

Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire

Annie Feyfant, chargée d'études
Unité Veille et Analyses, IFÉ- ENS de Lyon
(Dossier d'actualité Veille et analyses n° 63, juin 2011)

C'est sans doute une évidence de dire que la famille est le « premier système social », par lequel le jeune enfant acquiert et développe des compétences cognitives et sociales. Mais dans quelle mesure ce système influe-t-il sur la réussite scolaire d'un élève? Quel est le lien entre volontés institutionnelles (OCDE, UE, UNESCO), travaux de recherche et discours des acteurs eux-mêmes sur le rôle de la famille ? Comment la recherche aborde-t-elle l'influence familiale sur les apprentissages et la socialisation des enfants (Schneider et al., 2010 ; CERI, 2010) ?

Les recherches les plus visibles sont celles qui analysent le rôle des parents dans l'école ou les stratégies parentales concernant le choix de l'école. Lorsque l'OCDE présente chaque année ses « regards sur l'éducation », elle structure sa vision sous forme d'indicateurs. L'une des séries proposées concerne « l'environnement pédagogique et l'organisation scolaire » (OCDE, 2010). Les parents y apparaissent dans des tableaux relatifs à leur implication dans les établissements scolaires (rôles électifs, rencontres avec les enseignants...). D'autres séries d'indicateurs donnent des éléments de comparaison quant à l'affectation des élèves entre secteur public et privé et selon le choix, plus ou moins contraint, des parents¹.

Dans la présente revue de littérature, nous avons choisi de privilégier les travaux de recherches portant sur l'incidence de l'environnement familial sur la scolarisation de l'enfant et de l'adolescent.

Pour G. Bergonnier-Dupuy ces recherches sont orientées vers trois grandes séries de problématiques : les **styles éducatifs parentaux**, **l'accompagnement parental à la scolarité**, les **pratiques éducatives** et les interactions parents-enfants, appréhendées d'un point de vue sociologique ou psychologique (Bergonnier-Dupuy, 2005). Depuis ce constat, ces orientations perdurent avec quelques nuances ou focalisations en fonction de l'évolution des politiques publiques et des **attentes de la société -et des familles-** envers l'école.

Enfin, si les difficultés scolaires des enfants issus de milieux défavorisés restent une préoccupation majeure pour bon nombre de chercheurs, certains auteurs ont analysé les **parcours de formation improbables**, réussite d'enfants de milieux défavorisés (Davaillon, 2004) ou échec « d'héritiers » (Henri-Panabière, 2010a).

À la recherche d'un style éducatif favorable à la réussite scolaire

Les typologies de styles éducatifs familiaux sont fréquemment citées ou utilisées comme éléments permettant d'appréhender les conditions favorables ou défavorables à une scolarisation « réussie ». Ces formes de systèmes éducatifs familiaux n'ont pas la même incidence selon les milieux sociaux dans lesquels se trouve l'enfant. Trois typologies de styles éducatifs sont le plus fréquemment citées par les travaux actuels. Celle de J. Lautrey distingue différents types d'environnement : aléatoire, souplesment structuré (règles négociées) ou rigide (1980 ; 1995). D. Baumrind (1966) ou Kellerhals et Montaudon (1991) décrivent trois types de styles éducatifs. D. Baumrind a défini un « style permissif », avec un contrôle faible mais un soutien élevé, qui pourrait être rapproché du « style contractualiste » de Kellerhals et Montaudon : autonomie, recours à la motivation ou à la séduction comme technique de contrôle, rôles peu différenciés entre le père et la mère, ouverture aux influences extérieures. Le deuxième style proposé par Baumrind est un « style autoritariste » se caractérisant par un contrôle élevé et un soutien faible ; c'est l'équivalent du « style statutaire » de Kellerhals et Montaudon : importance donnée aux valeurs d'accommodation, contrôle coercitif

des parents, rôles homme/femme différenciés, grande distance entre parents et enfants, grande réserve envers des agents externes de socialisation. Enfin, le troisième style appelé par Baumrind « style autoritaire ou structurant », qui prend la forme d'un contrôle et d'un soutien élevés, s'apparente au « style maternaliste » de Kellerhals et Montaudon : priorité à la conformité, contrôle direct, distinction entre père et mère, faible ouverture à l'extérieur mais proximité parents/enfants (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Duru-Bellat & van Zanten, 2006).

Toute analyse du style éducatif des parents doit cependant prendre en compte le style éducatif des enseignants. Les résultats scolaires sont moins bons si les styles éducatifs sont trop différents. Or, « *la continuité des normes familiales et scolaires est davantage caractéristique des milieux favorisés que des milieux populaires* » (Duru-Bellat & van Zanten, 2009)².

Pour M. Duru-Bellat et A. van Zanten, la « permissivité est corrélée avec les problèmes d'attention et d'apprentissage, avec des attitudes hostiles à l'égard des professeurs et des pairs » ; un contrôle rigide induit de l'anxiété, de la passivité, un comportement obsessionnel (Duru-Bellat & van Zanten, 2006).

