expliquent mieux l' « effet enseignant » que le niveau de diplôme, mais leur explication reste partielle. Un « effet enseignant » « résiduel » à l'effet favorable sur la réussite scolaire de l'enfant persiste.

2. Un « effet enseignant » « résiduel » à expliquer

2.1. Construction de l'avantage net des familles d'enseignant sur les familles de cadre

La mesure de l' « effet enseignant » « brut », repérée par le modèle ne contenant que la catégorie professionnelle parentale, a montré que son intensité dépassait significativement celle de l' « effet cadre » « brut », au primaire comme au secondaire.

L'introduction du niveau de diplôme parental dans le modèle conduit à une diminution du gain associé à la catégorie professionnelle parentale aux deux niveaux de scolarité. Cependant, si le niveau de diplôme parental apparaît expliquer sensiblement de la même manière l' « effet cadre » et l' « effet enseignant » en fin de primaire, il explique beaucoup mieux l' « effet cadre » que l' « effet enseignant » en fin de secondaire. Au primaire, le niveau de diplôme parental explique respectivement 45,9 % de l' « effet cadre » « brut » et 43% de l' « effet enseignant » « brut », soit un écart de 3%, alors qu'au secondaire, le niveau de diplôme parental explique 54,3% de l' « effet cadre » « brut » contre seulement 43,6% de l' « effet enseignant » « brut ». Le pouvoir explicatif apporté par le niveau de diplôme diffère donc de 10,7% d'une catégorie professionnelle à l'autre. Ainsi, à niveau de diplôme contrôlé, l' « effet enseignant » garde son avantage initial sur l' « effet cadre » au primaire et l'augmente en fin de collège.

Un « effet enseignant » propre, non expliqué par le niveau de diplôme, se dessine aux deux niveaux de scolarité étudiés.

A niveau de diplôme parental contrôlé, l'introduction des classes de pratiques éducatives familiales dans le modèle participe à expliquer l'« effet enseignant » et l'« effet cadre » notés résiduels au primaire comme au secondaire, mais là encore de façon inégale. En fin de primaire, les pratiques éducatives expliquent proportionnellement de manière équivalente l' « effet enseignant » et l' « effet cadre », nets du niveau de diplôme. Elles expliquent ainsi 27,9% de l' « effet cadre » et 27,7% de l' « effet enseignant ». Au secondaire, en revanche, les pratiques éducatives sont, une fois de plus, plus explicatives de l' « effet cadre » que de l' « effet enseignant ». Elles expliquent 54,6% de l' « effet cadre » net du diplôme et 36,7% de l' « effet enseignant » net du diplôme. En avoisinant les 18%, cet écart montre la persistance d'un « effet enseignant » très significatif en fin de 3ème. En début de collège, l'écart entre avantages liés aux « effet enseignant » et « effet cadre », établis nets du diplôme, se maintient lorsque les pratiques éducatives familiales sont ensuite contrôlées. En fin de collège, l'écart se creuse au profit des enfants d'enseignant. L' « effet enseignant », déjà constaté avantageux vis-à-vis de l' « effet cadre » lorsque seul le niveau de diplôme était contrôlé, le devient encore un peu plus, lorsque les pratiques éducatives familiales sont elles aussi contrôlées.

Pour conclure, l'avantage associé à l' « effet enseignant » sur l' « effet cadre » perdure, à niveau de diplôme parental et pratiques éducatives familiales contrôlés, lorsque l'enfant est scolarisé en fin de primaire. Cet avantage enseignant vis-à-vis de l' « effet cadre », mieux que perdurer, s'accroît lorsque l'enfant est scolarisé en fin de collège. Un « effet enseignant » « net » supérieur à l' « effet cadre » « net » est ainsi démontré aux deux niveaux de scolarité.

Un « vrai » « effet enseignant », net des éléments contrôlés dans l'étude, existe donc. Il ne peut être ainsi réduit à la conjonction des facteurs testés. Une hypothèse est que cet effet absorbe encore une part de l'effet des variables mesurées, peut-être moins bien appréhendées pour cette catégorie sociale que pour celle des cadres. Il se pourrait également que l'effet résiduel constaté absorbe une

part de l'effet d'autres variables non prises en compte dans le modèle alors qu'elles se révèleraient plus explicatives chez les familles d'enseignant que chez celles de cadre.

Selon nous, il convient d'analyser ces deux pistes. Nous chercherons ainsi, dans les pages suivantes, à voir en quoi les indicateurs des pratiques de socialisation parentales et d'accompagnement de la scolarité auraient pu être insuffisamment précis pour caractériser les parents enseignant. Ensuite, nous nous interrogerons à propos d'autres éléments caractéristiques des familles d'enseignant que nous aurions omis de prendre en considération et que seul un travail qualitatif, en compréhension, aurait pu nous permettre d'approcher.

2.2. Retour critique sur la pertience des variables prises en compte

2.2.1. De l'inculcation sans oublier l'imprégnation

Le présent travail s'est essentiellement attaché à tester l'effet de l'éducation parentale sur la réussite scolaire de l'enfant sous sa forme « explicite ». Entendons par là que les modalités des variables étudiées renvoient à des pratiques et des comportements déclarés par les enquêtés, donc conscientisées par les parents. Ce vecteur des transmissions familiales relève d'après Octobre et Jauneau (Octobre, Jauneau, 2008) de l'éducation volontaire des parents, plus largement nommée « inculcation ». Or, d'après les travaux rapportés par ces mêmes chercheurs, le mécanisme de transmission par « imprégnation », qui se définit par l'exposition de l'enfant aux exemples parentaux, primerait nettement sur l'inculcation en terme de poids explicatif des transmissions familiales.

Leur étude, portant sur l'identification des modalités de la transmission culturelle et des facteurs favorables à cette transmission sur une population d'enfants de 10 à 14 ans appariés à leurs parents, démontre en effet que le comportement parental culturel exerce bien, en soi, un effet important sur le comportement culturel de l'enfant. L'imprégnation est, de plus, d'autant plus favorisée que les

comportements parentaux sont convergents. L'homogénéité des choix et des comportements des deux parents, ce que les auteurs nomment « homopraxie parentale », renforce ce mode de transmission. Ainsi, les résultats indiquent : un enfant dont les deux parents lisent souvent a plus de deux fois plus de chances de lire lui-même souvent qu'un enfant dont un seul des deux parents lit souvent. Le même phénomène prévaut pour l'engagement sportif, la consommation télévisuelle et la pratique informatique de loisir. La transmission s'avère donc favorisée par la congruence des comportements parentaux plus que par la diversité des modèles proposés.

Si l'homogamie professionnelle n'indique pas nécessairement une homopraxie parentale, la probabilité de trouver des pratiques cohérentes chez des parents aux niveaux de diplôme et de spécialités professionnelles proches est sans doute supérieure à celle observée dans les cas de couples aux caractéristiques opposées. Parmi les couples de parents de la population d'étude, les familles composées d'au moins un enseignant sont 32% à être constituées d'un enseignant et d'un cadre et de 18% de deux enseignants (Tableau 36). Chez les cadres, 21% sont des couples de deux cadres et 9% de cadre et d'enseignant. Le taux d'homogamie des familles d'enseignant peut donc être évalué à 50% et celui des familles comprenant au moins un cadre à 30%. Il serait alors raisonnable d'émettre que la sous-population enseignante est concernée par un fort taux d'homopraxie parentale.

Tableau 36 : Répartition des catégories professionnelles parentales détaillées chez les parents comprenant au moins un enseignant et au moins un cadre

Enseignant	*Effectif*	*Fréquence*	Cadre	*Effectif*	*Fréquence*
enscad	*230,0*	*32,0*	**cadcad**	*297,0*	*20,8*
ensens	*130,0*	*18,1*	**cadint**	*390,0*	*27,3*
ensint	*164,0*	*22,8*	**cadarti**	*79,0*	*5,5*
ensarti	*50,0*	*7,0*	**cademp**	*404,0*	*28,3*
ensemp	*88,0*	*12,2*	**cadouvagri**	*54,0*	*3,8*
ensouvagri	*48,0*	*6,7*	**cadinactif**	*76,0*	*5,3*
ensinactif	*9,0*	*1,3*	**enscad**	*130,0*	*9,1*
Total	***719,00***	***100,00***	***Total***	***1430,00***	***100,00***

L'effet de l'imprégnation est constaté par ces chercheurs sur des pratiques comme celles de la télévision, de la lecture ou de la pratique informatique. Plus spécifiquement, les auteurs soulignent que l'exemple parental pèse plus négativement que positivement, autrement dit que la probabilité que l'enfant exerce faiblement une activité est d'autant plus grande que l'activité des parents

est faible dans le domaine. C'est, selon Octobre et Jauneau, « la posture de retrait qui se transmet le mieux » (Octobre, Jauneau, 2008, p.706).

Concernant les parents de profession enseignante, l'étude de leurs pratiques culturelles que permet l'enquête « Education et Famille 2003 » de l'Insee rend compte d'une durée de leur pratique télévisuelle faible et inférieure à celle des parents de profession cadre (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 1, Paragraphe 2.2.). *A contrario*, l'intensité de leur pratique de lecture est supérieure à celle des parents en moyenne, et là aussi significativement plus élevée que celle des parents cadre. Les enfants d'enseignant pourraient ainsi, par imprégnation de retrait, être de moins grands consommateurs d'activités télévisuelles que les enfants de cadre et ces derniers de moins grands lecteurs que les enfants d'enseignant. Or, si l'on s'en réfère à Sullivan (Sullivan, 2002, 2006) et De Graaf (De Graaf, 1998, 2000), les activités culturelles qui sollicitent cognitivement le pratiquant, telle la lecture, étant en lien positif avec la réussite scolaire, les enfants d'enseignant pourraient bien tirer du processus d'imprégnation un avantage scolaire supérieur à celui des enfants de cadre.

Enfin, pour les activités fortement transmises par la cellule familiale, les travaux des auteurs cités précédemment soulignent le rôle majeur de la mère. Or, sachant que chez les familles d'enseignant, l'enseignant est à 65% la mère (Tableau 37, Partie 3, Section 2, Chapitre 4, Paragraphe 2.3.1.) et que ses pratiques éducatives se rapprochent sans doute plus des spécificités et exigences scolaires que celles des autres mères, la transmission par imprégnation pourrait encore globalement mieux fonctionner dans ces familles que chez les autres catégories de parents.

Si les travaux mentionnés ci-avant démontrent la force de la transmission des pratiques culturelles par imprégnation, d'autres pratiques de natures différentes, ou bien encore des valeurs, pourraient être transmises par ce même processus. On mesure alors combien il saurait être important de considérer ce vecteur de transmission parentale, complémentaire à l'inculcation, dans notre recherche de l'explication de l' « effet enseignant ».

Les données issues du Panel ayant permis une approche des pratiques éducatives parentales explicites, mais en aucune façon de celles transmises par imprégnation, qui plus est de celles associées à la posture de retrait, des données complémentaires seraient à recueillir et leur explication de l' « effet enseignant » à vérifier. En raison de la concentration chez les parents enseignant des facteurs favorables à la transmission par imprégnation, l'hypothèse d'une meilleure explication de l' « effet enseignant » par ce vecteur de transmission, plutôt que de tout autre effet parental, peut être envisagée. Une partie de l' « effet enseignant » que nous n'avons pas su expliquer pourrait ainsi en être élucidée.

2.2.2. Croyance parentale aux capacités de l'enfant et ambitions scolaires

Nous l'avons montré dans la première partie de ce travail, le niveau d'ambition scolaire formulé par les parents est en lien avec la réussite scolaire de l'enfant. Les aspirations scolaires repérées par le niveau attendu d'études et par la filière scolaire envisagée ont été, en conséquence, prises en compte dans l'élaboration de la typologie des pratiques éducatives parentales. Pour aller plus loin cependant, la psychologie nous enseigne que ce sont les représentations que se font les parents de l'école qui vont façonner les ambitions, qui agiront ensuite à leur tour sur le devenir psychologique de l'enfant aux répercussions sur la réussite scolaire. En ce sens, Pourtois et Desmet (Pourtois, Desmet, 1993) montrent que l'optique des parents de milieux favorisés à l'égard de l'école est beaucoup plus sereine que celle des parents de milieux défavorisés qui envisagent l'échec et intériorisent une infériorité en matière scolaire. Les parents des classes favorisées manifestent de l'assurance quant à la réussite scolaire de leur progéniture. La confiance en soi et aux capacités de l'enfant, partout présente, participe ensuite à faire agir l'enfant en fonction des résultats prédits. Ainsi, les ambitions scolaires en tant que variable intermédiaire mesurable par les déclarations parentales permettent d'approcher la représentation qu'a l'enfant de lui-même, représentation qui imprégnera toute sa psychologie ultérieure. En prévoyant la réussite ou l'échec, les parents provoquent chez l'enfant une image de lui-même valorisée ou dévalorisée, favorable à la poursuite d'études ou à l'arrêt précoce de sa scolarité. Le repérage de l'ambition

scolaire exprimée par les parents gagnerait ainsi à être précisé en cherchant à prendre en compte, à la fois l'image de soi que développe l'enfant et le degré de croyance parental en ses capacités, notamment cognitives et d'adaptation sociale.

Lorsque l'enfant est scolarisé dans le premier et le second degré, les parents enseignant sont sans doute les parents les plus au fait des spécificités du système scolaire et de ses exigences. Ils pourraient alors en tirer une assurance supérieure à celle des autres parents, y compris à celle des parents cadre, se traduisant, directement, par une confiance en la réussite scolaire de l'enfant plus élevée et, indirectement, par le développement d'une plus grande estime de soi et une meilleure internalité chez l'enfant. L'effet de ces différences, aussi ténues semblent-elles être, gagnerait à être évalué. Peut-être participeraient-elles à expliquer la légère dissimilitude de résultats scolaires entre enfants de cadre et d'enseignant. Peut-être encore que, compte tenu du haut degré de confiance des parents enseignant envers leur enfant, la prise en considération de la variable « croyance aux capacités de son enfant » permettrait de mieux éclairer l' « effet enseignant » que les autres effets parentaux. L' « effet enseignant » « résiduel » en serait d'autant diminué.

2.2.3. Spécificités des pratiques éducatives et, plus particulièrement, pédagogiques

2.2.3.1. Expressivité, motivation et contrat didactique

Les parents des classes sociales favorisées adoptent en plus grand nombre que les autres parents, un style éducatif qualifié de démocratique au sens où le contrat entre parents et enfants régit les relations familiales (Dubet, Martuccelli, 1996). Afin d'approcher les différences entre modèles éducatifs familiaux, plusieurs variables ont été prises en compte dans les précédents tests : heure de coucher et usage de la télévision ; objet et fréquence des discussions entre parents et enfant ; loisirs de l'enfant. Mais bien que la pertinence de ces différents indicateurs dans la caractérisation du style éducatif ait été démontrée, difficile cependant est de soutenir qu'ils permettent de distinguer les subtilités des styles éducatifs les plus

proches. Pourtant, lorsqu'il s'agit de différencier les idéaux éducatifs des familles de cadre et d'enseignant, la caractérisation demande à être fine.

Une des spécificités du style éducatif démocratique est la favorisation de l'expressivité de l'enfant. Inspirés des travaux de la psychologie de ces dernières décennies, les parents défendent l'importance de laisser l'enfant s'exprimer librement pour construire sa personnalité. Le taux de discussions mises en place au sein de la famille donne alors une indication sur le style éducatif pratiqué. Mais cette qualification est insuffisante. Car, si les parents encouragent l'enfant à exprimer ses idées et ce qu'il ressent, ce qui correspond au contenu de l'expression, ils interviennent aussi sur la façon de le faire, autrement dit, ils agissent sur le contenant. L'expression ne se fait pas sans cadrage, sans règles, apportés par les parents et que l'enfant se doit de respecter. En outre, si une expression réussie correspond à un besoin de l'enfant entendu par ses parents, elle n'implique pas que ce besoin soit nécessairement exaucé. Ainsi, la prise en compte de la nature des échanges et du cadre plus ou moins réglé dans lequel ils s'opèrent, peut discriminer les familles qui favorisent l'expressivité, et par-delà le style éducatif démocratique. Ces caractéristiques prises en considération, les parents enseignant, aux pratiques éducatives établies comme celles alliant le plus systématiquement ouverture et contrôle, pourraient alors se distinguer des parents cadre.

Un autre trait distinctif du style démocratique réside dans le fait que les parents concernés privilégient, à la contrainte de l'enfant, son encouragement pour faire aboutir leurs projets éducatifs. C'est alors par la manifestation de chaleur et d'intérêt à l'égard de l'enfant que les parents cherchent à favoriser sa réceptivité à leur discours et son implication dans les tâches d'apprentissage. Or d'après les travaux de Deslandes et Cloutier (Deslandes, Cloutier, 2005), le soutien affectif apporté par les parents, dans sa dimension encouragements et compliments scolaires, constitue la variable prédominante dans la prédiction de la réussite scolaire des adolescents. Leurs travaux montrent en effet que l'« engagement » parental est plus favorable à la réussite scolaire que d'autres pratiques ou attitudes, telles la proposition parentale d'aide ponctuelle ou les discussions parents-enfant au sujet de l'école. Si ces deux dernières variables ont été testées

dans le présent travail, il apparaît dommageable qu'aucune autre variable du modèle n'ait pu approcher la dimension d'engagement parental. Le recours à la motivation des élèves étant une pratique professionnelle courante chez les enseignants, la probabilité que cet usage se retrouve dans leurs pratiques parentales ne peut être négligée. Sa prise en compte dans le modèle de tests aurait peut-être permis d'expliquer une partie de l' « effet enseignant » « résiduel ».

L'explication de l'efficacité scolaire des pratiques éducatives des parents au style démocratique n'est cependant pas réductible à l'effet des relations affectives entre l'enfant et ses parents. Comme le définit Terrail (Terrail, 2002), l'enfant est certes un « sujet de motivation », mais il est également « un sujet de cognition ». Si les parents contrôlent la construction du rapport au savoir de l'enfant avec un regard de psychologue, ils ne rabattent pas pour autant systématiquement le cognitif sur l'affectif. Pour reprendre le vocabulaire des professionnels de l'éducation, les pratiques parentales des familles favorisées ne sont pas seulement empruntes de pédagogie, elles le sont aussi de didactique lorsqu'il s'agit de la transmission d'apprentissages. En ce sens, les travaux de Charlot et Rochex (Charlot, Rochex, 1996) affirment que le rapport au savoir de l'enfant est bien le résultat d'une transmission parentale. Il n'est pas hérité, mais, au contraire, construit dans la famille par la médiation des discours, des pratiques et des activités proposés à l'enfant. Dans le détail des projets éducatifs parentaux fondés sur l'éveil au savoir et la curiosité de l'enfant apparaissent alors des activités intellectuelles effectives. Comme l'indiquent Lahire et Johsua (Lahire, Johsua, 1998), justement à propos des parents de profession enseignante, les parents proposent à leur enfant au quotidien un contrat didactique proche de celui installé à l'école. Les enfants seraient ainsi formés aux attentes réelles et implicites de l'école. Ils auraient l'habitude de vivre une stimulation problématique constante et l'idée que l'on peut traiter de problèmes pour apprendre, et non seulement pour résoudre, leur serait acquise. L'enfant apprendrait ainsi, aux travers des pratiques familiales, qu'il existe de « fausses questions » à des fins didactiques, des habitudes scolaires d'apprentissage et l'existence d'une évaluation après apprentissage. D'après les auteurs, il serait en conséquence judicieux, dans la perspective d'une explication des inégalités de réussite scolaire, d'étudier les conditions familiales d'acquisition des contrats didactiques proches de ceux de l'école. Dans le cas de la présente

étude, l'absence de prise en compte des termes du contrat didactique installé par les parents pourrait alors contribuer à justifier l'existence d'un « effet enseignant » non expliqué.

2.2.3.2. La dimension cognitive des interventions parentales

Dans le prolongement de l'analyse de Lahire et Johsua (Lahire, Johsua, 1998), qui suggère d'interroger ce que doivent les modalités d'appropriation des savoirs scolaires à l'environnement familial des élèves, Glasman et Besson, dans le rapport au Haut Conseil de l'Education (Glasman, Besson, 2004), soulignent à leur tour que la forme de l'intervention parentale dans le suivi du travail scolaire domestique conduit effectivement à des différences de réussite. L'efficacité globale du suivi sur les résultats d'apprentissage dépendrait spécifiquement de sa finalité, de son contenu et de ses modalités.

Plusieurs travaux maintenant classiques (Zeroulou, 1985 ; Terrail, 1990 ; Laurens, 1992 ; Lahire, 1995), en cherchant les processus par lesquels l'apprentissage se construisait, ont mis en lumière l'importance de la dimension signifiante des savoirs pour l'enfant. En 1993 déjà, dans la recherche des conduites éducatives des mères discriminant le mieux les niveaux scolaires atteints, Pourtois et Desmet (Pourtois, Desmet, 1993) montraient que la conduite de la mère qui, d'une part rend le savoir signifiant et d'autre part attribue une signification plus précise aux formulations du savoir par l'enfant en les complétant ou les généralisant, était la conduite la plus discriminante des résultats scolaires. La seconde conduite repérée par le chercheur, favorisant spécifiquement la réussite scolaire de l'enfant et se retrouvant principalement en milieu social favorisé, consiste en l'exigence et/ou en l'apport maternel d'une justification et/ou d'une explication à la réponse de l'enfant. Ainsi en utilisant un langage fondé sur l'expression de la justification et de la causalité, la mère adopte une stratégie clairement procédurale de construction des connaissances. Ces résultats confirment par ailleurs les interprétations de Reuchlin (Reuchlin, 1991) qui établissent que les stratégies

procédurales d'acquisition des connaissances semblent préférables aux stratégies déclaratives puisqu'elles permettent, à terme, de développer les deux types de connaissances.

Plus récemment, les travaux de Labrell (Labrell, Ubersfeld, 2004 ; Labrell, 2005), consacrés aux interactions de tutelle entre adultes et enfant dans la mise en place des apprentissages langagiers, mettent en évidence le rôle d'un autre type d'action de l'adulte en lien avec la réussite scolaire : la pratique de la « distanciation ». D'après la définition donnée par l'auteur, « un acte distanciant correspond à un niveau de demande cognitive formulée verbalement. Cette demande va alors solliciter chez le récepteur l'activation d'opérations mentales diverses, allant de la verbalisation à la sollicitation d'inférences » (Labrell, 2005, p. 23). Les résultats des travaux montrent que plus le niveau de distanciation est élevé, plus le développement des capacités d'abstraction de l'enfant est favorisé et plus l'apprentissage est de qualité. Au sein même des familles, le niveau le plus élevé de distanciation pratiqué par les parents, le « niveau symbolique distanciant », est celui qui est le plus corrélé à la réussite (Labrell, Ubersfeld, 2004). Par ailleurs, un lien entre milieu socio culturellement favorisé et production de discours de haut niveau de distanciation est établi. Sigel, Stinson et Flaugher (Sigel, Stinson, Flaugher, 1991) montrent que les parents concernés se caractérisent par une plus haute fréquence des dialogues entre parents et enfants.

Aux effets positifs des conduites parentales « signifiantes » et « distanciantes » sur la réussite scolaire s'ajoutent ceux de la métacognition. Loarer définit la métacognition par les « connaissances et procédures de contrôle qu'une personne met en œuvre pour gérer son propre fonctionnement cognitif » (Loarer, 1998, p 130). Selon Barth, l'abstraction se construit notamment grâce à la métacognition de l'enfant qui va lui apprendre à réfléchir sur sa propre méthode de pensée (Barth, 2001). La psychologue affirme : « il est essentiel que chaque apprenant puisse prendre part à son propre apprentissage et comprendre ce qu'il fait, pourquoi il le fait, et à quel résultat il doit aboutir » (Barth, 1995, p. 8). Si ces recommandations s'adressent aux acteurs de l'éducation, il est alors acceptable d'augurer que les pratiques professionnelles influent les pratiques familiales éducatives des parents de profession enseignante.

Parmi l'ensemble des facteurs qui interagissent dans le processus de construction de la réussite scolaire, les trois modalités d'intervention de l'adulte dans les apprentissages décrites précédemment (apport de sens, distanciation et pratique de la métacognition) montrent l'importance de la dimension cognitive des pratiques éducatives parentales. Cohérentes entre elles, elles relèvent toutes les trois du modèle constructiviste des connaissances. Les parents de profession enseignante, plus au fait de ce modèle, pourraient, plus que les autres parents, tirer profit de sa mise en œuvre auprès de leurs propres enfants. La dimension cognitive des pratiques éducatives parentales gagnerait donc à être repérée puis étudiée.

2.2.3.3. Un constructivisme relatif

Ce modèle de référence peut cependant encore être spécifié. Quelques éléments de travaux de recherche nous permettent en effet d'explorer plus avant les stratégies d'intervention des parents enseignant et de nuancer l'affirmation d'une stricte application du modèle constructiviste.

Même si Pourtois et Desmet (Pourtois, Desmet, 1993) montrent que la conduite fondée sur l'expression de la justification et de la causalité est liée à l'obtention de bons résultats scolaires par l'enfant alors que la conduite du parent qui se centre sur la matière à enseigner et se borne à contrôler la compréhension de l'enfant apparaît bien peu favorable à sa réussite scolaire, les auteurs soulignent que cette dernière conduite, que nous pouvons qualifier d'opposée à une démarche constructiviste, n'est pas absente du style éducatif des mères de niveau d'études universitaires. Ces mères utilisent d'ailleurs davantage ces techniques « directes » que les mères de niveaux scolaires intermédiaires. Durning (Durning, 1996), dans son travail de synthèse des travaux portant sur les comportements familiaux en lien avec la réussite scolaire, établit quelques constats allant dans le même sens. Il remarque que les mères dont les enfants ont particulièrement bien réussi à l'école ne négligent nullement de leur fournir des explications ou des informations plutôt que de les mettre en situation de recherche par eux-mêmes et laissent une large place à des conduites d'enseignement « direct » où le contrôle occupe une place

importante. Parallèlement à ces constats, les deux travaux soulignent que ces mères font, en outre, preuve d'une plus grande estime à l'égard de leur enfant que les autres mères. Elles croient toutes en la qualité de ses compétences intellectuelles et lui prédisent une trajectoire scolaire réussie.

A la même époque, Prêteur et Sublet (Prêteur, Sublet, 1995), dans leur étude portant sur le lien entre éducation familiale et rapport à l'écrit à l'école chez des enfants de 4 ans, constatent une dissonance entre le modèle éducatif « moderne », plutôt que « traditionnel » plus rigide et privilégiant le contrôle de l'enfant, qu'adopte en règle générale la mère enseignante avec son enfant et le style dogmatique qu'elle utilise dans ses pratiques d'apprentissage de l'écrit. Les chercheurs précisent que la mère attend de la part de l'enfant des réponses à ses questions sans chercher à l'impliquer dans une démarche de construction. La conception qu'à la mère enseignante de son enfant face à l'apprentissage semble être celle du bon élève qui apprend et élabore ses connaissances de façon autonome, presque indépendamment de la relation à l'adulte et qui n'a pas besoin de l'implication directe de celui-ci.

De l'ensemble des résultats précédents apparaît que les préceptes d'une pratique enseignante favorisant l'« adaptation pédagogique » ne sont visiblement pas suivis d'emblée lorsqu'il s'agit de l'éducation de son propre enfant. L'adaptation apparaît faible, la pédagogie de l'abstrait, au contraire, renforcée. Les exigences conceptuelles sont le plus souvent élevées en vertu de la croyance aux capacités intellectuelles de l'enfant. Des différences entre formes d'actions professionnelles et familiales semblent donc exister. Les parents de profession enseignante paraissent transmettre un rapport à l'apprentissage spécifique, usant d'une combinaison de techniques d'apprentissages « directes » et « indirectes ». Cette « assemblage » mériterait d'être spécifié car il pourrait marquer une différence de pratiques entre les familles d'enseignant et les familles de cadre.

2.2.3.4. En guise de synthèse

Qualifier les pratiques éducatives et pédagogiques des parents enseignant par les seules variables disponibles dans le Panel semble constituer une approche correctement ciblée, mais cependant grossière si l'on souhaite véritablement expliquer l' « effet enseignant ». Selon les travaux explorés précédemment, il conviendrait de porter attention à la nature, au sens et aux modalités des pratiques d'appropriation du savoir utilisées par les parents enseignant avec leurs enfants. Il semblerait qu'ils agencent efficacement techniques d'apprentissage directe et indirecte. Seraient mises en synergie des méthodes à la fois fondées sur la motivation de l'enfant et sur son entrée dans un contrat didactique proche de celui de l'école, visant le développement de compétences expressives, mais aussi stratégiques, au sens de Perrenoud (Perrenoud, 1998), c'est-à-dire acquises par la pratique d'analyses de situations problèmes intellectuellement voisines des situations scolaires. L'accent pourrait bien être mis sur la dimension cognitive des apprentissages en privilégiant, d'un côté, la mise en application de principes constructivistes, tels les actes signifiants et distanciants, ou encore en ayant recours à la métacognition, et, à l'opposé, en déclinant l'adaptation pédagogique au profit de l'exigence directe d'une maîtrise conceptuelle élevée justifiée par la foi des parents aux qualités intellectuelles de l'enfant. Si un tel profil éducatif venait à être vérifié, son impact explicatif sur l' « effet enseignant » gagnerait alors à être testé.

2.2.4. Pour conclure

Démontrés influents sur la réussite scolaire, les pratiques culturelles des enfants, les ambitions scolaires familiales et le style éducatif parental se devaient d'être considérés dans l'explication de la réussite scolaire différenciée des élèves, et par-delà, dans l'éclairage des effets parentaux. Grâce aux données disponibles dans le Panel, de nombreuses variables ont pu caractériser ces différentes dimensions. Cependant, menée *a posteriori*, une analyse détaillée des variables retenues montre leurs insuffisances. La prise en compte du mécanisme d'imprégnation

dans la transmission culturelle, du niveau de croyance aux capacités de l'enfant par les parents et de la spécificité des pratiques pédagogiques parentales, pourrait avantageusement compléter la caractérisation des dimensions initialement retenues. Qui plus est, eu égard aux comportements spécifiques que pourraient adopter les parents enseignant en la matière, l' « effet enseignant » « résiduel » pourrait s'en trouver partiellement expliqué.

2.3. Une exploration complémentaire à conduire

En dehors de la recherche d'une meilleure définition des variables testées, plus adaptée à rendre compte des spécificités des parents enseignant, d'autres variables, de natures complémentaires à celles mesurées dans le présent travail, pourraient peut-être elles aussi participer à mieux expliquer l' « effet enseignant ». L'efficacité de la transmission du capital culturel et scolaire des parents enseignant pourrait tenir à une combinaison des pratiques éducatives parentales avec d'autres caractéristiques de la vie familiale ou encore spécifiques à l'enfant. La littérature nous offre quelques orientations à explorer.

2.3.1. En amont du style éducatif, le type familial et l'organisation de la personnalité des parents

Plutôt que de se focaliser sur la classe sociale ou sur les comportements éducatifs, certains sociologues, tels Montandon et Kellerhals (Montandon, Kellerhals, 1991), se centrent sur les différents « types familiaux ». Ils s'intéressent, d'une part, aux interactions internes au groupe familial et mesurent notamment l'autonomie des membres de la famille. Ils cherchent, d'autre part, à caractériser le type de rapports à l'environnement que développe la famille et chacun de ses membres, à évaluer le degré d'ouverture des rapports sociaux construits. Les travaux de ces chercheurs montrent qu'une association existe entre « type familial » et « style éducatif », relation qu'ils trouvent d'ailleurs plus serrée que la corrélation entre « type familial » et « classe sociale ». Une telle force dans le lien laisse à penser que la prise en compte de variables différenciant subtilement les divers « types

familiaux » permettrait d'apporter des précisions décisives pour discriminer les comportements éducatifs parentaux les plus proches. Aucune des variables du modèle testé ne permettant d'approcher les divers « types familiaux », la piste reste à explorer.

