

Dossiers d'études n° 125
Février 2010



2^{ème} prix Cnaf 2009
Mathieu Ichou

Rapprocher les familles populaires de l'école

Analyse sociologique d'un lieu commun

Sous la direction de Mme Agnès Van Zanten
Institut d'Etudes Politiques de Paris

TABLE DES MATIERES

AVANT- PROPOS.....	7
INTRODUCTION	9
1 – Revue de littérature : intérêts et limites des recherches existantes.....	9
1.1 – Les principaux résultats des recherches sur les relations familles école depuis les année 1980.....	10
1.1.1 - <i>Des travaux qualitatifs aux conclusions convergentes</i>	10
1.1.2 - <i>Les "parentales involvement studies" : une littérature foisonnante, quelques résultats consolidés.....</i>	12
1.2 – Les limites des travaux sur les relations familles école.....	14
1.2.1 - <i>Le manque de crédibilité des généralisations des recherches qualitatives</i>	14
1.2.2 - <i>Les nombreux défauts des parental involvement studies</i>	15
2 – Problématique et hypothèses de recherche	17
2.1 – Problématique de la recherche.....	17
2.2 – Quelques définitions.....	18
2.3 – Hypothèses de recherche	18
3 – Organisation du mémoire	19
CHAPITRE 1 - DONNEES, METHODES, TERRAINS ET JUSTIFICATIONS EPISTEMOLOGIQUE ..	20
1 – Description des données, des méthodes et du terrain	20
1.1 – Les textes officiels et l’analyse lexicométrique : la caractérisation des familles populaires par l’éducation prioritaire et la politique de la ville	20
1.2 – Le « panel 1995 » et l’analyse statistique longitudinale.....	21
1.3 – Le Val Fourré et les entretiens réalisés.....	23
1.3.1 - <i>Le Val Fourré : un quartier de relégation archétypal</i>	23
1.3.2 - <i>Les entretiens demi directifs avec les professionnels et avec les familles</i>	27
2 – Justification de la triangulation des méthodes et d’une restitution conjointe	30
2.1 – Deux approches trop différentes pour être associées ?	31
2.2 – L’usage pragmatique et critique de la triangulation : un renforcement mutuel des méthodes	32
2.2.1 - <i>La triangulation : une nécessité sociologique.....</i>	33
2.2.2 - <i>La triangulation : un renforcement mutuel des méthodes</i>	33
2.2.3 - <i>La triangulation : une adaptation des méthodes aux questions de recherche..</i>	34
2.3 – Le choix d’un mode de restitution intégré	35

CHAPITRE 2 - UNE VISION NEGATIVE DES FAMILLES POPULAIRES DANS LES TEXTES ET SUR LE TERRAIN.....36

1 – Les textes de l'éducation prioritaire et de la politique de la ville : un usage dépréciatif du mot « famille(s) » 36

2 – Les discours souvent stéréotypés des acteurs de terrain sur les familles populaires 38

2.1 – Les professionnels de l'éducation : la « pauvreté culturelle » des familles populaires responsables de l'échec scolaire des enfants 38

2.2 – Les autres professionnels de terrain : la même vision négative des modes de socialisation familiaux..... 41

CHAPITRE 3 - L'IMPLICATION DES FAMILLES POPULAIRES DANS LA SCOLARITE DE LEURS ENFANTS : CONTRE LE MYTHE DE LA DEMISSION PARENTALE.....44

1 – Les interactions à l'école : confiance, méfiance et domination sociale 44

1.1 – Les réunions collectives à l'école..... 44

1.2 – Les rencontres individuelles avec les professionnels de l'éducation..... 46

1.3 – Esquisse de typologie des attitudes des parents dans les interactions à l'école.... 49

2 – L'importance de l'école dans la vie familiale : une constante sociologique 50

2.1 – L'exercice de l'autorité parentale : fixer des limites..... 51

2.2 – Le suivi des devoirs à la maison 52

2.3 – Les aspirations scolaires des parents et le rôle de l'école 54

2.4 – Une typologie des formes d'implication à la maison et ses liens avec les attitudes des parents à l'école 56

CHAPITRE 4 - LES DETERMINANTS SOCIAUX DES DIFFERENTES FORMES D'IMPLICATION PARENTALE : QUELQUES RESULTATS CONTRE INTUITIFS	59
1 – Mesures et modèles	59
1.1 – Variables utilisées	59
<i>1.1.1 - Variables d'implication scolaire parentale.....</i>	<i>59</i>
<i>1.1.2 - Variables sociodémographiques.....</i>	<i>61</i>
<i>1.1.3 - Variables contextuelles.....</i>	<i>62</i>
1.2 – Modèles statistiques construits	62
2 – Le rôle central du capital scolaire des parents	62
2.1 – Synthèse des résultats	62
2.2 – Capital scolaire et implication à l'école	65
3 – Les aspirations scolaires des parents : des déterminants nombreux	67
CHAPITRE 5 - "RAPPROCHER LES FAMILLES DE L'ECOLE ? MAIS POUR QUOI FAIRE ? " : L'EFFICACITE DISCUTABLE DE LA PLUPART DES FORMES D'IMPLICATION PARENTALE	72
1 – Modèles statistiques et problèmes méthodologiques spécifiques.....	72
1.1 – Mesures et problème d'endogénéité	72
<i>1.1.1 - Variables des parcours scolaires.....</i>	<i>72</i>
<i>1.1.2 - Mesures des aspirations scolaires et endogénéité</i>	<i>73</i>
1.2 – Modèles emboîtés d'analyse de variance	76
2 – Les effets des différentes formes d'implication parentale sur le niveau académique des enfants.....	76
2.1 – Synthèse des résultats	76
2.2 – L'inefficacité de la plupart des formes d'implication parentale.....	77
2.3 – Le rôle central des aspirations scolaires des parents	79
<i>2.3.1 - Résultats.....</i>	<i>79</i>
<i>2.3.2 - Interprétations.....</i>	<i>81</i>
CONCLUSION	86
1 – Limites de ce mémoire.....	87
2 – Retour sur les hypothèses.....	88
3 – Apports sociologiques.....	89
4 – Apports politiques et sociaux	90

BIBLIOGRAPHIE.....	91
ANNEXES	99
LISTE DES TABLEAUX	103
LISTE DES ENCADRES.....	104
LISTE DES GRAPHIQUES	104

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier Agnès van Zanten, ma directrice de mémoire, pour ses conseils éclairés et éclairants tout au long de la réalisation de ce travail.