L'autorité parentale se manifeste, dans les milieux populaires, par la surveillance et la punition ; dans les catégories moyennes et supérieures, la punition est plutôt d'ordre psychologique (on retire son affection) ou légitimée par le raisonnement. Depuis quelques années, on note une tendance à mélanger les formes de contrôle souple et l'autonomie. Dans les familles populaires, on stimule plus les filles, on laisse faire les garçons. En termes de réussite scolaire, l'encouragement à l'autonomie et à la prise d'initiatives est plus favorable à la réussite, notamment à l'école élémentaire et les rôles stéréotypés sont moins favorables à la réussite scolaire des garçons. « *Les parents de milieux populaires adhèrent à l'idéaltype de "développement naturel" (faible intervention parentale) alors que ceux des catégories moyennes et supérieures se retrouvent plus dans l'idéaltype d'une "inculcation systématique"* » (van Zanten, 2009).

Selon la place des familles dans la hiérarchie sociale, les notions d'autonomie, de responsabilisation, d'estime de soi, ou bien celles d'engagement social, d'idéal, de solidarité sont diversement privilégiées. Dans le haut de la hiérarchie, la définition autonome d'objectifs va être mise en avant ; dans le bas de la hiérarchie sociale, c'est l'adaptation aux contraintes extérieures et l'obéissance aux règles qui prévaudront. Cette répartition des valeurs entre milieux populaires (MP) et classes moyennes et supérieures (CMS) est également signalée dans les travaux anglo-saxons : l'ordre, la propreté, la politesse, l'obéissance (MP) versus le respect des autres, la maîtrise de soi, l'indépendance ou la créativité (Duru-Bellat & van Zanten, 2006).

Au-delà de configurations familiales types, les recherches ne permettent pas de vérifier l'existence d'une stabilité des pratiques éducatives en fonction de telle ou telle configuration. Pour G. Bergonnier-Dupuy, l'existence de pratiques homogènes des classes moyennes ou hétérogènes (mélange de styles) de la part des parents de milieux défavorisés, telles que décrites par la recherche, tient plus du cliché instantané que d'une cohérence généralisable (G. Bergonnier-Dupuy, 2005).

On atteint peut-être ici la limite d'une recherche qui assimile la notion de famille à celle de parent(s). Le genre (aussi bien de l'adulte que de l'enfant) et la composition de la famille (rôle de la fratrie, des grands-parents), sont autant de variables à prendre en compte.

Savoirs et savoir-faire transmis dans la famille : un capital culturel en héritage?

« *La notion de "capital culturel" renvoie à des pratiques ayant des buts et des effets différents* » (Duru-Bellat & van Zanten, 2006). La brièveté de ce dossier ne permet pas d'engager un débat sur la notion de capital culturel et ses rapports à la socialisation des enfants (des élèves)³.

On retiendra qu'il existe plusieurs moments importants dans l'acquisition de savoirs et savoir-faire dans le contexte familial : avant l'entrée à l'école, en début de scolarisation, à l'adolescence (Pourtois et al., 2008).

La scolarité antérieure des parents

« La prise en compte du capital culturel se fait le plus souvent en tenant compte de la scolarité des parents » (Murat, 2009). L'enquête Information et vie quotidienne (IVQ) réalisée par l'INSEE en 2004, par exemple, montre que le niveau d'études de la mère est un des facteurs les plus déterminants sur les compétences de l'enfant, alors que celui du père a plus d'influence sur son niveau scolaire. De même la prise en compte du diplôme et du revenu tend à montrer le rôle assez mineur de la profession des parents dans les inégalités de parcours scolaires et, a contrario, l'effet important du diplôme des parents⁴.

Aux inégalités sociales résultant du diplôme des parents s'ajoutent des inégalités de compétences et des inégalités de stratégie scolaire. « Les compétences parentales jouent aussi un rôle direct sur la réussite scolaire des enfants, sans doute grâce à l'aide que les parents les plus compétents peuvent apporter à leurs enfants ». (Murat, 2009).

Cependant, la corrélation positive entre diplômes et niveaux de compétences n'est pas systématique. « Plus de 12 % des personnes [du panel de l'enquête IVQ] ayant seulement un certificat d'études primaires se retrouvent ainsi dans l'un des deux meilleurs groupes de compétences. À l'inverse, près de 9 % des personnes dont le diplôme le plus élevé est le baccalauréat sont dans les deux niveaux les plus faibles » (Place & Vincent, 2009).

Les pratiques culturelles familiales

Les conditions de vie dans l'enfance et les pratiques culturelles des parents s'avèrent importantes pour l'acquisition des compétences. La présence de livres, la lecture d'un quotidien, la possession et l'utilisation d'un ordinateur par les parents favorisent une scolarité sans redoublement. Certaines activités auront un résultat positif pour peu qu'elles soient les plus proches d'une vision « classique » de la culture (lire, aller au cinéma, aller au musée) contrairement à celles qui en sont plus éloignées (faire du sport, aller à la chasse, faire du tricot) » (Murat, 2009). On peut observer que parmi les différentes activités culturelles, les plus distinctives (aller au musée) sont mieux récompensées par l'école que les autres (écouter de la musique à la maison par exemple) (Duru-Bellat & van Zanten, 2006).

Il est important de favoriser l'acquisition d'un lexique minimum avant l'entrée à l'école primaire (Fayol & Morais, 2004). Dans les travaux relatifs aux milieux plus défavorisés, on met souvent en avant des déficits ou handicaps socioculturels (transmission de codes linguistiques restreints). Or, M. Duru-Bellat et A. van Zanten nuancent cette assertion, en s'appuyant sur un exemple donné par S.B. Heath en 1983, quant aux interactions verbales entre mères blanches et mères noires aux États-Unis. Les premières ont des objectifs d'ordre pédagogique (apprendre à l'enfant à maîtriser son environnement) ; les secondes ont des échanges d'ordre informatif plutôt que pédagogique, mais l'environnement linguistique peut être aussi riche, malgré cet usage plus utilitaire des échanges mère/enfant (Duru-Bellat & van Zanten, 2006).