D'autres chercheurs, psychologues, s'ils reconnaissent que la recherche d'explications à une réussite scolaire différenciée passe par l'interrogation de variables sociologiques et pédagogiques à l'œuvre dans le milieu familial, mettent en exergue l'importance du questionnement des variables psychologiques. Ainsi, d'après Pourtois (Pourtois, 1979), l'organisation de la personnalité des parents influence grandement les pratiques éducatives. Et compte tenu de la place première qu'occupe la mère dans l'éducation de l'enfant, ce sont spécifiquement ses traits de personnalité, son intelligence, son adaptation personnelle et sociale qui influent le plus les modalités des pratiques. Chez les familles d'au moins un enseignant, les mères sont à 65% l'enseignant de la famille (Tableau 37). Une très grande homogénéité professionnelle maternelle apparaît donc chez ces familles. Dans les familles de cadre, les mères ont des profils professionnels beaucoup plus variés. Un peu moins de 28% des mères de ces familles sont cadres (Tableau 38). Influencée par un vécu professionnel proche, l'homogénéité des pratiques éducatives s'en trouve plus grande chez les mères des familles d'enseignant que chez les mères des familles de cadre. Rien n'exclut alors, selon la même logique, que l'organisation de la personnalité et l'adaptation sociale des mères enseignantes présentent des convergences. Peut-être que le bénéfice scolaire des enfants d'enseignant est pour partie associé à une combinaison de facteurs psychologiques que l'on retrouve spécifiquement chez leurs parents. Nous avons posé le problème en termes sociaux et culturels, peut-être faut-il l'envisager sous sa dimension psychosociale au sens de Pourtois : psychologique, sociologique et pédagogique.

Tableau 37 : Répartition des hommes et des femmes enseignants parmi les familles d'enseignant

	Hommes et Femmes: Effectifs	Hommes enseignant (%)	Femme enseignante (%)
cadens	*261,0*	*13,3*	*86,7*
enscad	*40,0*		
ensens	*340,0*	*50,0*	*50,0*
ensint	*74,0*	*34,7*	
ensarticom	*4,0*	*5,9*	
ensemp	*83,0*	*69,2*	
ensouv	*9,0*	*16,1*	
ensagri	*1,0*	*5,0*	
ensinactif	*19,0*	*100,0*	
intens	*139,0*		*65,3*
articomens	*64,0*		*94,1*
empens	*37,0*		*30,8*
ouvens	*47,0*		*83,9*
agriens	*19,0*		*95,0*
Total	***1137,00***	***35,18***	***64,82***

Tableau 38 : Répartition des hommes et des femmes cadres parmi les familles de cadre

	Hommes et Femmes: Effectifs	Hommes cadre (%)	Femme cadre (%)
cadcad	*774,0*	*50,0*	*50,0*
cadint	*449,0*	*83,3*	
cadarticom	*48,0*	*42,5*	
cademp	*543,0*	*96,1*	
cadouv	*33,0*	*47,1*	
cadinactif	*132,0*	*97,8*	
intcad	*90,0*		*16,7*
articomcad	*65,0*		*57,5*
empcad	*22,0*		*3,9*
ouvcad	*37,0*		*52,9*
agricad	*7,0*		*100,0*
inactifcad	*3,0*		*2,2*
Total	***2203,00***	***72,27***	***27,73***

2.3.2. Influence familiale sur les représentations des acteurs de l'éducation

Le présent travail a pu prendre en compte, grâce aux données disponibles, l'effet de l'action de la famille à l'école par des variables telles que : les raisons du choix de l'établissement, la participation des familles aux diverses réunions d'ordre scolaire, l'adhésion à une association de parents d'élèves, les ambitions scolaires ou encore l'aide aux devoirs. Il s'agissait de mesurer l'influence de l'implication parentale dans le suivi de la scolarité de l'enfant à l'école, l'effet du niveau de contrôle et de maîtrise des conditions de scolarisation de l'enfant sur la réussite scolaire. L'action des parents ne se limite cependant pas à des choix avisés ou des interventions décisives auprès des acteurs de l'éducation. Lareau (Lareau, 1993) nous rapporte que les parents font plus que gérer l'environnement scolaire au service de la scolarité de leur enfant. Ils interviennent et modèlent les attentes même des enseignants. Les travaux de cette chercheuse mettent en effet en

lumière que les enseignants du premier degré étudiés changent leur comportement en se fondant sur leur perception de la vie familiale de l'enfant. L'influence majeure de ce type d'influence entre l'école et les parents est pointée. L'auteur nous indique que les « interconnexions » entre la maison et l'école, supports de cet ajustement des attitudes, sont non seulement les plus nombreuses pour la classe moyenne et supérieure, mais aussi les plus opérantes.

En conséquence, on peut, raisonnablement supposer que les parents enseignants, de par leur action directe, mais aussi de par leur appartenance au même milieu professionnel et social que celui des enseignants de leur enfant, exercent sur eux une influence accrue. Cette appartenance au même « corps » pourrait, dans l'esprit de ce que Lareau montre, engager une modification des comportements de l'enseignant alors plus favorables aux enfants d'enseignant qu'aux autres enfants. La perception du milieu familial de l'enfant par l'enseignant et ses conséquences sur son attitude et ses pratiques n'ont pu être testées dans ce travail, mais présentent une direction à explorer qui pourrait peut-être participer à expliquer l' « effet enseignant » « résiduel ».

2.3.3. Influences directes et indirectes de la vie professionnelle

2.3.3.1. La nature de l'emploi des parents

En s'intéressant aux interconnexions entre la famille et l'école, Lareau (Lareau, 1993) nous montre que l'influence est bidirectionnelle. Dans le sens famille-école, les parents cherchent à maîtriser, voire agir sur l'école. Dans l'autre sens, l'école, en imposant ses valeurs par l'enjeu de la sélection sociale qu'elle représente, modèle les comportements des parents dans leur vie familiale. Mais d'après l'auteure, toutes les familles ne sont pas armées identiquement pour adapter leur mode de vie. Une des ressources dont les familles peuvent disposer est à rechercher du côté de la nature du travail que les parents exercent. Lareau précise ainsi que le « long bras » du travail s'étend à la maison et peut contribuer à l'alignement des familles avec les standards de l'école, en modelant l'action

éducative parentale. L'effet le plus favorable se retrouverait chez les classes moyennes et supérieures pour lesquelles l'organisation, les exigences inhérentes à la profession exercée par les parents seraient en cohérence avec les attentes du comportement scolaire de l'enfant. La nature du travail réalisé par les parents façonnerait alors le « management » éducatif des parents. Et chez les familles les plus favorisées, ce management étant particulièrement accordé avec les attentes scolaires, il deviendrait un atout pour que l'enfant réussisse scolairement.

Soulignée par l'auteure, une autre spécificité de l'emploi qu'occupent les parents des classes favorisées est l'absence de véritable rupture entre le travail et la vie familiale. La continuité entre ces deux sphères se manifeste entre autres par du travail rapporté à la maison, un temps de travail journalier long et variable selon les missions à réaliser, une valorisation de la réussite et des efforts ou encore la poursuite de relations professionnelles dans le temps privé. Cette présence récurrente de préoccupations professionnelles dans la vie familiale, vécue au quotidien par l'enfant, lui apparaissant alors naturelle, participerait efficacement, par l'exemple donné, à modeler son rapport aux études. De cette disposition d'esprit particulièrement en accord avec les exigences des apprentissages scolaires s'ensuivrait une probabilité de réussite plus grande.

Si l'on poursuit le raisonnement, en s'attachant aux distinctions entre l'influence professionnelle du métier de cadre et celle du métier d'enseignant, une tendance à favoriser l'esprit de performance se dégage chez les cadres. Chez les enseignants, c'est davantage le développement d'un rapport non utilitariste au savoir assorti de l'acceptation d'en différer les profits qui est favorisé. Millet et Thin (Millet, Thin, 2005) parlent de la disposition fondamentale de la *scholè*, à savoir, en reprenant les propos de Bourdieu, (Bourdieu, 1997, p. 26) les « dispositions au désintéressement et à la déréalisation scolastique » (Millet, Thin, 2005, p. 38). Ces auteurs précisent encore qu'en lien avec la possession de ressources économiques suffisantes, ces familles sont capables d'avoir prise sur l'avenir scolaire en acceptant « de remettre à plus tard, dans une sorte d'épargne cognitive, les profits symboliques, et secondairement économiques, d'un investissement scolaire immédiat » (Millet, Thin, 2004, p. 4). Ces dernières caractéristiques, installant un rapport au savoir positif, apparaissent particulièrement rentables scolairement aux

niveaux de scolarisation primaire et secondaire inférieur, le souci de la performance prenant, quant à lui, sa pleine puissance au lycée. Cette distinction pourrait bien alors, en partie, expliquer les différences de taux de réussite scolaire entre enfants des familles d'enseignant et de cadre à ces premiers niveaux de scolarité.

2.3.3.2. Le réseau professionnel parental

Le nombre et la fréquence des interconnexions entre le travail et la maison dépendent du type d'emploi occupé par les parents. La continuité entre la sphère du travail et la sphère privée a ainsi été montrée la plus marquée chez les classes favorisées. Le réseau social familial s'y trouve plus étoffé que chez les familles des classes populaires. La composition de ce réseau étant fortement lié au domaine professionnel, Lareau (Lareau, 1993) constate une augmentation de l'homogénéité des liens sociaux chez ces familles avec pour conséquence un renforcement des pratiques parentales. Rapportée aux cas des enseignants, la fréquentation de collègues consoliderait les pratiques éducatives parentales et agirait ainsi indirectement sur la réussite scolaire de l'enfant.

Toutefois, les effets de la socialisation n'étant pas réductibles à ceux des pratiques parentales, une action directe de cette variable est à envisager. Un réseau social familial homogène exerce par lui-même un effet de renforcement éducatif, explicite au travers du vécu par l'enfant d'activités aux objectifs éducatifs convergents avec ceux des parents, et implicite, par le processus de l'imprégnation. Tester l'apport explicatif de la prise en compte de cette variable pour elle-même semble justifiée. Nous faisons l'hypothèse que l' « effet enseignant » absorbe en partie l'effet du réseau social familial.

2.3.3.3. Les ressources économiques familiales

Le cadre théorique de notre travail nous a conduite à ne pas prendre en compte le niveau de ressources financières des parents en raison de la démonstration de son

influence mineure, toutes choses égales par ailleurs, sur la réussite scolaire pour les premiers niveaux de scolarisation de l'enfant. Cependant, si l'effet direct de cette variable, une fois les autres variables sociales contrôlées, apparaît ténu, plusieurs auteurs défendent l'idée de l'existence d'un effet indirect montré significatif.

Les travaux de Marks et de ses collaborateurs (Marks, Gresswell, Ainley, 2006), visant à expliquer l'effet socio-économique de la famille sur la réussite scolaire de l'enfant par la contribution de différentes ressources familiales, montrent que les ressources matérielles (repérées par l'attribution ou non d'une chambre individuelle pour l'enfant, par l'existence ou non d'une liaison Internet, par la mesure du nombre de mobiles, de téléviseurs, d'ordinateurs, de voitures et de salles de bains présents dans la maison) et les ressources culturelles (caractérisées par le nombre de livres au domicile et la nature des possessions culturelles : littérature classique, poésie, œuvres d'art) expliquent environ 1/3 de l'effet socio-économique parental sur la réussite scolaire ; la variable caractéristique socio-économique étant construite à partir des emplois du père et de la mère et du niveau d'études de chaque parent. D'après ces auteurs, ces facteurs seraient beaucoup plus explicatifs que les ressources sociales familiales mesurées dans l'étude par la fréquence des discussions parents-enfant, la durée du temps partagé et l'investissement familial et amical dans le travail scolaire de l'enfant. Les ressources matérielles et culturelles, au sens des auteurs cités, n'ayant pas été retenues dans la présente étude, la persistance d'un effet résiduel de la catégorie professionnelle parentale sur la réussite scolaire pourrait s'en trouver partiellement expliquée. Quant à l' « effet enseignant » qui fait exception, son interprétation pourrait passer par l'identification de ressources matérielles et culturelles spécifiques qu'il reste à établir.

Goux et Maurin (Goux, Maurin, 2005) nous rapportent un autre effet indirect du capital économique : l'effet de la composition du voisinage. A capital économique et culturel donnés, les familles résident dans des quartiers à la composition sociale proche de la leur. Or selon les observations des auteurs, les enfants des familles de classe moyenne résidant dans des quartiers de classe supérieure ont de meilleures performances scolaires que les enfants de classe moyenne résidant dans

des quartiers de classe moyenne. Si, à l'arrivée des enfants dans le quartier, la corrélation établie entre leurs performances scolaires et celles des enfants du quartier tombe lorsque le niveau de diplôme et la nationalité des parents sont contrôlés, après plusieurs années, l'influence du voisinage persiste à niveau de diplôme et nationalité contrôlés. Les chercheurs démontrent en outre que l'effet mesuré est aussi considérable que celui lié au fait d'avoir une mère diplômée plutôt que non diplômée. De tels résultats engagent à ne pas négliger l'influence de la composition sociale du quartier de résidence des familles d'enseignant. La constitution sociale du voisinage puis son effet sur la réussite scolaire seraient à étudier.

2.3.3.4. En guise de synthèse

Concernant les influences directes et indirectes de la vie professionnelle sur la réussite scolaire, la nature du travail des parents, le réseau social et les ressources matérielles et culturelles familiales gagneraient, d'après l'ensemble des travaux précédemment cités, à être repérés pour chacune des catégories professionnelles parentales. Si une spécificité enseignante était démontrée, alors la mesure de son impact sur la réussite scolaire des enfants pourrait participer à éclairer l' « effet enseignant » résiduel.

2.3.4. Sociabilité juvénile

Notre travail a mis en évidence que le mode relationnel de la famille, notamment repéré par la variable discussion entre parents et enfant, participait significativement à l'explication de la meilleure réussite scolaire des enfants de parents enseignant. La critique qui a suivi nous a enseigné qu'il conviendrait de caractériser ce mode de relation familiale avec plus de précisions. Que ce soit par inculcation ou par imprégnation, la relation entre parents et enfant, mais aussi entre le réseau social familial et l'enfant, apparaît un vecteur essentiel de transmission éducative.

La transmission ne passe cependant pas uniquement par les adultes. La sociabilité juvénile joue également son rôle en la matière, quel que soit l'âge de l'enfant, mais de façon plus marquée à l'adolescence. Octobre et Jauneau (Octobre, Jauneau, 2008) établissent qu'un niveau élevé de consommations et de pratiques culturelles par l'enfant est lié à un fort degré d'autonomie et à un taux élevé de discussion avec les copains. Par autonomie les auteurs entendent le fait de disposer de liberté dans les choix culturels et en matière d'invitations juvéniles chez soi ou chez autrui. Cette autonomie résulte d'un modèle éducatif fondé sur la discussion entre les divers membres de la famille et montre par-là, une fois encore, l'influence positive du modèle relationnel sur la transmission. Quant à l'influence positive de la sociabilité juvénile, les auteurs la voient double. D'une part chaque enfant, via ses pairs, va être confronté aux effets culturels propres à la jeunesse et va ainsi enrichir ses modèles culturels. Et d'autre part, chaque enfant, au travers des copains, va se retrouver en présence des modèles parentaux dont ces derniers sont héritiers.

Chez les familles d'enseignant, le présent travail a montré que le modèle relationnel est le modèle éducatif prôné par excellence et que l'encouragement de l'enfant à l'autonomie consiste en un objectif éducatif prioritaire. La sociabilité juvénile est également favorisée dans un souci d'épanouissement et d'expressivité tout en s'inscrivant dans un contexte, le plus souvent, bien contrôlé par les parents. Lorsque les enfants sont jeunes, en choisissant l'école fréquentée et les activités extra-scolaires pratiquées, les parents choisissent également les pairs de leurs enfants. Plus tard, les fréquentations scolaires s'ajustent aux options et filières suivies par l'enfant. Et les activités culturelles et sportives en dehors du temps scolaire restent en grande partie sous contrôle parental, directement lorsque les parents partagent eux-mêmes les activités de leur enfant et de ses amis, et indirectement en connaissant personnellement les copains, leurs parents, les lieux des rencontres et leurs durées. Au total, chez ces familles, les enfants fréquentent des pairs aux valeurs généralement compatibles avec les valeurs parentales. Une telle sociabilité juvénile, en résonance avec la sociabilité familiale, pourrait alors renforcer les modèles parentaux et conduire à influencer positivement la réussite scolaire. Cette influence des pairs, de par sa spécificité, pourrait alors venir expliquer une partie de l' « effet enseignant » « résiduel ».

2.3.5. L'enfant, acteur social

2.3.5.1. Dynamique de la relation éducative

Afin de mesurer l'efficacité cognitive des comportements éducatifs, nous avons choisi dans la présente étude d'aborder la question sous un angle sociologique. Plus exactement, nous nous sommes référés au modèle soutenu par Lautrey (Lautrey, 1980) qui considère que les pratiques familiales éducatives sont une variable intermédiaire clé pour expliquer les inégalités sociales de performances scolaires. Cette approche s'inscrit également dans le modèle soutenu par des psychologues, tels Pourtois et Desmet (Pourtois, Desmet, 1989), qui cherchent à valider empiriquement la séquence causale associant au milieu social des parents des conditions d'existence spécifiées, un style éducatif familial différencié, un certain développement cognitif de l'enfant et enfin le type correspondant de réussite à l'école.

L'analyse des résultats obtenus nous a conduite à questionner la pertinence de notre démarche. En isolant des pratiques éducatives, nous avons pu établir qu'elle négligeait le sens des activités et des attitudes parentales. Que ce soit par le mécanisme d'imprégnation, au travers de la croyance parentale aux capacités de l'enfant ou via le contrat didactique installé par la famille. Partout le sens des pratiques a été démontré fondamental dans la construction cognitive de l'enfant. L'intérêt exclusif porté au rôle des parents a, quant à lui, conduit à délaisser les influences du réseau social familial et du réseau juvénile de l'enfant. Par l'effet de renforcement des pratiques parentales que l'un et l'autre exercent, leur prise en compte dans la recherche d'explications à des réussites scolaires différentiées a été montrée justifiée.

Enfin, si l'on suit l'analyse de Jean-Pierre Terrail (Terrail, 1997), deux autres limites sont à imputer à notre travail. Il n'interroge ni la dynamique historique de la relation éducative, « se contentant de la configuration qu'elle paraît présenter au moment de l'enquête, et la figeant dès lors dans cet état » (Terrail, 1997, p. 71),

ni les « interactions parents/enfants, sacrifiant ainsi à une conception « pédagogiste » discutable de la socialisation familiale » (Terrail, 1997, p. 71). Nous avions débattu du premier point dans la deuxième partie de cet écrit (Partie 2, Chapitre 3, Paragraphe 1.1.) en faisant référence aux données disponibles dans le Panel et nul n'est besoin d'y revenir. A propos du second point, plusieurs travaux abondent dans le même sens. Terrail (Terrail, 1995) montre que le jeu des interactions familiales est essentiel pour comprendre comment les implications parentales dans l'éducation de l'enfant s'engendrent et perdurent. Edwards et Alldred (Edwards, Alldred, 2000), établissent que l'enfant peut créer, encourager, résister, modifier l'implication parentale. Leur étude dresse une typologie des attitudes d'enfants de 10 à 14 ans vis-à-vis de l'investissement parental et fait ressortir quatre attitudes décrivant l'activité passive ou active de l'enfant dans l'investissement parental ou le non investissement parental. Un enfant actif choisit d'encourager l'implication ou la non implication parentale. Un enfant passif fait le choix de ne pas aller dans le même sens que ses parents. Chez les classes moyennes, les auteurs remarquent que les enfants sont plus enclins à se décrire eux-mêmes heureux d'aller dans le sens de l'implication de leurs parents dans leur éducation et de la favoriser. Cette plus grande acceptation de l'influence de la familiarisation et de l'institutionnalisation semble d'ailleurs constituer une partie du processus d'individualisation. Car lorsque ces enfants, un peu plus âgés, notamment au secondaire, acceptent moins la familiarisation et l'institutionnalisation et prennent un rôle actif dans le découragement de l'implication parentale en prenant soin de garder séparées l'école et la famille, ils prennent, ce faisant, davantage leur autonomie qu'ils ne manifestent leur résistance. Ils prennent alors, en effet, leurs propres décisions et les responsabilités pour eux-mêmes. Les enfants des classes favorisées exercent ainsi, d'abord un rôle de renforcement des actions éducatives des parents, pour ensuite s'y opposer et prendre leur autonomie, autonomie restant toutefois sous-tendue par les principes parentaux. Le passage à l'autonomie n'est pas alors vécu par les parents comme un échec éducatif, mais comme un aboutissement du processus d'individualisation.

Que ce soit au travers du renforcement éducatif parental exercé ou des décisions propres prises, l'action de l'enfant vient compléter celle des parents. Plutôt que de

s'intéresser aux seules conduites parentales, la recherche d'explications à l'efficacité cognitive aurait donc à gagner à poser son regard sur le jeu des interactions parents-enfant. Dans notre travail, mises à part les variables repérant l'existence de discussions entre parents et enfant à propos de différents thèmes inhérents à la vie scolaire de l'enfant ainsi que le niveau de conflits qu'elles peuvent susciter, aucune autre variable présente n'a cherché à apprécier le rôle joué par l'enfant. L'enfant a été considéré comme la seule manifestation, mesurée par son niveau de réussite scolaire, de l'investissement éducatif parental.

2.3.5.2. L'enfant acteur

Montrée importante par les travaux précédemment exposés, l'inclusion de l'enfant dans la relation éducative est à prendre en considération. Par son action, l'enfant modèle l'attitude parentale, la renforce ou l'atténue. L'enfant a également une prise directe sur son développement et son avenir scolaire. Il n'est plus seulement porteur de structures sociales et familiales, mais, pour paraphraser Sirota (Sirota, 1993,), l'enfant intègre à la fois les caractéristiques de son milieu et ses caractéristiques propres pour avancer des prises de décision. L'enfant doit être considéré comme un véritable acteur du groupe familial.

Une action propre à l'enfant est donc à envisager et c'est notamment ce que nous enseignent les travaux de Dubet (Dubet, 2001) sur la construction de l'expérience scolaire chez les adolescents. Les jeunes construisent eux-mêmes le sens de leur expérience scolaire, ce qui en fait les acteurs de leur propre socialisation. La formation de la réflexivité, de la distance à soi, de la critique, particulièrement présente dans les pratiques éducatives des parents de milieux socialement favorisés, facilite la construction de l'expérience scolaire de l'enfant, mais cette expérience ne s'y réduit pas. Elle a également affaire à ce qu'appelle Dubet « la personnalité de l'enfant ». L'enfant-acteur construit une expérience scolaire réussie lorsqu'il parvient à articuler les ressources issues de son héritage familial et les ressources et opportunités tirées de la situation sociale vécue, grâce à sa capacité à mettre à distance les cultures, les rôles, les statuts scolaires et sociaux et à faire ses propres choix. La réussite scolaire est en lien avec une expérience

adolescente où se retrouvent volonté d'apprendre, perception de l'utilité des études et existence d'un projet scolaire et professionnel. S'y ajoutent encore la volonté de respecter les règles du jeu de l'école, la capacité à relativiser les résultats insuffisants et une perception du lycée comme lieu d'intégration et d'identification. Aussi capitales à la réussite ces conditions apparaissent-elles, aucune d'entre elles n'est cependant approchée dans la présente étude. La prise en compte de l'action propre de l'enfant pourrait non seulement apporter un gain explicatif à la meilleure réussite scolaire des enfants de familles socialement favorisées, mais aussi participer à expliquer l'effet spécifique enseignant dans la mesure où il serait établi que les valeurs et attitudes, caractéristiques d'une expérience scolaire réussie, se retrouvent plus souvent réunies chez les enfants d'enseignant.

3. Conclusion du Chapitre 4

Notre travail de recherche a privilégié la voie causaliste pour éclairer la relation entre la réussite scolaire de l'enfant et les pratiques éducatives de ses parents. Cette recherche de causalité correspond à une démarche explicative visant à établir les déterminants familiaux de la réussite et à mesurer la force du lien dans les relations trouvées majoritaires. Elle nous a permis de mieux connaître les caractéristiques éducatives de la population des parents enseignant. Une généralisation de type statistique a été ainsi rendue possible grâce à l'approche quantitative dans laquelle nous nous sommes inscrite. Cependant, les critiques émises dans les pages précédentes à l'encontre, notamment, des pratiques éducatives essentiellement caractérisées par des attitudes observables, montrent le manque d'importance accordé dans cette étude au sens que les acteurs donnent à leurs pratiques. Les logiques, les repères sociaux et les systèmes de valeurs qui sous-tendent les pratiques ainsi que les représentations des individus, restent en effet inaccessibles à l'analyse. Apparaît alors clairement la nécessité de chercher à comprendre les phénomènes et non plus seulement de chercher à les expliquer de manière causale. Loin d'opposer les deux démarches, il s'agirait de compléter l'approche explicative par une approche compréhensive. Un travail d'ordre qualitatif s'impose désormais.

D'autres critiques sont également attendues quant au manque de prise en considération des interrelations familiales. Les quelques travaux précédemment explorés ont montré que la famille est à considérer comme un système en interaction dans lequel ses membres s'inter-influencent. Les parents agissent sur le développement social et cognitif de l'enfant et ce dernier agit sur les pratiques familiales en les modifiant. La logique circulaire des interactions gagnerait ainsi à être prise en compte. Cette approche systémique, que défend notamment Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986), présente une seconde voie de complémentarité à la présente approche.

Enfin, l'analyse *a posteriori* montre encore, qu'en se focalisant sur l'action stratégique parentale, l'étude aboutit, à certains égards, à surestimer les logiques de la reproduction. L'action en propre de l'enfant, qui est pourtant acteur de son devenir, apparaît largement minorée. Si l'on suit les enseignements de Dubet et Martucelli (Dubet, Martucelli, 1996c), l'enfant en tension entre, d'une part son rôle et ses relations sociales, et d'autre part ses propres aspirations, doit travailler à construire sa propre identité, son expérience sociale et scolaire personnelle. Certes, la construction de l'expérience de l'enfant et le sens autonome qu'il lui donne dépend de sa position dans le champ social. En cela, les individus des groupes sociaux favorisés semblent être dotés de ressources plus efficaces que les autres pour construire une expérience scolaire réussie. Cependant la façon dont l'enfant construit cette expérience n'est pas le simple résultat de l'héritage familial ou/et de l'action stratégique parentale. Les mécanismes qui conduisent à la réussite scolaire semblent, en sus, devoir être reconstruits à partir du vécu des enfants. L'observation des pratiques éducatives « objectives » des parents n'y suffit pas. Dans notre étude, considérer l'enfant en tant qu'acteur pourrait s'avérer être un vecteur d'apports explicatifs subsidiaires à l'approche initialement choisie.

Conclusion de la section 1

Conformément aux objectifs fixés, cette première section visait la démonstration de l'existence d'un « effet enseignant » favorable à la réussite scolaire de l'enfant. Le principal enjeu était donc ici de mesurer l' « effet enseignant » et par là de mettre en évidence sa singularité en montrant la significativité de son influence sur les performances scolaires des enfants au cours de la scolarité primaire et secondaire inférieure.

Dans un premier temps nous avons montré l'existence d'un « effet enseignant » « brut » distinct et plus favorable à la réussite scolaire que tous les effets produits par les autres professions parentales. Autrement dit, nous avons établi que le fait d'être enfant d'une famille d'enseignant conduisait au meilleur avantage au score en fin d'école élémentaire et de collège.

Fort des enseignements de la littérature scientifique étudiée en première partie de cet écrit, nous avons voulu savoir comment les caractéristiques sociales tels que le niveau de diplôme parental et les pratiques éducatives familiales venaient expliquer cet « effet enseignant » « brut ». Il s'agissait d'identifier si la conjonction des facteurs explicatifs retenus dans l'étude rendait complètement compte de l'avantage constaté ou si un « effet enseignant » « résiduel », à expliquer, persistait. Une fois chacune de nos questions de recherche renseignée, nous avons pu établir la persistance et la prééminence, à niveau de diplôme parental et pratiques éducatives contrôlés, de l'effet positif sur la réussite scolaire lié au fait d'être enfant d'enseignant plutôt qu'enfant de parents de toute autre profession. L'influence nette, positive sur la réussite scolaire, associée au fait d'avoir au moins l'un de ses parents enseignant se distingue notamment significativement de celle associée au fait d'avoir au moins l'un de ses parents cadre. Et à considérer la composition détaillée des catégories professionnelles parentales, être enfant de deux enseignants ou d'un enseignant et d'un cadre, à caractéristiques sociales et pratiques éducatives familiales contrôlées, est, au

primaire, au moins aussi profitable au succès scolaire qu'être enfant de deux cadres et, au secondaire inférieur, plus profitable qu'être enfant de deux cadres.

L'existence d'un « effet enseignant », net du niveau de diplôme et des pratiques éducatives familiales étudiées, ne pouvait alors que nous inviter à en chercher de nouvelles explications. Un retour critique sur le modèle explicatif construit a permis d'envisager plusieurs améliorations possibles. Certes, il conviendrait de définir plus précisément les variables prises en considération dans le modèle construit, mais surtout, un approfondissement de l'analyse conduite s'avère nécessaire. Un travail, dont l'objectif serait d'établir une compréhension fine des relations de causalité établies et plus spécifiquement de l' « effet enseignant », viendrait judicieusement compléter et enrichir le présent travail, à visée explicative.

Section 2 :
Expliquer l’ « effet enseignant »

Nous avons prétendu en début de travail que la présente recherche répondrait à deux enjeux.

Le premier enjeu consiste à apporter des preuves de l'existence d'un « effet enseignant » spécifique à ces familles. Son traitement a fait l'objet de la partie de l'écrit que nous venons d'exposer.

Le second enjeu vise la caractérisation de l' « effet enseignant ». Il invite ainsi à un retour sur les pratiques éducatives déjà étudiées, mais également à leur enrichissement. A cette fin, nous conduirons une analyse de données complémentaires, celles disponibles dans l'enquête Education et Famille de l'Insee menée en 2003 (Tome des annexes, Annexe 1).

Quelles spécificités les familles d'enseignant introduisent-elles dans leurs pratiques éducatives de socialisation ? Plus d'ouverture, de culture, d'exigence, d'autonomie ? Ces parents développent-ils des stratégies d'accompagnement de la scolarité particulières ? Un suivi du travail scolaire domestique appuyé ? Des choix experts au cours de la carrière scolaire de l'enfant ? En répondant à ces questions, nous tenterons d'identifier les traits caractéristiques du modèle éducatif le plus souvent partagé par les parents enseignant.

Enfin, nous en viendrons à élucider le mode de transmission familiale de référence des parents enseignant. Plusieurs cas seront envisagés.

- Les parents enseignant bénéficient-ils en priorité, de la part de l'école, d'une reconnaissance scolairement rentable de leur culture spécifique ? La transmission familiale compterait-elle alors essentiellement sur la force de l'imprégnation éducative ? S'apparenterait-elle en quelque sorte à une forme de transmission par osmose ?
- La réussite scolaire est-elle tendanciellement le résultat d'un investissement et d'un long et méthodique travail de construction de la personnalité de l'enfant ?

Dans ce cas, les familles d'enseignant ne porteraient-elles pas toute leur attention sur le processus d'héritage du capital culturel familial ?

- La réussite scolaire de l'enfant dépend-elle majoritairement de la spécificité de la maîtrise et du contrôle exercés par les parents sur l'environnement scolaire et extra-scolaire de l'enfant ? Est-elle liée à une mobilisation stratégique sans pareil de leurs ressources sociales, culturelles, scolaires ? Tient-elle à leur capacité distinctive à utiliser, mais aussi modeler, le contexte en faveur de l'enfant ? Si tel est le cas, la transmission éducative familiale passe-t-elle d'abord par des avantages acquis grâce à l'action stratégique parentale ?

La discussion qui suit reprend successivement chacun des points qui viennent d'être annoncés.

Chapitre 5
Esquisse d'un modèle éducatif

1. Un fonctionnement familial spécifique en matière d'éducation ?

Les résultats de recherche précédemment exposés ont montré l'existence d'un « effet enseignant » « brut » positif sur la réussite scolaire, supérieur à l'effet de toute autre famille, quel que soit le niveau de scolarité de l'enfant, primaire ou secondaire. Cet effet brut a été expliqué pour partie par les variables étudiées, pratiques éducatives et niveau de diplôme familial, mais reste pour partie encore à expliquer.