Merci aussi à Louis Chauvel, Alain Chenu, Marie Duru-Bellat, Marco Oberti et Louis-André Vallet : leurs remarques ont nourri ma réflexion.

C'est Hugues Lagrange qui, à l'automne 2007, m'a mis sur les rails : direction Mantes-la-Jolie. Sa manière de faire de la recherche m'a tout de suite enchanté. Pour toutes les discussions que nous avons eues ensemble, pour tous ses conseils, sa bienveillance, pour son humilité intellectuelle et son humanité, je le remercie chaleureusement.

Ce mémoire n'aurait pu voir le jour sans les personnes que j'ai interrogées au Val Fourré. Qu'elles soient toutes remerciées, en particulier les parents rencontrés et l'équipe de la « Réussite éducative » pour leur aide et pour tous les sympathiques moments passés en leur compagnie.

J'adresse à Danielle Herlido des remerciements particuliers : sa gentillesse, son soutien, son calme, son expérience, ses relectures et ses framboises m'ont été précieux. Merci Danielle !

Merci, enfin, pour leurs relectures, leurs commentaires, ou simplement pour leur présence, à mes parents, grands-parents, à Grégoire, Camille, Farida, à Quentin et aux autres.

La Cnaf (Caisse nationale des allocations familiales) encourage les jeunes chercheurs en attribuant chaque année deux prix récompensant des mémoires de master 2 recherche dans le domaine des politiques familiales et sociales ¹.

Cette année, le jury a distingué Mathieu Ichou en lui attribuant le second prix pour son mémoire de master 2 intitulé « *Rapprocher les familles populaires de l'école, analyse sociologique d'un lieu commun* ». Cette recherche conduite à l'Institut d'études politiques de Paris sous la direction d'Agnès Van Zanten s'inscrit parfaitement dans le cadre des rapports entre l'école et la société et s'intéresse aux rôles respectifs de la famille et de l'école dans le processus de socialisation.

Le lecteur est ainsi invité à réfléchir sur un sujet majeur pour les familles, la scolarité des enfants. Ce travail est original, très stimulant et questionne deux présupposés sur les liens entre école et familles populaires. Depuis de nombreuses années, les décideurs et les acteurs des politiques éducatives font l'hypothèse que les familles populaires seraient moins impliquées dans la scolarité de leurs enfants et qu'un rapprochement entre la famille et l'école serait un gage d'efficacité.

Pour discuter ces hypothèses, Mathieu Ichou pose trois questions de recherche sociologiquement liées, mais analytiquement distinguables :

- quel est le niveau d'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants dans les quartiers populaires ?
- quels sont les déterminants sociaux et les effets scolaires de cette implication ?
- quelles significations sont associées, pour les familles d'élèves de ZEP, à l'implication dans la scolarité et à l'institution scolaire en général ?

Pour y répondre, il combine une approche méthodologique quantitative et qualitative. Ainsi, l'exploitation du panel d'élèves du second degré lui a permis d'exploiter les données sur les élèves scolarisés en ZEP et du côté qualitatif son terrain d'enquête situé dans un quartier d'habitat social du Val Fourré à Mantes la Jolie lui a permis d'enrichir son analyse. Les entretiens ont eu un double objectif : recueillir les discours des professionnels de l'éducation et du travail social sur les familles populaires et leurs relations à l'école et ensuite analyser les représentations des parents associées à leurs pratiques d'implication dans la scolarité de leurs enfants.

L'importance de l'école dans la vie familiale est observée à partir des pratiques de l'autorité parentale, et comparée selon que les enfants sont scolarisés en ZEP ou hors ZEP. Les parents fixent des limites (horaires de coucher, télévision, sorties) plus souvent que ne le pensent les enseignants. Il en est de même du suivi des devoirs (surveillance et contrôle) et de l'aide aux devoirs à la maison, surtout de la mère ou d'un membre de la fratrie. Les objectifs des familles sont soit l'espoir d'une ascension sociale pour leurs enfants de façon à se protéger de la pauvreté, soit l'ouverture sur un horizon plus large correspondant aux aspirations des classes moyennes.

Au final cette approche très pragmatique est très fructueuse et les résultats qui suivent le démontrent.

Dans un premier temps, Mathieu Ichou déconstruit le mythe de la démission parentale dans les quartiers populaires. Ce mythe fondé sur des croyances en une indifférence parentale, notamment chez les familles immigrées, ne correspond pas à la réalité sociale. Par ailleurs, les incantations des décideurs et des acteurs de terrain à un rapprochement entre école et famille sous la forme de réunions collectives, de rencontres parents / professeurs n'ont pas vraiment d'effet sur la réussite scolaire. A contrario, ce sont les aspirations scolaires parentales qui jouent le rôle le plus important dans les familles populaires et dans les familles immigrées. Cette forme d'implication difficilement mesurable n'est pas prise en compte ni dans les discours ni par les décideurs. Les décalages entre les espoirs déçus suscitent des frustrations, de la violence symbolique et couplés avec des discriminations sociales ou raciales, cette situation peut conduire à de la violence physique. Cette recherche ouvre réellement des pistes pour construire des politiques éducatives novatrices dans les quartiers populaires.

La méthodologie critique et l'approche rigoureuse donnent au travail une qualité scientifique, confirmée par la solidité des hypothèses. La bibliographie pluridisciplinaire, française, anglo - saxonne, américaine, témoigne d'une large culture que Mathieu Ichou met à profit aujourd'hui en poursuivant ses travaux dans le cadre d'une thèse sur le rapport des familles immigrées à l'école en France et au Royaume Uni.