A l'heure des jeux éducatifs devenus « jeux sérieux », les enfants de classes moyennes et supérieures sont privilégiés par les ressources financières des parents, même si le lien entre les jeux et jouets éducatifs et le développement cognitif n'est pas avéré (Glasman et al., 2004 ; Duru-Bellat & van Zanten, 2006).

Outre le niveau d'instruction des parents et les ressources du ménage, la recherche en éducation s'est intéressée à plusieurs autres « variables de statut » (milieu socio-économique, structure familiale) (Schneider et al, 2010). Le statut social infléchit des choix de valeurs et une attitude par rap-

port au travail, à l'école, à autrui. De nombreuses études établissent un lien entre statut socioéconomique et développement cognitif (Lugo-Gil et al., 2008 ; Park, 2008).

Les environnements qui favorisent le développement cognitif

Les chercheurs américains démontrent, sur la base d'analyses quantitatives, l'existence de liens forts entre le statut socioéconomique et le développement cognitif de l'enfant (Schneider et al., 2010 ; Melhuish et al., 2008). Cette corrélation est remarquable lorsqu'on s'intéresse à l'acquisition du vocabulaire, aux processus de littératie et de numératie. Certains corrélient les compétences en lecture et le nombre de livres présents à la maison (Myrberg et al., 2009). Cette dernière variable, d'ordre socioéconomique, peut aussi être un indicateur de l'intérêt des parents pour la lecture qu'il s'avère pertinent de croiser avec les pratiques familiales de lecture partagée. Dans une enquête portant sur 25 pays ayant participé à l'enquête PIRLS, H. Park montre la corrélation entre le nombre de livres à la maison, les activités précoces de lecture et l'attitude des parents envers la lecture et le calcul. Il déduit de ces différentes mesures que même dans un milieu socioéconomique défavorisé les parents peuvent avoir une attitude positive par rapport à la lecture et donc une influence favorable aux apprentissages scolaires de leur enfant (Park, 2008). On retrouve ici des conclusions similaires aux enquêtes effectuées en France par Bernard Lahire (2008). L'acquisition de compétences en numératie est facilitée par l'usage d'objets à manipuler, par des jeux de sociétés (Schneider et al., 2010).

Les tropismes éducatifs des familles⁵

Les attentes des parents

« *Toutes les familles [...] se trouvent obligées de définir des stratégies éducatives et de s'organiser en conséquence* » (Duru-Bellat & van Zanten, 2006). Ces stratégies sont interprétées en termes de demandes (ou attentes).

Y. Tazouti propose de distinguer deux types d'attentes familiales envers l'école :

- des attentes cognitives : l'école apporte des connaissances de base, elle permet de développer une certaine curiosité intellectuelle ;
- des attentes de socialisation, comme apprendre à vivre avec les autres (Tazouti, 2005).

C'est en substance ce qui ressort de l'étude du CERI- OCDE sur « L'école face aux attentes du public : faits et enjeux », décrivant deux groupes d'attentes, scolaire/instrumentale ou humaniste (CERI, 2006).

Ces attentes, qui concernent l'organisation de l'école, des apprentissages et des parcours, sont caractérisées par une vision souvent individualiste de la part des familles. Elles sont significatives des modalités d'éducation privilégiées dans la famille. Des idées de compétition et d'endurance complètent un encouragement des enfants à l'individualité ou l'indépendance dans les relations parents-enfants. Ces attentes parentales ont une incidence sur le développement non cognitif de l'enfant comme le développement d'un sentiment d'efficacité, autre facteur favorisant la réussite scolaire (Schneider et al., 2010). B. Castets-Fontaine évoque, dans certaines familles de milieux populaires, l'existence d'une croyance dans l'excellence potentielle des enfants de la part des parents et des enfants. « *Cette croyance peut devenir prophétie autoréalisatrice* » et induire un engagement des élèves dans l'institution scolaire favorable à leur réussite (Castets-Fontaine, 2011).

Il convient de noter que la littérature de recherche est plus abondante pour les enfants en âge préscolaire ou pour les élèves de primaire. Or, des pratiques et attentes parentales qui s'avèrent positives pour de jeunes enfants peuvent avoir des effets moins favorables voire négatifs à l'adolescence. Ainsi en est-il de la corrélation entre implication parentale et motivation de l'enfant,

au secondaire inférieur : les préadolescents opposeraient une certaine résistance à la participation des parents. Cette résistance peut conduire à une dégradation des résultats scolaires (Coleman et Nell McNeese, 2009).

Les projets et valeurs liés à l'école

Il n'y a pas toujours de projets scolaires de la part des familles, ne serait-ce que parce qu'elles n'ont pas les moyens à la hauteur de leurs ambitions.

Au sein des classes moyennes supérieures (CMS), on peut noter un rapport à l'école différent selon le capital dont dispose la famille : « capital culturel » ou « capital économique ». Si les ressources sont plutôt d'ordre culturel, les parents assigneront un rôle plus important aux contenus scolaires, comme moyens d'accès aux positions convoitées ou dans la construction d'identités sociales. Dans le cas d'un capital économique, les parents donneront plus d'importance aux réseaux sociaux (associations) ou aux « bénéfices symboliques » (Duru-Bellat & van Zanten, 2006 ; Ichou, 2010).