Du point de vue du niveau d'études, la population des familles d'enseignant est proportionnellement plus nombreuse à détenir un diplôme de l'enseignement supérieur que la population des familles de cadre (Tableau 14, Partie 2, Chapitre 1, Paragraphe 3.2.). Si l'on considère le père : 48% des pères des familles de cadre contre 54,5% des pères des familles d'enseignant sont diplômés de l'enseignement supérieur, mais si l'on considère les mères : 45,5% des mères des familles de cadre sont diplômées de l'enseignement supérieur contre 52% des mères des familles d'enseignant (Tableau 39)

Tableau 39 : Répartition des hommes et femmes des familles de cadre et d'enseignant par niveau de diplôme de l'enseignement supérieur

	Homme	***Femme***	***Total***
		Enseignant	
Effectif			
du1	*135,0*	*196,0*	*331,0*
du23	*299,0*	*272,0*	*571,0*
Total	***434,0***	***468,0***	***902,0***
Fréquence			
du1	*15,0*	*21,7*	*36,7*
du23	*33,1*	*30,2*	*63,3*
Total	***48,1***	***51,9***	***100,0***
		Cadre	
Effectif			
du1	*233,0*	*371,0*	*604,0*
du23	*583,0*	*311,0*	*894,0*
Total	***816,0***	***682,0***	***1498,0***
Fréquence			
du1	*15,6*	*24,8*	*40,3*
du23	*38,9*	*20,8*	*59,7*
Total	***54,5***	***45,5***	***100,0***

Concernant les pratiques éducatives, les parents enseignant sont proportionnellement les plus nombreux à mettre en œuvre les pratiques les plus en lien avec la réussite scolaire, et parmi ces dernières, ils sont proportionnellement les plus nombreux à mettre en œuvre les plus efficaces de toutes. Au sein de ces familles, le taux des familles de parents dont l'un est cadre et l'autre enseignant et qui privilégient ces « bonnes » pratiques dépasse tous les autres taux : près de 45% de ces familles sont associées aux pratiques éducatives des « stratèges » et 34% à celles des « tacticiens » (Tableau 35, Partie 2, Chapitre 3, Paragraphe 2.2.).

Comparativement, l'effet des pratiques éducatives parentales, tant de socialisation que d'accompagnement scolaire, participe mieux à l'explication de l' « effet enseignant » « brut » et « l'effet cadre » « brut » que le niveau de diplôme familial. Pour autant, ces mêmes pratiques expliquent moins bien l' « effet enseignant » que l' « effet cadre », notamment au secondaire. Un « effet enseignant » « résiduel » non expliqué persiste alors aux deux niveaux de scolarité, avec une prééminence significative sur l' « effet cadre » « net ».

L' « effet enseignant » se distingue ainsi des autres effets, et notamment de l' « effets cadre », à la fois par sa nature - son explication complète passe par la mise en évidence de facteurs spécifiques - et par sa portée sur la réussite scolaire - à l' « effet enseignant » « net » est associé le plus fort gain au score - .

Ces résultats plaident, en conséquence, en faveur de l'existence d'un milieu enseignant fonctionnant de manière spécifique. Par-là, ils vont à l'encontre des constats plus généraux et anciens qui mentionnent un comportement enseignant non distinguable de celui des classes moyennes et supérieures diplômées (Hirschhorn, 1993). Ils s'opposent aussi aux conclusions plus analytiques qui montrent que la différenciation sociale interne au corps enseignant « interdit à peu près complètement d'attribuer quelque caractéristique que ce soit (d'appartenance de classe, de mode de vie, etc.) aux professeurs dans leur ensemble » (Chapoulie, 2004, p. 74). En matière d'éducation des enfants, il semblerait, *a contrario*, que les parents enseignant partagent quelques principes, se traduisant par un fonctionnement familial caractéristique, distinct de celui des familles socialement proches, tel celui des familles de cadre, et dont l'effet sur la réussite scolaire au 1er et 2nd degré s'avère singulier. Si nombre d'auteurs défendent l'idée d'une famille de plus en plus unique, de plus en plus atypique (De Singly, 1996 ; Pourtois, Desmet, 2001), les présents travaux interrogent ces résultats concernant les familles d'enseignant en matière d'éducation. Selon nous, ces familles pourraient répondre à quelques modèles familiaux aux critères communs et identifiables.

Certes, le travail mené ici ne peut apporter pleinement la preuve à cette conjecture. Une de ses limites réside en effet dans la faiblesse explicative de l' « effet enseignant » repéré. La confrontation de nos résultats à la critique de la littérature a d'ailleurs suggéré de nouvelles pistes de travail. La méthodologie de l'étude gagnerait à être revue pour mieux mesurer l'effet étudié. Le recours à une étude qualitative pourrait contribuer à la compréhension de l' « effet enseignant » « net ». Nonobstant, un retour sur les matériaux que nous livrent à la fois l'enquête du Panel 95 et la partie variable « Education et Famille » de l'enquête permanente de l'Insee sur les conditions de vie des ménages d'octobre 2003, montre que nous pouvons préciser le contour de l' « effet enseignant » jusque-là esquissé[4]. L'étude des statistiques descriptives portant sur les pratiques éducatives, les attitudes et les valeurs repérées chez les parents enseignant,

[4] Comme pour l'enquête du Panel, nous avons construit, pour l'enquête de l'Insee, la variable « catégorie professionnelle parentale » (CPP) tenant compte des deux parents aux deux niveaux de précision (agrégé et détaillé). Les pratiques éducatives familiales ont ensuite été étudiées en fonction des différentes CPP (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2)

corroborée par les résultats de travaux complémentaires sur le sujet, conduit à définir les traits d'un modèle familial enseignant vraisemblable.

De ces analyses apparaît que la distinction entre familles d'enseignant et de cadre ne se limite pas à une différence de taux d'appartenance aux mêmes classes de pratiques éducatives. S'il n'existe pas de dissemblances fondamentales - les parents enseignant partagent avec les parents cadre non seulement la mise en place d'une éducation majoritairement démocratique assortie d'une intense stimulation cognitive de l'enfant, mais également la recherche de la maîtrise et du contrôle de son environnement - des différenciations s'observent au travers de choix spécifiques opérés au sein d'orientations éducatives partagées avec les parents cadre. Outre un déploiement multidirectionnel et cumulatif des pratiques, caractéristique des parents enseignant, en vue de la construction de l'identité de l'enfant, ces parents concentrent leur action, en matière scolaire, sur la maîtrise et le modelage, réguliers et en prise direct avec le milieu scolaire, des conditions d'enseignement que vit l'enfant.

L'analyse des pratiques éducatives des parents enseignant révèle une organisation de leurs spécificités selon trois directions d'actions. Suivant la première direction, les familles d'enseignant se singularisent par la mise en place de pratiques manifestant leur volonté accrue de faire de leur enfant un être complet et singulier. La seconde voie privilégiée par ces parents consiste à travailler des objectifs apparemment opposés en matière de pratiques éducatives de façon à construire un être équilibré, autonome et responsable. Quant à la troisième direction d'actions, elle rend compte de comportements parentaux envers l'école spécifiques, notamment d'ordre pédagogique, en vue d'assurer la réussite scolaire de leur enfant. A elles trois, ces directions d'actions visent pour l'enfant le développement de sa personnalité, la construction de son identité sociale et la maximisation de sa performance scolaire. Observons dès à présent chacune de ces directions, caractéristiques des pratiques éducatives des parents enseignant.

2. Eclectisme et maximisation des pratiques éducatives pour construire un être « complet »

2.1. Des références culturelles plurielles

Que l'on étudie les comportements des parents enseignant ou de leurs enfants, la tendance est à l'éclectisme et à la maximisation des pratiques.

Du côté des parents, l'analyse des données de l'enquête Education et Famille (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 1, Paragraphe 2.2. et 2.3.) nous indique que les personnes de profession enseignante surinvestissent spécifiquement les pratiques culturelles. En matière d'activités artistiques (musique, peinture, théâtre, sculpture…), professeurs et instituteurs ne se distinguent pas, mais se différencient significativement des individus cadres par une plus grande proportion à être concernée par ces pratiques (3% de plus que les cadres et 10% de plus que la moyenne), et à les pratiquer avec intensité. Le constat est globalement le même à propos des pratiques sportives. Les enseignants concentrent un taux de pratique régulière plus élevé que celui des cadres, les professeurs devançant même les cadres de 10 points et la moyenne des professions de 20 points. Dans ce domaine, les professeurs avoisinent, en proportion, le niveau de pratique régulière des policiers et militaires. La distinction entre enseignants et cadres s'opère aussi à propos de la pratique régulière du jardinage et du bricolage, plus présente chez les premiers que chez les seconds. Encore, la fréquentation du cinéma, du théâtre et des musées ou des expositions concerne plus souvent les enseignants que les cadres (80% des premiers contre 70% des seconds et 60% en moyenne). Et au sujet de ceux qui fréquentent assidûment ces lieux de culture, les enseignants sont, mis à part les professionnels du spectacle, proportionnellement les plus nombreux à être concernés. A ce fort investissement culturel s'ajoute un investissement associatif inégalé. L'observation de l'adhésion à des associations culturelles, musicales ou sportives montre que les enseignants sont, une fois encore, les plus rares à n'être inscrits dans aucune association (10% de moins qu'en moyenne à ne pas être inscrit et 4% de moins que les cadres). Le niveau élevé de pratiques

culturelles et sportives des enseignants se poursuit donc par un plus fort niveau d'implication dans la vie associative que celui des cadres.

Du côté des enfants, les résultats de l'enquête Education et Famille et du Panel convergent. Les enfants d'enseignant sont les plus nombreux de tous à pratiquer au moins une activité en club, en association ou en conservatoire (sport, musique, théâtre, échecs…). D'après les données de l'Insee, ils sont 75% des enfants de parents enseignant à être dans ce cas, 70% des enfants dont les parents appartiennent à la catégorie « cadre » et 60% en moyenne (Tableau 40). Ce sont encore ces enfants qui sont proportionnellement les plus nombreux à suivre simultanément plusieurs activités (13,5% des enfants d'enseignant suivent trois activités contre un peu moins de 6% des enfants de cadre et près de 5% en moyenne) (Tableau 41). Les données du Panel montrent quant à elles, que, parmi les pratiques culturelles, le suivi de cours de musique est l'apanage des enfants d'enseignant (32,5% d'enfants d'enseignant inscrits, contre 24,5% d'enfants de cadre et 14% en moyenne), et parmi eux, des enfants de couples constitués d'un enseignant et d'un cadre et de deux enseignants (38,5%) (Tableau 42). Cette pluralité des pratiques se retrouve encore dans les occupations des enfants lors des vacances scolaires. L'enquête de l'Insee conduit à conclure que, quel que soit l'âge de l'enfant, écolier, collégien ou lycéen, les enfants d'enseignant et de cadre sont les plus nombreux de tous à réaliser au moins une activité pendant les vacances d'été (vacances en famille, en colonie, en séjour linguistique, en centre aéré ou club d'ados, en séjour avec ses amis, occupé par un travail rémunéré). Alors qu'en moyenne 13% des enfants ne font aucune des activités répertoriées, 5,5% des enfants de cadre sont dans ce cas et seulement 3,5% des enfants d'enseignant (Tableau 43). Chez les parents enseignant, les vacances familiales sont privilégiées, mais les vacances de découverte ou éducatives (colonie, séjour linguistique) sont préférées aux activités du type centre aéré ou club d'adolescents. Lorsque les enfants sont plus âgés, les adolescents de ces familles sont proportionnellement les plus nombreux à partir entre amis sans encadrement (37% contre 26,5% des enfants de cadre et 22% en moyenne) (Tableau 44). Ils sont aussi les plus nombreux à travailler pendant l'été (30% contre 23,5% des enfants de cadre et 26% en moyenne) (Tableau 45). En outre, le cumul des activités ne se cantonne pas au domaine extra-scolaire. A l'école aussi, les enfants

d'enseignant ont un emploi du temps rendu chargé par, notamment, l'addition d'options. Les familles d'enseignant se distinguent une fois encore significativement des familles de cadre par leur plus grande proportion à faire, par exemple, le choix du latin en classe de 5ème (55% des familles d'enseignant ayant un enfant scolarisé au collège en 5ème et au-delà font ce choix contre 50% des familles de cadre) (Tableau 2, Partie 1, Chapitre 1, Paragraphe 2.2.1.) et celui du grec en 3ème (Tableau 3, Partie 1, Chapitre 1, Paragraphe 2.2.1.).

Les résultats récents des chercheurs s'intéressant à l'évolution sociale des pratiques culturelles (Coulangeon, 2004), affirment que l'intensification et la diversification des pratiques adultes seraient encouragées par un rationnement du temps libre, notamment chez les membres des classes supérieures salariées à l'emploi du temps professionnel chargé. Ce rationnement constituerait également une incitation à la recherche d'activités de loisirs économes en temps, à rendement élevé et potentiellement cumulables entre elles. Si ces conclusions s'appliquent aux pratiques individuelles des adultes, le temps libre des enfants de ces catégories professionnelles semble manifestement faire également l'objet d'une optimisation de son utilisation. Le temps étant contraint, chacune des activités suivies se doit de présenter un rendement élevé en termes d'acquisitions « culturelles » au sens large. Plus le nombre d'activités et la diversité des objectifs poursuivis sont importants, plus la rentabilité du temps libre des enfants augmente. La somme des activités de nature diverses vécues par les enfants d'enseignant : activités de loisirs encadrés (musique et sport par exemple), activités liées aux loisirs familiaux réguliers (spectacle, bibliothèque), activités associées aux pratiques domestiques d'apprentissage (devoirs de vacances pour s'avancer et situations d'apprentissages au quotidien : partage autour d'une lecture, d'un reportage…) le démontrent.

Au final, les familles d'enseignant s'inscrivent clairement dans une logique de maximisation et de diversification des pratiques. Plus encore que les autres familles, elles cherchent à faire vivre intensément à leur enfant des pratiques culturelles et sportives lui donnant accès à une culture élargie. Elles souhaitent ainsi contribuer à la construction d'un être « complet » aux références culturelles plurielles.

Tableau 40 : Pratique d'une activité en club, association, conservatoire ou cours particulier (Insee) (%)

	Oui	Non
Tous	59,1	40,9
cad	70,7	29,3
ens	75,1	24,9
int	64,6	35,4
arti	67,3	32,7
emp	50,7	49,3
ouv	38,4	61,6

Lecture : 70,7% des enfants de cadre et 75,1% des enfants d'enseignant pratiquent une activité en club, association....
. La pratique d'une activité en club, association… par l'enfant ne distingue pas significativement les familles d'enseignant et les familles de cadre
. Test du khi-deux, pvalue : 0,3 ; sign : ns

Tableau 41 : Nombre d'activités différentes pratiquées par l'enfant en une année (Insee) (%)

	1	2	3	4
Tous	69,9	24,4	4,9	0,8
cad	56,3	36,7	5,7	1,3
ens	55,8	29,8	13,5	1,0
int	70,3	24,5	4,3	0,9
arti	69,7	24,3	4,6	1,3
emp	81,8	15,5	2,2	0,4
ouv	86,7	11,1	2,2	0,0

Lecture : 5,7% des enfants de cadre et 13,5% des enfants d'enseignant suivent trois activités à l'année

Tableau 42 : Suivi de cours de musique (Panel) (%)

	Oui	Non	Non réponse
Tous	14,0	83,7	2,3
cad	24,4	74,9	0,7
ens	32,5	66,9	0,6
int	15,6	83,2	1,2
arti	13,7	84,0	2,3
emp	8,4	88,8	2,8
ouv	4,7	90,6	4,6
agri	12,3	85,0	2,7
inactif	5,0	75,0	20,0
cadcad	34,1	65,6	0,3
cadint	25,2	74,0	0,7
enscad	38,5	60,8	0,7
ensens	38,2	61,2	0,6
ensint	33,3	65,7	0,9

Tableau 43 : Nombre d'activités différentes vécues par l'enfant scolarisé dans le secondaire pendant les vacances d'été (Insee) (%)

	0	1	2	3	4 et 5
Tous	13,1	42,1	31,8	10,2	2,9
cad	5,5	35,4	36,9	17,2	4,9
ens	3,4	35,6	39,0	16,9	5,1
int	9,4	39,7	38,9	9,4	2,7
arti	15,1	36,0	31,7	14,4	2,9
emp	16,7	52,2	23,4	6,0	1,8
ouv	25,2	45,5	24,8	3,0	1,5

Lecture : 5,5% des enfants de cadre et 3,4% des enfants d'enseignant ne font aucune activité pendant les vacances d'été

Tableau 44 : Adolescents en vacances sans encadrement (Insee) (%)

	Non	Oui
Tous	*78,1*	*21,9*
cad	*73,5*	*26,5*
ens	*63,3*	*36,7*
int	*78,1*	*21,9*
arti	*75,5*	*24,5*
emp	*83,9*	*16,1*
ouv	*87,1*	*12,9*

Lecture : 26,5% des adolescents de cadre et 36,7% des adolescents d'enseignant partent sans encadrement pendant les vacances d'été
Partir en vacances sans encadrement distingue significativement les enfants des familles de cadre et d'enseignant
Test du khi-deux, pvalue : 0,03 ; sign : **

Tableau 45 : Adolescents réalisant un travail rémunéré pendant les vacances d'été (Insee) (%)

	Non	Oui
Tous	*74,0*	*26,0*
cad	*76,6*	*23,4*
ens	*70,1*	*29,9*
int	*71,4*	*28,6*
arti	*69,1*	*30,9*
emp	*77,6*	*22,4*
ouv	*75,7*	*24,3*

Lecture : 23,4% des adolescents de cadre et 29,9% des adolescents d'enseignant effectuent un travail rémunéré pendant les vacances d'été

2.2. Une socialisation élargie

A la volonté de construire un être singulier caractérisé par la pluralité de ses pratiques et de ses références culturelles, les parents enseignant privilégient encore l'éclectisme des pratiques dans le but d'inscrire leur enfant dans un réseau relationnel étendu. Plus ses pratiques seront diversifiées, plus l'enfant aura la possibilité de rencontrer des milieux différents et plus sa socialisation sera élargie et assurée.

Si les enfants d'enseignant sont proportionnellement les plus nombreux à fréquenter les milieux sportifs et culturels dans le cadre de leurs pratiques de loisirs, ils sont également les plus nombreux, d'après les enquêtes étudiées, à pratiquer une activité civique ou citoyenne (appartenance à un parti politique, inscription dans une association de protection de l'environnement, d'aide aux enfants en difficulté, participation aux conseils municipaux d'enfants…) (d'après l'enquête de l'Insee : 7% contre 4% en moyenne et 4,5% chez les familles de cadre) (Tableau 46) de même qu'à être inscrits dans un mouvement de jeunes tel celui des éclaireurs par exemple (d'après le Panel, plus de 10% contre 5% en moyenne et 8,5% chez les enfants de cadre) (Tome des annexes, Annexe 2, Partie

3, Paragraphe 7.1.). Leur chance de côtoyer régulièrement et simultanément différents milieux s'avère ainsi supérieure à celles des autres enfants. En sus de la diversité apportée par les pratiques régulières, les périodes de vacances sont aussi l'occasion de varier les milieux fréquentés. Les colonies de vacances, les séjours linguistiques ou encore les « jobs » d'été, pratiqués, nous l'avons vu, en plus grand nombre par les enfants d'enseignant, ouvrent le champ d'exercice de leur socialisation. Enfin, grâce à leur emploi du temps professionnel adapté, mais aussi par la volonté, exprimée supérieurement en nombre, de partager du temps avec leurs enfants, les parents enseignant offrent à leur progéniture plus d'opportunités de fréquenter des milieux variés que les autres parents (Tableau 47). La diversification passe par le partage d'activités de loisirs avec les parents, mais également par la rencontre régulière des collègues et amis des parents, aux pratiques là aussi diversifiées.

Ainsi, l'éclectisme et le cumul des pratiques, axes directeurs de la construction de la culture de l'enfant, se posent également en principes de la construction de sa socialisation. Plus les activités des enfants seront de nature variée, plus le réseau relationnel concerné sera riche et plus l'enfant développera ses facultés d'adaptation. Plus avant, socialisation et culture se renforceront mutuellement. Selon une logique circulaire, plus l'enfant sera assuré dans ses relations à l'autre, plus les contacts seront nombreux et divers et plus il mobilisera une pluralité de répertoires dans le cadre de ses interactions. Doté de connaissances et de compétences culturelles renforcées, l'enfant sera prêt pour se construire de nouvelles expériences sociales.

Tableau 46 : Pratique d'une activité civique ou citoyenne (Insee) (%)

	Oui	***Non***
Tous	*4,2*	*95,8*
cad	*4,4*	*95,6*
ens	*6,7*	*93,3*
int	*4,5*	*95,5*
arti	*5,3*	*94,7*
emp	*3,0*	*97,0*
ouv	*3,4*	*96,6*

Lecture : 4,4% des adolescents de cadre et 6,7% des adolescents d'enseignant pratiquent une activité civique ou citoyenne

Tableau 47 : Intensité des relations familiales au quotidien (Insee) (%)

	1	2	3	4
Tous	*4,4*	*1,8*	*7,2*	*86,6*
cad	*4,2*	*1,1*	*8,5*	*86,2*
ens	*3,4*	*1,7*	*4,3*	*90,6*
int	*3,7*	*1,1*	*7,8*	*87,5*
arti	*3,2*	*3,2*	*3,7*	*89,9*
emp	*5,1*	*2,1*	*6,5*	*86,3*
ouv	*4,4*	*2,1*	*10,7*	*82,8*

Lecture : 86,2% des familles de cadre et 90,6% des familles d'enseignant entrent dans la catégorie du plus haut taux de temps partagé Parents-Enfants

2.3. Un développement intellectuel stimulé

Outre la construction d'une culture étendue et d'une socialisation élargie grâce à la diversification des situations vécues, l'éclectisme des pratiques recherché par les parents enseignant vise encore un développement cognitif de haut niveau pour leur enfant.

S'appuyant sur le constat d'une relation entre le niveau d'études et de culture et la capacité à interpréter et assimiler la nouveauté et la différence, ces parents avantagent les pratiques reconnues pour leur stimulation cognitive. C'est ainsi qu'en matière d'activités de loisirs, les enfants d'enseignant sont, en proportion, très significativement les plus nombreux inscrits en cours de musique (d'après le Panel : 32,5% contre 24,5% des enfants de cadre et 14% en moyenne) (Tableau 42, Partie 3, Chapitre 5, Paragraphe 2.1.) et à la bibliothèque (d'après le Panel : 58% contre 53,5% des enfants de cadre et 46,5% en moyenne) (Tableau 48). (Rappelons que ces deux activités ont été montrées les plus porteuses sur le plan du développement intellectuel par de nombreux chercheurs dont De Graaf, (De Graaf, 2000) et Sullivan (Sullivan, 2002) (Partie 1, Chapitre 1, Paragraphe 2.2.4.).

A la fonction d'enrichissement culturel et social associée aux pratiques prisées par les parents enseignant s'ajoute ainsi la fonction formative. L'incidence hautement positive de telles pratiques sur le niveau cognitif de l'enfant justifie les efforts que ces activités imposent. Leur rendement scolaire direct (contenus d'apprentissage) ou indirect (formation de l'esprit) attendu à la clef, légitime les investissements importants, notamment en temps et en travail, consentis par les parents et les enfants.

Tableau 48 : Inscription de l'enfant à la bibliothèque (Panel) (%)

	Oui	Non	Non réponse
Tous	*46,3*	*52,5*	*1,2*
cad	*53,4*	*46,5*	*0,2*
ens	*58,0*	*42,0*	*0,0*
int	*49,4*	*50,0*	*0,6*
arti	*40,4*	*58,1*	*1,5*
emp	*44,4*	*54,3*	*1,3*
ouv	*38,9*	*58,4*	*2,7*
agri	*28,8*	*69,0*	*2,2*
inactif	*18,8*	*56,3*	*25,0*

2.4. Un « être complet », signe de distinction

Richesse et diversité culturelle, socialisation ouverte et capacités intellectuelles de haut niveau apparaissent être les trois visées aux efforts de maximisation et d'éclectisme des pratiques fournis par les parents enseignant pour leur enfant. Le cumul de ces trois « qualités » concoure à la formation d'un « être complet ».

La recherche de la « complétude » correspond à une forme de distinction. Elle n'est pas celle au sens de Veblen (Veblen, 1899, 2007) dont le principal but est ostentatoire, celui d'afficher son rang social. Elle n'est pas non plus celle au sens de Bourdieu (Bourdieu, 1970, 1979) pour lequel l'individu est certes reconnu par la spécificité de ses pratiques qui l'affilient à une classe sociale donnée, mais pour qui la classe dominante impose sa culture en tant que culture légitime, considérant, de facto, les autres formes de culture méprisables. La distinction repérée n'est donc pas fondée prioritairement sur une asymétrie qui oppose légitimité et indignité culturelle, nantis et exclus de la culture savante. Dans le cas présent, la distinction ne s'opère pas par la légitimité, mais par la diversification. Ce sont en effet la variété des pratiques et des intérêts, concentrée chez un seul individu, qui rend les enfants d'enseignant singuliers.

Ce constat fait écho à la thèse omnivore/univore présentée pour la première fois par le chercheur Peterson et ses collaborateurs (Peterson, Simkus, 1992 ; Peterson, Kern, 1996) à propos des préférences musicales des américains puis largement vérifiée, notamment en France par Coulangeon (Coulangeon, 2004), à propos des pratiques culturelles plus généralement. Selon cette théorie, la

distinction des classes supérieures et des classes populaires s'envisage sous l'angle de la diversification des pratiques et de l'éclectisme des goûts. Coulangeon (Coulangeon, 2004, p. 64-65) précise : « autrement dit, alors que l'appartenance aux classes supérieures se traduirait, selon cette hypothèse, par une aptitude particulière à la transgression des frontières sociales et culturelles entre les genres musicaux, cinématographiques, littéraires, etc., mais aussi entre les catégories de pratique (loisirs culturels au sens strict, médias, sport, bricolage, jardinage, tourisme), l'appartenance aux classes populaires impliquerait l'enfermement dans un répertoire limité de pratiques (…) ». Valable à propos des pratiques culturelles des adultes, ce modèle pourrait également être une hypothèse viable pour éclairer le fonctionnement parental en termes de pratiques éducatives. La singularité des enfants d'enseignant et, de manière causale, des pratiques éducatives de leurs parents, se manifeste au moins autant par une attitude que par un contenu. Ce n'est pas tant l'homogénéité des objets sur lesquels portent les pratiques qui caractérise l'action des parents enseignant, mais l'homogénéité de leur attitude dans la recherche de pratiques hétérogènes.

L'éclectisme des pratiques n'apparaît cependant pas indistinct. Les parents enseignant privilégient en effet nettement les activités culturelles les moins populaires (activité artistique, théâtre, musées). De même, dans le domaine scolaire, ils sont significativement proportionnellement les plus nombreux à priser les options sélectives et les classes particulières (classe musicale, bilangue). La diversification s'opère encore par une sélection de pratiques à l'accès exigeant. On le voit au travers des activités réalisées, celles, emblématiques de la culture, qui exigent, telle la lecture ou la musique, une dépense de temps importante, sont loin d'être absentes des pratiques familiales. Dans ces familles, le modèle de l'éclectisme côtoie ainsi le modèle de la distinction qui postule des pratiques spécifiques. A la volonté d'élargir et de diversifier les expériences des enfants s'ajoute la contrainte de la rareté distinctive des pratiques choisies.

Si les parents sélectionnent les activités de l'enfant notamment en fonction de leur apport en termes de socialisation et de formation de l'esprit, la pluralité des activités possibles leur laisse la possibilité d'adapter leurs choix à l'enfant. Les parents cherchent ainsi simultanément un « rendement formatif », et donc

scolaire, mais aussi une individualisation de leur « programme de formation » qui tienne compte des spécificités de l'enfant et conjugue, si possible, développement intellectuel scolairement rentable et épanouissement de l'enfant. Les parents cherchent ainsi à composer des « programmes » adaptés à l'enfant qui lient optimisation de son profil scolaire et besoin de réalisation personnelle. Suivant cette logique, un être complet se doit aussi être un être heureux.

En vue de construire un être complet, l'attitude de recherche de l'éclectisme des parents enseignant s'accompagne d'un fort investissement qui les singularise également. Outre un investissement matériel, c'est d'abord une implication temporelle conséquente que les parents dédient aux pratiques éducatives. Que ce soit par le cumul des activités ou par l'exigence de long terme pour certaines activités avant d'obtenir un profit formatif, le temps qui leur est consacré est maximal chez ces parents et leurs enfants. Les bénéfices qui en sont retirés ne peuvent être imputés à la seule prédisposition sociale, mais dépendent bien d'un véritable travail réalisé par ces familles.

2.5. Conclusion

La première direction d'action caractéristique du comportement enseignant se retrouve dans la volonté partagée par le plus grand nombre de parents de construire un être complet et singulier. Plusieurs qualités sont recherchées simultanément : la richesse des références culturelles, une socialisation étendue et la qualité des savoirs, savoirs faire et savoir être acquis. Cette « complétude » et distinction sont le résultat d'un conséquent travail de diversification et de maximisation des pratiques proposées à l'enfant. Les parents enseignant se distinguent des autres parents, à la fois par leur plus grande proportion à agir en ce sens, mais encore par l'intensité de leur investissement.

3. Pratiques éducatives aux perspectives opposées pour construire une identité équilibrée

En matière d'éducation, une autre facette caractéristique du comportement parental enseignant consiste en la mise en place de pratiques aux fins *a priori* opposées augurant un être à l'identité équilibrée, à qui l'accès à la réussite scolaire sera facilité. L'analyse des données des deux enquêtes étudiées met en lumière plusieurs de ces couples d'objectifs apparemment contraires. Tout d'abord, alors que la tendance parentale est de rassurer l'enfant dans ses actes et en l'avenir, les parents, dans le même temps, formulent des exigences fortes à son endroit qu'il se doit impérativement de satisfaire. Ensuite, c'est simultanément, d'un côté par la négociation éducative, et de l'autre par le respect d'un cadre éducatif strict, par la proposition d'une alternance dosée d'indépendance et de dépendance, que l'identité de l'enfant semble devoir se construire. Encore, les parents privilégient tout à la fois l'ouverture à autrui et l'accomplissement personnel dans la perspective d'une adaptation sociale réussie.
Précisons désormais ces quelques traits distinctifs.

3.1. Soutien et exigence

Plusieurs comportements parentaux rendent compte du soutien et de la confiance que les familles souhaitent accorder à leur enfant.

3.1.1. Un regard positif sur la scolarité

Les parents enseignant s'emploient à rassurer leur enfant en lui faisant partager le regard positif qu'ils portent sur son avenir, et notamment sur son avenir scolaire. D'après les données du Panel, les sujets de conversation, tels ceux portant sur les enseignants, les camarades de classe, la vie en classe et plus encore ce que l'enfant apprend en classe, sont plébiscités par les familles d'enseignant (Tableau 49). A l'inverse, ces familles sont, avec les familles de cadre, les familles qui,

alors que l'enfant est scolarisé au collège, parlent le moins régulièrement avec lui de son avenir scolaire et de son avenir professionnel. En se focalisant sur l'actualité éducative de l'enfant, les parents n'omettent pas pour autant la prégnance du projet scolaire. L'avenir de l'enfant est bien une préoccupation constante, mais qui ne semble pas, *a priori*, faire l'objet d'une inquiétude parentale, ou, si elle existe, que les parents se gardent bien de transmettre à l'enfant au travers de leurs discussions.