Catherine Vérité
catherine.verite@cnafr.fr

i Pour la présentation de ces prix voir le site de la Cnaf www.caf.fr rubrique étudiants/jeunes chercheurs

« Rapprocher les familles populaires de l'école » est devenu un *leitmotiv* des politiques éducatives en France, comme dans de nombreux pays occidentaux. Dès la mise en place des Zones d'éducation prioritaires (ZEP) en 1981, l'école a été invitée à « s'ouvrir » au monde extérieur et, notamment, aux parents qui, depuis la loi d'orientation sur l'école de 1989, font partie intégrante de la « communauté éducative »¹. L'invocation de la nécessité de ce rapprochement rassemble, dans un consensus très large, les décideurs politiques, les acteurs de terrain et de nombreux spécialistes des sciences sociales. C'est cette injonction faite aux établissements scolaires et aux familles populaires que nous voudrions interroger sociologiquement.

La question du partenariat familles école n'est en fait que la « composante interactionnelle » de phénomènes plus structurels qui ont trait aux rôles respectifs de la famille et de l'école dans le processus de socialisation et, plus généralement, à la place de l'école dans la société (Périer, 2005, p. 10). Le rapport entre la famille et l'école est un objet ancien pour la sociologie. En France, depuis Durkheim et la III^{ème} République, l'école, vecteur de valeurs universelles a souvent été opposée à la famille qui correspondait, elle, au particulier, à la morale « affective » (Durkheim, 2002 [1902-1903], p. 104). De ce fait, l'existence d'une coupure stricte entre la famille et l'école a longtemps été pensée comme nécessaire, de sorte que Meirieu affirme qu'il « n'existe pas d'autres pays que la France qui ait construit son système scolaire, à ce point, *contre* le système familial » (1997, p. 79, italiques dans l'original). Aujourd'hui, dans un contexte de massification de l'enseignement et de crise économique prolongée, la scolarité devient, objectivement et subjectivement, un enjeu de premier plan pour les familles. Objectivement, la mobilité sociale ascendante s'acquiert avant tout grâce aux titres scolaires dans tous les pays occidentaux (Ishida *et al.*, 1995 ; Breen, 2004), et les hiérarchies sociales et scolaires sont de plus en plus entremêlées. Subjectivement, la scolarité des enfants occupe une place centrale dans la vie familiale, quel que soit le milieu social (Perrenoud, 1994a [1987] ; De Singly, 2000). Le rôle des parents dans les décisions d'orientation s'accroît, le suivi parental des devoirs s'intensifie, les entreprises de cours particuliers se développent, les stratégies résidentielles associées aux choix scolaires sont de moins en moins marginales (van Zanten, 2001 ; Oberti, 2007). Tout semble donc indiquer une « prédominance du mode scolaire de socialisation » (Thin, 1998, p. 27) et une « "pédagogisation" plus large de l'espace social » (Charlot, 1997, p. 66). Symétriquement, certains chercheurs vont jusqu'à dire que la « parentocratie » (*parentocracy*) a supplanté l'idéologie méritocratique (Brown, 1990).

Les questions de recherche qui guident ce travail se sont nourries de la lecture de la littérature sociologique sur les relations entre les familles et l'école, notamment en milieux populaires. Une évaluation critique des résultats et des lacunes des travaux existants nous permettra, dans un second temps, de poser plus solidement notre problématique et nos hypothèses.

1 - Revue de littérature : intérêts et limites des recherches existantes

Cette revue de littérature n'est pas une synthèse exhaustive de l'état de la recherche sur les rapports familles / école. Elle a deux objectifs : d'une part, identifier les résultats acquis pour y appuyer notre propre travail ; D'autre part, repérer certaines lacunes des recherches passées pour tenter de les combler.

¹ Voir, l'article 11, chapitre III de la loi n°89-486 du 10 juillet 1989, dite « loi Jospin ».

Dans les théories de l'éducation françaises classiques, notamment celles de Bourdieu et Passeron (1964 - 1970) et de Boudon (1973), la famille est en même temps primordiale, dans la mesure où c'est là que se joue en grande partie l'avenir scolaire de l'enfant, et complètement secondaire, puisqu'elle est, au fond, réduite à une variable grossière : l'appartenance de classe (de Singly - 2000)². Ces approches théoriques ont, jusque dans les années 1980, rendu difficile l'étude de l'hétérogénéité et de la complexité des relations entre les familles et l'école.

1.1 - Les principaux résultats des recherches sur les relations familles école depuis les années 1980

Les sociologues de l'éducation ont depuis tenté d'affiner leurs démarches de recherche pour étudier les processus concrets en jeu dans les rapports des familles à l'école. Schématiquement, il est possible de distinguer deux champs de recherche intéressants pour notre propre perspective : d'une part, des études microsociologiques qui, en utilisant des méthodes qualitatives, ont fourni des résultats empiriques essentiels à la compréhension des rapports entre les familles populaires et l'institution scolaire ; D'autre part, des travaux quantitatifs, surtout américains, qui ont tenté de mesurer les déterminants et les effets de l'implication parentale dans la scolarité de leurs enfants. Cette manière d'organiser la revue de littérature suivant une distinction méthodologique peut paraître arbitraire. Bien que cette opposition soit partiellement artificielle, les différences de méthodes ont effectivement participé à la construction de deux champs de recherche qui, sans être totalement étanches l'un à l'autre, dialoguent relativement peu, malgré la proximité de leurs objets.

1.1.1 - Des travaux qualitatifs aux conclusions convergentes

Deux grandes directions de recherche nous intéressent directement ici : premièrement, la déconstruction de la métaphore de l'« héritage » culturel et la mise en évidence de la complexité des pratiques éducatives des familles populaires ; Deuxièmement, l'analyse des discours sur la démission parentale.