Les CMS problématisent plus facilement « leur rapport au monde » comme un rapport explicite entre des fins et des moyens et intègrent l'école comme un élément central de leurs projets. De plus, ayant un accès privilégié aux informations pertinentes, elles ont des moyens de pression sur les enseignants et l'administration scolaire. Pointant une sorte de reproduction sociale au sein des établissements, M. Duru-Bellat et A. van Zanten parlent de «*capacité à reconstituer un entre-soi* » (2006).

L'étude du rapport à l'école des familles populaires amènerait à distinguer deux types de familles. Pour certaines, la précarité économique induit une « distance symbolique » à l'école, un repli de la cellule familiale : il n'y a pas de démarche positive par rapport à l'école. Pour d'autres, une certaine stabilité professionnelle, des parents plus instruits, incitent à une certaine ouverture, une proximité à l'école avec un projet global de mobilité sociale (volonté d'intégration des familles migrantes, par exemple). Les milieux populaires peuvent avoir des projets ambitieux pour leurs enfants mais les visées s'avèrent parfois contre productives : soit la famille est trop pauvre, soit on observe une fermeture vers l'extérieur. Inversement, on observe l'existence de facteurs positifs : soutien de la fratrie, scolarisation dans des contextes d'immigration minoritaire, stratégies de rattrapage ou de formation continue (Brinbaum et Kieffer, 2007).

Les valeurs liées à l'école et qui peuvent être transmises dans la prime enfance, à l'occasion du travail scolaire à la maison, dans le mode de vie familial, interagissent avec d'autres contextes dans lesquels l'enfant peut actualiser et mobiliser ces valeurs (Duckworth, 2008).

Les travaux de recherche, depuis la fin des années 1990, tels que repris dans plusieurs revues de littérature, montrent que la réussite scolaire est fortement liée aux aspirations scolaires ou professionnelles des parents pour leurs enfants (Davis-Kean, 2005). Une autre variable positivement corrélée est l'implication des parents dans la « scolarité à la maison » (Ichou, 2010).

L'accompagnement à la scolarité par les parents

L'accompagnement est plutôt fait par les mères (on parle même de monitoring des mères de classes moyennes et supérieures), plutôt par les parents bacheliers. En revanche, 40% des parents ouvriers, non qualifiés se sentent incompetents. Les familles populaires sont plus attentives à la présentation qu'aux acquisitions. D. Glasman a insisté sur les décalages de méthodes et de langage entre l'école et le milieu familial, facteur de tension entre parents et enfants (Glasman, 2004)⁶.

L'accompagnement peut se traduire par l'usage d'outils pédagogiques, tels que guides et cahiers de vacances, qui sont utilisés surtout dans les familles les plus aisées, même si les parents de milieux populaires achètent aussi des livres, des encyclopédies, des CD ou DVD éducatifs. Les parents

peuvent avoir recours aux cours particuliers, pour répondre à l'angoisse de la sélection scolaire, à un sentiment d'incapacité, à leur indisponibilité ou plus simplement par désir de pacifier les relations familiales. Ces pratiques creusent les écarts entre catégories sociales et répondent à des logiques différentes : maintenir le niveau (CMS) ou faire du rattrapage (MP). Même le soutien externalisé suit des logiques économiques et culturelles situées : le coaching est le choix des catégories les plus aisées, le soutien collectif et gratuit étant le recours des catégories populaires (Duru-Bellat & van Zanten, 2006).

Un certain nombre de constats sont partagés par les chercheurs, en France ou ailleurs. Le rôle de la mère est essentiel dans la transmission d'une culture de classe. La profession du père compte plus pour la réussite scolaire des filles que pour celle des garçons. Les mères plus instruites laissent leur enfant tâtonner, alors que les mères moins instruites ont tendance à faire à la place de l'enfant. (Pourtois, cité par Duru-Bellat et van Zanten, 2006).

Depuis quelques années, les recherches s'intéressent aux pères de famille et à leur contribution au développement de l'enfant : le père n'est pas uniquement une catégorie socioprofessionnelle, il s'implique aussi dans l'éducation du jeune enfant. G. Bergonnier-Dupuy, qui introduit l'idée d'une « tutelle maternelle et paternelle », s'interroge sur l'usage d'une variable « sexe parental ». Toutes les observations montrent l'impact différencié du père et de la mère : le niveau d'éducation de la mère serait plus important que celui du père (Meuret et al., 2006) ; la profession du père aurait plus d'influence que celle de la mère (Melhuish et al., 2008) ; les relations avec les enseignants et le suivi de la scolarité sont aussi « sexués » : les pères suivraient de plus près la scolarité de leur fils plutôt que celle de leur filles et inversement (Deslandes, 2005). Pour G. Bergonnier-Dupuy, la contribution du père ou de la mère au développement cognitif de l'enfant ne peut être dissociée d'une logique plus globale des relations familiales (Bergonnier-Dupuy, 1997).

Plus récemment, G. Bergonnier-Dupuy et S. Esparbès-Pistre sont parties des travaux de R. Deslandes pour tenter d'identifier les dimensions du suivi scolaire d'élèves de collège et de lycée. Les résultats de leur analyse rappellent les facteurs d'influence liés aux styles éducatifs. Certaines réponses font apparaître des éléments relatifs à des conflits entre parents et enfants (portant sur les résultats scolaires ou les fréquentations), à un sentiment d'incompétence ou à un manque de confiance dans leur rôle de parent. Plus l'enfant avance en âge moins les parents souhaitent s'impliquer, pour laisser plus d'autonomie à leur enfant. On voit là la difficulté pour les parents d'accompagner l'adolescent et de s'adapter au fil du temps, selon l'âge et le sexe de leur enfant (Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007).