L'hypothèse d'une faible anxiété vis-à-vis de l'avenir semble trouver une forme de vérification lorsque l'on s'intéresse aux ambitions scolaires formulées par les parents. Déjà lorsque l'enfant est scolarisé en maternelle ou en élémentaire, l'enquête de l'Insee nous apprend que les parents enseignant affichent, avec très peu de réserves, leur volonté que leur enfant poursuive ses études jusqu'au baccalauréat (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 3.1.) Et dans l'hypothèse où le baccalauréat serait acquis, ces mêmes parents expriment, sans beaucoup de doutes, leur volonté que l'enfant poursuive des études supérieures (Tableau 50). Si la différenciation est peu marquée avec les ambitions des familles aux statuts les plus proches, les familles les moins favorisées sont nettement plus nombreuses, baccalauréat acquis, à pour autant ne pas envisager la poursuite d'études supérieures pour leur enfant. A propos de la filière du baccalauréat qui sera préparé, les familles d'enseignant apparaissent encore les plus nombreuses à envisager le baccalauréat général (Tableau 51). L'enfant n'étant alors qu'en école primaire, si les pronostics formulés ne s'appuient pas sur une appréciation objective de ses compétences scolaires, ils traduisent une certaine assurance en l'avenir scolaire de l'enfant. Lorsque l'enfant est scolarisé au collège, les données du Panel comme celles de l'Insee convergent pour attester du maintien du niveau d'ambition des familles d'enseignant. Mais, à ce niveau, la prise en compte des résultats scolaires s'avère cependant nécessaire pour en tirer quelques conclusions. Néanmoins, à la question du Panel, moins centrée sur la réalité de son propre enfant : « à votre avis, quel diplôme est le plus utile pour trouver un emploi? », alors qu'un peu plus d'un tiers des familles indique « un diplôme d'enseignement supérieur », chez celles d'enseignant et de cadre, c'est près de 65% qui citent cette réponse (Tableau 52). Clairement, par des ambitions élevées,

les familles d'enseignant affichent de l'aplomb face à l'avenir scolaire et mettent en confiance leurs enfants.

Tableau 49 : Discussion Parents-Enfant (Panel) (%)

	Jamais ou presque	De temps en temps	Régulièrement	Non réponse
Ce que l'enfant apprend en classe				
Tous	3,1	30,3	65,4	1,3
cad	1,7	24,7	73,0	0,6
ens	1,1	23,7	74,1	1,0
int	1,9	26,3	71,3	0,6
arti	3,2	32,5	63,5	0,8
emp	2,9	30,7	65,1	1,3
ouv	6,0	39,0	52,3	2,7
agri	3,5	36,5	58,8	1,2
inactif	25,0	35,0	25,0	15,0
Ses camarades de classe				
Tous	7,1	39,3	51,4	2,3
cad	2,8	31,2	65,2	0,8
ens	3,4	32,8	63,0	0,8
int	3,9	38,6	56,7	0,8
arti	5,3	38,1	54,4	2,2
emp	7,6	42,1	47,5	2,8
ouv	15,0	44,5	36,0	4,5
agri	5,8	48,1	43,5	2,7
inactif	40,0	30,0	10,0	20,0
La vie en classe				
Tous	7,1	37,8	52,7	2,4
cad	4,0	31,5	63,8	0,8
ens	4,7	30,9	63,4	1,0
int	3,6	37,6	58,0	0,8
arti	7,0	38,1	53,0	2,0
emp	7,1	40,2	49,6	3,0
ouv	13,7	42,0	39,3	5,0
agri	6,9	40,8	48,8	3,5
inactif	30,0	40,0	20,0	10,0
Ses enseignants				
Tous	4,5	38,4	54,8	2,3
cad	1,7	32,7	64,8	0,8
ens	2,2	34,2	62,7	0,9
int	2,3	36,9	59,9	0,9
arti	4,7	38,5	54,4	2,5
emp	4,4	40,2	52,6	2,7
ouv	9,8	42,7	42,8	4,7
agri	1,9	45,8	50,0	2,3
inactif	20,0	50,0	15,0	15,0
Son avenir scolaire				
Tous	4,5	37,7	55,5	2,2
cad	4,5	42,2	52,4	0,9
ens	3,8	41,6	53,7	0,9
int	3,8	38,4	56,9	0,9
arti	4,9	36,4	56,8	2,0
emp	4,1	34,8	58,6	2,6
ouv	5,8	36,0	53,5	4,7
agri	4,2	44,6	48,1	3,1
inactif	25,0	40,0	35,0	0,0
Son avenir professionnel				
Tous	7,5	41,1	49,5	1,9
cad	9,1	48,3	41,9	0,7
ens	8,7	46,6	43,8	0,8
int	6,8	42,5	49,8	0,9
arti	6,8	39,5	51,9	1,8
emp	6,1	37,6	54,1	2,2
ouv	8,7	36,9	50,5	3,9
agri	7,7	46,9	43,1	2,3
inactif	35,0	25,0	25,0	15,0

Tableau 50 : Positionnement parental sur l'ambition scolaire formulée alors que l'enfant est scolarisé au primaire: à baccalauréat acquis, l'enfant poursuivra des études supérieures (Insee) (%)

	Oui	Autre
Tous	91,3	8,7
cad	95,6	4,4
ens	95,7	4,3
int	91,3	8,7
arti	90,2	9,8
emp	90,2	9,8
ouv	85,3	14,7

Tableau 51 : Filière du baccalauréat envisagé pour son enfant alors que celui-ci est scolarisé au primaire (Insee) (%)

	Peu importe	BAC professionnel	BAC technologique	BAC général	Ne sait pas
Tous	19,4	14,8	9,3	51,8	4,7
cad	15,9	7,4	8,5	66,1	2,1
ens	14,9	4,3	4,3	72,3	4,3
int	16,1	11,3	10,1	57,3	5,2
arti	24,7	16,5	11,8	38,8	8,2
emp	23,6	22,0	9,1	39,2	6,1
ouv	23,3	22,5	10,8	40,0	3,3

Lecture : 72,3% de familles d'enseignant et 66,1% de familles de cadre envisagent que leur enfant préparera un baccalauréat général

Tableau 52 : Diplôme le plus utile pour trouver un emploi (Insee) (%)

	Aucun	CAP ou BEP	BAC professionnel	BAC général	BAC technologique	Diplôme enseignement supérieur	Ne sait pas	Non réponse
Tous	1,6	8,4	17,0	7,0	5,7	35,4	22,9	2,0
cad	1,3	1,1	6,6	2,8	4,7	66,2	16,0	1,3
ens	1,0	1,1	6,1	2,3	3,7	64,0	19,3	2,4
int	1,3	4,0	17,4	4,8	8,7	41,3	20,5	2,0
arti	1,5	7,4	21,3	8,5	6,2	27,9	25,2	2,0
emp	1,6	11,5	24,2	9,0	5,6	21,6	24,5	2,0
ouv	2,3	17,7	16,9	10,7	4,0	17,4	28,3	2,6

Lecture : 64% des familles d'enseignant contre 17,4% des familles d'ouvrier pensent qu'un diplôme de l'enseignement supérieur est le diplôme le plus utile pour trouver un emploi (ambition parentale exprimée lorsque l'enfant est au collège).

3.1.2. Une maîtrise du fonctionnement du système éducatif

Le sentiment de sécurité de l'enfant est parallèlement renforcé par la maîtrise du fonctionnement du système éducatif affichée par les parents enseignant. Pour exemple, à la question du Panel à propos de la connaissance par les parents de la procédure d'orientation en fin de 3ème, une fois de plus les parents enseignant sont, en proportion, les plus nombreux à déclarer sa maîtrise (Tome des annexes, Annexe 2, Partie 3, Paragraphe 5.1.). Encore, l'assurance chez ces parents de l'adaptation du suivi scolaire qu'ils peuvent apporter, contribue à sécuriser l'enfant. Les résultats de l'enquête de l'Insee en rendent compte en montrant que les parents enseignant sont proportionnellement les plus nombreux à se déclarer satisfaits du suivi apporté, à exprimer un sentiment de maîtrise vis-à-vis des

exigences scolaires et à considérer adaptée en temps et en énergie l'aide aux devoirs qu'ils proposent à leur enfant (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 1.3.). Cette satisfaction se manifeste quel que soit le niveau de scolarité de l'enfant et différencie significativement les familles d'enseignant des autres familles, notamment au secondaire. Lorsque l'on s'intéresse aux familles plus finement repérées, ce sont les mères des couples où la mère est en majorité enseignante et les pères des couples où le père est majoritairement enseignant, qui déclarent l'appréciation la plus positive de tous les couples. Le fait d'être enseignant est donc directement lié à la positivité du jugement émis. Ce regard assuré participe à rendre confortable la relation de l'enfant à l'école.

3.1.3. Une satisfaction familiale à propos du niveau de réussite de l'enfant

Enfin, c'est une nouvelle forme de soutien parental que peuvent ressentir les enfants d'enseignant quand ils se réfèrent à la satisfaction familiale exprimée à propos de leur niveau de réussite scolaire. L'analyse des données du Panel indique, qu'en fin d'école élémentaire, 54% des parents estiment leur enfant assez bon ou excellent élève (Tableau 53). En comparaison, 70% des parents cadre et 76% des parents enseignant font la même estimation. Les parents enseignant se distinguent particulièrement des parents cadre quant au taux d'excellents élèves déclarés, celui-ci devance significativement de plus de 6 points celui des parents cadre. Plus précisément, qualifier son enfant d'excellent élève est distinctement caractéristique des parents tous deux enseignants et enseignant et cadre.

Tableau 53 : Appréciation par les parents du niveau de réussite de leur enfant (Panel) (%)

	Grosses difficultés	*Peu de difficultés*	*Assez bon élève*	*Excellent élève*	*Non réponse*
Tous	*8,8*	*35,5*	*42,8*	*11,9*	*1,0*
cad	*4,7*	*24,9*	*49,0*	*20,8*	*0,7*
ens	*2,5*	*21,0*	*48,9*	*27,1*	*0,5*
int	*7,3*	*34,4*	*45,2*	*12,1*	*0,9*
arti	*9,4*	*38,3*	*42,7*	*8,2*	*1,3*
emp	*10,9*	*41,4*	*39,1*	*7,6*	*1,1*
ouv	*12,9*	*41,2*	*37,9*	*6,6*	*1,4*

Lecture : 27,1% des familles d'enseignant et 20,8% des familles de cadre estiment que leur enfant est un excellent élève

3.1.4. Un haut niveau d'exigence parentale

Le signal de confiance renvoyé à l'enfant par sa famille ne lui signifie pour autant pas que son avenir est assuré. Le chemin de la réussite n'est pas certain et l'issue n'est pas écrite allant de soi. Au sentiment de prise sur l'avenir plus affirmé chez les parents enseignant s'associe une exigence envers l'enfant plus poussée. Le cumul remarquable d'activités suivies par l'enfant en témoigne. L'exigence des activités pratiquées le confirme. Du côté scolaire, le niveau des ambitions parentales enseignantes en atteste. Ce haut niveau d'exigence transparaît encore explicitement lorsque l'enquête Education et Famille de l'Insee interroge les raisons qui conduisent les parents à se déclarer satisfaits du travail scolaire de leur enfant. Considérant les trois propositions présentées : « si l'enfant est en tête de classe », « s'il est dans la moyenne » et « s'il passe dans la classe supérieure, le classement n'ayant pas d'importance », le résultat indique que la satisfaction parentale est conditionnée au fait que l'enfant est en tête de classe pour plus de 43% des parents enseignant (Tableau 54). C'est 18 points de plus qu'en moyenne et près de 5 points de plus que chez les parents cadre. Ces derniers sont moins exigeants, ils sont près de 46% à se satisfaire d'un enfant dans la moyenne contre 39% des familles d'enseignant.

Tableau 54 : Niveau d'exigence des parents pour considérer un résultat scolaire satisfaisant (Insee) (%)

	En tête de classe	*Dans la moyenne*	*Passe dans la classe supérieure*
Tous	*24,9*	*55,0*	*20,2*
cad	*38,9*	*45,7*	*15,4*
ens	*43,2*	*39,1*	*17,7*
int	*25,8*	*54,4*	*19,7*
arti	*23,3*	*48,9*	*27,8*
emp	*15,6*	*62,4*	*21,9*
ouv	*15,4*	*64,6*	*20,0*

Lecture : 43,2% des familles d'enseignant et 38,9% des familles de cadre se déclarent satisfaits du travail scolaire de leur enfant s'il est en tête de classe

Si l'on suit Daverne (Daverne, 2003), un regard positif porté sur l'avenir et l'expérience scolaire de l'enfant engendre chez lui un sentiment de sécurité, d'assurance et de confort qui contribue à la réussite scolaire. Deslandes précise dans ses travaux (Deslandes, 1996) que lorsque les parents apportent à l'enfant du soutien affectif manifesté par des encouragements, des compliments, une aide ponctuelle dans les devoirs et des discussions entourant l'école, les adolescents réussissent mieux. Le soutien affectif constituerait même la variable prédominante

dans la prédiction de la réussite scolaire. De leur côté, les travaux de Caille et Lemaire, ceux de Tazouti et de ses collaborateurs, ceux de Grelet ainsi que ceux de Poullaouec notamment, (Caille, Lemaire, 2002 ; Tazouti, Fliellier, Vrignaud, 2005 ; Grelet, 2005 ; Poullaouec, 2010) démontrent combien les ambitions et les attentes scolaires parentales de haut niveau influent positivement la réussite scolaire. Selon ces deux types de travaux, confort et exigences apparaissent contribuer tous deux au développement d'un individu susceptible d'être en réussite scolaire. L'apport de confort à l'enfant ne s'avère ainsi pas antinomique de la formulation d'exigences élevées. En conjuguant ces deux directions, les parents enseignant poursuivent au final un même objectif, celui de proposer à l'enfant les formes éducatives les plus favorables à son développement et à sa réussite scolaire.

3.2. Autonomie et encadrement

3.2.1. Une éducation négociée

Les parents enseignant proposent à leur enfant une socialisation familiale fondée prioritairement sur une éducation négociée et reconnaissent par là un statut propre à l'enfant. L'enquête de l'Insee rend compte de la place accordée à la négociation entre parents et enfant au travers de l'étude de la cause des éventuels conflits et leur issue. Tout d'abord, les parents enseignant sont significativement les plus nombreux de tous à déclarer ne vivre aucun conflit (Tableau 55). Ensuite, quand le conflit existe, s'il concerne le choix du métier, les vêtements et les dépenses, son taux de présence est significativement plus faible que chez les familles de cadre et inférieur au taux moyen. A propos des études et des fréquentations, les deux types de familles ne se distinguent pas. Le thème des fréquentations est cependant un sujet moins abordé chez ces parents que chez la moyenne des familles. C'est en revanche l'inverse concernant le thème des études, sujet au cœur des discussions familiales. Quant au sujet des sorties de l'enfant, il est un motif de discussion plus fréquent chez les parents enseignant que chez les parents cadre et supérieur au taux moyen (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2B, Paragraphe 1.3.). Les sorties et les études apparaissent donc deux sujets de

conflits caractéristiques des familles d'enseignant. Les thèmes, les moins en prise directe sur la scolarité de l'enfant, n'apparaissent, à l'opposé, guère sujets à conflits, contrairement à la moyenne des familles. L'étude des issues données aux conflits montre que chez les familles d'enseignant, la décision finale suivie par l'enfant est fréquemment celle qui a été décidée conjointement avec les parents ou la sienne propre. Chez les familles de cadre, les enfants suivent également souvent la décision commune, mais la décision parentale est beaucoup plus suivie que la décision de l'enfant (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2B, Paragraphe 1.3.). En cas de conflit, on constate ainsi une négociation plus présente et une décision plus en faveur de l'enfant chez les familles d'enseignant. Les parents enseignant semblent statistiquement moins utiliser l'imposition du raisonnement parental et privilégier davantage l'accompagnement, la négociation vers la responsabilisation des choix de l'enfant. Cette socialisation familiale souple, révélée elle aussi par l'enquête du Panel, se manifeste encore par la régularité des discussions entre parents et enfants et par le partage de leurs emplois du temps (Tome des annexes, Annexe 2, Partie 3, Paragraphe 6.1. et Tableau 47, Partie 3, Chapitre 5, Paragraphe 2.2.).

Tableau 55 : Nombre de thèmes de conflits vécus par la famille (Insee) (%)

	Aucun	1	2	3	4	5 et 6
Tous	39,8	26,7	15,5	11,1	5,2	1,7
cad	43,4	26,5	11,1	9,7	7,5	1,8
ens	44,0	26,0	15,3	12,0	2,0	0,7
int	40,6	28,5	17,1	8,3	4,1	1,4
arti	40,0	20,0	14,8	14,8	7,0	3,5
emp	35,0	28,7	16,7	12,6	4,7	2,3
ouv	38,5	23,6	17,4	13,7	6,2	0,6

Lecture : 43,4% des familles de cadre et 44% des familles d'enseignant déclarent ne vivre aucun conflit

3.2.2. L'encouragement de l'autonomie

A la volonté de développer une éducation négociée s'adjoint celle d'encourager l'autonomie de l'enfant. Le choix des types de vacances proposées aux enfants l'illustre. Les enfants d'enseignant sont proportionnellement plus nombreux à fréquenter les colonies de vacances (Tableau 56) dont le format du séjour : durée et éloignement géographique, contribue davantage à l'accès à l'autonomie que celui du centre de loisirs, alors beaucoup moins fréquenté (Tableau 57). Le haut niveau de participation de ces enfants à un séjour linguistique rend également compte, avec d'autres, de ce même objectif (Tableau 58). Lorsque l'enfant a

grandi, l'encouragement à l'autonomie se manifeste clairement par le taux de départ en vacances de l'adolescent sans sa famille (Tableau 44, Partie 3, Chapitre 5, Paragraphe 2.1.). 10% de plus de familles d'enseignant que de cadre ont effectivement un enfant qui part en vacances entre amis. Enfin, le soutien parental à la prise d'indépendance des enfants s'exprime sans équivoque lorsque l'on considère la proportion des enfants d'enseignant qui travaillent pendant l'été. Ils sont environ 7% de plus à travailler que les enfants de cadre (Tableau 45, Partie 3, Chapitre 5, Paragraphe 2.1.).

Tableau 56 : Vacances en groupe organisé (colonies) (Insee) (%)

	Non	Oui
Tous	88,6	11,4
cad	82,8	17,2
ens	84,7	15,3
int	87,2	12,8
arti	86,3	13,7
emp	92,7	7,3
ouv	94,6	5,4

Tableau 57 : Vacances en centre aéré (Insee) (%)

	Non	Oui
Tous	94,6	5,4
cad	93,2	6,8
ens	95,5	4,5
int	93,3	6,7
arti	97,8	2,2
emp	94,2	5,8
ouv	96,5	3,5

Tableau 58 : Vacances en séjour linguistique (Insee) (%)

	Non	Oui
Tous	94,8	5,2
cad	89,5	10,5
ens	91,0	9,0
int	95,3	4,7
arti	95,7	4,3
emp	97,6	2,4
ouv	97,0	3,0

3.2.3. Un cadre éducatif marqué

Souplesse éducative et autonomie de l'enfant n'excluent cependant pas chez ces familles l'existence d'un cadre éducatif plutôt marqué, auquel la conformation de l'enfant est attendue. Au quotidien, la vie familiale est régie par des règles domestiques exigeantes pour l'enfant et posées par la majorité des parents enseignant (Tableau 59). L'enquête du Panel indique à ce sujet que 52% des familles d'enseignant déclarent contrôler la durée de l'exposition de l'enfant aux émissions télévisuelles en période de classe (Tableau 60). En moyenne, les familles sont 45% à avoir ces mêmes recommandations. Quant aux familles de

cadre, ils sont un peu moins de 51% à formuler ces exigences. L'analyse des positions parentales à propos de l'imposition à l'enfant d'une heure limite de coucher corrobore le résultat précédent (Tableau 61). Si l'on ajoute à ces positionnements celui, commenté antérieurement dans cet écrit, du fort contrôle des sorties de l'enfant, conclure sur l'existence d'un encadrement domestique des agissements des enfants par les parents enseignant apparaît justifié.

Le cadrage parental ne se cantonne pas au domaine de la vie familiale. Il s'étend également aux pratiques de loisirs de l'enfant. En normalisant la multiplicité des activités, en installant le rythme de leur enchaînement et en choisissant parfois jusqu'à la nature même des pratiques, les parents ceignent les espaces dans lesquels leurs enfants évoluent. Par-là, ils contrôlent encore conjointement ses fréquentations.

Du côté scolaire, les parents enseignant placent là aussi un cadre avec lequel l'enfant aura à composer. Ce cadre ne se traduit certes pas par à une implication directe et prolongée des parents dans le suivi du travail scolaire à faire à la maison. Les familles d'enseignant sont proportionnellement les moins nombreuses de toutes à déclarer y consacrer du temps (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 1.2.). Il se manifeste en revanche par l'accompagnement parental de l'enfant dans la construction de son parcours scolaire. Par leurs conseils quant à la sélection et au cumul d'options distinctives à suivre, par leurs éclairages portés sur les choix d'orientation à opérer, les parents délinéent l'aire de décisions de l'enfant.

Cet encadrement scolaire se poursuit hors du temps d'école. En questionnant la place du travail scolaire effectué pendant les vacances d'été, l'enquête de l'Insee permet d'établir que les enfants d'enseignant et de cadre, sans se distinguer, sont les plus nombreux de tous à y consacrer du temps (Tableau 62). Au sein de ces deux groupes, ce sont significativement les enfants de parents, l'un cadre et l'autre enseignant, qui sont les plus nombreux à être impliqués. En moyenne, environ 41% des enfants réalisent des devoirs de vacances. Chez les familles d'un enseignant et un cadre, c'est près de 56% de leurs enfants. Leur proportion devance celle des enfants concernés chez les familles de deux cadres et de deux

enseignants d'environ 10 points. En outre, lorsque l'on s'intéresse à la raison de ce travail pendant les vacances, si réviser les acquis de l'année scolaire passée est l'argument cité par le plus grand nombre de parents interrogés, y compris chez les parents enseignant, ces derniers se distinguent cependant par le plus haut taux de familles qui justifient ce travail par le désir de s'avancer pour l'année suivante (Tableau 63). Ainsi, non seulement les enfants d'enseignant sont les plus nombreux de tous à poursuivre des activités de nature scolaire pendant les périodes de vacances, mais encore, ils sont les plus nombreux à s'y engager, non pour remédier à une difficulté avérée, mais pour anticiper des apprentissages normalement à venir. Un tel niveau d'attente de la part des parents est permis grâce à un encadrement éducatif installé dans la durée et admis par l'enfant.

Les données de l'enquête de l'Insee donnent par ailleurs deux exemples de confirmation de cette acceptation du cadre parental par l'enfant. Premièrement, interrogés sur le degré de respect des règles de vie domestiques qu'il est demandé à l'enfant de suivre, les parents enseignant affichent la plus grande proportion de familles à déclarer que leur enfant respecte toujours les règles de vie quotidienne (Tableau 64). Ils se distinguent en cela très nettement de la moyenne des familles et significativement des familles de cadre. Ils s'en séparent encore en étant significativement moins nombreux à mentionner que l'enfant ne respecte que rarement les règles fixées. En second lieu, à propos des devoirs de vacances, les résultats issus de la même enquête rapportés par Rosenwald et Tomasini (Rosenwald, Tomasini, 2005) montrent que les enfants dont le père est cadre ou enseignant terminent leurs cahiers de vacances dans plus d'un cas sur deux, alors qu'en moyenne, ils ne sont finis que dans quatre cas sur dix. Les auteurs ajoutent que ces cahiers de vacances sont plus souvent achevés lorsqu'ils servent à s'avancer plutôt qu'à réviser. Une telle adhésion aux attentes parentales semble même, plus que rendre compte d'un simple respect du cadre fixé, démontrer d'une véritable intériorisation des règles posées par les parents. En témoigne, dans le cas du travail scolaire de vacances, l'identité du demandeur chez les familles d'enseignant. Alors que chez toutes les autres familles, une plus grande proportion d'enfants fait ce type de travail à la demande des parents plutôt que de leur propre initiative, l'inverse se produit chez les familles d'enseignant (Tableau 65). Plus d'enfants choisissent seuls de faire du travail scolaire pendant les vacances que

d'enfants ne suivent la demande parentale. Si l'on ajoute à cette prise d'initiatives le fait que ces mêmes enfants terminent plus souvent leurs cahiers de vacances quand bien même leurs parents sont les moins nombreux de tous à déclarer intervenir pour les surveiller et les aider (37% contre 40% chez les familles de cadre et 40,5% en moyenne) (Tableau 66), l'hypothèse d'une assimilation par l'enfant des règles, au départ prescrites par les parents, peut être soutenue.

Comme en rendent compte les exemples précédents, l'installation d'un cadre parental éducatif exigeant envers l'enfant ne s'oppose pas au développement de son autonomie. Les parents enseignant encouragent réellement leurs enfants à exprimer leurs idées et à prendre des décisions. Ils souhaitent qu'ils soient capables d'exercer un jugement personnel, mais le terrain d'exercice qui permet la construction de telles compétences reste sous contrôle parental. La prise d'autonomie s'opère ainsi progressivement, à l'intérieur d'un cadre éducatif aux contours explicites et stables. Si les parents ne cherchent pas à maîtriser directement l'enfant, ils souhaitent assurément maîtriser les conditions de son développement. Une fois encore, les termes du couple autonomie/encadrement n'ont rien de contradictoires. Ils contribuent tous deux, habilement agencés, à modeler la personnalité du futur adulte vers l'internalité, à l'engager à l'action, mais à l'action raisonnée. Les effets sur le plan scolaire de ce type d'attitudes parentales ont été montrés positifs par la littérature (Partie 1, Chapitre 2, Paragraphe 2.2.2.4.)

Tableau 59 : Degré d'intensité du contrôle parental (Insee) (%)

	1	2	3	4
Tous	*12,6*	*14,3*	*21,7*	*51,4*
cad	*10,9*	*10,9*	*19,4*	*58,9*
ens	*9,2*	*10,3*	*17,8*	*62,6*
int	*9,4*	*15,3*	*20,7*	*54,7*
arti	*15,7*	*13,6*	*20,0*	*50,7*
emp	*12,7*	*14,2*	*23,6*	*49,5*
ouv	*19,9*	*21,3*	*27,0*	*31,8*

Lecture : Les parents enseignant sont 62,6% a exercé un haut niveau d'exigence dans les règles de vie quotidienne

Tableau 60 : Limitation de l'usage de la télévision pendant la période scolaire (Panel) (%)

	Non	Limitation quelque soient les émissions	Limitation sur certaines émissions	Sans objet, pas de TV	Non réponse
Tous	*29,6*	*44,8*	*22,2*	*1,7*	*1,7*
cad	*21,5*	*51,0*	*23,1*	*3,3*	*1,1*
ens	*21,1*	*51,7*	*23,2*	*2,5*	*1,6*
int	*27,0*	*49,2*	*20,8*	*1,7*	*1,3*
arti	*34,1*	*42,7*	*18,6*	*1,8*	*2,8*
emp	*31,9*	*44,0*	*21,4*	*1,0*	*1,7*
ouv	*36,2*	*34,4*	*26,2*	*0,9*	*2,3*

Lecture : 51,7% des familles d'enseignant limitent l'usage de la télévision quelles que soient les émissions

Tableau 61 : Imposition d'une heure limite de coucher (Panel) (%)

	Non	Avant 21H	Entre 21H et 22H	Au dela de 22H	Non réponse
Tous	*6,8*	*33,1*	*55,7*	*3,6*	*0,8*
cad	*4,8*	*25,7*	*63,8*	*5,3*	*0,4*
ens	*5,4*	*26,5*	*63,0*	*4,9*	*0,3*
int	*4,6*	*35,7*	*56,5*	*2,6*	*0,6*
arti	*7,3*	*32,7*	*55,3*	*3,8*	*0,8*
emp	*6,9*	*37,8*	*51,8*	*2,6*	*0,9*
ouv	*10,8*	*32,9*	*50,6*	*4,4*	*1,2*

Lecture : 63% des familles d'enseignant fixent l'heure de coucher de l'enfant entre 21H et 22H

Tableau 62 : Réalisation de travail scolaire pendant les vacances d'été (Insee) (%)

	Non	Oui
Tous	*59,7*	*40,3*
cad	*54,7*	*45,3*
ens	*54,8*	*45,2*
int	*59,3*	*40,7*
arti	*57,4*	*42,6*
emp	*63,3*	*36,7*
ouv	*62,3*	*37,7*
Tous	*59,3*	*40,7*
cadcad	*53,3*	*46,7*
cadint	*56,3*	*43,7*
cadaut	*55,0*	*45,0*
enscad	*44,3*	*55,7*
ensens	*54,1*	*45,9*
ensint	*57,1*	*42,9*
ensaut	*59,2*	*40,8*
intint	*62,4*	*37,6*
intempouvagri	*56,7*	*43,3*
intinactif	*69,7*	*30,3*
empouvagri	*62,1*	*37,9*
empouvagriinactif	*70,3*	*29,7*

Tableau 63 : Raison principale du travail scolaire pendant les vacances (Insee) (%)

	Remise à niveau	Revision des acquis	Pour s'avancer	Autre
Tous	*14,9*	*61,4*	*10,9*	*12,8*
cad	*13,1*	*59,6*	*11,2*	*16,1*
ens	*16,3*	*55,3*	*13,5*	*14,9*
int	*13,6*	*62,5*	*9,1*	*14,8*
arti	*11,5*	*67,3*	*16,3*	*4,8*
emp	*14,8*	*62,9*	*9,4*	*12,9*
ouv	*21,7*	*61,5*	*11,2*	*5,6*

Tableau 64 : Respect des règles de vie quotidienne (Insee) (%)

	Toujours	La moitié du temps	Rarement
Tous	*84,5*	*12,8*	*2,6*
cad	*90,4*	*8,4*	*1,2*
ens	*91,6*	*8,0*	*0,4*
int	*86,3*	*11,7*	*2,0*
arti	*83,3*	*13,2*	*3,4*
emp	*81,3*	*14,8*	*3,9*
ouv	*77,1*	*19,4*	*3,4*

Tableau 65 : Personne à l'origine du travail scolaire réalisé pendant les vacances (Insee) (%)

	Enfant	Parent	Enseignant
Tous	*46,0*	*49,2*	*4,8*
cad	*44,6*	*50,2*	*5,2*
ens	*51,1*	*44,7*	*4,3*
int	*46,4*	*49,8*	*3,8*
arti	*50,0*	*44,2*	*5,8*
emp	*43,3*	*52,2*	*4,6*
ouv	*42,0*	*50,3*	*7,7*

Tableau 66 : Intervention parentale dans le travail scolaire de vacances (Insee) (%)

	Non	A la demande de l'Enfant	Pour surveiller et aider
Tous	*37,4*	*22,2*	*40,4*
cad	*33,7*	*26,6*	*39,7*
ens	*36,9*	*26,2*	*36,9*
int	*37,2*	*22,4*	*40,4*
arti	*40,4*	*17,3*	*42,3*
emp	*35,8*	*21,2*	*43,0*
ouv	*44,1*	*15,4*	*40,6*

3.3. Ouverture à autrui et accomplissement personnel

3.3.1. Des valeurs altruistes

Une autre facette du comportement parental enseignant consiste en un travail à l'ouverture de l'enfant à autrui. La connaissance de l'autre s'appuie sur la multiplicité des activités suivies par l'enfant. Le cumul de pratiques régulières de natures variées, à la fois en lien aux domaines de la culture et du sport, et dont l'inscription de l'enfant à différents cours témoigne, accroît la variété des expériences de socialisation vécues. Quant à la découverte d'autres cultures, par le biais de séjours linguistiques et de vacances se déroulant dans d'autres régions françaises que la région natale et à l'étranger, elle poursuit notamment l'objectif d'ouvrir l'enfant à la différence et de développer sa tolérance à l'autre.

Sous un angle complémentaire, l'ouverture aux autres passe également par l'engagement associatif. Chez les parents enseignant, nous l'avons déjà vu, leur taux d'implication dans la vie associative dépasse celui de toutes les autres familles (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 1, Paragraphe 2.3.). Leurs pratiques ne visent donc pas seulement un intérêt individuel, mais concernent également l'intérêt collectif. Chez les enfants, la volonté parentale de développer leur sentiment de solidarité est notamment traduite par le taux inégalé de participation de l'enfant à une activité civique ou citoyenne et à être inscrit dans un mouvement

de jeunes (Tableau 46, Partie 3, Chapitre 5, Paragraphe 2.2.). L'altruisme semble être l'une des formes d'intérêt rendu à autrui visée par les parents enseignant.