Au-delà de l'héritage du capital culturel : la complexité des pratiques éducatives des familles populaires

Plusieurs auteurs ont étudié les processus concrets qui, au-delà de la seule variable « origine sociale », caractérisent les rapports des parents à la scolarité de leurs enfants. Ces auteurs ont souvent critiqué l'aspect mécaniste de la théorie bourdieusienne et, en particulier, de la métaphore de l'héritage d'un capital culturel (Lahire - 1995 - Charlot - 1999). Il ne s'est pas agi de contester l'effet de la position sociale sur le rapport à l'école des familles et sur les résultats scolaires des enfants. Il a plutôt été question, dans ces travaux, de comprendre les pratiques à travers lesquelles l'influence de la position sociale s'actualise (Claes et Comeau - 1996). Aux États-Unis, Annette Lareau insiste notamment sur la nécessité d'une transmission active du capital culturel pour qu'il produise des effets scolaires (Lareau - 2000 [1987] - 2003 - Lareau et Weininger - 2003).

Cette attention nouvelle portée aux détails des relations des familles à la scolarité a aussi permis de voir à quel point il existait une diversité de pratiques et de représentations au sein de milieux sociaux similaires. Comme le soulignent Pujol et Gontier, « il apparaît dans un même groupe social, diverses formes de mobilisation parentale, ce qui permet de penser que le critère de la « position sociale » ne permet pas de conclure à une uniformité en termes d'attitudes par rapport à l'école » (1998, p. 258). C'est en particulier le cas dans les milieux populaires (Lorcerie et Cavallo - 2002).

² Dans ce chapitre, François de Singly remarque que le terme « famille » est significativement absent du lexique final de *La Reproduction* (Bourdieu et Passeron, 1970). Périer (2005, note 16, p. 27) ajoute que les mots « parent » et « élève » n'y sont pas non plus.

Souvent les pratiques éducatives des familles populaires ont été caractérisées par leur caractère peu méthodique et leur absence de lien direct avec les exigences de l'école (Thin - 1998), contrairement à celles des classes supérieures qui pratiquent la « *concerted cultivation* » de leurs enfants (participation à des activités organisées, discussions à visées pédagogiques, etc.) (Lareau - 2002 ; 2003). Néanmoins certains parents de milieux défavorisés font des sacrifices financiers importants pour acheter des services (cours particuliers, aide aux devoirs associative) ou des objets culturels (dictionnaires, atlas, cahiers de vacances) dans le but explicite d'améliorer les résultats scolaires de leurs enfants (Glasman, 2001). En outre, les mères assurent fréquemment un suivi des devoirs (Thin, 1998). Mais, du fait de la faible compétence scolaire de beaucoup de parents, ce suivi peut prendre des formes non compatibles avec les exigences scolaires. De même, les objets culturels achetés sont souvent inadaptés aux demandes de l'école et fonctionnent, de ce fait, comme un « patrimoine culturel mort » (Lahire, 1995, p. 221).

En termes de rapport général à l'école, la logique dominante de la fraction la plus précaire des classes populaires est celle du retrait (Oberti, 2007 ; van Zanten, 2001). Ce retrait peut être dû à la confiance que les parents font à l'expertise éducative des enseignants (Dubet, 1997). Mais le retrait est aussi souvent le signe que la relation parents / école est perçue, surtout par les familles, comme une relation verticale de domination. En effet, la faiblesse du capital scolaire et linguistique de certains parents rend dissymétriques les rencontres avec les enseignants (Reay, 1999). Ainsi, contrairement à d'autres lieux comme les locaux associatifs ou les centres socioculturels, l'école participe généralement peu à la vie du quartier en milieu urbain (Henriot-van Zanten, 1990). Elle s'inscrit généralement « dans un système hiérarchique de relations verticales avec le monde extérieur » (van Zanten, 2001, p. 98). C'est pour cette raison que de nombreux parents « sont poussés à adopter une attitude de retrait pour marquer leur opposition à la stigmatisation dont ils font l'objet et à la domination sociale qu'ils subissent dans les institutions étatiques et, de façon centrale, dans l'école » (van Zanten, 2001, p. 157). Pour Périer (2005), plus qu'un malentendu ou une distance, il y a entre les familles populaires et l'école un véritable « différend » culturel.

Cependant, si le retrait se manifeste par une absence physique de l'école de la part des parents, il signifie très rarement un désintérêt pour la scolarité. Au contraire, en plus de suivre la scolarité de leurs enfants, nombre de parents attendent beaucoup de l'école, en termes d'acquisition de savoirs et, surtout, de promotion sociale (Charlot, 1999). C'est notamment le cas dans les familles immigrées (Zeroulou, 1988 ; Vallet et Caille, 1996 ; Brinbaum et Kieffer, 2005).

Handicap socioculturel et discours sur la démission parentale

Pour approfondir l'analyse des rapports des familles populaires à l'école, les chercheurs ont également étudié de façon critique les discours dominants tenus sur les pratiques éducatives de ces parents. Ces discours ont en commun une vision « défectologique » des familles populaires (Lorcerie et Cavallo, 2002, p. 21). Des versions vulgarisées des théories des différences culturelles et linguistiques entre classes sociales, comme celle de Bernstein (1964), se sont diffusées. Hommes politiques, professionnels de l'éducation et du travail social, mais aussi parfois scientifiques ont en effet tendance à percevoir les familles populaires de manière globalisante sur le seul registre du déficit, en France (Anderson-Levitt, 1989 ; Reed-Danahay et Anderson-Levitt, 1991 ; Montandon, 1994 ; Bouveau et Rochex, 1997) et aux États-Unis (Countryman et Elish-Piper, 1998 ; Dudley-Marling, 2007). C'est surtout le cas au sein des quartiers populaires, dans lesquels deux facteurs sont souvent avancés pour expliquer la plupart des problèmes sociaux : « le caractère "pathologique" de certaines formes familiales » et « la "démission" des parents » (Strobel, 1999, p. 24). Les discours sur la « démission parentale » sont en effet une des formulations les plus courantes de ces modèles du déficit. Or, on comprend qu'il soit malaisé pour les parents d'être partenaires de l'école quand ils sont considérés par les professionnels de l'éducation comme les principaux responsables des difficultés scolaires de leurs enfants (Henriot-van Zanten, 1990).