L'effet familial n'est-il qu'un effet d'origine sociale ?

Il n'est pas facile de distinguer ce qui, dans les pratiques éducatives familiales, relève simplement des effets de l'appartenance sociale de la famille de ce qui peut être compris comme une caractéristique qui échappe à ce déterminisme social. La question parcourt, tel un fil rouge, la plupart des réflexions sur les pratiques éducatives familiales. Elle conditionne en grande partie la valeur relative qu'on attribue à ces pratiques éducatives quant à leur influence sur la réussite scolaire des enfants.

Une multiplicité de facteurs qui façonnent la trajectoire scolaire

Les recherches en sociologie réduisent bien souvent l'approche à la prise en compte d'une variable « appartenance de classe d'origine » (Duru-Bellat & van Zanten, 2006)⁷. Si on élargit le spectre des disciplines qui s'intéressent à cette problématique, on peut noter que les chercheurs aussi bien francophones qu'anglophones insistent sur la multiplicité des facteurs qui « façonnent la trajectoire scolaire » et montrent que c'est l'interaction de ces facteurs qui induit échec ou réussite scolaire.

Pour Y. Tazouti, les recherches sur les pratiques éducatives s'orientent autour de trois stratégies d'approche.

- la première consiste à traiter l'éducation familiale comme une variable intermédiaire entre le milieu socioculturel et les performances scolaires : on suppose que les performances scolaires dépendent de l'éducation familiale et non pas directement du milieu socioculturel, mais on admet que l'éducation diffère selon les milieux ;
- la deuxième stratégie consiste à étudier les relations entre éducation familiale et performances scolaires au sein d'un même milieu social, en général le milieu populaire : les relations établies ne peuvent ainsi pas être attribuées au milieu socioculturel puisque constant ;
- la troisième stratégie combine les deux premières, tout en partant du postulat que l'influence du milieu socioculturel sur les performances scolaires est médiatisée par l'éducation familiale ; on étudie un réseau de causalité à partir d'observations faites à milieu social constant, on admet que ce réseau de causalité peut différer d'un milieu à l'autre, c'est-à-dire que l'influence de telle ou telle pratique éducative parentale sur les performances scolaires de l'enfant peut différer selon le milieu socioculturel considéré. (Tazouti et al, 2005).

Le *Harvard family research project* a conduit plusieurs recherches portant sur l'investissement des familles et son impact sur la réussite scolaire des enfants. Les résultats d'une méta-analyse s'appuyant sur 77 études (300 000 élèves du secondaire et du primaire et leur famille), montrent qu'une implication démonstrative des parents comme l'instauration de règles de vie à la maison ou la participation à la vie de l'école est moins significative qu'un style de vie, l'expression de projets, des espaces de communication et de lecture avec l'enfant. Ces éléments sont positifs, quel que soit le milieu social dans lequel vit l'enfant. L'étude insiste sur la nécessaire motivation des parents et, dans ce contexte américain, sur l'apport des programmes de soutien aux parents ainsi que sur la qualité des échanges entre parents déjà impliqués et ceux qui le sont moins (Jeynes, 2005).

De l'existence de facteurs génétiques

Dans une étude du CERI (OCDE), B. Schneider, V. Keesler et L. Morlock indiquent que le statut socio-économique de la famille n'est pas parfaitement déterministe et ajoutent aux orientations de recherche précédentes d'autres focales comme les attentes éducatives ou encore, évocation plus rare dans le paysage de la recherche en éducation, la possibilité de facteurs génétiques. Récemment, certains organes de presse se sont fait l'écho des travaux d'Elliot M. Tucker-Drob et de ses collègues du département de psychologie de l'Université d'Austin (Texas). Tucker-Drob insiste sur l'interaction gènes/ environnement socio économique, même s'il évoque l'existence de variables autonomes d'ordre génétique et physiologique déterminantes dans les apprentissages.

Pour B. Schneider, l'impact de facteurs biologiques est un indicateur pertinent pour expliquer « *des écarts de performances cognitives entre individus d'environnements favorisés* » mais pour les enfants de milieux défavorisés ces écarts sont liés aux conditions environnementales (Schneider et al., 2010). Cette approche fait bien entendu débat entre sociologues et neuroscientifiques. Rappelons, pour compléter ces éléments, ce que dit le rapport de l'OCDE sur le rôle du cerveau dans le processus d'apprentissage. « *La neuroscience montre que la façon dont on nourrit et on traite le cerveau joue un rôle crucial dans les processus d'apprentissage, et commence à déterminer quels sont les environnements les plus favorables aux apprentissages* » (CERI, 2007)⁸.

Une sociologie de l'improbable

S'appuyant sur les analyses de Bourdieu, des travaux de sociologie ont cherché à vérifier, illustrer, conforter l'idée d'un déterminisme social, d'une quasi loi assignant la réussite scolaire aux enfants des classes dominantes et l'échec à ceux des milieux défavorisés. Or, pour certains chercheurs l'étude de cas atypiques, d'ascension sociale ou inversement de déclassement social, permettrait

sans doute de mettre au jour les obstacles ou facteurs facilitateurs de la « régularité sociale ». Il s'agit là d'une sociologie des irrégularités sociales contribuant à « *une meilleure compréhension de la complexité des "incarnations" individuelles des déterminations sociales* » (Mercklé, 2005).