Enfin, si l'on se réfère à l'exceptionnalité du taux d'accord parental enseignant quant au partage de vacances de leur adolescent avec ses pairs et à la forte proportion de rencontres régulières entre leur enfant et d'autres adultes, collègues et amis, pour partager diverses activités, c'est aussi l'entretien du sentiment d'attachement à l'autre qui est souhaité.

3.3.2. La compétition avec autrui

La prise en compte de l'autre ne se fait cependant pas au détriment des propres intérêts de l'enfant. L'encouragement à la philanthropie doit s'accommoder de l'idée d'un certain profit personnel. L'ensemble des expériences de socialisation vécues par l'enfant lui permet au passage d'accroître ses connaissances et compétences, qui trouveront ensuite une valorisation dans le milieu scolaire, social et professionnel.

D'autres pratiques éducatives contribuent plus directement à l'objectif parental d'une réalisation personnelle de l'enfant. Tout d'abord cette volonté se traduit par l'accord familial d'un véritable statut à l'enfant. Ses arguments et ses choix sont véritablement pris en compte. En témoignent la régularité des discussions entre parents et enfant et l'issue négociée des conflits d'idées. Les parents cherchent à ajuster à l'enfant, au sens de la mise à ses dimensions, l'éducation qu'ils proposent. Le dessein parental de conduire l'enfant à un accomplissement de soi s'observe aussi au travers de l'offre personnalisante d'activités qui lui est faite. La nature des pratiques culturelles et sportives est suggérée par les parents en fonction du tempérament et de la personnalité de l'enfant. Pour paraphraser Maslow (Maslow, 1954, 2008), il s'agit pour les parents d'identifier les pratiques qui permettront à l'enfant de « devenir tout ce qu'il est capable d'être ». Dans le domaine scolaire, la quête du parcours le mieux adapté à l'enfant est sous-tendue par le même type d'enjeu, celui de lui permettre d'exprimer pleinement ses

potentialités. Epanouissement et excellence dans tout ce qui est entrepris caractérisent alors l'enfant accompli.

Cette réalisation individuelle ne se satisfait cependant pas pour elle-même. Plus qu'être excellent et épanoui, il s'agit d'être le meilleur en tout. L'accomplissement de soi s'inscrit dans un esprit de concurrence qui s'oppose alors à la pensée altruiste. Certes, les parents enseignant cherchent l'adaptation sociale de l'enfant et promeuvent auprès de lui le partage de valeurs humaines. Mais lorsqu'il s'agit de contribuer concrètement à son accomplissement, ces mêmes parents n'hésitent pas à le faire entrer en compétition. L'autre est celui par qui on apprend, savoirs et valeurs, mais aussi celui auquel on se mesure pour juger du niveau de son accomplissement. Les parents semblent ainsi transmettre à leur enfant une perception positive et désintéressée des relations humaines, vecteur de bien-être de l'enfant et, dans le même temps, inscrire leurs pratiques dans un espace de rivalité avec l'autre, justifié au nom de ce même bonheur de l'enfant.

3.4. Le modèle des perspectives opposées et de l'équilibre

Selon Pourtois et Desmet (Pourtois, Desmet, 2001), le développement de l'enfant tient à la satisfaction de besoins psychosociaux aux composantes affectives, cognitives, sociales et idéologiques.

Les besoins du domaine affectif regroupent les besoins d'attachement, de sécurité et de bienveillance. Parmi les orientations éducatives des parents enseignant, on trouve des réponses à ces besoins dans les liens forts qu'ils souhaitent que leur enfant établisse avec son entourage, au travers des représentations positives qu'ils se font de l'avenir de l'enfant et encore du regard bienveillant posé sur son expérience scolaire.

Les besoins cognitifs consistent en des besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement. Chez les parents enseignant, la pluralité des activités extra-scolaires et la complétude des parcours scolaires recherchés alimentent le questionnement intellectuel de l'enfant et multiplient les champs de ses expériences. Quant à l'expression directe de la satisfaction parentale à propos du

comportement de l'enfant ou indirecte par la formulation de projets d'avenir ambitieux, elle renvoie un signal confortant et encourageant à l'enfant.
Les besoins sociaux, indispensables à l'adaptation sociale, correspondent aux besoins de communication, de considération, mais aussi de structures. L'éducation négociée installée par les parents enseignant apparaît bien être le terrain privilégié de la communication. La considération se retrouve dans l'égard dont font preuve ces parents vis-à-vis des idées et des choix de leur enfant ainsi que dans le soutien et l'accompagnement qu'ils lui proposent, notamment en vue de sa prise d'autonomie. Le cadre éducatif parental répond, quant à lui, aux besoins de structures et apporte les repères nécessaires à l'enfant pour qu'il accomplisse ensuite une autorégulation de son comportement.
Les besoins idéologiques, enfin, renvoient aux valeurs auxquelles les parents croient et qui se trouvent présentes dans les réponses aux besoins précédemment évoqués. Développés par les parents enseignant, on repère entre autres, le goût de l'effort, la responsabilité, la reconnaissance de l'autre.

Selon ces mêmes auteurs, les satisfactions possibles aux différents besoins sont des indicateurs du développement de l'enfant. Cependant, surinvestir ces indicateurs ne permettrait pas la construction d'une identité équilibrée. Celle-ci étant multiforme, les pratiques éducatives à privilégier seraient celles qui favorisent une identité plurielle. Et d'ajouter que l'éducation parentale gagnerait à développer des objectifs opposés et à mettre en place tout à la fois des manifestations de confiance et de structures, de dépendance et d'indépendance, d'accomplissement personnel et d'adaptation sociale. Considérant les pratiques éducatives des parents enseignant précédemment exposées, il apparaît nettement, non seulement qu'elles cherchent à répondre à l'ensemble des besoins de l'enfant, mais surtout, qu'elles le font selon la manière la plus recommandée par les chercheurs pour obtenir un développement et une identité de l'enfant équilibrés. Le modèle structurant les pratiques éducatives des parents enseignant pourrait bien alors se définir comme celui de la favorisation des perspectives opposées.

Ce travail des opposés n'a cependant rien à voir avec des pratiques dissonantes et fluctuantes. Au contraire, l'action éducative est homogène et caractérisée par la recherche d'un équilibre. Cet équilibre s'observe à la fois dans le « dosage » des

pratiques éducatives opposées et dans « l'évolution de ce dosage ». Pour exemple, l'implication parentale, aussi indispensable soit-elle au bon développement de l'enfant et aussi forte la constate-t-on chez les parents enseignant, ne se traduit pour autant pas par une hégémonie de leurs décisions. Certes, les parents contrôlent et supervisent beaucoup, mais ils soutiennent aussi activement la construction de l'autonomie de l'enfant par sa véritable prise en considération. Ils encadrent aussi solidement qu'ils écoutent réellement. Leur souci de trouver le bon dosage entre les différentes composantes éducatives est caractéristique. Le dosage des pratiques évolue également selon les résultats éducatifs progressivement obtenus. Si dans les premières années de la vie de l'enfant, le champ du contrôlable est singulièrement étendu, les parents commencent néanmoins tôt à travailler à l'intériorisation par l'enfant des règles comportementales. Graduellement, les dispositions à l'autorégulation sont insufflées par les parents et, subjectivement, la nécessité de s'imposer une discipline est distillée. A terme, lorsque l'enfant est, spatialement et temporellement, hors du regard des parents, le contrôle parental cesse, remplacé par l'auto-contrôle de l'enfant. Gayet (Gayet, 2004) résume cette évolution en indiquant que, du point de vue de l'enfant, l'éducation commence par la contrainte et s'achève par l'autonomie, moment où l'enfant est parvenu à devenir son propre éducateur. Dosage, progressivité et équilibre semblent ainsi assez bien caractériser la méthode éducative enseignante. A celle liste doit être, en outre, ajoutée la qualité d'adaptation. Car bien que ces parents laissent l'impression d'une orchestration formative sans faille, nous l'avons vu, ils ajustent sans cesse leurs actions en tenant compte de l'enfant.

3.5. Conclusion

La constante application des parents enseignant à équilibrer les résultats de leurs actions éducatives les conduit à favoriser des pratiques aux objectifs à première vue opposés. Ils cherchent ainsi à combiner l'affection et le contrôle, la sévérité et l'autonomie, la reconnaissance des autres et l'estime de soi. Loin d'être des pratiques hétéroclites et disjointes, elles entrent en cohérence et structurent leur modèle éducatif.

A la première direction d'action éducative caractéristique des parents enseignant qui vise la construction d'un être complet et singularisé par cette complétude, s'ajoute ainsi une seconde direction d'action sous-tendue par l'objectif de construire un être équilibré. En proposant un environnement riche et des expériences stimulantes, en favorisant une identité plurielle et un accomplissement de soi, en soutenant la construction de l'internalité et l'intériorisation des normes, ces parents apparaissent se distinguer des autres parents par la cohérence et la stabilité de leur action éducative.

Selon ces deux premières directions, les parents enseignant interviennent d'une part sur l'environnement de l'enfant et d'autre part sur son identité. Ce faisant, ils se mobilisent pour créer les conditions de la « réussite » de l'enfant. Leur action ne s'exerce cependant pas sur le seul terrain privé : familial et relationnel. La construction des conditions de la réussite se poursuit grâce à leur capacité d'agir dans et sur le domaine scolaire. Mais mieux encore que les autres familles qui leur sont socialement proches, telles les familles de cadre, les familles d'enseignant semblent plus à même de cibler les pratiques de suivi et d'implication à l'école les plus directement influentes sur la performance scolaire. Observons plus avant cette troisième direction d'action spécifique.

4. Stratégies scolaires multiformes, mais spécifiques pour maximiser la performance scolaire

4.1. Suivi du travail scolaire à domicile : une partie d'un tout

4.1.1. Une activité ordinaire

Chez les familles d'enseignant, le travail scolaire à la maison peut se voir attribuer un statut différent de celui qu'il peut obtenir dans d'autres familles. D'après

l'enquête de l'Insee, les parents enseignant sont ceux, certainement de par la nature de leur métier, qui déclarent, proportionnellement en plus grand nombre, rapporter du travail à la maison (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 1, Paragraphe 2.1.). Ils sont, professeurs comme instituteurs, plus de 60% à travailler entre « souvent et toujours » à domicile, contre 20% des cadres libéraux et aux alentours de 10% chez les autres cadres. Le travail à la maison fait donc partie de la vie familiale quotidienne. Comme antérieurement indiqué, Lareau (Lareau, 1993, 2003) parle de l'existence d'une interconnexion entre le travail et la famille dans ce type de milieu socioprofessionnel. Autrement dit, il n'existerait pas de réelle séparation, comme elle peut exister chez la plupart des autres familles, entre la sphère privée et la sphère professionnelle. Et cette intrusion du travail à la maison exercerait un façonnement de la vie de famille. Chez les familles d'enseignant, les résultats de l'enquête de l'Insee précédemment exposés suggèrent que le travail à la maison revêt pour ses membres le statut d'une activité ordinaire. Les parents, qui ont intégré ce modèle de fonctionnement familial, le proposent sans alternative à leur enfant. Si l'on ajoute à ce constat que le taux de rencontres de ces familles avec des collègues ou des relations de travail en dehors des occupations professionnelles appartiennent, selon cette même enquête, aux taux les plus élevés de tous (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 1, Paragraphe 2.1.), ces enfants ont, de plus, toutes les chances de trouver une confirmation de ce modèle dans leur entourage. En référence à ce fonctionnement et par influence, on peut supposer qu'une jonction entre vie familiale et vie scolaire s'opère selon la même logique. Le travail scolaire pourrait alors lui aussi être considéré, par les parents et les enfants, comme une activité normalisée et banalisée.

Cette normalisation familiale du statut du travail à domicile peut participer à expliquer la perception particulière des parents enseignant à propos de l'importance à accorder à son suivi. Interrogés sur le sujet par l'enquête de l'Insee, une faible proportion des parents socialement les plus favorisés revendique la nécessité de s'impliquer dans cette tâche (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 1.2.). L'intérêt porté au suivi du travail à la maison par les parents enseignant est même significativement plus modeste que celui des parents cadre. Lorsque l'on considère le temps passé à suivre le travail, selon le sexe du parent, on remarque que les mères des familles enseignantes (pour mémoire, 65% des

mères de ce groupe sont enseignantes) y passent moins de temps que la moyenne des mères et que cette durée est significativement plus courte que celle des mères des familles de cadre (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 1.2.). Du côté des pères, l'implication des pères des familles d'enseignant occupe le premier rang et devance significativement celle des pères des familles de cadre, mais en moyenne, les pères consacrent 2,5 fois moins de temps à ce suivi que les mères (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 1.2.). Enfin, la déclinaison de l'implication parentale selon la composition fine des couples montre que, parmi les familles d'enseignant, ce sont les couples de deux enseignants qui déclarent être le moins impliqués dans le suivi du travail scolaire de leur enfant (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 1.2.). Ils le sont significativement moins que les couples d'un enseignant et d'un cadre et de deux cadres. Interpréter cette faible implication par une méconnaissance de l'enjeu scolaire de la part de ces parents serait audacieux. Il en serait de même si l'on expliquait la différence d'implication entre parents enseignant et cadre par la meilleure réussite scolaire des enfants des premiers. L'intégration singulière du travail scolaire au quotidien familial chez les familles d'enseignant peut en revanche en relativiser l'importance. Les modalités du suivi proposé, inscrites dans une continuité éducative, pourraient en faire une activité moins mise en relief que dans d'autres familles.

4.1.2. Une condition nécessaire à la réussite, mais non suffisante

A cette implication mesurée, l'analyse de l'appréciation que portent ces parents sur l'adaptation de l'aide aux devoirs qu'ils apportent à l'enfant suggère une explication complémentaire. Selon l'interprétation des données de l'enquête de l'Insee, la plus grande proportion de familles déclarant un sentiment d'adaptation de leur suivi parental se trouve chez les familles comprenant au moins un enseignant (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 1.3.). Que le parent interrogé soit le père ou la mère, son comportement se distingue significativement de celui des parents cadre. En étudiant encore l'appréciation que les parents portent sur l'adaptation de leur investissement en temps et en énergie,

les familles d'enseignant sont encore celles qui affichent proportionnellement en plus grand nombre leur satisfaction, et ce plus encore au secondaire qu'au primaire (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 1.3.). En somme, alors que les parents enseignant déclarent proposer l'un des accompagnements du travail scolaire à la maison les plus distants, ils sont les plus nombreux à estimer proposer un suivi adapté.

Sondés cette fois à propos de leur sentiment de maîtrise des exigences scolaires, les mères comme les pères des familles d'enseignant nourrissent le meilleur sentiment de tous les parents et se distinguent notamment en cela des familles de cadre (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 1.3.). Ils s'estiment posséder les connaissances nécessaires au suivi et ne se sentent aucunement démunis face à la scolarité de leur enfant, que ce soit au primaire ou au secondaire. Une telle assurance dans la maîtrise des attentes scolaires justifie l'aplomb de ces familles quant à l'adaptation ressentie de leur suivi. Cette capacité à prendre du recul vis-à-vis des exigences scolaires peut, en outre, permettre de relativiser l'importance du travail scolaire domestique, non pas dans le sens d'une mise en cause de ses effets positifs sur la réussite, mais en lui attribuant le statut d'une partie d'un tout. Ces parents, détenteurs d'une connaissance précise du fonctionnement du système scolaire et des attendus de l'école, savent que le travail scolaire à domicile ne contribue pas à lui seul à la réussite de l'enfant. Aussi nécessaire soit-il, la réussite se construit, pour ces parents, par l'installation progressive de multiples conditions ayant trait, nous l'avons vu, à une exposition de l'enfant à des pratiques multiples et éclectiques et à un travail à la construction de son identité.

4.1.3. La continuité éducative d'abord

Pour finir, cette acception du travail scolaire à la maison, activité ordinaire et élément parmi un ensemble de conditions favorables à la réussite, montre que l'accompagnement scolaire parental ne s'exerce pas sporadiquement par des activités ciblées, mais continûment au travers des pratiques les plus quotidiennes. Lareau (Lareau, 1993) indique dans ses travaux que les classes moyennes

supérieures intègrent des buts éducatifs dans tous les aspects de la vie familiale. Nous l'avons déjà mentionné, l'éducation est une expérience de tous les jours et la vie à la maison devient une partie de l'école.

Au côtoiement quotidien de connaissances académiques s'ajoute, de plus, la cohérence éducative entre parents. L'analyse des données de l'Insee ayant montré que les pères des familles d'enseignant, enseignants eux-mêmes ou non enseignants, étaient ceux qui adoptaient le comportement éducatif le plus proche de celui de la mère (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 1.2.). L'enfant bénéficie d'une continuité éducative parentale qui renforce et normalise le prolongement de la vie scolaire dans la vie familiale.

Ainsi, plus encore chez les familles d'au moins un enseignant que chez celles d'au moins un cadre, le travail scolaire à domicile, loin d'être déconsidéré, s'inscrit dans un continuum éducatif. Ces parents se singularisent par une approche éducative globalisée. Ils ne surinvestissent pas les activités recommandées par l'école, mais les considèrent comme l'un des moyens de préparer la réussite scolaire de l'enfant. Le suivi éducatif de ces parents semble ainsi se caractériser par un champ d'actions ample, qui dépasse les prescriptions strictement scolaires, et par son inscription dans la durée. Les parents enseignant ne paraissent pas suivre la demande scolaire, apparemment, ils l'anticipent, l'élargissent et la prolongent.

4.2. Accompagnement de la scolarité : l'offre pédagogique d'abord

4.2.1. Des pratiques de contrôle du système éducatif

Comme toutes les familles socialement favorisées, les parents enseignant cherchent à contrôler l'environnement scolaire de l'enfant afin de lui proposer les meilleures conditions d'études possibles et le plus de chances de réussir scolairement. Le « contrôle » de l'école se traduit par des pratiques de choix

éclairés et par des interventions auprès des acteurs de l'éducation, voire même par des inflexions de la décision de ces derniers.

Avant d'inscrire leur enfant dans un établissement scolaire, l'enquête de l'Insee nous renseigne que les familles ont, à plus de 86%, pris au moins un renseignement sur l'établissement fréquenté (Tableau 67). Les familles de cadre sont néanmoins proportionnellement plus nombreuses que les familles des autres groupes à rechercher des informations et à prendre des informations multiples. Si la proportion des familles qui prend des renseignements prend, pour la plus grande part, de un à trois renseignements (Tableau 68), les couples de deux cadres et de cadre-enseignant en prennent, le plus souvent, plus de trois. Les renseignements pris sont de deux natures. Ils sont indirects lorsqu'il s'agit d'informations recueillies auprès d'autres familles ou de connaissances sans lien direct avec l'établissement mais qui possèdent un avis ou encore d'informations apprises via la presse. Ils sont directs lorsqu'ils relèvent d'une prise d'informations auprès de l'établissement, de son chef ou des parents élus (Tableau 69). Le comportement des parents enseignant correspond davantage à la moyenne des comportements, mais cet apparent modeste taux de prise de renseignements doit néanmoins être relativisé compte tenu des connaissances déjà détenues, inhérentes à la spécialité professionnelle de ces parents.

Selon la même source de données, lorsque l'établissement fréquenté est différent de celui initialement proposé, les familles de cadre et d'enseignant sont significativement plus nombreuses à avoir mis en œuvre au moins une démarche pour obtenir l'établissement souhaité (Tableau 70). Le détail des professions des parents soulignent que les familles de deux cadres, d'un cadre et d'un enseignant et de deux enseignants sont les plus nombreuses à tenter deux actions conjuguées et que les couples de cadres se différencient des précédents par une proportion significativement supérieure de leurs membres à mettre en place trois démarches (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 2.3.). Les démarches mises en œuvre par ces familles ne se caractérisent pas par leur spécificité - elles relèvent prioritairement de choix familiaux et secondairement de négociation avec les acteurs de l'école ; la demande de dérogation officielle et le contact avec le

chef d'établissement sont des actions moins mobilisées que le déménagement ou la déclaration d'une adresse d'un proche - mais par leur multiplicité.

A propos de l'intensité des relations des parents avec l'école repérée par la mesure de l'intensité des relations avec les associations de parents d'élèves et les enseignants, en distinguant qui est à l'initiative de la relation, ce sont là aussi les couples comprenant au moins un enseignant ou un cadre qui développent les relations les plus soutenues (Tome des annexes, Annexe 1, Partie 2A, Paragraphe 2.2.). Les parents tous les deux cadres entretiennent la plus forte implication. Les couples enseignant-cadre les coudoient, notamment en maintenant un haut niveau d'investissement dans le secondaire. Les couples des deux enseignants apparaissent un peu moins impliqués que les précédents mais restent cependant parmi les familles les plus présentes dans la relation entretenue avec l'école. L'analyse des données du Panel sur le même sujet confirme ces résultats et précise que si les familles d'au moins un enseignant sont proportionnellement plus nombreuses que celles d'au moins un cadre à considérer la relation entre parents et enseignants souhaitable même si aucun problème n'est signalé avec l'enfant, les familles d'au moins un cadre sont plus nombreuses que les familles d'au moins un enseignant à concevoir leur collaboration avec l'école nécessairement étroite et fréquente (Tableau 71).

Enfin, d'après les enquêtes de l'Insee et du Panel, les familles de cadre et d'enseignant sont encore les familles les plus représentées dans les associations de parents d'élèves. Les taux d'adhésion donnés par le Panel indiquent que 31 à 35% des membres de ces familles sont adhérents contre un peu plus de 16% en moyenne (Tableau 72). Les familles de cadre-enseignant y sont proportionnellement plus présentes que celles de deux cadres, qui le sont à leur tour un peu plus que celles de deux enseignants.

Au final, les pratiques d'informations scolaires des familles d'enseignant et de cadre ne se distinguent pas véritablement. L'une et l'autre cherchent à connaître l'établissement fréquenté, d'abord en amont de l'inscription puis ensuite régulièrement lorsque l'enfant y est scolarisé. Ces pratiques permettent de

contrôler les conditions de scolarisation de l'enfant et de spécifier, si besoin, des demandes de correction aux acteurs de l'éducation.

Tableau 67 : Prise de renseignement sur l'établissement fréquenté avant inscription (Insee) (%)

	Aucun	Au moins un
Tous	13,7	86,3
cad	7,6	92,4
ens	15,8	84,2
int	9,7	90,3
arti	11,6	88,4
emp	15,0	85,0
ouv	25,1	74,9

Tableau 68 : Nombre de renseignements pris sur l'établissement avant inscription (Insee) (%)

	Aucun	Un à trois	Quatre à sept
Tous	13,7	59,7	26,7
cad	7,6	60,0	32,3
ens	15,8	52,9	31,3
int	9,7	63,3	27,0
arti	11,6	61,3	27,1
emp	15,0	60,3	24,7
ouv	25,1	55,2	19,7

Tableau 69 : Renseignements directs et indirects (Insee) (%)

	Directs		Indirects	
	Aucun	Au moins un	Aucun	Au moins un
Tous	26,0	74,0	37,1	62,9
cad	22,2	77,8	27,1	72,9
ens	25,8	74,2	40,8	59,2
int	23,5	76,5	33,0	67,0
arti	25,1	74,9	33,7	66,3
emp	26,5	73,5	39,5	60,5
ouv	35,3	64,7	50,3	49,7

Tableau 70 : Démarches mises en œuvre pour obtenir l'établissement non proposé (Insee) (%)

	Aucune	Au moins une
Tous	28,7	71,3
cad	13,1	86,9
ens	15,6	84,4
int	32,6	67,4
arti	23,7	76,3
emp	32,6	67,4
ouv	39,3	60,7

Tableau 71 : Manière de voir les relations entre parents et enseignants (Panel) (%)

	Etre en relation ne change rien	Mieux vaut laisser les enseignants faire	Relation si problème	Relation même sans problème	Entretenir une étroite collaboration	Non réponse
Tous	5,4	6,4	35,3	31,9	17,3	3,7
cad	3,4	5,9	35,5	36,4	15,5	3,3
ens	2,2	5,7	33,7	42,5	14,4	1,5
int	4,7	4,9	36,7	33,8	17,3	2,7
arti	5,7	7,4	36,9	27,8	18,3	4,0
emp	6,6	6,2	35,1	29,1	19,4	3,5
ouv	7,9	8,4	34,4	26,2	17,3	5,8
agri	4,4	8,4	34,5	34,5	12,8	5,3
inactif	6,3	12,5	25,0	18,8	12,5	25,0

Lecture : 14,4 % des familles d'enseignant souhaitent entretenir une collaboration étroite avec les enseignants

Tableau 72 : Adhésion à une association de parents d'élèves (Panel) (%)

	Oui	Non	Non réponse
Tous	*16,6*	*83,0*	*0,5*
cad	*30,8*	*69,0*	*0,2*
ens	*35,2*	*64,4*	*0,4*
int	*19,5*	*80,2*	*0,3*
arti	*13,4*	*85,7*	*1,0*
emp	*10,4*	*89,1*	*0,5*
ouv	*4,5*	*94,8*	*0,7*
agri	*20,4*	*78,8*	*0,8*
inactif	*0,0*	*95,0*	*5,0*
cadcad	*39,8*	*60,2*	*0,0*
cadint	*34,3*	*65,3*	*0,4*
enscad	*43,2*	*56,8*	*0,0*
ensens	*38,8*	*60,0*	*1,2*
ensint	*32,9*	*66,7*	*0,5*

4.2.2. La recherche des conditions pédagogiques d'un apprentissage efficace

Cependant, si les pratiques décrites ne sont guère discriminantes dans leur intention, une distinction s'opère quant à la nature des informations recherchées. Les conditions estimées essentielles à la réussite de l'élève se différencient d'un type de famille à l'autre. D'après les réponses à l'enquête de l'Insee demandant aux parents de citer le principal avantage de l'établissement fréquenté, les familles de cadre apparaissent particulièrement sensibles à la sérénité du climat de l'établissement. En dehors des avantages liés à une problématique organisationnelle familiale : trajet, restauration, nourrice…, l'argument « bonne réputation » est, en moyenne, l'argument le plus souvent choisi par les familles (Tableau 73). (Notons que ce n'est pas le cas des familles d'enseignant qui citent plus massivement l'appartenance de l'établissement au service public). Parmi elles, les familles de cadre sont proportionnellement les plus nombreuses à avancer cette raison, à l'inverse des parents enseignant qui se placent à l'avant dernier rang. Deux autres raisons sont préférentiellement citées par les parents cadre, l'argument « pas de problèmes d'insécurité » et « bonne discipline ». Dans les deux cas les parents enseignant se situent au dernier rang des familles à citer ces motifs. Les données du Panel abondent dans le même sens. Le fait que l'établissement soit bien fréquenté est une raison plébiscitée par les parents cadre alors que le comportement des parents enseignant à son sujet correspond au comportement moyen des familles (Tableau 74).

De leur côté, les familles d'enseignant semblent davantage s'intéresser aux caractéristiques pédagogiques de l'établissement. L'enquête de l'Insee montre qu'elles se distinguent des familles de cadre en étant significativement plus nombreuses à considérer comme avantage le fait que l'établissement soit bien dirigé et que les classes ne soient pas surchargées (Tableau 73,). Plus que les conditions de vie dans l'établissement, ce sont les conditions de travail en classe qui importent ces parents. L'interrogation des familles, par cette même enquête, à propos de leur intervention dans l'affectation dans la classe fréquentée le confirme. Les familles de deux enseignants interviennent significativement plus que les autres familles et notamment que celles de deux cadres pour obtenir la classe souhaitée (Tableau 75).. Pour ce faire, elles ont recours à la rencontre avec le chef d'établissement ou avec ses adjoints, mais privilégient le choix d'options spécifiques. Cette dernière méthode d'intervention apparaît tout à fait typique des parents tous deux enseignants (Tableau 76). Qui plus est, lorsque ces parents sont interrogés sur les raisons du choix de l'option langue vivante en 6ème, « pour être dans une bonne classe » est un argument beaucoup plus largement cité par ces parents que par la moyenne des parents (Tableau 4, Partie 1, Chapitre 1, Paragraphe 2.2.1.). Le fait que la langue soit déjà connue par un membre de la famille est également une raison sérieusement mobilisée par ces familles alors qu'en moyenne l'évocation de cet argument reste faible. Clairement, les familles d'enseignant marquent leur différence en étant très attentives à la qualité de l'offre pédagogique. Leurs interventions et choix se justifient par la recherche des conditions d'un apprentissage efficace et à la rentabilité scolaire élevée. Le choix de l'option latin en 5ème et de l'option grec en 3ème, également emblématique des parents enseignant, suit la même logique, celle de la distinction des populations et en conséquence, de l'aménagement des meilleures conditions d'apprentissage (Tableaux 2 et 3, Partie 1, Chapitre 1, Paragraphe 2.2.1.).

Tableau 73 : Principal avantage trouvé à l'établissement fréquenté (Insee) (%)

	Avantages pratiques	Etablissement public	Etablissement privé	Bonne réputation	Peu d'insécurité	Etablissement bien dirigé	Bonne discipline	Classés non surchargés
Tous	*45,3*	*17,9*	*7,5*	*18,6*	*2,8*	*3,0*	*2,5*	*2,5*
cad	*43,3*	*16,6*	*6,9*	*23,1*	*2,9*	*3,2*	*2,2*	*1,8*
ens	*46,6*	*22,6*	*4,8*	*16,4*	*1,4*	*3,4*	*2,1*	*2,7*
int	*45,9*	*18,0*	*7,7*	*17,0*	*3,6*	*2,6*	*2,3*	*2,8*
arti	*44,9*	*11,0*	*10,2*	*22,0*	*1,6*	*4,7*	*4,7*	*0,8*
emp	*45,7*	*18,8*	*7,4*	*17,4*	*3,1*	*2,7*	*2,1*	*2,7*
ouv	*46,9*	*19,4*	*9,1*	*15,4*	*2,3*	*2,3*	*2,9*	*1,7*

Lecture : 16,4% des familles d'enseignant citent comme principal avantage à l'établissement fréquenté sa bonne réputation. 23,1% des familles de cadre citent cet argument

Tableau 74 : Choix de l'établissement pour sa bonne fréquentation (Panel) (%)

	Oui	Non	Non réponse
Tous	*51,4*	*46,1*	*2,6*
cad	*61,2*	*36,7*	*2,1*
ens	*51,9*	*45,7*	*2,4*
int	*52,5*	*45,1*	*2,4*
arti	*52,3*	*44,8*	*2,9*
emp	*49,1*	*48,5*	*2,3*
ouv	*43,0*	*53,8*	*3,2*
agri	*61,9*	*35,0*	*3,1*
inactif	*12,5*	*75,0*	*12,5*

Tableau 75 : Intervention parentale pour obtenir la classe souhaitée (Insee) (%)

	Non	Oui
Tous	*86,6*	*13,4*
cadcad	*80,0*	*20,0*
cadint	*81,7*	*18,3*
cadaut	*88,2*	*11,8*
enscad	*91,1*	*8,9*
ensens	*73,5*	*26,5*
ensint	*76,0*	*24,0*
ensaut	*91,1*	*8,9*
intint	*87,3*	*12,7*
intaut	*86,2*	*13,8*
empouagri	*87,8*	*12,2*
empouvagriinactif	*96,2*	*3,8*

Tableau 76 : Type d'intervention parentale réalisée pour obtenir la classe souhaitée (Insee) (%)

	Rencontre chef établisseme	Choix d'options spécifiques	Sans objet
Tous	*9,8*	*3,6*	*86,6*
cadcad	*11,4*	*8,6*	*80,0*
cadint	*11,5*	*6,9*	*81,7*
cadaut	*7,4*	*4,4*	*88,2*
enscad	*6,7*	*2,2*	*91,1*
ensens	*11,8*	*14,7*	*73,5*
ensint	*14,0*	*10,0*	*76,0*
ensaut	*2,2*	*6,7*	*91,1*
intint	*8,5*	*4,2*	*87,3*
intaut	*11,4*	*2,4*	*86,2*
empouagri	*10,3*	*1,9*	*87,8*
empouvagriinactif	*2,5*	*1,3*	*96,2*

Lecture : 14,7% des familles de deux enseignants et 8,6% des familles de deux cadres interviennent dans l'affectation de la classe de leur enfant par le choix des options

4.2.3. Pour conclure

Les familles d'enseignant et de cadre se retrouvent sur l'intention de contrôler les conditions de scolarisation de leur enfant. La maîtrise du système est essentielle pour en tirer avantage et lui donner les meilleures chances de réussite. L'un et l'autre de ces types de familles usent d'opérations multiples pour atteindre leurs objectifs. La prise d'informations et la rencontre avec les acteurs de l'éducation sont des démarches partagées par les deux catégories de familles.