En outre, cette perception de parents démissionnaires semble mal correspondre à la réalité des pratiques et représentations éducatives de la plupart des familles populaires, car elle confond invisibilité des parents à l'école et indifférence de leur part (Lahire, 1995).

En résumé, les travaux qualitatifs effectués depuis les années 1980 montrent la complexité des rapports entre familles populaires et école : malgré les discours émis par les professionnels de l'éducation sur la démission de ces parents, l'attitude ambivalente de ces derniers envers la scolarité se caractérise à la fois par un retrait physique de l'école et par un intérêt marqué pour la scolarité de leurs enfants.

1.1.2 - Les « *parental involvement studies* » : une littérature foisonnante, quelques résultats consolidés

De façon relativement indépendante de ces recherches qualitatives, des travaux quantitatifs forment ce qui a été appelé les *parentales involvement studies*. Ces travaux sont très nombreux aux États-Unis, mais assez rares en France. Ce déséquilibre peut sans doute s'expliquer par la plus faible place des méthodes statistiques dans la sociologie de l'éducation française, ainsi que par l'existence, aux États-Unis, d'une multitude de dispositifs visant à améliorer les relations familles / école et engendrant beaucoup de travaux d'évaluation. Trois aspects principaux de cette littérature sont ici discutés : les différentes définitions de l'implication parentale dans la scolarité, les facteurs qui influent sur cette implication et les conséquences de celle-ci sur la carrière scolaire des élèves.

L'implication parentale : un phénomène multidimensionnel

Des chercheurs ont tenté de produire des définitions rigoureuses et opérationnelles de l'implication parentale. Dans un premier temps, elle a été conçue de façon très étroite comme participation à des activités scolaires. Il est ensuite apparu nécessaire d'inclure des pratiques, comme le suivi des devoirs, qui se déroulent dans la famille (Hoover-Dempsey et Sandler - 1997 - Epstein - 2001). L'usage de typologies a permis de clarifier la définition et les limites de l'objet « implication parentale ». La typologie la plus opératoire est celle d'Epstein (2001), qui distingue :

- ↳ la fonction parentale (*parenting*) : il s'agit d'établir un environnement propice à l'apprentissage à la maison ;
- ↳ la communication avec l'école à propos des programmes éducatifs et des progrès de l'élève ;
- ↳ la participation et le volontariat au sein d'activités à l'école ;
- ↳ la participation à l'apprentissage de l'élève à la maison ;
- ↳ l'implication dans l'administration et les prises de décision à l'école ;
- ↳ la collaboration avec la "communauté" en général.

Cette typologie a deux avantages importants. Premièrement, elle permet de concevoir l'implication des parents dans la scolarité des enfants comme un objet complexe et multidimensionnel. Deuxièmement, le simple fait qu'elle se soit imposée dans ce champ de recherche autorise une certaine comparabilité et donc une cumulativité des résultats.

Les facteurs favorisant l'implication

En ce qui concerne les déterminants des différentes formes d'implication parentale dans la scolarité, certaines études ont insisté sur les pratiques institutionnelles des écoles envers les familles. Il est établi que l'adoption d'une attitude ouverte par les enseignants est un facteur important dans l'implication des parents au sein de l'école (Epstein et Dauber, 1991). Ceci étant dit, il apparaît, au moins en ce qui concerne l'implication parentale dans la scolarité à la maison, que les facteurs institutionnels liés à l'école sont beaucoup moins importants que les facteurs sociodémographiques liés à la famille (Deslandes et Bertrand, 2004)³.

Parmi ces derniers facteurs, celui qui joue en général le plus est incontestablement le capital culturel, et plus précisément, le « capital scolaire » des parents⁴. Cet effet positif du capital scolaire sur l'implication parentale est clairement identifié dans de nombreux travaux (Bogensneider, 1997 ; Hill et Taylor, 2004). Du fait de leur plus grande familiarité avec l'école et ses codes, les parents diplômés ont plus de facilité à s'impliquer. Il semble que cet effet du capital scolaire joue plus fortement sur la communication avec les enseignants et la participation à des activités à l'école que sur l'implication à la maison (Lee et Bowen, 2006).

Les effets de l'ethnicité sont moins clairement identifiés, surtout quand on tente de les démêler de ceux du capital culturel ou économique. Certains auteurs, sans poser l'appartenance ethnique comme facteur principal de l'implication parentale, montrent qu'aux États-Unis, les familles blanches auraient plus tendance à participer à l'école, alors que les minorités asiatique (Mau, 1997) et afro-américaine (Eccles et Harold, 1996), s'impliqueraient plus à la maison. Cette dernière différence peut aisément s'interpréter de manière non essentialiste, comme résultant non pas de différences intrinsèquement ethniques ou culturelles, mais d'une plus grande distance des minorités dominées par rapport aux codes et aux attentes scolaires. Il se pourrait bien en effet, comme l'indiquent les travaux de Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille, que l'important en ce domaine ne soit pas les différences ethniques, mais le rapport à la migration. Dans leurs recherches sur la scolarité secondaire des enfants (d')immigrés en France, ces auteurs montrent que, *ceteris paribus*, ces adolescents réussissent mieux à l'école. Le facteur principal de ce constat relativement contre-intuitif semble résider dans les plus hautes aspirations scolaires et professionnelles des parents immigrés. Les auteurs l'interprètent de la manière suivante : « les familles immigrées percevaient l'investissement dans le système éducatif comme la voie principale de mobilité sociale qui leur est accessible » (Vallet et Caille, 2000, p 297 ; voir aussi Vallet et Caille, 1996).