G. Henri-Panabière a produit de nombreux articles, depuis sa thèse soutenue en 2007, sur les difficultés scolaires des « héritiers ». Dans les traces de B. Lahire, elle a analysé les composantes du capital culturel et sa transmission. Dernièrement, elle a dressé d'autres tableaux de famille, à partir de quelques biographies familiales pour montrer « *la complexité des processus familiaux de construction et de renforcement des difficultés scolaires* ». Pour G. Henri-Panabière, ces situations qui sortent du cadre « *ne constituent pas un point aveugle* » qu'il n'y aurait pas lieu de chercher à comprendre. Les recherches sur la réussite des élèves de milieux défavorisés ou celles sur les « méshéritiers » en échec scolaire interrogent certaines certitudes selon lesquelles l'échec scolaire tiendrait, par exemple, au manque de volonté ou d'intelligence des élèves ou à une quelconque reproduction. Là encore, nous sommes en présence d'une multiplicité de facteurs qui interagissent sur la socialisation familiale ou scolaire et sur le parcours scolaire de l'enfant. Se focaliser sur des déterminations d'ordre social ne pourrait suffire à expliquer les difficultés scolaires, quel que soit le milieu observé (Henri-Panabière, 2010a). La transmission culturelle ne fonctionne pas mécaniquement, empêchée par certaines conditions matérielles ou symboliques. Des rapports de forces internes à la cellule familiale, des modèles de communication ou des processus d'identification biaisés peuvent fausser la « reproduction » et induire un processus d'échec scolaire (Daverne, 2006, 2009 ; Henri-Panabière, 2010b)

Conclusion : quelles méthodologies pour dégager l'impact de l'environnement éducatif sur le parcours scolaire?

Lorsqu'on s'intéresse au parcours scolaire d'un enfant ou d'un adolescent, les termes dans lesquels on pose la problématique ont leur importance et les analyses statistiques et sociologiques qui s'y rattachent peuvent susciter des analyses divergentes et parfois peu éclairantes.

Ainsi, associer « éducation parentale » et « apprentissages scolaires » peut consister à s'intéresser à l'implication du père et/ou de la mère (voire de la fratrie) dans la scolarité de l'enfant. Étudier l'incidence de la socialisation familiale sur la scolarisation peut induire des choix méthodologiques différents. Dans l'un et l'autre cas, les conclusions peuvent être proches : existence d'une corrélation positive entre performance scolaire et milieu socio-économique, par exemple (Davis-Kean, 2005) ; ou divergentes : il ne suffit pas de dire que les enfants de milieux défavorisés ont plus de risque de connaître l'échec scolaire. Les variables associées à ce concept de « milieu défavorisé » et plus généralement à la notion de famille multiplient les corrélations possibles. Les facteurs supposés de difficultés scolaires sont multiples, les valeurs, le genre, le niveau de diplômes, le capital culturel, s'ajoutent aux données économiques ou sociales.

Comme l'indique M. Ichou, les recherches sur l'investissement parental et ses incidences font l'objet d'études quantitatives très nombreuses aux États-Unis (Ichou, 2010). Malgré un étayage statistique important, difficilement envisageable en France, les chercheurs accompagnent chacun des résultats obtenus de quelques réserves : les hypothèses sont vérifiées dans des situations bien précises, elles sont dépendantes de la classe d'âge, du niveau scolaire, de la profession de la mère, etc. et ne sont pas reproductibles et généralisables⁹.

Incriminer ce qui se passe dans la famille avant et pendant la scolarisation ne consiste à prendre en compte qu'une partie des causes probables de l'échec scolaire, même s'il reste nécessaire d'aider les familles et leurs enfants en échec scolaire, qu'ils soient défavorisés ou non. Envisager une solution globale, entre tous les acteurs éducatifs, reste un objectif majeur.

Faisant référence au couple « valeurs éducatives » et « milieu social », M. Duru-Bellat et A. van Zanten montrent que les analyses, depuis le milieu des années 1940, ne sont pas neutres. Trop de paramètres viennent influencer les résultats et commentaires. Le choix des variables sur lesquelles s'appuient les recherches (sociologiques pour la plupart) peut infléchir tel ou tel constat (Duru-Bellat & van Zanten, 2009). Certains auteurs insisteront sur une homogénéisation des valeurs éducatives, arguant d'un processus de « *moyennisation et d'une diffusion des normes éducatives prônées* » par les catégories socioprofessionnelles supérieures (François de Singly, cité par Duru-Bellat & van Zanten, 2009).

Pour M. Ichou, dans un dossier dirigé par A. van Zanten, on constate un clivage entre approches quantitatives et qualitatives qui altère le débat scientifique. Si les études qualitatives ont tendances à généraliser sans base toujours très solide, les études quantitatives présentent de sérieux défauts quant à la définition des variables considérées, à une interprétation des causes imputables à telles ou telles valeurs statistiques, et de nombreuses lacunes telles que l'omission de l'effet de contexte (Ichou, 2010). Pour donner un autre exemple de réserves sur ces études quantitatives, on peut reprendre les articles relatifs aux liens entre l'environnement familial et les compétences en lecture des enfants. Dans son analyse relative à l'environnement littéraire, H. Park explique que la variable « nombre de livres présents à la maison » est largement utilisée parce qu'elle est plus facile à renseigner et à utiliser que des données sur les pratiques éducatives de lecture (Park, 2008).