Les parents enseignant se distinguent cependant des parents cadre par l'orientation pédagogique des actions qu'ils entreprennent. Alors que les seconds veillent

davantage à la qualité de l'environnement social de l'enfant, à son bien-être et à sa sécurité dans l'établissement, les premiers s'intéressent en priorité à la qualité de l'offre pédagogique proposée et aux conditions d'apprentissage dans la classe. Les parents enseignant se singularisent ainsi en concentrant leur action sur les éléments en prise directe avec l'acte éducatif. Ils cherchent à choisir la classe, sa taille et ses options et rencontrent, à leur initiative et à tout niveau de scolarité, préférentiellement les enseignants aux décideurs, plus éloignés de l'apprentissage. *A contrario*, en s'attachant d'abord à la qualité de la socialisation et à la qualité académique déclarée (meilleurs résultats), les parents cadre restent plus extérieurs à la vie de la classe et cherchent à garantir, en amont de l'acte d'enseignement, l'ensemble des conditions indispensables au développement d'un travail de qualité. Pour les parents enseignant, l'école semble, avant tout, être un lieu d'apprentissage et c'est sur ce critère, et non sur des critères sociaux, qu'il est attendu que la distinction entre enfants s'opère.

4.3. Une connaissance fine du système au service d'une implication ajustée

4.3.1. La recherche d'informations non génériques

La personnalisation du parcours scolaire primaire et secondaire de l'enfant s'appuie sur une connaissance remarquable du système scolaire de la part des parents enseignant, de son organisation jusqu'à sa mise en œuvre la plus appliquée. De par leurs expériences propres et grâce à leur réseau professionnel, ces parents bénéficient d'informations précises sur l'actualité des filières et des orientations auxquelles elles préparent le mieux. Les précisions détenues à propos des options leur permettent de faire accéder leur enfant à des classes particulières, au moins autant pour l'enrichissement de sa culture que pour lui faire profiter d'un environnement favorable au travail scolaire et à la progression rapide de ses apprentissages.

Ces parents connaissent également parfaitement le fonctionnement de l'établissement fréquenté par l'enfant. Les enquêtes de l'Insee et du Panel en

témoignent en montrant qu'ils sont particulièrement bien représentés dans les instances de décisions de l'établissement via les associations de parents d'élèves (Tableau 72, Partie 3, Chapitre 5, 4.2.1.). Ces parents recueillent également des informations grâce aux relations étroites qu'ils entretiennent avec les autres parents avertis. Enfin, ils s'informent encore par le biais de leur enfant en étant, d'après l'enquête du Panel, proportionnellement les plus nombreux des parents à discuter régulièrement avec leur enfant à propos de la vie en classe et de ses enseignants (Tableau 49, Partie 3, Chapitre 5, Paragraphe 3.1.1.).

Ces parents n'omettent pas non plus de se renseigner à propos des enseignants de l'enfant. Ils cherchent à circonscrire les attentes de chacun, mais n'hésitent cependant pas à évaluer leur niveau d'expertise professionnelle. Les conversations régulières avec l'enfant concernant ce qu'il apprend en classe et les rencontres avec les enseignants, à l'initiative parentale, leur procurent des renseignements précieux pour établir un bilan complet et précis de la situation scolaire vécue quotidiennement par l'enfant. La proximité sociale entre les parents et les enseignants, le partage d'expériences et de valeurs, l'implication conjuguée des deux parents, sont autant de critères qui favorisent une relation sans rapport de domination et font davantage percevoir aux enseignants l'implication parentale sous ses aspects constructifs et de soutien plutôt que de contrôle et d'influence.

Cette collecte d'informations pertinentes dont l'utilisation permet ensuite d'obtenir quelques avantages n'a rien d'une démarche commune. Dans son étude comparative des comportements vis-à-vis de l'école des parents des classes moyennes supérieures et ouvrières, Lareau (Lareau, 1993) montre que si beaucoup de parents ont des informations à propos de la scolarité de l'enfant, elles se réduisent souvent à des sujets tels que le menu, les horaires de bus ou la sécurité de leur enfant sur le site de l'école. Seuls les parents qui conduisent un examen minutieux de la vie à l'école et entretiennent une connexion serrée entre la vie familiale et la vie scolaire peuvent accéder à des informations pertinentes.

4.3.2. Une implication parentale ajustée et sélective

Dotés de l'ensemble de ces connaissances, les parents enseignant peuvent alors établir un diagnostic détaillé des performances d'apprentissage de leur enfant, mais également nommer les forces et les faiblesses de l'établissement et de chaque enseignant. Un travail méthodique de compensation des manques repérés peut alors commencer, aux effets d'autant plus efficaces que ces parents connaissent par ailleurs les méthodes pédagogiques porteuses. En outre, selon Lareau (Lareau, 1993, 2003), confiants à propos de leur rôle dans la scolarité de l'enfant, ces parents se sentent libres d'intervenir auprès des enseignants pour obtenir des informations supplémentaires, pour confirmer l'exactitude d'un jugement, mais également pour solliciter du travail complémentaire ou même un enseignement en partie spécifique. Encore, ils n'hésitent pas à se plaindre auprès du chef d'établissement et à rejeter les recommandations de l'école si elles ne leur conviennent pas. Enfin, en se positionnant comme des égaux aux enseignants de l'enfant, leur action ne se limite pas à la suppléance des défauts estimés de l'école, ces parents s'emploient aussi à anticiper les apprentissages scolaires. La plus forte proportion, mesurée par les données de l'Insee, des enfants d'enseignant à faire des devoirs de vacances pour s'avancer en atteste (Tableau 63, Partie 3, Chapitre 5, Paragraphe 3.2.3.).

Si les parents enseignant se distinguent des autres parents par une plus grande inclusion de la vie scolaire dans la vie de famille et par le souci constant d'optimiser la valeur des situations d'apprentissage, ils fondent leur action sur l'obtention d'informations non génériques, dont l'interprétation leur permet d'ajuster et de personnaliser les parcours scolaires. Ces informations ne sont pas celles que tout parent peut obtenir auprès des acteurs de l'établissement. Seul un travail orienté peut permettre de détecter celles potentiellement valorisables scolairement et différenciatrices du point de vue des résultats. En contre-pied de ce que montre Glasman (Glasman, 1998) à propos des familles populaires, les parents enseignant ne sont pas dépendants de l'expertise enseignante et, contrairement à beaucoup de parents, ils sont en capacité de profiter des informations et des commentaires recueillis sans la médiation des enseignants.

L'appel à partenariat de l'école n'est entendu par ces parents que dans la mesure où il leur apporte des informations spécifiques et permet le contrôle des conditions de scolarisation. L'implication parentale apparaît donc sélective et guidée par l'optimisation de la performance scolaire de l'enfant. Elle ne relève donc pas de l'injonction de l'école, mais est choisie, en conscience, par la famille.

Ainsi, les parents enseignant ne se contentent pas de valoriser les connaissances qu'ils détiennent par leur appartenance à la profession enseignante. Ils ne profitent pas d'un avantage qui leur serait, « naturellement » ou par connivence, acquis. Ils travaillent réellement, peut-être plus que d'autres, en témoigne la multiplicité des actions entreprises, à la quête d'informations pertinentes, des plus générales aux plus spécifiques, qu'ils seront ensuite en mesure de transformer en avantages au travers de l'ajustement du parcours scolaire de leur enfant.

4.4. Conclusion

La mise en œuvre de stratégies scolaires en vue d'optimiser la réussite scolaire de l'enfant n'est certes pas l'apanage des parents enseignant. L'ensemble des familles socialement favorisées cherche, par de multiples voies, à tirer le meilleur profit de leurs ressources personnelles et des dispositions offertes par le système scolaire. Les familles d'enseignant se distinguent cependant, d'après nos travaux, par trois orientations caractéristiques. Premièrement, elles présentent la plus grande continuité entre la vie scolaire et la vie familiale. Le travail scolaire s'en trouve complètement intégré au quotidien de la famille. Il est la partie d'un tout, l'élément d'un ensemble tendu vers l'acquisition de connaissances valorisables à l'école. Deuxièmement, à propos de leur relation à l'école, les parents enseignant ciblent leur action sur les conditions d'apprentissage. Leur niveau d'interventions privilégié est la classe, là où se déroule l'enseignement. Plus que le climat de l'établissement auquel les parents cadre sont particulièrement vigilants, c'est l'offre pédagogique que les parents enseignant cherchent à contrôler pour maximiser les chances de réussite. Troisièmement, à la maison, l'adaptation de leurs interventions éducatives et, à l'école, la pertinence de leurs choix dans les aménagements des conditions d'apprentissage, tiennent à la recherche et à

l'actualisation permanentes d'informations sur le système scolaire, le fonctionnement de l'établissement et de la classe fréquentés, les forces et les faiblesses de l'enseignant et de l'enfant. Ces trois orientations conjuguées représentent un gros travail parental, de fond et sur la durée quant à la construction de la culture et des connaissances scolaires de l'enfant, de terrain et de précision dans la maîtrise et le contrôle des conditions scolaires d'apprentissages.

5. Conclusion du Chapitre 5

La volonté d'expliciter l' « effet enseignant » démontré en première section nous a conduite à revenir plus précisément sur les caractéristiques des pratiques éducatives des parents enseignant. Grâce à l'analyse des données de l'enquête de l'Insee et du Panel, trois spécificités orientant l'action éducative de ces parents ont été mises en évidence.

Plus que les autres parents, les parents enseignant installent l'éclectisme et le cumul des pratiques de loisirs pour leur enfant. L'objectif est à la fois qu'il se constitue une solide culture, qu'il construise une socialisation élargie et qu'il développe des compétences cognitives d'interprétation et d'assimilation de la nouveauté et de la différence. Selon cette orientation, contribuer à la formation d'un être « complet » est la visée parentale ultime. Pluralité et variété des pratiques riment encore avec différenciation et personnalisation. Les parents orientent le choix des activités en fonction de leur rareté et donc de leur pouvoir distinctif, d'après la qualité de l'enrichissement culturel et cognitif qu'elles apportent et en tenant compte de la personnalité de l'enfant. Les pratiques de loisirs de l'enfant constituent un domaine spécifiquement investi par les parents enseignant qui, à terme, en attendent des dividendes en matière de réussite scolaire, professionnelle et sociale pour leur enfant.

Une autre spécificité des parents enseignant réside dans leur modèle de construction de l'identité de l'enfant. Dans le but de contribuer à la construction d'un être autonome, responsable et solidaire, ces parents privilégient les pratiques

éducatives aux perspectives *a priori* opposées. Ils composent ainsi leur « programme » éducatif par une alliance de soutien et d'exigence, d'encadrement et d'encouragement à l'autonomie, d'ouverture aux autres et d'accomplissement personnel. Bien que la discussion omniprésente entre parents et enfant laisse penser à un pilotage multi parties prenantes, le contrôle parental reste fort jusqu'à ce que l'enfant s'applique seul les règles à respecter pour devenir autonome. Ce modèle renvoie à celui de la socialisation « contractuelle » défini par Kellerhalls et Montandon, (Kellerhalls, Montandon, 1991) et précisé par Dubet et Martucelli (Dubet, Martucelli, 1996c). Les enfants vivent une expérience réelle de la société grâce à l'exercice de la discussion, mais bien encadrée et protégée par le contrôle parental. Les parents souhaitent au final un enfant épanoui, l'épanouissement étant, pour paraphraser Dubet et Martuccelli, l'idéal déclaré, mais également la ressource au service de l'idéal prioritaire que représente la performance scolaire : « il faut que le bonheur subjectif participe d'un comportement scolaire profitable… » (Dubet, Martucelli, 1996b, p. 115).

Les parents enseignant se distinguent encore des autres parents par leurs pratiques d'accompagnement de la scolarité de l'enfant. Bien qu'ils partagent avec les catégories sociales dont ils sont les plus proches les principales stratégies scolaires d'optimisation de la réussite de leur enfant, ils se singularisent néanmoins sur trois points. Tout d'abord, ils assurent plus que les autres parents la continuité entre la sphère scolaire et la sphère familiale. Véritablement, les devoirs scolaires domestiques se fondent dans la quotidienneté de l'exposition des enfants aux apprentissages et la satisfaction des exigences scolaires n'est pour ces parents qu'une des manières de travailler à la réussite de l'enfant. La réussite scolaire se prépare chaque jour, et dans l'ordinaire des situations familiales. Dans leurs relations à l'école, les parents enseignant cherchent prioritairement à contrôler la qualité de l'offre pédagogique de la classe fréquentée. C'est d'abord par ce critère, et moins par celui de la discipline ou de la sérénité de l'établissement, que ces parents s'emploient à garantir les conditions scolaires les plus favorables à la réussite de l'enfant. Enfin, c'est par un lourd et méticuleux travail d'informations sur le système scolaire et son fonctionnement que se différencient encore les parents enseignant. Toutes les sources d'informations, formelles et informelles, sont investies, d'une part pour mesurer précisément le niveau d'acquisition, les

capacités et les difficultés de l'enfant face à des exigences scolaires connues en détail, d'autre part pour identifier les remédiations, mais également les anticipations possibles en vue d'accroître ses performances scolaires et d'autre part encore pour procéder aux choix d'options, de filières et d'orientation scolairement les plus rentables.

Les interprétations des données des deux enquêtes étudiées qui viennent d'être présentées conduisent à esquisser quelques traits d'un modèle éducatif familial enseignant dans ses visées identitaires, de socialisation et de performance scolaire. Les différences d'avec les pratiques éducatives des parents cadre sont ténues, mais se manifestent par quelques directions d'actions spécifiques sous-tendues par des valeurs et des critères explicites. La réussite scolaire singulière de l'enfant d'enseignant apparaît également liée à un travail, remarquable par sa conséquence, tant de la part de l'enfant que de celle des parents.

A ce stade du travail, une dernière question reste en suspens. Alors que l' « effet enseignant » semble se caractériser par un parent acteur de la réussite scolaire de l'enfant, peut-on encore parler d'un enfant « héritier », reconnu par l'école ? Quelle définition peut-on donner au mode de transmission familiale ?

Chapitre 6

Mode de transmission éducative familial : construire plutôt que léguer

1. Les parents enseignant sont-ils des acteurs et des stratèges ?

1.1. La réussite comme projet familial

Jusqu'en 1960 prévaut le modèle de la reproduction familiale. Les déterminants économiques sont alors décisifs dans les destinées sociales des individus. Mais à partir de ces années-là s'installe le modèle de la reproduction scolaire. Le capital à posséder passe de celui des biens économiques et des moyens de production à celui des ressources et des dispositions culturelles. La transmission de ce nouveau type de ressources devient pour la famille un véritable enjeu. L'école valide la qualité de ce capital acquis et choisit désormais les « héritiers ». Aujourd'hui, bien que le paysage économique ait changé et que la désignation ne s'opère plus dans un contexte de croissance économique, ce modèle conserve son acuité. La modification de la structure des emplois a conduit à la nécessité d'une élévation du niveau de qualification requis pour les occuper. Et bien que l'existence d'un chômage persistant dénote d'une moins bonne adéquation entre formation scolaire et besoin professionnel, le diplôme reste toujours la meilleure garantie de l'insertion. Pour les familles, l'enjeu de détenir un capital scolaire à valoriser s'est renforcé. Ces contraintes s'imposent notamment aux classes moyennes et, en particulier, aux personnes de profession enseignante dont la position sociale dépend précisément du diplôme obtenu. Sans véritables possessions économiques pour la plupart, le capital détenu par ces familles est essentiellement culturel. Leur vulnérabilité à la dévaluation des diplômes et à l'échec scolaire s'en trouve accrue.

Le diplôme devenu central, la dépendance à la sélection scolaire favorise alors un rapport à l'école de ces familles plus stratégique. Nous l'avons vu précédemment, les parents enseignant vont fortement se mobiliser pour tenter d'obtenir les conditions de réussite scolaire supposées les meilleures. L'acquisition du capital scolaire et l'optimisation du parcours de l'enfant constituent ainsi leurs préoccupations essentielles. La distinction des qualifications obtenues et l'accès à des diplômes professionnellement avantageux forment l'aboutissement de leur importante implication. Le projet familial n'est alors plus celui de la réalisation familiale en elle-même, ni même celui de donner une éducation à ses enfants. Comme l'indiquait déjà Charlot en 1987 (Charlot, 1987), le projet actuel de la famille ambitionne la réussite, la réussite de chacun de ses membres. Cette réussite passant par l'école, notamment pour les parents enseignant, l'action familiale se concentre sur la capitalisation et l'activation de ressources scolairement rentables. Chez ces familles, le projet scolaire vient donc au service du projet familial. Et c'est sous-tendu par l'objectif crucial de la réussite que s'organisent les actions des parents enseignant.

1.2. Des parents acteurs

Face aux enjeux scolaires, l'ensemble des parents se mobilise. Parmi eux, les parents enseignant s'investissent particulièrement énergiquement, tant dans le domaine des pratiques de socialisation que dans celui des pratiques d'accompagnement scolaire. La première partie de la présente discussion a rendu compte du caractère multi directionnel et pour autant convergent de leurs implications, tendues vers la construction d'un être social épanoui et scolairement performant. Pour satisfaire leurs ambitions, ces parents réalisent un véritable travail d'héritage. Ils œuvrent en direction d'une reconnaissance scolaire des qualités individuelles de l'enfant et, dans ce but, concentrent leurs efforts sur l'objectif de la distinction par la culture. Les parents enseignant apparaissent en cela, « acteurs » du destin scolaire et social de leurs enfants.

Au parent « acteur » nous opposons à la fois le parent « agent » et le parent jouissant de «libre-arbitre ». Si l'on suit Richiardi (Richiardi, 1988), être un parent « agent » reviendrait à disposer d'une marge de liberté pour réagir à des règles, normes ou changements qui seraient extérieurs. De tels parents seraient ainsi soumis aux prescriptions institutionnelles. Et à l'autre extrémité, un parent doté de libre arbitre aurait la faculté de se déterminer librement et par lui seul. Il aurait alors le pouvoir de choisir de façon absolue sans subir quelque influence ou cause que ce soit. Entre ces deux positions, nous adoptons la définition du parent acteur que propose le chercheur. Un tel parent est à considérer comme le membre d'un « groupe de personnes socialement situé qui construit (ou reconstruit) collectivement, à travers les représentations, pratiques et échanges de ses membres, la réalité institutionnelle et sociale dans laquelle il s'inscrit. » (Richiardi, 1998, p. 110). Plaisance (Plaisance, 1988) ajoute que ces parents bénéficient d'une « indépendance relative ». A la différence des parents « agents », bien que les contraintes liées à l'institution ou aux initiatives d'autres individus pèsent sur leurs décisions et pratiques, ces parents sont en capacité d'exercer leurs propres responsabilités. D'après les résultats des présents travaux, tout en restant agents d'une dynamique sociale plus large, les familles d'enseignant agissent concrètement sur le destin scolaire de leur enfant par leurs pratiques éducatives et les usages qu'ils font du système de formation. Les parents enseignant peuvent ainsi être considérés comme des acteurs de la réussite scolaire de leur enfant et, plus généralement, de celle du projet familial.

1.3. Des parents stratèges

L'action individuelle va de pair avec l'accentuation d'un rapport stratégique à l'école. Mais de la même façon que le parent acteur se différencie du parent jouissant de libre-arbitre, la stratégie familiale des parents enseignant semble se distinguer d'une action parfaitement conscientisée et aux résultats programmés. Certes, ces parents adoptent une position de stratège lorsque l'on considère leur implication dans les instances de décisions scolaires, les choix de contexte, de filières et d'options opérés qui influent sur les trajectoires scolaires ou encore les rencontres avec les membres d'un environnement contrôlé qui modèlent l'identité

de l'enfant. Cependant, d'autres actions ne sont pas stratégiques et certaines relèvent de routines de la vie quotidienne. Ces pratiques, telles celles de l'exercice de la discussion ou du suivi du travail scolaire domestique, expriment d'abord des déterminismes tenant sans doute à l'appartenance de classe, mais surtout aux spécificités professionnelles des enseignants. L'habitus, dont d'ailleurs les acteurs ont parfois conscience, n'est donc pas absent des pratiques parentales. Il semblerait même que distinguer la part de réflexivité de celle de l'habitus présente dans les pratiques soit une entreprise malaisée tant les deux notions s'enchevêtrent et se redéfinissent mutuellement. Héran (Héran, 1987, p. 411) en propose l'interprétation suivante « (…) on peut concevoir qu'un comportement réflexif se consolide en habitus, que celui-ci fasse l'objet d'un contrôle réfléchi, que ce réflexif devienne à son tour réflexe et ainsi de suite ». D'un côté la réflexivité est limitée si l'on considère les routines, de l'autre l'habitus est contrebalancé par l'intervention des stratégies.

Si les parents enseignant apparaissent ainsi stratèges, leur action n'est pas exclusivement orientée par un calcul. Elle exprime aussi un certain déterminisme. A l'instar de ce qu'indiquent Montandon et Perrenoud (Montandon, Perrenoud, 1988), le concept de stratégie se caractérise par des actions plus ou moins rationnelles, plus ou moins cohérentes et plus ou moins conscientes de la part du parent. En prêtant à ce type d'acteurs « un projet relativement conscient et une part de calcul à partir d'une analyse plus ou moins perspicace de la situation et des possibilités d'action », ces auteurs (Montandon, Perrenoud, 1988, p. 28) proposent une définition de l'action stratégique que nous pouvons adapter au cas des parents enseignant. Nous l'avons vu, c'est grâce à une connaissance experte des situations scolaires et à leur examen minutieux que ces parents, par la mise en synergie de routines et de raisonnements stratégiques, contribuent à l'installation d'un contexte favorable à la réussite de l'enfant. Tout comme les parents enseignant sont des acteurs pris dans une situation sociale donnée, ils sont stratèges emprunts d'une certaine dose de déterminisme.

2. Construire la réussite scolaire par la mobilisation des acteurs familiaux

2.1. Une construction experte

Acteurs stratégiques, les parents enseignant ne comptent pas sur la seule transmission osmotique de leur capital culturel pour doter leur enfant des caractéristiques qui lui permettront de réussir scolairement. Bien au contraire, nous avons montré que ces parents agissent avec pragmatisme et fondent leur action sur un diagnostic précis et fiable de l'ensemble des éléments qui constituent la situation scolaire afférente à l'enfant. Ces parents ne s'en remettent pas au destin, mais font preuve de réalisme. Ils cherchent à contrôler, sinon maîtriser, le contexte scolaire et éducatif de leur enfant. Ils usent de pratiques d'imprégnation et d'inculcation envers l'enfant et d'intervention sur son environnement de vie. C'est en spécialistes chevronnés qu'ils tentent de modeler la carrière scolaire de l'enfant.

L'expertise possédée se construit par un important travail parental, un travail d'analyse de la situation, de quête d'informations, d'adaptation des pratiques. Ce travail nourrit la capacité de ces parents à anticiper, plus favorablement que d'autres, le futur scolaire de leur enfant. Grâce à lui, ces parents deviennent acteurs d'un projet. Ils mettent délibérément en œuvre tous les moyens disponibles pour atteindre le futur qu'ils ont prévu, posé comme tel.

Complémentairement, l'assimilation des connaissances acquises et des expériences vécues, leur permet de reconnaître, mieux que d'autres, les enjeux qui méritent d'être poursuivis. Bourdieu définit cette compétence en tant que protension, « [une] anticipation préperceptive, [un] rapport au futur qui n'en est pas un, un futur qui est quasi présent » (Bourdieu, 1994, p. 155). Selon l'auteur, le fait d'avoir incorporé un certain nombre de schèmes conduit ces parents à construire une vision du monde telle, qu'ils ont un rapport au futur qui se traduit dans le présent. Cette induction pratique se fondant sur l'expérience, relevant de

l'habitus et donc non totalement conscientisée par les individus, vient ainsi parachever leur capacité à se mettre en projet.

Enfin, à ces capacités de mise en projet et de protension, s'ajoute celle de réflexivité. En mettant à distance leurs propres expériences et pratiques, en les jugeant et les critiquant, ces parents les font évoluer et accroissent leur adaptation aux situations vécues. Pourtois affirme que le sujet devient même ainsi « auteur » (Pourtois, Desmet, 1995). En ne faisant pas seulement qu'interpréter son action, mais en la finalisant, en en devenant explicitement à son origine, il dépasse l'état d'« acteur ».

Rendus experts, par un travail d'analyse minutieux et complet de la culture scolaire accompagné de l'activation de ressources propres, par la capacité à se projeter, à anticiper, à être « présents à l'à-venir » (Pourtois, Desmet, 1995, p. 65) et à reconstruire ses pratiques et ses habitus, les parents enseignant peuvent être définis comme des experts de la construction de la réussite de leur projet familial.

2.2. Mobilisation des parents et des enfants

La réussite scolaire de l'enfant ne s'explique pas par la seule possession d'un haut statut de ressources culturelles parentales. Elle n'est pas simplement le fruit de l'exposition de l'enfant à ces ressources. La transmission du capital culturel parental ne s'opère pas seulement par influence ou strictement à « l'insu du donateur et du donataire » (Mauger, 2002, p. 11). Encore, elle ne passe pas uniquement par la qualité du langage familial ou la valorisation parentale de la culture et de l'école. Le présent travail l'a montré, il y a nécessité d'une activation des ressources possédées. « La présence objective d'un capital culturel familial ne peut avoir de sens que si ce capital est placé dans des conditions qui rendent possible sa transmission. » (Daverne, 2003, p. 98). Les parents ont à mobiliser leurs ressources et leur expertise en direction des attentes de l'école s'ils souhaitent obtenir quelques avantages scolaires pour l'enfant (Lareau, 1993). L'existence d'un authentique projet scolaire exige des familles un investissement éducatif et un travail pédagogique, auprès de l'enfant, approfondis. Ces parents

ont également à créer un contexte scolaire favorable en recherchant la meilleure stratégie de placement de l'enfant dans le système de formation. En ce sens, la famille doit fournir un véritable « travail d'héritage ».

L'intentionnalité des conduites parentales ne suffit cependant pas. La réussite tient aussi à la mobilisation de l'enfant. C'est pourquoi, en conscience, les parents enseignant investissent les situations d'interaction et acceptent que leur implication soit infléchie par la détermination propre de l'enfant et que leur action s'en trouve médiatisée. Cette capacité à relativiser leur « pouvoir » dans la construction de l'enfant laisse à penser qu'ils conçoivent leur implication comme la condition de sa réussite et non comme sa cause.

De la même façon que le processus de passation du capital culturel demande un important travail de la part des parents, il exige un coûteux travail de la part de l'enfant. La transmission ne peut compter sur sa docilité et sa conformation passive aux prescriptions parentales. L'enfant va s'approprier et même transformer le capital culturel transmis (Daverne, 2003). Ce re-travail et cette adaptation entrent dans la définition de ce que Dubet nomme « l'expérience » du jeune. Il s'agit là d'une cruciale participation à la construction de sa réussite.

3. Entre avantage stratégique et empathie scolaire

Grâce à des pratiques éducatives à visée stratégique, les parents enseignant cherchent à maximiser la correspondance entre ressources culturelles propres et attentes de l'école. Le choix de la nature des activités de loisirs pratiquées par les enfants est, nous l'avons vu, largement présidé par cette volonté. Il en est de même concernant les pratiques familiales telles la lecture ou les conversations à propos de l'école. De telles pratiques sont espérées produire des compétences cognitives, mais aussi des attitudes reconnues par l'école et valorisées sous forme d'avantages scolaires. D'autres bénéfices, ceux-ci tirés directement de l'action des parents dans le cadre de l'accompagnement scolaire, sont attendus des choix opérés en matière d'options distinctives et de filières sélectives. Enfin, leurs

interventions, auprès des acteurs de l'éducation : professeurs et personnel de direction ainsi que dans le cadre des instances de décision, cherchent intentionnellement à influencer le jugement de l'établissement scolaire à leur profit.

Suivant cette description, les avantages scolaires obtenus apparaissent clairement être le résultat d'une mobilisation parentale de ressources propres, conjuguée à une mise au travail effective des enfants, position réfutant, au passage, l'idéologie du don. L'action parentale stratégique semble ainsi être prioritairement à la source des bénéfices acquis.

Pour autant, la congruence entre la culture des familles d'enseignant et celle de l'école ne peut être complètement exclue. Le fait que parents et les enseignants appartiennent au même milieu culturel et professionnel peut conduire à une forme de reconnaissance mutuelle à l'origine de quelques avantages pour l'enfant. Le milieu familial enseignant permet à l'enfant de vivre dans un rapport familier avec la réalité scolaire. L'enfant vit même une continuité entre la vie familiale et l'école. Il n'existe pas de hiatus, de séparation, au sens de Lareau, entre ces deux institutions. Selon Pourtois et Desmet (Pourtois, Desmet, 1991), les représentations que se font ces enfants de l'école et de ses enseignants ne peuvent être qu'exclusivement positives et fonctionnelles. L'enfant va jusqu'à entretenir une relation affective avec l'école. Une telle disposition d'esprit, en accord avec les attentes de l'enseignant en matière de représentation de l'école chez l'élève, concourt à l'installation d'un *a priori* favorable à son endroit. Et ce préjugé peut se transformer en avantage scolaire dès lors que l'enfant présente les caractéristiques de l'élève idéal : autonome, responsable, curieux et travailleur, qualités que nous avons montré être celles que les parents enseignant s'efforcent de développer chez leur enfant.

Le comportement des parents vis-à-vis de l'enseignant peut également apporter quelques bénéfices à l'enfant. Lareau (Lareau, 1993) décrit dans ses travaux que l'enseignant attend que les parents voient l'éducation comme une expérience de 24 heures sur 24 dans laquelle ils peuvent, et même devraient, jouer un rôle en complétant l'expérience de la classe, en préparant l'enfant à l'école et en

renforçant le programme d'études. Elle ajoute que les enseignants sont également impressionnés par la participation des pères au suivi scolaire de l'enfant et y voient comme un signe de haute valeur éducative de la famille. Or le positionnement des parents enseignant vis-à-vis du travail scolaire, élément d'un tout, leurs choix éducatifs et culturels ainsi que leur implication conjointe répondent précisément à ces expectatives. Ces parents, alors perçus par l'enseignant en capacité de comprendre les attentes de l'institution scolaire et d'y répondre adéquatement, reçoivent en retour leur prise en considération. En incarnant « l'état de culture », comme l'écrit Glasman (Glasman, 1992, p. 23), ils deviennent des interlocuteurs privilégiés, écoutés et entendus par les enseignants. Enfin, en dehors de cette reconnaissance des pratiques éducatives des parents, les enseignants se retrouvent également chez les parents de profession enseignante dans le partage de valeurs professionnelles. La croyance en l'institution, la défense de ses valeurs collectives et la considération des acteurs de l'éducation, affichées par les parents enseignant, renforcent le lien et peuvent dans certains cas contribuer à proposer aux enseignants une grille de lecture de l'implication parentale spécifique. La référence aux valeurs citées peut en effet atténuer aux yeux de l'enseignant l'interprétation de l'implication des parents en tant que volonté de contrôler les décisions scolaires et tentative d'influencer l'expérience de l'enfant pour mettre en avant celle d'une implication constructive et de soutien. L'ensemble des perceptions positives que nourrit l'enseignant à l'égard des comportements, attitudes et valeurs de cette catégorie de familles, peut conduire à placer l'enfant dans un contexte plus favorable aux apprentissages que celui proposé d'emblée aux autres enfants et à influencer directement ou indirectement sa performance scolaire sur le plus long terme.