A également été étudiée l'influence sur l'implication parentale de plusieurs autres caractéristiques sociales, comme la structure familiale (Astone et McLanahan, 1991), la taille de la fratrie (Dauber et Epstein, 1993), le capital social (McNamara Horvat *et al.*, 2003) ou encore le capital économique (Desimone, 1999). Cette partie de la littérature n'est pas discutée ici, dans la mesure où l'interprétation de l'influence de ces variables n'entre pas dans les limites de notre recherche.

³ Dans la discussion qui suit sur l'effet propre des différents facteurs sociodémographiques sur l'implication parentale, l'écrasante majorité des travaux a recours à des méthodes de régression qui permettent de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ». Pour ne pas alourdir le propos, nous ne précisons pas systématiquement que les résultats sont donnés « toutes les autres variables du modèle étant tenues constantes ». En revanche, quand les relations établies sont issues d'analyses bivariées, cela sera précisé.

⁴ Nous préférons l'expression de « capital scolaire » au concept bourdieusien de « capital culturel ». En effet, la plupart des études ne se réfèrent qu'au diplôme ou niveau d'études et non pas aux autres aspects du capital culturel. Autrement dit, le capital scolaire peut s'identifier au capital culturel « certifié » ou « institutionnalisé » (Bourdieu, 1979).

Les « effets »⁵ de l'implication parentale sur les parcours scolaires des enfants

De manière générale, l'implication des parents dans la scolarité semble avoir des effets positifs, et ce, quel que soit le niveau d'éducation des parents, le genre de l'élève, son origine ethnique ou la structure de sa famille (Bogenschneider, 1997). Néanmoins, toutes les formes d'implication ne semblent pas avoir la même « efficacité » sur les résultats scolaires. Pour beaucoup de chercheurs, les aspirations scolaires et professionnelles des parents pour leurs enfants sont les plus liées à la réussite scolaire (Hoge *et al.*, 1997 ; Vallet et Caille, 2000). Il semble d'ailleurs que ce soit la seule relation qui reste forte tout au long de la scolarité (Catsambis, 2007). L'autre type d'implication qui apparaît solidement lié à la réussite scolaire est l'implication des parents dans la scolarité à la maison (Mau, 1997), qui semble, à ce titre, plus importante que l'implication à l'école (Ho et Douglas, 1996). En fait, l'implication à l'école, en tout cas en ce qui concerne les types 2 et 3 de la typologie d'Epstein (communication avec l'école, participation à des activités scolaires), pourrait s'avérer plus discriminante et plus importante en termes de résultats scolaires dans l'enseignement secondaire que dans le primaire (Catsambis, 2007).

Quelques chercheurs se sont intéressés aux effets d'interaction qui existeraient entre le capital scolaire des parents et l'efficacité de leur implication. McNeal (1999) a montré que, dans les familles américaines blanches favorisées, l'effet positif de l'implication parentale est plus important pour les parents les plus diplômés. Sans remettre profondément en cause ces constats, certains chercheurs en nuancent la portée en s'intéressant non pas à un niveau global de participation parentale, mais à des formes spécifiques d'implication. Lee et Bowen (2006) montrent, par exemple, que les discussions avec l'enfant autour de la scolarité étaient plus efficaces en termes d'amélioration des résultats chez les Blancs, en moyenne mieux dotés en capital scolaire, qu'au sein des minorités ethniques. Mais, dans le même temps, l'aide aux devoirs à la maison semble plus profitable aux enfants de minorités ethniques qu'aux Américains blancs. Il n'y a donc pas de consensus scientifique fort sur la question de l'efficacité différentielle de l'implication parentale selon les ressources familiales.

De manière générale, il est utile de retenir que l'implication parentale semble avoir un effet positif sur les carrières scolaires des élèves, mais que l'intensité de cette relation peut varier suivant le milieu social. C'est sur ces résultats, ainsi que sur ceux des études qualitatives, que nous nous appuyons pour formuler notre problématique. Auparavant, il convient de mettre en relief les principales lacunes des recherches existantes.

1.2 - Les limites des travaux sur les relations familles / école

Le défaut majeur de l'écrasante majorité des travaux décrits est le clivage qu'ils entretiennent entre les approches quantitatives et qualitatives. Non seulement il est rare de voir ces deux méthodologies utilisées conjointement au sein d'une même étude, mais surtout les discussions entre quantitativistes et qualitativistes sont peu fréquentes, alors que leurs objets de recherche sont très proches. En plus de cette limite générale, il existe des défauts plus spécifiques à chacune des deux approches.

1.2.1 - Le manque de crédibilité des généralisations des recherches qualitatives

Sans entrer dans les détails de telle ou telle étude, il nous semble que le principal défaut de recherches qualitatives sur les relations parents / école en milieu populaire est de ne pas offrir suffisamment d'éléments qui permettent de rendre crédibles les généralisations entreprises. Il serait illusoire et absurde de soumettre les recherches qualitatives aux exigences et au langage spécifiques des statistiques (Becker, 2004). Il ne s'agit donc pas de demander à des travaux ethnographiques de pouvoir généraliser leurs résultats à toute une population ou de travailler sur des échantillons représentatifs. Néanmoins, pour rendre crédibles les arguments de portée générale émis dans les

⁵ Pour ne pas alourdir le texte, le terme « effet » est désormais employé sans guillemets. Néanmoins, il faut le comprendre de manière descriptive, comme synonyme de « relation statistique » plutôt que de « cause », sauf lorsque le contraire est explicitement précisé.

travaux qualitatifs, il est nécessaire d'être très transparent quant aux caractéristiques spécifiques des individus étudiés. Or, rarement les personnes rencontrées et les terrains d'enquêtes sont décrits de façon suffisamment précise pour pouvoir poser les limites des généralisations engagées. Pour cette raison, beaucoup des généralisations tirées de ces enquêtes pourraient être jugées fragiles. C'est le seul défaut important qui nous semble traverser la littérature qualitative sur les relations entre l'école et les familles populaires. Les lacunes des travaux quantitatifs, plus techniques, sont aussi plus nombreuses.