Tazouti nous propose de continuer le débat en rappelant que quel que soit le milieu socioculturel, l'environnement pédagogique a une influence importante sur les performances scolaires, que les enfants de milieux défavorisés y sont plus sensibles et qu'ainsi il convient de se préoccuper d'une amélioration des conditions de prise en charge pédagogique (Tazouti et al, 2005). Se préoccuper de l'influence de l'éducation familiale sur la réussite scolaire, c'est chercher à prévenir les problèmes d'adaptation scolaire. Les recherches nord-américaines pointent toutes deux nécessités : envisager un programme d'intervention préscolaire favorisant les compétences des enfants (adaptation, langage, compétence sociale, intérêt pour la lecture) ; mettre en place des programmes d'aide aux familles défavorisés (revenus supplémentaires, allocations, assurance santé) (Letarte et al., 2008).

Bibliographie

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre bibliographie collaborative, qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Baumrind Diana (1966). « Effects of authoritative parental control on child behavior ». *Child development*, vol. 37, n° 4, p. 887-907.
- Bergonnier-Dupuy Geneviève (1997). « Stratégie éducative du père et construction de l'intelligence chez l'enfant d'âge préscolaire ». *Enfance*, vol. 50, n° 3, p. 371-379.
- Bergonnier-Dupuy Geneviève (2005). « Famille(s) et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 5-16.
- Bergonnier-Dupuy Geneviève & Esparbès-Pistre Sylvie (2007). « Accompagnement familial de la scolarité : Le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée) ». *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère Nouvelle*, vol. 40, n° 4, p. 21-45.
- Brinbaum Yaël & Kieffer Annick (dir.) (2007). « Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : Réussites et désillusions, transmission et rupture entre générations ». In Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, *3èmes Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée*, Paris.

- Castets-Fontaine Benjamin (2011). « La randonnée vertueuse d'élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires » ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 1, p. 3-25.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (dir.) (2006). *L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux*. Paris : OCDE.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2007). *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris : OCDE.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (dir.) (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*.
- Coleman Brittany & Nell McNeese Mary (2009). « From home to school : The relationship among parental involvement, student motivation and academic achievement ». *The international journal of learning*, vol. 16, n° 7, p. 459-470.
- Davailon Alice & Nauze-Fichet Emmanuelle (2004). « Les trajectoires scolaires des enfants « pauvres » ». *Éducation et formations*, n° 70, p. 41-63.
- Daverne Carole (2006). « Un déclassement scolaire improbable ? ». *Recherches en éducation*, n° 1, p. 23-31
- Daverne Carole (2009). « Des trajectoires intergénérationnelles atypiques : Pourquoi « être bien né » ne suffit pas ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, n° 3, p. 307-323.
- Davis-Kean Pamela E. (2005). « The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement : The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment ». *Journal of family psychology*, vol. 19, n° 2, p. 294-304.
- Deslandes Rollande & Cloutier Richard (2005). « Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents ». *Revue française de pédagogie*, vol. 151, n° 1, p. 61-74.
- Duckworth Kathryn (2008). *The influence of context on attainment in primary school : Interactions between children, family and school contexts*. London : Institute of Education.
- Duru-Bellat Marie & van Zanten Agnès (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 3^e éd. (1^{re} éd. 1999).
- Duru-Bellat Marie & van Zanten Agnès (dir.) (2009). *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France
- Fayol Michel & Morais José (2004). « La lecture et son apprentissage ». In *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, p. 13-60.
- Glasman Dominique & Besson Leslie (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école : Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCéé).
- Henri-Panabière Gaële (2007). *Collégiens en difficultés scolaires issus de parents fortement diplômés. Analyse des composantes du capital culturel et des conditions de sa transmission*. [thesis]. Lyon : Université Lyon 2, Faculté d'Anthropologie et de Sociologie.
- Henri-Panabière Gaële (2010a). *Des "héritiers" en échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Henri-Panabière Gaële (2010b). « Élèves en difficultés de parents fortement diplômés : Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle ». *Sociologie*, vol. 1, n° 4, p. 457-478.
- Ichou Mathieu (2010). *Rapprocher les familles populaires de l'école : Analyse sociologique d'un lieu commun*. Paris : Caisse nationale d'allocations familiales, Dossiers d'études, n° 125.
- Jeynes William H. (2005). « Parental Involvement and Student Achievement : A Meta-Analysis ». Cambridge (MA) : Harvard Family Research Project.