La réussite scolaire de l'enfant n'est cependant pas le résultat du façonnage, par ces parents, de la culture scolaire à l'image de leur propre culture. Si une forme de connivence existe, son influence sur la performance scolaire de l'enfant pourrait bien être de moindre importance vis-à-vis de l'impact de la mobilisation des ressources parentales. Les stratégies individuelles de socialisation, mais surtout d'accompagnement de la scolarité, où s'expriment les choix des parents, semblent plus « payantes » scolairement que la congruence. Certes la concordance culturelle et sociale peut renforcer les avantages acquis stratégiquement, mais ces

principaux avantages restent gagnés à la compétition (Duru-Bellat, Jarousse, Mingat, 1993). Ces parents comptent d'abord sur l'activation de leurs ressources et attendent prioritairement les dividendes de leur investissement dans la compétition scolaire. Les quelques avantages tirés de la connivence qu'ils entretiennent avec le milieu scolaire viendront compléter ceux issus de leur action stratégique.

4. Conclusion du Chapitre 6

Dans le cadre d'un projet familial qui cible la réussite de chacun de ses membres et notamment celle des enfants, les parents enseignant adoptent une position d'acteur à la capacité de décision propre, inscrite dans la réalité sociale qui est la leur. En matière de socialisation et d'accompagnement scolaire, leurs actions prennent un caractère stratégique au sens où elles sont orientées avec intentionnalité, tout en mobilisant, plus ou moins consciemment, un habitus spécifique.

Les enfants des parents enseignant ne reçoivent pas leur « héritage » selon les modalités de la transmission de biens économiques. Cette passation n'est pas non plus le résultat de la seule programmation des acteurs parentaux (Dubet, 2001). Certes ce type de parents intervient sur l'être identitaire et social de l'enfant par imprégnation et apprentissages conscients ainsi qu'en contrôlant son contexte de vie en cohérence avec les attendus scolaires, il n'en reste pas moins que la transmission de « l'héritage » ne peut s'opérer sans le rôle actif de l'enfant. Réalisant un travail d'appropriation, d'adaptation et même de transformation de l'« héritage », les enfants d'enseignant ne peuvent pas être considérés comme des « héritiers » au sens strict, mais davantage comme les acteurs de leurs propres expériences. L'« héritage » acquis apparaît être le résultat d'un véritable travail de co-construction de la part des protagonistes impliqués : parents-enfant-environnement, grâce à la mise en synergie de leurs actions.

Ce travail de transmission initié par les parents, est motivé en grande partie par la réussite de l'enfant, que sa valorisation, principalement scolaire, peut permettre.

En outre, l'investissement scolaire s'opérant dans un espace de concurrence, ce travail de transmission contribue encore à ce que l'enfant fasse partie des meilleurs pour s'assurer de rester dans la course aux places les plus prestigieuses, au rendement scolaire puis professionnel les plus élevés. La satisfaction de telles ambitions passe, de ce fait, d'abord par l'orchestration parentale stratégique des conditions de la réussite. Les bénéfices tirés de la congruence entre la culture familiale et la culture scolaire ne viennent qu'ensuite compléter les avantages acquis à la compétition. Si les familles d'enseignant bénéficient d'une forme de connivence avec l'appareil scolaire et ses acteurs, les principaux avantages scolaires qu'elles obtiennent sont principalement le fruit de leur investissement stratégique.

Conclusion de la section 2

Suite à la mise en évidence de l'existence d'un « effet enseignant » net du niveau de diplôme parental et des pratiques éducatives familiales prises en compte dans le modèle explicatif construit, il convenait de revenir sur l'explication de cet effet résiduel. Cet objectif d'élucidation constituait le second enjeu de notre travail.

Des analyses descriptives des pratiques éducatives interrogées par le Panel et de celles questionnées par l'enquête Education et Famille de l'Insée, ressortent trois dimensions que nous identifions comme caractéristiques du modèle éducatif des parents enseignant.

A propos des contenus éducatifs, les parents enseignant proposent à leur enfant l'éclectisme et le cumul des pratiques, notamment culturelles, en vue de la construction d'un « être complet ». Par la diversité, la richesse, mais aussi le pouvoir de distinction des expériences offertes à l'enfant, ces parents cherchent à former une personne aux références culturelles plurielles, à la socialisation élargie et dotée de capacités cognitives élevées.

Dans leurs méthodes éducatives, les parents enseignant concourent au développement de leur enfant en privilégiant des pratiques aux objectifs *a priori* opposés. Ils apportent du soutien à l'enfant autant qu'ils formulent des exigences à son égard. Ils encouragent son autonomie, mais cadrent précisément le champ de son épanouissement. Ils l'engagent à l'ouverture à autrui tout en l'habituant à la compétition. Ce travail des opposés ne renvoie en rien à des pratiques dissonantes, mais au contraire, converge vers un objectif ciblé, celui de construire un enfant à l'identité équilibrée.

Quant à l'accompagnement de la scolarité mis en place, si ces parents usent principalement de stratégies scolaires communes aux classes sociales privilégiées, ils s'en distinguent néanmoins par quelques spécificités. Le travail scolaire domestique et plus généralement les activités recommandées par l'école s'inscrivent, plus qu'ailleurs, dans un continuum éducatif que vit l'enfant au quotidien. Le suivi parental dépasse les prescriptions scolaires, il les englobe, les

normalise et les prolonge. Concernant l'environnement scolaire d'apprentissage, comme les autres familles favorisées, les parents enseignant cherchent à contrôler les conditions de scolarisation de l'enfant. Mais à la différence des familles de cadre, ce sont davantage sur les conditions pédagogiques de travail en classe plutôt que sur les conditions de vie dans l'établissement scolaire qu'ils cherchent à intervenir. Pour ces familles, la qualité des apprentissages scolaires, plus que la nature de la composition sociale scolaire, est vecteur de distinction des enfants. Enfin, les parents enseignant se distinguent encore par leur capacité à obtenir, mieux que d'autres parents, auprès du système éducatif et des acteurs de l'école, des informations non génériques qu'ils savent ensuite valoriser au service de la carrière scolaire de leur enfant.

De l'examen des modalités de mise en œuvre des trois grandes directions d'actions du modèle éducatif des familles d'enseignant, se dessinent les caractéristiques du mode de transmission éducative parentale. Les parents enseignant sont véritablement acteurs de la réussite scolaire de leur enfant. Bien qu'ils ne jouissent pas d'une liberté totale de choix, ils apparaissent moins soumis que d'autres aux prescriptions de l'école de par leur expertise du système scolaire. S'ils ne peuvent se départir de l'effet d'une dynamique sociale qui les dépasse, ils sont néanmoins en capacité d'exercer leur pouvoir de décision en matière d'éducation et d'accompagnement de la scolarité. Encore, même si chacune de leur action n'est pas le fruit d'un calcul, ces parents font preuve de stratégies pour construire les conditions de la réussite scolaire de leur enfant. Par ailleurs, dans leur construction extra-scolaire, les performances scolaires des enfants d'enseignant ne tiennent pas seulement à la mobilisation des parents. Elles sont également largement tributaires de l'implication des enfants qui ont à s'approprier et transformer le capital culturel transmis. Au final, la réussite scolaire des enfants d'enseignant a moins à voir avec un héritage qu'avec l'activation des ressources familiales. La transmission est l'aboutissement d'un long et méthodique travail de construction, tant par les parents que par l'enfant.

Conclusion générale

Intriguée par la constante référence de la littérature aux meilleurs résultats scolaires obtenus par les enfants d'enseignants scolarisés au primaire et au secondaire, nous avons souhaité interroger les processus familiaux de fabrication de cette réussite. Partie de l'idée qu'un « effet enseignant », effet spécifiquement lié au fait d'être enfant de parents dont l'un ou l'autre est enseignant, pouvait participer à expliquer ces meilleures performances scolaires, la problématique choisie nous a d'abord conduit à vérifier l'existence et la prééminence d'un tel effet, comparativement aux effets associés au fait d'être enfant de parents dotés de caractéristiques sociales proches de celles des enseignants. Cet « effet enseignant » démontré, nous avons alors cherché à mettre en évidence les pratiques éducatives familiales qui pouvaient l'expliquer.

A l'heure de conclure, rappelons nos principaux résultats.
En prenant appui sur une exploitation des données de l'enquête du panel d'élèves recruté en 1995 (Panel 1995), nous avons pu montrer que le fait d'avoir au moins un parent enseignant conduit à un avantage aux scores, tant aux épreuves nationales passées à l'entrée en 6ème qu'à celles du diplôme du brevet de fin de 3ème. Cet « effet enseignant » « brut » est l'effet parental le plus favorable de tous sur la réussite scolaire. Son influence positive dépasse notamment celle associée au fait d'être enfant de parents dont l'un au moins est cadre. Plus précisément, on peut même affirmer, à l'école élémentaire comme au collège, qu'être enfant de deux enseignants ou d'un enseignant et d'un cadre, sans distinction, produit un impact plus positif sur les performances scolaires qu'être enfant de deux cadres.

L'interrogation du rôle du niveau de diplôme parental dans l'explication de l' « effet enseignant » « brut » a alors montré que, si ce dernier en absorbe une partie, un « effet enseignant » « résiduel » significatif persiste aux deux niveaux de scolarité. Le niveau de diplôme des parents de la catégorie « enseignant » n'expliquant finalement que très partiellement l' « effet enseignant » repéré, une

forte contribution explicative de la part des pratiques éducatives familiales était attendue.

Le choix des pratiques éducatives prises en compte dans l'analyse s'est fondé sur les résultats de l'importante littérature qui s'intéresse aux déterminants de la réussite scolaire. De la typologie que nous avons construite, chaque classe de pratiques identifiée renvoyant à une combinaison de pratiques de socialisation et d'accompagnement de la scolarité, deux classes, celles des « stratèges » et celles des « tacticiens », se sont distinguées par leur plus forte influence positive sur la réussite scolaire. Sans surprise, proportionnellement plus nombreux que les parents de la catégorie « cadre », les parents de la catégorie « enseignant » appartiennent majoritairement à ces classes de pratiques.

Testées à niveau de diplôme parental contrôlé, les classes de pratiques éducatives apportent un gain explicatif substantiel à la réussite scolaire. Cependant, l' « effet enseignant » ne s'en trouve pas, une fois encore, totalement expliqué. Un « effet enseignant » « net » significatif, plus important que l' « effet cadre » « net », se maintient aux deux niveaux de scolarité. L'avantage des enfants dont l'un des parents au moins est enseignant est même plus marqué au secondaire. Au terme de l'analyse nous avons pu conclure que les enfants d'enseignant(s) ont bien plus de chances que tous les autres enfants d'obtenir de meilleurs résultats scolaires au primaire et secondaire inférieur. Ils sont proportionnellement les plus nombreux à bénéficier de parents dotés des diplômes aux effets les plus positifs sur la réussite et à être concernés par les types de pratiques éducatives les plus en lien avec le succès scolaire. De surcroît, ils profitent d'un avantage à la réussite inégalé, précisément cet « effet enseignant » « net », non expliqué, spécifiquement lié au fait d'être enfant d'enseignant(s). L' « effet enseignant » ne se résume donc pas à une conjonction de facteurs familiaux classiquement repérés comme favorables à la réussite scolaire.

Suite à ces résultats, outre à affiner la caractérisation des pratiques éducatives retenues dans l'étude, la critique du modèle explicatif testé nous invite à prolonger l'explication causale proposée par l'exploration qualitative, plus en compréhension, des processus éducatifs de ces familles. Le rôle des inter-

influences familiales ainsi que l'action propre de l'enfant dans son éducation sont également appelés à être considérés.

A ce stade du travail, si nous ne pouvions pallier les insuffisances pointées, nous nous sommes attelée à approfondir l'étude des informations disponibles, concernant les familles d'enseignant(s), dans l'enquête du Panel et nous l'avons enrichie d'une exploitation originale de l'enquête Education et Famille 2003 de l'Insee afin de proposer une description de l' « effet enseignant » aussi complète que les données étudiées le permettaient. Nous avons alors établi que trois directions éducatives caractéristiques semblent singulariser le modèle éducatif des parents enseignant(s).

Selon la première direction, comparativement aux autres parents, et notamment vis-à-vis des familles de cadre(s), les parents enseignant(s) promeuvent intensément l'éclectisme et le cumul des pratiques culturelles avec l'ambition que leur enfant se distingue par la richesse de ses références culturelles, par une socialisation étendue et par la qualité des savoirs acquis. La diversification et la maximisation des pratiques culturelles doivent ainsi conduire à former un être « complet ».

Construire un être « équilibré » oriente la seconde direction éducative parentale caractéristique. Les parents enseignant(s) s'appliquent ainsi spécifiquement à combiner des pratiques alliant affection et contrôle, encadrement et encouragement à l'autonomie, reconnaissance des autres et estime de soi. Loin de conduire à un modèle éducatif dissonant, la favorisation de perspectives éducatives aux objectifs *a priori* opposés l'équilibre.

Enfin, en complément du travail sur l'identité de l'enfant, les parents enseignant(s) œuvrent stratégiquement à l'optimisation de sa réussite scolaire. Selon cette dernière direction éducative, ils se distinguent des parents cadre(s) par l'installation d'une remarquable continuité entre la vie scolaire et la vie familiale. Les devoirs scolaires s'en trouvent parfaitement intégrés au quotidien familial. Ces parents sont aussi ceux qui, grâce à leur travail permanent de prise d'informations sur le fonctionnement du système scolaire, de l'établissement et de la classe et par leur capacité à établir un diagnostic des forces et des faiblesses des enseignants ainsi que des compétences et des lacunes de l'enfant, détiennent la

meilleure expertise éducative en matière de gestion de la carrière scolaire de l'enfant. Enfin, à la différence des parents cadre(s) d'abord soucieux du climat scolaire ou de la composition sociale de l'établissement fréquenté, les parents enseignant(s) cherchent à contrôler l'offre pédagogique. Une classe à faible effectif, des enseignants impliqués, des options et des filières sélectives sont les critères recherchés en priorité. Pour ces parents, la qualité des conditions d'apprentissages prime sur celle de l'environnement social.

Eu égard au haut niveau d'investissement, tant des parents que des enfants, exigé par chacune des trois directions éducatives décrites précédemment, conclure à un véritable travail de transmission familiale s'impose. La transmission éducative s'opère par un travail d'expert, conséquent et maintenu sur la durée de la part des parents, associé à un engagement constructif de la part de l'enfant. Au final, l'intrigante réussite scolaire des enfants d'enseignant(s) tient non seulement à des pratiques éducatives spécifiques mais encore à la mobilisation des acteurs familiaux dans leur mise en œuvre.

Bien que nous n'ayons pas prétention à penser que l' « effet enseignant » soit désormais parfaitement connu, nous pensons que cette étude a néanmoins permis de dépasser le statut de postulat que la littérature lui confère bien souvent. Par la mesure, nous avons souhaité donner une démonstration de son existence et par l'explicitation, nous avons tenté d'en proposer une caractérisation rigoureusement fondée et non plus intuitive.

Comparativement à d'autres travaux, cette étude présente l'originalité de prendre en considération la dimension maternelle dans le repérage des caractéristiques sociales de la famille. A l'implication reconnue première dans l'éducation des enfants, il importait que la mère apparaisse à la fois dans la définition de la variable représentant la catégorie professionnelle parentale et dans celle associée au niveau de diplôme parental. L' « effet enseignant » mesuré a ainsi rendu compte de l'effet lié au fait d'avoir l'un de ses parents au moins enseignant et non de celui d'être enfant de parents dont le seul chef de famille est enseignant.

En outre, à la différence de nombreux travaux, nous avons essayé de construire un modèle explicatif de l' « effet enseignant » multidimensionnel. D'après nous, approcher la complexité de cet effet ne pouvait s'opérer en ne considérant que la seule influence des pratiques familiales de socialisation. Il nous a paru nécessaire de rechercher l'influence combinée des pratiques de socialisation familiale et des pratiques stratégiques d'accompagnement de la scolarité.

Enfin, au-delà de ces considérations scientifiques, l'intérêt de porter attention aux processus de fabrication extra-scolaire de la réussite plutôt qu'à ceux de l'échec ambitionnait d'apporter une contribution innovante aux réflexions en matière de lutte contre la difficulté scolaire. Connaître les déterminants familiaux favorables au succès scolaire ouvre une voie positive dans la résolution des difficultés éducatives rencontrées par certaines familles. Estimer le poids des stratégies de suivi scolaire dans la construction des performances pointe les pistes possibles de réduction des inégalités que les acteurs du système éducatif peuvent investir et questionne l'homogénéité de l'offre scolaire dont les décideurs politiques doivent débattre dans le cadre d'une organisation scolaire équitable.

Cette recherche présente cependant plusieurs limites qu'il conviendrait de corriger.

Au secondaire, la réussite scolaire a été repérée par les scores obtenus au contrôle continu du brevet, seules données disponibles dans le Panel. Or, ces résultats dépendant des classes et des établissements, considérer leurs mesures homogènes pour l'ensemble de la cohorte d'élèves était une hypothèse hardie. Sans aucun doute aurait-il mieux valu raisonner sur les résultats des épreuves sur table de l'examen du brevet qui présentent l'avantage d'évaluer les compétences des élèves à partir de sujets de composition identiques pour tous.

En testant l'effet des pratiques éducatives familiales sur la réussite scolaire obtenue en début de 6ème puis en fin de 3ème, nous avons pu repérer leur influence à deux dates distinctes, mais sans pouvoir néanmoins apprécier l'effet de ces pratiques sur la période précise du collège. La comparaison de l'effet produit en fin de primaire à celui produit en fin de secondaire inférieur n'a ainsi pas pu être menée. Avec un tel objectif, contrôler les résultats obtenus aux épreuves de 6ème dans le modèle explicatif appliqué en 3ème devenait nécessaire.

Enfin, considérer que la typologie de pratiques construite lorsque l'enfant est scolarisé en fin de collège est encore adaptée lorsqu'on le considère à l'entrée en 6ème néglige l'évolution des pratiques parentales à une période de grands changements dans la vie de l'enfant. Le modèle éducatif que nous en avons déduit apparaît donc sans doute bien figé. Une appréciation fine des pratiques parentales repérées aux deux dates serait nécessaire pour rendre nos résultats plus subtils.

Au-delà d'un affinement méthodologique, notre travail souffre encore d'une insuffisance explicative de l' « effet enseignant ». L'approche quantitative a certes permis de soumettre à l'épreuve des faits des convictions bien ancrées à propos des pratiques éducatives des parents enseignant(s). Elle a encore présenté l'avantage d'identifier des relations causales entre les pratiques éducatives étudiées et l' « effet enseignant ». Néanmoins, même si l'exploitation descriptive de l'enquête Education et Famille de l'Insee et de celle du Panel avaient pour objectif d'enrichir et d'éclairer les pistes révélées par le modèle multivarié, nous devons reconnaître qu'une approche qualitative, plus compréhensive qu'explicative, fait défaut. Ainsi, cette recherche gagnerait indéniablement à être prolongée par un travail d'enquête par entretien pour lequel les présents résultats pourraient servir de directions à préciser et enrichir.

En outre, l'indifférence des statuts entre enseignants posée en principe au départ du travail a conduit à postuler à l'unicité du modèle éducatif des parents enseignant(s). Pourtant, la composition des catégories professionnelles parentales semble indiquer que les enseignants du secondaire se retrouvent proportionnellement en plus grand nombre dans les classes de pratiques les plus favorables à la réussite scolaire que ceux du primaire. Notre caractérisation de l' « effet enseignant » pourrait ainsi s'en trouver trop générale. Il serait alors intéressant de reprendre le travail sur la base d'une enquête aux effectifs qui permettraient de différencier les enseignants selon leur niveau d'enseignement.

Pour terminer, deux nouvelles questions nous interpellent à l'issue de cette recherche.

Si, aux primaire et secondaire inférieur, un « effet enseignant » favorable à la réussite scolaire devance significativement les effets de toutes les autres

professions, en est-il encore de même au lycée et par la suite dans l'enseignement supérieur ? Cet effet perdure-il et se maintient-il supérieur à l' « effet cadre » ? Enfin, quelles caractéristiques parentales l'expliquent-elles ? A considérer les travaux de Van Zanten, (Van Zanten, Darchy-Koechlin, 2005), le poids des mécanismes de marché, notamment dans le supérieur favoriserait particulièrement les cadres issus du pôle privé. La forme de libéralisation du système que l'on observe aujourd'hui ouvrirait un espace de valorisation scolaire pour les plus forts capitaux sociaux et économiques. Ces logiques pourraient même, au détriment des élites culturelles dont font partie les enseignants « faire basculer, non pas la fracture entre classe populaire et bourgeoisie, mais l'équilibre au sein même des classes moyennes et supérieures ; pour le dire vite, entre pôles public et privé, entre élite culturelle et élite économique » (Van Zanten, Darchy-Koechlin, 2005, p. 18-19). A n'en pas douter, la question de l'existence d'un « effet enseignant » aux niveaux de scolarité les plus élevés mériterait d'être explorée.

De cette première question en découle naturellement une seconde, celle de la validité de nos résultats à plus ou moins long terme. Si aujourd'hui encore, la dérégulation relativement faible du système scolaire des premiers cycles favorise les parents enseignant(s) grâce à la valorisation de leur connaissance experte de l'offre scolaire au service de la réussite de leur enfant, une ouverture plus grande au pouvoir décisionnel des parents pourrait renforcer l'importance des ressources financières et sociales dans l'accès aux écoles et par là desservir une grande majorité de parents dont, parmi eux, les parents enseignant(s). La question de la persistance de l' « effet enseignant » dans les années à venir, alors indicateur possible du niveau de libéralisation du système scolaire, pourrait également être étudiée.

Bibliographie

ALBOUY V., WANECQ T., 2003, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et Statistique*, n°361, p. 27-52.

ALPE Y., POIREY J.-L. (Coord.), 2003, *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, tome 2 : Au seuil du collège*, Besançon, Presses Universitaires Franc-comtoises.

ALTET M., 1996, « Les styles pédagogiques », *Sciences Humaines*, HS n° 12, p. 78-80.

ANANIAN S., BONNAUD A., LAMBERTYN A., VERCAMBRE M-N., 2005, « Les disparités d'orientation au lycée », *Éducation et Formations*, n° 72, p. 101-112.

ATTIAS-DONFUT C., BARNAY T., 2002, « Investissement en capital humain en fonction des sexes », *Revue économique*, vol. 53, n° 4, p. 839-862.

ATTIAS-DONFUT C., LAPIERRE N., SEGALEN M., 2002, *Le nouvel esprit de famille*, Paris, La Découverte.

AUBRET-BENY F., 1981, « Pratiques éducatives familiales et réussite à l'école élémentaire. », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 10, n° 3, p. 249-272.

BALDWIN A-L., KALHORN J., BREESE F.H., 1945, « Patterns of parent behavior », *Psychological Monographs*, vol. 58, n° 268.

BALLION R., 1982, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

BAROCAS R., SEIFER R., SAMEROFF A.J., ANDREWS T.A., CROFT R.T., OSTROW E., 1991, « Social and interpersonal determinants of developmental risk », *Developmental Psychology*, vol. 27, n°3, p. 479-488.

BARRERE-MAURISSON M.A., MARCHAND O., RIVIER S., 2001, « Le partage des temps pour les hommes et les femmes: ou comment conjuguer travail rémunéré, non rémunéré et non-travail », *Premières Synthèses*, n° 11.1.

BARTH B.M., 1995, *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz.

BARTH B.M., 2001, *L'apprentissage de l'abstraction,* Paris, Retz.

BARTHON C., MONFROY B., 2009, « Les stratégies scolaires des familles: une approche en terme de capital spatial », Communication au Séminaire international *Penser les marchés scolaires* organisé par le RAPPE et l'Université de Genève, Genève, 12-13-14 mars.

BAUMRIND D., 1971, « Current patterns of parental authority », *Developmental Psychology*, vol. 4(1, Pt.2), p. 1-103.

BAUMRIND D., 1980, « New directions in socialization research », *American Psychologist*, vol. 35, n°7, p. 639-652.

BAUTIER E., 2001, « Pratiques langagières et scolarisation. Note de synthèse », *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, p. 117-161.

BEAUVOIS J.L., BOURJADE A., PANSU P., 1991, « Norme d'internalité et évaluation professionnelle », *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, n° 4, p. 9-28.

BEAUVOIS J.L., DUBOIS N., 1990, *Pratiques éducatives familiales et internalité*, Paris, MIRE.

BERGONNIER-DUPUY G., 1997, « Stratégie éducative paternelle et construction de l'intelligence chez l'enfant d'âge préscolaire », *Enfance*, n° 1, p. 371-379.

BERGONNIER-DUPUY G., 2000, « Processus éducatifs intra-familiaux », *Les Sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 4, p. 59-81.

BERGONNIER-DUPUY G., 2005, « Famille(s) et scolarisation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, p. 05-16.

BERNSTEIN B., 1975, *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.

BIHR A., PFEFFERKORN R., 2002, *Hommes, femmes, quelle égalité? école, travail, couple, espace public*, Paris, Les éditions de l'atelier.

BOUHIA R, DE SAINT POL T., 2010, « Sortir sans diplôme du système éducatif : une nouvelle approche des déterminants socio-économiques », *Éducation et Formations*, n° 79, p. 81-91.

BOUISSOU C., 1996, « Sexe de l'enfant, pratiques éducatives et origine sociale », in LESCARRET O, DE LEONARDIS M., *Séparation des sexes et compétences*, Paris, L'Harmattan.

BOURDAIS C., 2001, *Distanciation maternelle et catégorisation chez le jeune enfant*, Thèse de doctorat : psychologie du développement, Université Paris V - René Descartes.

BOURDIEU P., 1974, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue Française de Sociologie*, vol. 15, n° 15, p. 3-42.

BOURDIEU P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

BOURDIEU P., 1980, « Le capital social. Notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, p. 2-3.

BOURDIEU P., 1994, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.

BOURDIEU P., 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.

BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1970, *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

BRESSOUX P., PANSU P., 1998, « Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, p. 19-29.

BRESSOUX P., PANSU P., 2001, « Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 30, n°3, p. 353-371.

BRESSOUX P., PANSU P., 2003, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF.

BRINBAUM Y., 2002, *Au coeur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées : attentes et désillusions*, Thèse de doctorat : Sociologie, Université Paris V.

BRINBAUM Y., KIEFFER A., 2009, « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population-F*, vol. 64, n° 3, p. 561-610.

BROCCOLICHI S., BEN-AYED C., MATHEY-PIERRE C., TRANCART D., 2007, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Education et Formations*, n° 74, p. 31-48.

BRONFENBRENNER U., 1986, « Ecology of the family as the context for human development: Research perspectives », *Developmental Psychology*, vol. 22, n° 6, p. 723-742.

BUISSON M., 2003, *La fratrie, creuset des paradoxes*, Paris, L'Harmattan.

CAILLE J.P., 1992, « les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant : attentes et degré d'implication », *Education et Formations*, n° 32, p. 15-23.

CAILLE J.P., 2005, « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », *Éducation et Formations*, n° 72, p. 77-99.

CAILLE J.P., LEMAIRE S., 2002, « Filles et garçons face à l'orientation », *Education et Formations*, n° 63, p. 111-121.

CAILLE J.P., O'PREY S., 2005, « L'enquête Jeunes 2002 : dispositif et situation scolaire des répondants », *Éducation et Formations,* n° 72, p. 9-23.

CAILLE J.P., ROSENWALD F., 2006, « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire: construction et évolution » in collectif, *France, portrait social,* Paris, Insee, La documentation française, p. 115-137.

CHAPOULIE J.M., 2004, « L'évolution de la place des professeurs de l'enseignement secondaire dans la structure sociale (1930-1980) », in GIRAULT J., (Dir.), *Les enseignants dans la société française au XXe siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, Publication de la Sorbonne, p. 69-79.

CHARLES F., 1998, « L'accès à l'enseignement primaire en France et en Angleterre : dispositions et processus de cooptation pour occuper un emploi féminin », *Revue Française de Pédagogie*, n° 124, p. 29-42.

CHARLES F., CIBOIS P., 2006, « L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée: Retour sur une question controversée », *Sociétés contemporaines*, n° 77, p. 31-56.

CHARLOT B., 1987, *L'école en mutation*, Paris, Payot.

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

CHARLOT B., ROCHEX J.Y., 1996, « L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire ». *Lien social et Politiques - RIAC*, n° 35, p. 137-151.

CHENU A., 2002, « Les horaires et l'organisation du temps de travail », *Economie et Statistique*, n° 352-353, p. 151-167.

COLEMAN J., 1988, « Capital in the creation of human capital », *American Sociological Review*, n° 94, p. 95-120.

COLEMAN J., 1990, *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press.

COUDRIN C., 2006, « Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », *Note d'Information MEN*, n° 06.11.

COULANGEON P., 2004, « Classes sociales, pratiques culturelles et style de vie: le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète? », *Sociologie et Sociétés*, vol. 36, n° 1, p. 59-85.

CRAHAY M., 1996, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck Université.

DAVAILLON A., 1993, « Les collégiens en difficulté: portraits de famille », *Education et Formations*, n° 36, p. 47-53.

DAVERNE C., 2003, « Des héritiers… déshérités ? », *VEI Enjeux*, n° 132, p. 90-104.

DAVEZIES L, 2005, « Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire », *Éducation et Formations*, n°72, p. 171-199.

DAVID M.E., 1993, *Parents, Gender and Education Reform*, Cambridge, Polity Press.

DE GRAAF N.D., 1988, « Parents Financial and Cultural Resources, Grades and Transition to Secondary School in the Federal Republic of Germany », *European Sociological Review*, n° 4, p. 209-221.

DE GRAAF N.D., DE GRAAF P.M., KRAAYKAMP G., 2000, « Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective », *Sociology of Education*, vol. 73, n° 2, p. 92-111.

DE LANDSHEERE G., 1976, *La Formation des enseignants de demain*, Paris, Casterman.

DE LEONARDIS M., FECHANT H., PRETEUR Y., 2005, « Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale », *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, p. 47-59.

DE SINGLY F., 1993, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan.

DE SINGLY F., 1996, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.

DE SINGLY F., 2000, « L'école et la famille », in VAN ZANTEN A., (Dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 271-279.

DE SINGLY F., 2002, *Fortune et infortune de la femme mariée*, Paris, PUF.

DE SINGLY F., 2003, « La famille individualiste face aux pratiques culturelles », in DONNAT O., TOLILA P. (Eds.), *Le(s) public(s) de la culture*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 43-59.

DE SINGLY F., 2009, *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?*, Paris, Colin.

DEFRESNE F., ROSENWALD F., 2004, « Le choix des options en seconde générale et technologique : un choix anticipé de la série de première ? », *Education et Formations*, n° 70, p. 7-39.

DELHAYE G., POURTOIS J.P., 1989, « Famille anti-crise », in POURTOIS J.P., (Dir.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

DENIGER M.A., 2004, « Synthèse de la clôture : Définir ensemble la réussite », Colloque : *Tous ensemble pour la réussite*, Montréal, 28 avril 2004.

DESLANDES R., 1996, *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*, Thèse de doctorat/ Psychopédagogie, Université Laval.

DESLANDES R., BERTRAND R., 2004, « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2, p. 411-433.

DESLANDES R., BERTRAND R., ROYER, E., TURCOTTE D., 1995, « Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire ». *Revue Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 18, n° 2, p. 63-80.

DESLANDES R., CLOUTIER R., 2005, « Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents », *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, p. 61-74.

DESLANDES R., POTVIN., 1998, « Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n° 1, p. 9-24.

DESLANDES R., ROYER E., 1994, « Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire », *Service social*, vol. 43, n° 2, p. 63-80.

DEVINEAU S., LEGER A., 2001, « Effet du statut professionnel du père, de la mère et du couple sur le devenir des enfants selon leur sexe: le cas des enseignants », *Cahiers de la MRSH de Caen*, n° 27, p. 29-68.

DONNAT O., 2004, « Transmettre une passion culturelle », *Développement culturel*, n° 143.

DORNBUSCH S., RITTER P., 1992, « Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures », in Christenson S.L., Conoley J.C. (Eds), *Home-School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence*, The National Association of School Psychologists, p. 111-124.

DORNBUSCH S., RITTER P., LIEDERMAN P., ROBERTS D., FRALEIGH M., 1987, « The relation of parenting style to adolescent school performance », *Child Development*, n° 58, p. 1244-1257.

DUBET F. (dir.), 1997, *Ecole, Familles : le malentendu*, Paris, Textuel.