1.2.2 - Les nombreux défauts des parental involvement studies

Comme le remarquent justement Hill et Taylor (2004), une grande partie des travaux scientifiques sur l'implication parentale n'étudient cette implication qu'au niveau de l'école primaire, au moment où elle est la plus forte (Catsambis, 2007 ; Duru-Bellat et van Zanten, 2006). Or il semble intéressant de mieux comprendre les processus qui ont cours à des niveaux de scolarité plus élevés. Cette limite n'est cependant pas la plus gênante. Quatre autres grands défauts parcourent la majorité des travaux quantitatifs sur ce thème : (1) le flou et la variation des mesures de l'implication parentale, (2) la pauvreté des variables sociodémographiques considérées, (3) l'omission des effets du contexte local et (4) le passage, souvent discutable, du constat de relations statistiques à l'interprétation en termes de causalité.

L'implication : définitions floues, mesures variables, non cumulativité des résultats.

Les chercheurs le reconnaissent : « the multidimensional nature of parental school involvement has led to a lack of agreement about definitions and to measurement inconsistencies, making it difficult to compare findings across studies » (Hill et Taylor, 2004, p. 163). Il va sans dire que les résultats ne peuvent que varier selon les mesures.

Deux travers principaux peuvent être identifiés. Certains travaux construisent une mesure synthétique de l'implication parentale (par exemple, Hill *et al.*, 2004), ce qui contredit le constat établi selon lequel l'implication parentale est un objet complexe et multidimensionnel. Le travers opposé consiste à ne s'intéresser qu'à une (voire deux) dimension(s) de l'implication sans rien dire des autres et, souvent, à tirer des conclusions sur l'implication parentale en général (par exemple, Miedel et Reynolds, 1999). Entre ces deux pôles, d'autres travaux prennent acte de la multi-dimensionnalité des phénomènes d'implication parentale, mais diffèrent sur la nature et le nombre des dimensions prises en compte. Comme nous l'avons vu, la typologie la plus utilisée comporte six catégories (Epstein, 2001). Mais, par exemple, Desimone (1999) en identifie douze, Ho et Douglas (1996) quatre, Lee et Bowen (2006) cinq, etc. L'espace manque pour passer en revue précisément toutes ces typologies. *Grosso modo*, au-delà des variations du nombre de types d'implication, les formes d'implication étudiées ne changent pas du tout au tout. La plupart des typologies recoupent à peu près celle d'Epstein. Le point d'achoppement principal a trait à la prise en compte explicite des aspirations parentales : la typologie d'Epstein ne le fait pas, alors que beaucoup d'autres, à raison il nous semble, le font (par exemple, Lee et Bowen, 2006).

Des variables sociodémographiques insatisfaisantes

L'attention nouvelle portée à des variables de processus plus fines que les seules variables sociodémographiques classiques a constitué, nous l'avons dit, un progrès pour la sociologie de l'éducation. Pourtant, en s'attardant sur ces nouvelles variables, de nombreux travaux en ont oublié l'importance de la prise en compte du niveau d'éducation, du revenu, de la profession, du sexe, de la taille de la fratrie, etc. En effet, même si l'influence du diplôme des parents n'est pas l'objet principal d'une recherche, il apparaît indispensable, au moins en sociologie de l'éducation, de la prendre en considération, au minimum dans le but d'en « contrôler » l'effet. Certaines études souvent d'inspiration psychologique, comme celle de Sheldon (2002), de McWayne et collègues (2004) ou la

méta-analyse de Fan et Chen (2001), sont caricaturales en ce qu'elles n'incluent *aucune* mesure ayant trait à la situation sociale, culturelle, économique ou ethnique de la famille. Dans ce champ de recherche, il est rare, même parmi les sociologues, de voir prises en compte plus de deux variables sociodémographiques (souvent le niveau d'éducation et/ou le revenu). De plus, ces mesures, quand elles existent, sont souvent agrégées au sein d'une variable de *Socio-Economic Status* (SES). Il devient alors impossible de distinguer ce qui tient, en propre, à l'éducation, de ce qui est « causé » par le niveau de revenu ou la profession, par exemple. Or, il n'est plus besoin de montrer qu'en sociologie, en général, et en sociologie de l'éducation, en particulier, ces deux dimensions, culturelle et économique, sont mutuellement irréductibles.

Les effets du contexte local systématiquement omis

Au-delà des caractéristiques individuelles ou familiales, il se pourrait bien que le quartier de résidence ait un effet propre sur les formes et le degré d'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants. Cet aspect a très rarement été étudié. Pourtant, depuis l'ouvrage désormais classique de Wilson (1987), *The Truly Disadvantaged*, un pan entier de la sociologie urbaine américaine, que Raudenbush et Sampson (1999) ont nommé « *ecometrics* », montre l'importance de s'intéresser aux effets de voisinage ou « *neighborhood effects* ». A notre connaissance, seuls deux travaux tentent de mesurer les effets du voisinage sur l'implication parentale. Crosnoe (2001) a trouvé que quelques caractéristiques du quartier, comme le degré d'urbanisation et le niveau de diplôme moyen de la population locale, pouvaient avoir une influence (faible) sur la participation des parents à des activités scolaires et sur leurs rencontres avec les professeurs. Dans le même numéro de *Sociological Focus*, Catsambis et Beveridge (2001) montrent que vivre dans un quartier favorisé facilite l'implication des parents dans la scolarité des enfants, à la fois à l'école et à la maison.