- Kellerhals Jean & Montandon Cléopâtre (1991). *Les stratégies éducatives des familles : Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- Lahire Bernard (2008). *La Raison Scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lautrey Jacques (1995). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses universitaires de France. (1^{re} éd. 1980).
- Letarte Marie-Josée, Normandeau Sylvie & Parent Sophie *et al.* (2008). « Rôle médiateur de la compétence de l'enfant à l'entrée à l'école dans la relation entre les caractéristiques familiales et son adaptation scolaire ». *Canadian Journal of Education*, vol. 3, n° 31, p. 511-536.
- Lugo-Gil Julieta & Tamis-LeMonda Catherine S. (2008). « Family Resources and Parenting Quality : Links to Children's Cognitive Development Across the First 3 Years ». *Child development*, vol. 79, n° 4, p. 1065-1085.
- Melhuish Edward, Phan Mai B. & Sylva Kathy *et al.* (2008). « Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School ». *Journal of Social Issues*, vol. 64, n° 1, p. 95-114.
- Mercklé Pierre (2005). « Une sociologie des "irrégularités sociales" est-elle possible ? ». *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*, n° 142, p. 22-29.
- Meuret Denis & Morlaix Sophie (2006). « L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? ». *Revue française de sociologie*, vol. 47, n° 1, p. 49-79.
- Murat Fabrice (2009). « Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents ». *Économie et statistique*, n° 424-425, p. 103-124.
- Myrberg Eva & Rosen Monica (2009). « Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden ». *British Journal of Educational Psychology*, n° 79, p. 695-711.
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE
- Park Hyunjoon (2008). « Home literacy environments and children's reading performance : A comparative study of 25 countries ». *Educational Research and Evaluation*, vol. 14, n° 6, p. 489-505.
- Place Dominique & Vincent Bruno (2009). « L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences ». *Économie et statistique*, n° 424-425, p. 125-147.
- Pourtois Jean-Pierre, Desmet Huguette & Lahaye Willy (2008). « L'implicite des relations, base de l'éducation familiale ». *Éducation et francophonie*, vol. 2, n° 22, p. 87-96.
- Schneider Barbara, Keesler Venessa & Morlock Larissa (2010). « Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants ». In *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris : OCDE.
- Tazouti Youssef, Flieller André & Vrignaud Pierre (2005). « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socioculturels contrastés (populaire et non populaire) : Pratiques éducatives familiales et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 29-46.
- van Zanten Agnès (2009). « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : Deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants ». *Informations sociales*, n° 154, p. 80-87.

¹ On pourra lire sur ces thématiques les *Dossiers de la VST* publiés en 2006 et 2008.

² « Les parents qui valorisent la conformité de l'enfant aux normes sociales attendent plus que les autres que l'école remplisse son rôle de socialisation, tandis que ceux qui valorisent l'autonomie de l'enfant attendent davan-

tage qu'elle remplisse sa mission de formation intellectuelle. [...] les effets de la valorisation du conformisme sur les attentes de socialisation sont nettement plus importants dans les familles des milieux non populaires » (Tazouti et al, 2005).

³ La notion de capital culturel a été construite pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires, en mettant d'emblée l'accent sur l'inégale distribution entre les classes des instruments nécessaires à l'appropriation des biens culturels. « *Le capital culturel peut exister sous trois formes : à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problématiques, etc. ; et enfin à l'état institutionnalisé, forme d'objectivation qu'il faut mettre à part parce que, comme on le voit avec le titre scolaire, elle confère au capital culturel qu'elle est censée garantir des propriétés tout à fait originales.* » (Bourdieu, 1979).

⁴ L'enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ) réalisée en 2004 /2005 auprès de 10 284 ménages (individus âgés de 18 à 65 ans) de France métropolitaine avait pour objectif de permettre, à travers l'évaluation des compétences des adultes, d'appréhender la maîtrise des fondamentaux : écrire, communiquer, compter. A l'écrit, trois domaines fondamentaux sont testés : la lecture de mots, l'écriture de mots et la compréhension d'un texte simple. Durant cette même enquête, les corrélations entre les compétences de 5074 enfants de 7 à 18 ans et le niveau de diplômes, de compétences, ainsi que d'autres variables socio-économiques et culturelles au sein de la famille, ont été étudiées. Parmi les résultats cités par D. Place, B. Vincent et F. Murat (2009), nous pouvons retenir que 51,6 % des parents sans diplôme ont le niveau de compétences le plus faible et 2,1 % d'entre eux ont un niveau élevé de compétences ; 33,9 % des enfants ayant entre 7 et 18 ans ont pris du retard à l'école (redoublement).

⁵ On convient généralement que la famille est une instance centrale de socialisation et que les pratiques éducatives familiales contribuent de façon décisive à la socialisation des individus » (Thin Daniel, 2008).

⁶ On ne fera pas plus référence aux travaux de D. Glasman sur le travail à la maison, la référence citée et l'état de l'art réalisé par A. Cavet sur le soutien scolaire peuvent apporter quelques compléments sur l'accompagnement aux devoirs (Cavet, 2006).

⁷ « L'influence de l'éducation familiale sur le devenir scolaire de l'enfant ne se réduit pas au seul accompagnement familial de la scolarité » (Duru-Bellat & van Zanten, 2009).

⁸ On lira avec intérêt l'ouvrage réalisé par le GFEN « Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard » (2009)

⁹ Les variables utilisées pour mesurer les relations entre éducation parentale et performances scolaires:

- Mesure du niveau économique-culturel (niveau d'instruction de la mère, du père, revenus pondérés du ménage), espace disponible dans le logement ;
- Mesure de l'environnement pédagogique : différence entre performances attendues et performances réelles.
- Mesure de l'éducation familiale (valeur accordée par les parents à l'autonomie de l'enfant, valeurs accordée par les parents au respect des normes sociales et familiales par l'enfant, attentes des parents envers l'école au plan de la socialisation, attentes des parents envers l'école au plan cognitif, style éducatif familial, accompagnement parental de la scolarité de l'enfant, rapport de l'enfant à la lecture, niveau d'aspiration scolaire des parents pour l'enfant ;
- Mesure du niveau intellectuel de l'enfant ;
- Mesure des performances scolaires. (Tazouti et al, 2005).