DUBET F., 2001, « Les épreuves de l'individu », *Sciences Humaines*, n° 116, p. 39-41.

DUBET F., 2004, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil.

DUBET F., DURU-BELLAT M., 2000, *L'hypocrisie scolaire. Pour un savoir enfin démocratique,* Paris, Seuil.

DUBET F., MARTUCELLI D., 1996a, « Les parents et l'école » in DUBET F., MARTUCELLI D., *A l'école. Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, p. 99-122.

DUBET F., MARTUCELLI D., 1996b, « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes ». *Lien social et politique-RIAC*, n° 35, p. 109-121.

DUBET F., MARTUCELLI D., 1996c, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

DURNING P., 1996, « Faut-il éduquer les parents? », *Sciences Humaines*, n° 64, p.10-15.

DURU-BELLAT M., 1997, « École: l'inégalité des parcours », *Sciences Humaines*, n° 72, p. 28-31.

DURU-BELLAT M., 2002, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.

DURU-BELLAT M., 2003, « L'école pourrait-elle réduire les inégalités? », *Sciences Humaines*, n° 136, p. 36-39.

DURU-BELLAT M., 2009, *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses de Sciences Po.

DURU-BELLAT M., DANNER M., LE BASTARD-LANFRIER S., PIQUEE C., 2004, « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes », *Cahiers de l'IREDU*, n°65.

DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.P., MINGAT A., 1993, « Les scolarités de la maternelle au lycée », *Revue Française de Sociologie*, vol. 34, n° 1, p. 43-60.

DURU-BELLAT M., MINGAT A., 1988, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences » », *Revue Française de Sociologie*, vol. 29, n° 4, p. 649-666.

DURU-BELLAT M., MINGAT A., 1993, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.

EDWARDS R., ALLDRED P., 2000, « A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, n° 3, p. 435-455.

EPSTEIN J., 1992, « School and Family Partnerships », in ALKIN M. (Ed), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, MacMillan, p. 1139-1151.

ESPARBES-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.

ESQUIEU N., 2005, « Portrait en 2004 des enseignants du premier degré », *Note d'Information MEN*, n° 05.20.

EURIAT M., THELOT C., 1995, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue Française de Sociologie*, vol. 36, n° 36-3, p. 403-438.

FAUCHEUX H., NEYRET G., 1999, *Evaluation de la pertinence des catégories socioprofessionnelles (CSP)*, Rapport de l'Inspection générale de l'Insee, 23 mars 1999.

FAVRE B., JAEGGI J.M., 2006, « Capital social et analyse des changements démographiques, sociaux et culturels dans une commune genevoise », in BEVORT A., LALLEMENT M., *Le capital social*, Paris, La Découverte, p. 177-192.

FEUERSTEIN A., 2000, « School Characteristics and Parent Involvement: Influences on Participation in Children's Schools », *The Journal of Educational Research*, vol. 94, n° 1, p. 29-40.

FRANCOIS J.C., POUPEAU F., 2004, « Evitement scolaire et classes sociales. Essai de modélisation statistique sur la scolarisation des classes moyennes à Paris », *Education et Sociétés*, n° 14, p. 13-32.

GAYET D., 1997, *Les performances scolaires comment on les explique*, Paris, L'Harmattan.

GAYET D., 1999, *C'est la faute aux parents : les familles et l'école,* Paris, Syros.

GAYET D., 2000, « Quelle typologie en éducation familiale », *Les sciences de l'éducation pour une ère nouvelle*, vol. 33, n° 4, p. 39-58.

GAYET D., 2003, *L'élève, côté cour, côté classe*, Paris, INRP.

GAYET D., 2004, *Les pratiques éducatives des familles,* Paris, PUF.

GIRARD B., 1987, *Le devenir scolaire des enfants d'instituteurs*, Mémoire de maîtrise, Université de Tours.

GISSOT C., HERAN F., MANON N., 1994, « Les efforts éducatifs des familles », *INSEE-Résultats*, n° 331-332.

GLASMAN D., 1992, « « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 100, p. 19-33.

GLASMAN D., 1998, « Quelques interrogations sur le mot d'ordre d'« implication des familles dans l'école » », *Education et Formations*, n° 101, p. 31-37.

GLASMAN D., 2001, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF.

GLASMAN D., BESSON L., 2004, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCéé), n° 15, décembre 2004.

GLASMAN D., COLLONGES G., 1994, *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Paris, CNDP- FAS.

GOMBERT P., 2008, *L'école et ses stratèges, Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes, PUR.

GOMBERT P., VAN ZANTEN A., 2004, « Le modèle éducatif du pôle "privé" des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne », *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 14, p. 67–83.

GOUX D., MAURIN E., 2005, « Composition sociale du voisinage et échec scolaire », *Revue Economique*, vol. 56, n° 2, p. 349-362.

GOUYON M., 2004, « L'aide aux devoirs apportée par les parents », *Insee Première*, n° 996.

GRELET Y., 2005, « Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale », *Éducation et Formations*, n° 72, p. 125-136.

GRISAY A., 1999, « Comment mesurer l'effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves ? », in Meuret D. (Ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, p. 113-138.

HENDERSON A.T., 1987, *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement. An Annotated Bibliography*, Columbia, Md: National Committee for Citizens in Education.

HERAN F., 1987, « La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », *Revue Française de Sociologie*, vol. 28, n° 3, p. 385-416.

HERAN F., 1996, « École publique, école privée : qui peut choisir ? », *Économie et Statistique*, n° 293, p. 17-40.

HESS R.D., HOLLOWAY S.D., DICKSON W.P., PRICE G.G., 1984a, « Maternal variables as predictors of children's school in sixth grade », *Child Development*, n° 55, p. 1902-1912.

HESS R.D., McDEVITT T.M., 1984b, « Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: A longitudinal study », *Child Development*, n° 55, p. 2017-2030.

HIRSCHHORN M., 1993, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.

ISSEHNANE S., SARI F., 2010, « Effets contextuels et effets de pairs : Quelles conséquences sur la réussite scolaire ? », *Document de travail du Centre d'études de l'emploi*, n°125.

JAROUSSE J.P., LABOPIN M.A., 1999, « Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 28, n° 3, p. 475-496.

JOWETT S., 1990, « Working with parents - a study of policy and practice », *Early Child Development and Care*, n° 58, p. 45-50.

KAKPO S., 2009, « Travail hors la classe : familles populaires, familles hyperpartenaires ? », *Diversité, Ville-Ecole-Intégration*, n° 156, p. 98-103.

KAPLAN H.B., KAPLAN D., LIU X., 2000, « Family Structure and Parental Involvement in the Intergenerational Parallelism of School Adversity », *The Journal of Educational Research*, vol. 93, n° 4, p. 235-244.

KATSILLIS J., RUBINSON R., 1990, « Cultural Capital, Student Achievement and Educational Reproduction », *American Sociological Review*, *n*° 55, p. 270-279.

KELLERHALS J., MONTANDON C., 1991, *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents,* Genève, Delachaux et Niestlé.

LABOV W., 1978, *Le parler ordinaire : La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Minuit, (2 vol).

LABRELL F., 2005, « Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle? », *Revue Française de Pédagogie, n° 151,* p. 17-28.

LABRELL F., UBERSFELD G., 2004, « Parental Verbal Strategies and Children's Capacities at 3 and 5 Years during a Memory Task », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 19, n° 2, p. 189-202.

LAGRANGE H., 2007, « Déviance et réussite scolaire à l'adolescence », *Recherches et Prévisions Observation sociologique du changement CNRS Sciences Po*, n° 88, p. 53-70.

LAHIRE B., 1995, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil.

LAHIRE B, JOHSUA S., 1999, « Pour une didactique sociologique », *Education et sociétés*, vol. 4, n° 2, p. 29-56.

LAREAU A., 1993, *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, London, The Falmer Press.

LAREAU A., 2003, *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, University of California Press.

LAREAU A., WEININGER E.B., 2003, « Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment », *Theory and Society*, n° 32, p. 567-606.

LAURENS J.P., 1992, *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

LAUTREY J., 1980, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.

LE DONNE N., ROCHER T., 2010, « Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles, construction d'un indice de position sociale à partir des professions des parents », *Education et Formations*, n° 79, p. 103-115.

LEMAIRE S., 2006, « Le devenir des bacheliers : parcours après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1989 », *Note d'Information MEN*, n° 06.01.

LESCARRET O., DE LEONARDIS 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,* Toulouse, Éd. Universitaires du Sud, p. 258-273.

LESCARRET O., OUBRAYRIE N., 1997, « Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives », *Spirale*, n° 20, p. 7-25.

LOARER E., 1998, « L'éducation cognitive : le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, p. 121-161.

MACBETH A., et al. 1984, *The Child Between: a report on school-family relations in the countries of the European Community*, Brussels, EEC.

MARJORIBANKS K., 1972, « Environment, social class, and mental abilities », *Journal of educational Psychology*, n° 63, p. 103-109.

MARJORIBANKS K., 1979, *Families and their learning environments*, London, Routledge and Kegan.

MARKS G.N., CRESSWELL J., AINLEY J., 2006, « Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The role of home and schools factors », *Educational Research and Evaluation*, vol.12, n° 2, p. 105-128.

MASLOW A.H., 1954, *Motivation and personality,* New York, Harper and Row.

MASLOW A.H., 2008, *Devenir le meilleur de soi-même : Besoins fondamentaux, motivation et personnalité,* Paris, Eyrolles.

MAUGER G., 2002, « Capital culturel et reproduction scolaire », *Sciences Humaines,* HS n° 36, p. 10-12.

MAURIN E., 2003, « Les métamorphoses du salariat », *Sciences Humaines,* n° 136, p. 28-33.

MAURIN E., 2004, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris, Seuil.

McNEAL R.B.J., 1999, « Parental Involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out », *Social Forces*, vol. 78, n° 1, p. 117-145.

MERLE P., 1996, *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF.

MERLE P., 2002, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.

MEURET D., MORLAIX S., 2006, « L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires: par où passe-t-elle? », *Revue Française de Sociologie*, n° 47, p. 49-79.

MICHAUDON H., 2001, « La lecture, une affaire de famille », *Insee Première*, n° 777.

MILLER, S.A., 1995, « Parent's attribution for their children's behaviour », *Child Development*, n° 66, p. 1557-1584.

MILLET M., 2004, « Ruptures familiales et « ruptures scolaires » de collégiens de milieux populaires », Actes du colloque : *Le devenir des enfants de familles défavorisées en France*, CERC, CNAF, DEP, DREES, Carré des Sciences, Paris, 1 avril 2004.

MILLET M., THIN D., 2005, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.

MOHR J., DIMAGGIO P., 1995, « The Intergenerational Transmission of Cultural Capital », *Research in Social Stratification and Mobility*, n°14, p. 167-199.

MONFROY B., BARTHON C., 2009, « Les stratégies scolaires des familles : une approche en terme de capital spatial », Communication au Séminaire international : *Penser les marchés scolaires,* RAPPE, Université de Genève, Genève, 12-13-14 mars.

MONTANDON C., 1996, « Les relations des parents avec l'école », *Lien Social et Politique- RIAC*, n° 35, p. 63-73.

MONTANDON C., PERRENOUD P. (Dir.), 1987, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Lang, (rééd. 1994).

MONTANDON C., PERRENOUD P., 1988, « Les transformations de l'école : entre politiques d'institutions et pratiques des acteurs », in PERRENOUD P., MONTANDON C., (Dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, p. 13-35.

MONTANDON C., SAPRU S., 2000, « L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles », *Raisons éducatives*, Bruxelles, n° 3, p. 125-145.

NIMAL P., LAHAYE W., POURTOIS J.P., 2000, *Logiques familiales d'insertion sociale. Etude longitudinale des trajectoires de jeunes adultes*, Bruxelles, De Boeck Université.

OCDE, 2011, « Le rendement de l'apprentissage des élèves issus de l'immigration », in *Résultats du Pisa 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*, vol. 2, PISA, Editions OCDE, p. 67-84.

OCTOBRE S., JAUNEAU Y., 2008, « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue Française de Sociologie, vol. 49, n° 4*, p. 695-722.

OEUVRARD F., 2007, « Quelques repères historiques », *Education et Formations*, n° 74, p. 9-18.

OKPALA C.O., OKPALA A.O., SMITH F.E., 2001, « Parental Involvement, Instructional Expenditures, Family Socioeconomic Attributes, and Student Achievement », *The Journal of Educational Research*, vol. 95, n° 2, p. 110-115.

O'PREY S., 2004, « Les activités extra-scolaires des écoliers: usages et effets sur la réussite », *Education et Formations*, n° 69, p. 89-105.

PALACIO-QUINTIN E., 1988, *Environnement familial et développement cognitif de l'enfant*, Communication au 56ème congrès de l'ACFAS, Moncton, Canada.

(Étude résumée dans le livre de P. Durning) : DURNING P., 1995, *Éducation familiale, acteurs processus et enjeux,* Paris, PUF

PANSU P., 1997, « Norme d'internalité et appréciation de la valeur professionnelle: l'effet des explications internes dans l'appréciation du personnel », *Le Travail Humain*, vol. 60, n° 2, p. 205-222.

PERIER P., 2005, *Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

PERRENOUD P., 1984, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Paris, Droz. (rééd.1995).

PERRENOUD P., 1998, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

PERRENOUD P., 2002, « Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum », in Colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), Québec, 27-29 novembre 2002.

PETERSON R.A., KERN R.M., 1996, « Changing highbrow taste: from snob to omnivore », *American Sociological Review*, vol. 61, n° 5, p. 900-907.

PETERSON R.A., SIMJUS A., 1992, « How musical tastes mark occupational status groups », in LARMONT M., FOURNIER M., (Eds.), *Cultivating differences. Symbolic boundaries and the making of inequality*, Chicago, The University of Chicago Press, p. 152-186.

PIQUEE C., 2003, « Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité : Prévenir les ruptures scolaires », *Ville-école-intégration Diversité,* n° 132, p. 188-203.

PLAISANCE E., 1988, « Sur l'utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie », in PERRENOUD P., MONTANDON C., (Coord.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités Sociales, p. 343-350.

PLAISANCE E., 1989, *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF.

PONTHIEUX S., 2004, « Que faire du capital social ? », in *Le capital social*, Actes du colloque organisé par le GRIS, Université de Rouen, 6 février 2003, Cellule GRIS, n° 10, p. 241-251.

POULET-COULIBANDO P., 2007, « Le « milieu social » des collégiens : confrontation des sources », *Education et Formations,* n° 74, p. 21-29.

POULLAOUEC T., 2010, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école,* Paris, La Dispute.

POURTOIS J.P., 1979, *Comment les mères enseignent à leur enfant 5-6 ans*, Paris, PUF.

POURTOIS J.P., DELHAYE G., 1980, « L'enjeu scolaire. La perception en milieu parental socialement contrasté », *Population et Famille*, n° 2/3, 50-51, p.29-52.

POURTOIS J.P., DESMET H., 1989, « L'éducation familiale », *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, p. 69-101.

POURTOIS J.P., DESMET H., 1991, « Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale », *Revue Française de Pédagogie*, n° 96, p. 5-15.

POURTOIS J.P., DESMET H., 1993, *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, PUF.

POURTOIS J.P., DESMET H., 1995, « Parents, agents de développement », in POURTOIS J.P., (Dir.), *Blessure d'enfant ; la maltraitance : théorie, pratique et intervention*, Bruxelles, De Boeck Université.

POURTOIS J.P., DESMET H., 2001, « Comment être de bons parents », *Sciences Humaines*, n° 120, p. 32-35.

POURTOIS J.P., DUPONT D., 1985, « Syntaxe et fonction du discours pédagogique. Interaction mère-enfant; syntaxe, conduite éducative et milieu social », *Bulletin de Psychologie*, vol 38, n° 371, p. 739-758.

PRETEUR Y., LESCARRET O., DE LEONARDIS M., 1998, « Family education, parents-child interactions and child development ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 13, n° 4, p. 461-474.

PRETEUR Y., SUBLET F., 1995, « Conceptions et pratiques éducatives familiales, image de soi et acquisition de l'écrit », in PRETEUR Y., DE LEONARDIS M., (Eds.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*, Bruxelles, De Boeck, p. 181-200.

PUJOL J.C., GONTIER C., 1998, « L'école et les parents : pratiques et représentations », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 2, p. 255-269.

PUTNAM R.D., 2000, *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon and Schuster.

RERS, 2011, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Paris, MENJVA, MESR, DEPP.

REUCHLIN M., 1991, *Les différences individuelles à l'école: aperçu et réflexions sur quelques recherches psychologiques*, Paris, PUF.

RICHIARDI J.J., 1988, « L'orientation postobligatoire négociée par la famille. Aspects stratégiques de la négociation dans deux catégories de familles », in

PERRENOUD P., MONTANDON C., (Eds.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, p. 109-131.

PUJOL J.C., GONTIER C., 1998, « L'école et les parents : pratiques et représentations », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n° 2, p. 255-269.

ROSENWALD F., TOMASINI M., 2005, « Que font les jeunes pendant les vacances d'été ? », *Éducation et Formations*, n° 72, p. 201-213.

SAUTORY O., 2007, « La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants », *Education et Formations*, n° 74, p. 49-64.

SIGEL I.E., 1982, « The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behaviour », in LAOSA L., SIGEL I.E., *Families as learning environments for children*, New York, Plenum Press, p. 47-86.

SIGEL I.E., 1985, *Parental belief systems: the psychological consequences for children*, Hillsdale N.J., Erlbaum.

SIGEL I.E., STINSON E.T., FLAUGHER J., 1991, « Socialization of representational competence in the family : The distancing paradigm », in OKAGAKI L., STERNBERG R.J., (Eds), *Directors of development : Influences on the development of children's thinking,* Hillsdale NJ, Erlbaum, p. 121-144.

SIROTA R. 1993, « Le métier d'élève », *Revue Française de Pédagogie*, n° *104*, p. 85-108.

STEINBERG L., LAMBORN S.D., DORNBUSCH S.M., DARLINF N., 1992, « Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed », *Child Development*, n° 63, p. 1266-1281.

SUI-CHU E., WILLMS J., 1996, « Effects of parent involvement on eighth-grade achievement », *Sociology of Education*, n° 69, p. 126-141.

SULLIVAN A., 2001, « Cultural Capital and Educational Attainment », *Sociology*, vol. 35, n° 4, p.893-912.

SULLIVAN A., 2002, « Bourdieu and Education: How useful is Bourdieu's Theory for researchers ? », *The Netherlands Journal of Social Sciences*, vol. 38, n° 2, p. 144-166.

SULLIVAN A., 2006, « Students as rational decision-makers: the question of beliefs and attitudes », *London Review of Education*, vol. 4, n° 3, p. 271-290.

TAVAN C., 2003, « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *Insee Première*, n° 883.

TAZOUTI Y., 2003, « Education familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire », *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 53, n° 2, p. 97-106.

TAZOUTI Y., FLIELLER A., VRIGNAUD P., 2005, « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire) », *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, p. 29-46.

TEACHMAN J.D., 1987, « Family background, educational resources, and educational attainment », *American Sociological Review*, n° 52, p. 548-557.

TERRAIL J.P., 1984, « Les ouvriers et l'école : le sens de la réussite », *Société française*, n° 9, p. 4-7.

TERRAIL J.P., 1990, *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, Paris, PUF.

TERRAIL J.P., 1995, *La dynamique des générations*, Paris, L'Harmattan.

TERRAIL J.P., 1997, « La sociologie des interactions Famille/Ecole », *Sociétés Contemporaines*, n° 25, p. 67-83.

TERRAIL J.P., 2002, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.

THELOT C., 1994, « L'origine sociale des enseignants », *Éducation et Formations*, n° 37, p. 19-21.

THIN D., 1998, *Quartiers populaires, L'école et les familles*, Lyon, PUL.

TOOMEY D., 1989, « Linking class and gender inequality: the family and schooling », *British Journal of Sociology of Education*, n° 10, p. 380-403.

TROUTOT P.Y. et MONTANDON C., 1988, « Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école. Une mise en perspective typologique », in PERRENOUD P., MONTANDON C. (Eds.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités Sociales, p. 133-155.

VALLET L.A., CAILLE J.P., 1995, « Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration », *Éducation et Formations*, n° 40, p. 5-14.

VALLET L.A., CAILLE J.P., 1996a, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 67.

VALLET L.A., CAILLE J.P., 1996b, « Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration », *Économie et Statistique*, n° 293, p. 137-153.

VALLET L.A., DEGENNE A., 2000, « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Evolution entre 1964 et 1997 », *Education et Formations*, n° 56, p. 33-40.

VAN ZANTEN A., 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

VAN ZANTEN A., 2004, « Les classes moyennes, l'école et la ville: la reproduction renouvelée », *Education et Sociétés*, n° 14, p. 5-12.

VAN ZANTEN A., 2007, « Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles », in PAUGAM S., (Dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris, PUF, p. 705-720.

VAN ZANTEN A., 2009a, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF.

VAN ZANTEN, 2009b, « La fin de la méritocratie? Les stratégies éducatives des classes moyennes », in DEROUET J.L., DEROUET-BESSON M.C., (Dir.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Bern, Lang, p. 231-244.

VAN ZANTEN A., DARCHY-KOECHLIN B., 2005, « La formation des élites, Introduction », *Revue Internationale d'Éducation, n°39*, p. 67-78.

VANHOFFELEN A., 2010, « Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours », *Note d'Information MEN*, p. 10-13.

VEBLEN T., 1970, T*héorie de la classe de loisir*, traduction française, Paris, Gallimard, (rééd. 2007).

VINCENT C., 2001, « Social class and parental agency », *Journal of Education Policy*, vol. 16, n° 4, p. 347-364.

WILLIS P., 1977, *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*, Farnborough, Saxon House.

ZEROULOU Z., 1988, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue Française de Sociologie*, vol. 29, n° 3, p. 447-470.

ZORMAN M., 2001, « Précarisation et apprentissages scolaires » in JOUBERT M., CHAUVIN P., FACY F., RINGA V., (Eds.), *Précarisation, risque et santé février 2001,* Paris, Inserm Eds, p. 273-271.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Choix de la première langue vivante au collège (Insee) (%) 24
Tableau 2: Choix de l'option Latin en 5ème (Insee) (%) 25
Tableau 3: Choix de l'option Grec en 3ème (Insee) (%) 25
Tableau 4: Raison principale du choix de la première langue vivante (Insee) (%) 26
Tableau 5: Catégorie professionnelle parentale (CPP) détaillée en 23 postes 131
Tableau 6: Catégorie professionnelle parentale (CPP) agrégée en 8 postes 132
Tableau 7: Niveau de diplôme parental (NDP) détaillé en 19 postes 133
Tableau 8: Niveau de diplôme parental (NDP) agrégé en 7 postes 134
Tableau 9 : Catégorie professionnelle parentale (CPP) agrégée : Effectifs et fréquences 134
Tableau 10 : Niveau de diplôme parental (NDP) agrégé : Effectifs et fréquences 134
Tableau 11 : Catégorie professionnelle parentale (CPP) détaillée : Effectifs et fréquences 135
Tableau 12 : Niveau de diplôme parental (NDP) agrégé : Effectifs et fréquences 135
Tableau 13 : Effectif du niveau de diplôme parental (NDP) agrégé par catégorie professionnelle parentale (CPP) agrégée 136
Tableau 14 : Fréquence du niveau de diplôme parental (NDP) agrégé par catégorie professionnelle parentale (CPP) agrégée 136
Tableau 15 : Fréquence de la catégorie professionnelle parentale (CPP) agrégée par niveau de diplôme parental (NDP) agrégé 136
Tableau 16 : Effectif du niveau de diplôme parental (NDP) agrégé pour les six catégories professionnelles parentales (CPP) détaillées les plus élevées 137
Tableau 17 : Fréquence du niveau de diplôme parental (NDP) agrégé pour les six catégories professionnelles parentales (CPP) détaillées les plus élevées 137
Tableau 18 : Résultats scolaires des enfants de cadre et d'enseignant, du Panel 1995, de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire 141
Tableau 19 : Résultats scolaires des enfants de deux cadres, d'un cadre et d'un enseignant et de deux enseignants, du Panel 1995, de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire 143
Tableau 20 : Pratiques familiales de socialisation 151
Tableau 21 : Pratiques familiales d'accompagnement de la scolarité 152
Tableau 22 : Valeur propre du nuage expliquée par chaque axe 159
Tableau 23 : Fraction de la variance du nuage expliqué par chaque axe 159
Tableau 24 : Contributions des variables et de leurs modalités les plus contributrices aux axes de l'AFC (%) 160
Tableau 25 : Typologie des pratiques éducatives parentales 171
Tableau 26 : Effet de la catégorie professionnelle parentale agrégée et du niveau de diplôme parental agrégé sur le score moyen en français et mathématiques à l'évaluation à l'entrée en 6ème ; Références: ens et du23 189
Tableau 27 : Effet de la catégorie professionnelle parentale détaillée et du niveau de diplôme parental détaillé sur le score moyen en français et mathématiques à l'évaluation à l'entrée en 6ème ; Références ensens et du23du23 190
Tableau 28 : Effet de la catégorie professionnelle parentale agrégée et du niveau de diplôme parental agrégé sur le score moyen en français et mathématiques au contrôle continu du brevet; Références: ens et du23 191
Tableau 29 : Effet de la catégorie professionnelle parentale détaillée et du niveau de diplôme parental détaillé sur le score moyen en français et mathématiques au contrôle continu du brevet; Références ensens et du23du23 192

Tableau 30 : Effet de la catégorie professionnelle parentale agrégée, du niveau de diplôme parental agrégé et des classes de pratiques éducatives sur le score moyen en français et mathématiques à l'évaluation à l'entrée en 6ème ; Références: ens, du23, stratèges .202
Tableau 31 : Effet de la catégorie professionnelle parentale détaillée, du niveau de diplôme parental détaillé et des classes de pratiques éducatives sur le score moyen en français et mathématiques à l'évaluation à l'entrée en 6ème ; Références ensens, du23du23, stratèges 203
Tableau 32 : Effet de la catégorie professionnelle parentale agrégée, du niveau de diplôme parental agrégé et des classes de pratiques éducatives sur le score moyen en français et mathématiques au contrôle continu du brevet ; Références: ens, du23, stratèges.....204
Tableau 33 : Effet de la catégorie professionnelle parentale détaillée, du niveau de diplôme parental détaillé et des classes de pratiques éducatives sur le score moyen en français et mathématiques au contrôle continu du brevet ; Références ensens, du23du23, stratèges 205
Tableau 34 : Répartition des classes de pratiques selon les catégories professionnelles parentales agrégées (%) 218
Tableau 35 : Répartition des classes de pratiques selon les catégories professionnelles parentales détaillées (%) 220
Tableau 36 : Répartition des catégories professionnelles parentales détaillées chez les parents comprenant au moins un enseignant et au moins un cadre 236
Tableau 37 : Répartition des hommes et des femmes enseignants parmi les familles d'enseignant 249
Tableau 38 : Répartition des hommes et des femmes cadres parmi les familles de cadre.....249
Tableau 39 : Répartition des hommes et femmes des familles de cadre et d'enseignant par niveau de diplôme de l'enseignement supérieur 270
Tableau 40 : Pratique d'une activité en club, association, conservatoire ou cours particulier (Insee) (%) 276
Tableau 41 : Nombre d'activités différentes pratiquées par l'enfant en une année (Insee) (%) 276
Tableau 42 : Suivi de cours de musique (Panel) (%).....276
Tableau 43 : Nombre d'activités différentes vécues par l'enfant scolarisé dans le secondaire pendant les vacances d'été (Insee) (%).....276
Tableau 44 : Adolescents en vacances sans encadrement (Insee) (%) 277
Tableau 45 : Adolescents réalisant un travail rémunéré pendant les vacances d'été (Insee) (%)...277
Tableau 46 : Pratique d'une activité civique ou citoyenne (Insee) (%).....278
Tableau 47 : Intensité des relations familiales au quotidien (Insee) (%) 279
Tableau 48 : Inscription de l'enfant à la bibliothèque (Panel) (%).....280
Tableau 49 : Discussion Parents-Enfant (Panel) (%).....285
Tableau 50 : Positionnement parental sur l'ambition scolaire formulée alors que l'enfant est scolarisé au primaire: A baccalauréat acquis, l'enfant poursuivra des études supérieures (Insee) (%) 286
Tableau 51 : Filière du baccalauréat envisagé pour son enfant alors que celui-ci est scolarisé au primaire (Insee) (%).....286
Tableau 52 : Diplôme le plus utile pour trouver un emploi (Insee) (%) 286
Tableau 53 : Appréciation par les parents du niveau de réussite de leur enfant (Panel) (%).....287
Tableau 54 : Niveau d'exigence des parents pour considérer un résultat scolaire satisfaisant (Insee) (%) 288
Tableau 55 : Nombre de thèmes de conflits vécus par la famille (Insee) (%) 290
Tableau 56 : Vacances en groupe organisé (colonies) (Insee) (%).....291
Tableau 57 : Vacances en centre aéré (Insee) (%).....291
Tableau 58 : Vacances en séjour linguistique (Insee) (%).....291
Tableau 59 : Degré d'intensité du contrôle parental (Insee) (%) 294
Tableau 60 : Limitation de l'usage de la télévision pendant la période scolaire (Panel) (%).....295
Tableau 61 : Imposition d'une heure limite de coucher (Panel) (%).....295

Tableau 62 : Réalisation de travail scolaire pendant les vacances d'été (Insee) (%) 295
Tableau 63 : Raison principale du travail scolaire pendant les vacances (Insee) (%) 295
Tableau 64 : Respect des règles de vie quotidienne (Insee) (%) 295
Tableau 65 : Personne à l'origine du travail scolaire réalisé pendant les vacances (Insee) (%) 296
Tableau 66 : Intervention parentale dans le travail scolaire de vacances (Insee) (%) 296
Tableau 67 : Prise de renseignement sur l'établissement fréquenté avant inscription (Insee) (%) 308
Tableau 68 : Nombre de renseignements pris sur l'établissement avant inscription (Insee) (%)... 308
Tableau 69 : Renseignements directs et indirects (Insee) (%)..... 308
Tableau 70 : Démarches mises en œuvre pour obtenir l'établissement non proposé (Insee) (%).. 308
Tableau 71 : Manière de voir les relations entre parents et enseignant (Panel) (%)..... 308
Tableau 72 : Adhésion à une association de parents d'élèves (Panel) (%) 309
Tableau 73 : Principal avantage trouvé à l'établissement fréquenté (Insee) (%) 310
Tableau 74 : Choix de l'établissement pour sa bonne fréquentation (Panel) (%) 311
Tableau 75 : Intervention parentale pour obtenir la classe souhaitée (Insee) (%) 311
Tableau 76 : Type d'intervention parentale réalisée pour obtenir la classe souhaitée (Insee) (%) 311

Liste des encadrés et schémas

Encadré 1 : EPCV Education et Famille – Octobre 2003 27
Encadré 2 : Le Panel d'élèves du second degré recruté en 1995 128
Encadré 3 : Principe de l'analyse factorielle des correspondances (AFC) 155
Encadré 4 : Principe de la classification ascendante hiérarchique (CAH) 156
Encadré 5 : Modélisation de relations multiples, la régression multiple 177

Schéma 1 : Nuage des individus par rapport aux axes 1 et 2 158
Schéma 2 : Nuage des pratiques éducatives par rapport aux axes 1 et 2 158
Schéma 3 : Nuage des individus par rapport aux axes 1 et 3 158
Schéma 4 : Nuage des pratiques éducatives par rapport aux axes 1 et 158
Schéma 5 : Nuage des individus par rapport aux axes 2 et 3 159
Schéma 6 : Nuage des pratiques éducatives par rapport aux axes 2 et 3 159
Schéma 7 : Dendrogramme de la typologie de pratiques 165
Schéma 8 : Positionnement des classes 1 et 2 vis à vis des autres classes suivant les axes 1 et 2 de l'AFC 166
Schéma 9 : Positionnement des classes 5 et 6 vis à vis des autres classes suivant les axes 1 et 2 de l'AFC 167
Schéma 10 : Positionnement des classes 2,3 et 4 vis à vis des autres classes suivant les axes 2 et 3 de l'AFC 168