Absence de données longitudinales, mais conclusions causales

L'écrasante majorité des recherches sur l'implication parentale et ses conséquences sur les parcours scolaires des élèves sont réalisées sur des données transversales (par exemple, Bogenschneider, 1997 ; Lee et Bowen, 2006 ; Ho et Douglas, 1996 ; Simon, 2004 ; Sheldon, 2002). Or, en l'absence de données longitudinales, il est, en toute rigueur, impossible de savoir si certaines formes d'implication parentale précèdent ou suivent dans le temps les résultats scolaires des enfants. Des études qualitatives montrent, par exemple, que les contacts des parents « avec les enseignants et avec les directions d'école sont généralement occasionnés par les difficultés scolaires des enfants », plutôt que le contraire (Hohl, 1996, p. 60). C'est en gardant ce constat à l'esprit que l'on peut interpréter certains résultats contre intuitifs. Madigan (1994) trouve que l'aide parentale aux devoirs a des « effets » négatifs sur les résultats scolaires. Ho et Douglas (1996) repèrent également un « effet » négatif des rencontres parents / professeurs sur le niveau académique. Il est évident qu'ici les guillemets sont nécessaires : ce ne sont pas cette aide ou ces rencontres qui ont causé les mauvais résultats, mais bien plus probablement l'inverse. Ce manque de certitude dans l'imputation de la causalité existe aussi dans les cas où des relations positives entre implication et résultats sont constatées. La remarque de Glasman est éclairante sur ce point : « ce n'est pas parce que les parents vont à l'école que certains enfants travaillent bien, mais plutôt l'inverse : c'est parce que les enfants travaillent bien, et sont bien adaptés aux normes de l'école, que les parents vont voir les enseignants » (1997, p. 4).

Notre travail tentera de résoudre, au moins partiellement, les principaux problèmes indissociablement méthodologiques et théoriques que nous venons d'identifier.

2 - Problématique et hypothèses de recherche

2.1 - Problématique de la recherche

Il nous faut maintenant définir une direction de recherche suffisamment précise pour pouvoir servir de guide tout au long de notre travail. L'objectif général a déjà été posé : il s'agit d'interroger sociologiquement le discours sur la nécessité de rapprocher les familles populaires de l'école.

Pour ce faire, un premier choix a été de faire porter notre étude uniquement sur des familles de quartiers populaires dont les enfants sont scolarisés en ZEP. Ce choix se justifie doublement. D'une part, certains processus sociaux et scolaires sont spécifiques aux quartiers populaires (Henriot-van Zanten, 1990 ; van Zanten, 2001 ; Oberti, 2007) ; Or, bien que nos données ne nous permettent pas d'étudier précisément l'influence propre du quartier, choisir uniquement les élèves de zones défavorisées permet en partie de tenir compte, en les neutralisant, des effets éventuels du lieu de résidence. D'autre part, et c'est là la raison principale de notre choix, ce sont ces quartiers, autant que les individus qui y habitent (Kirszbaum, 2004), qui sont les cibles privilégiés des dispositifs politiques et des discours visant à rapprocher les parents de l'école. Nous sommes conscients que ce choix impose des précautions et limite la généralisation de nos résultats à toutes les familles populaires.

Ensuite, pour poser les bases de l'analyse sociologique, il convient d'identifier les présupposés essentiels sur lesquels repose le discours sur la nécessité du rapprochement familles / école. Il nous semble en effet que ce discours en apparence inattaquable se fonde sur deux préjugés fragiles. S'il faut rapprocher les familles de l'école, c'est qu'on les considère comme trop éloignées. Or, c'est toujours du point de vue de l'institution scolaire que ces discours sont prononcés. Par conséquent, pendant que les fondements des logiques scolaires restent non interrogés, c'est aux familles populaires qu'on enjoint de se rapprocher de l'école. Ce sont leurs pratiques éducatives qui sont questionnées, leur implication dans la scolarité qui est remise en cause. Le discours sur la nécessité d'un rapprochement se fonde sur une vision déficitaire des familles populaires. Plus simplement et plus brutalement, l'injonction au rapprochement présuppose, dans une large mesure, que les familles populaires sont démissionnaires, c'est-à-dire inactives et indifférentes par rapport à la scolarité de leurs enfants. Le second présupposé est tellement évident qu'il est très rarement explicité. Prôner le rapprochement entre les familles populaires et l'école, c'est penser qu'un tel rapprochement sera bénéfique pour l'enfant, notamment en termes de résultats scolaires.

Il s'agira donc de mettre à l'épreuve de l'analyse empirique ces deux postulats, à savoir (1) le manque d'implication des familles des quartiers populaires dans la scolarité de leurs enfants et (2) l'efficacité du rapprochement de la famille et de l'école pour la carrière scolaire de l'élève. Cette problématique générale peut se décliner en trois questions de recherche sociologiquement liées, mais analytiquement distinguables :

- quel est le niveau d'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants dans les quartiers populaires ?
- quels sont les déterminants sociaux et les effets scolaires de cette implication ?
- quelles significations sont associées, pour les familles d'élèves de ZEP, à l'implication dans la scolarité et à l'institution scolaire en général ?

2.2 - Quelques définitions

Pour rendre ces questions réellement opératoires, il est utile de définir plus précisément certaines notions, à commencer par les termes « famille » et « parents ». Dans sa sociologie de la famille, de Singly (2007) se refuse à donner une définition fixée de la famille contemporaine dans la mesure où celle-ci est justement caractérisée par le flou. Dans notre perspective, il est moins important de savoir ce qu'est la famille que de comprendre comment elle est perçue par les professionnels de l'éducation et les décideurs politiques. Comme tout concept classificatoire, la famille est « à la fois une description et une prescription qui ne s'apparaît pas comme telle » (Bourdieu, 1993b, p. 33). Parler de famille, c'est faire implicitement référence à une norme. Or, nous pensons que désigner ce groupe humain par le terme « famille », c'est le placer plutôt hors de l'école, du côté de la déviance, alors que parler de « parents », c'est se situer du côté de l'école et de la norme (Périer, 2007). Nous développerons la distinction entre les termes « famille » et « parents » et leurs connotations respectives dans le chapitre 2. Pour le moment, précisons que c'est sans dimension normative que nous employons les mots « famille(s) » et « parent(s) ». Sauf quand cela sera explicitement précisé, ces deux termes seront employés de façon interchangeable pour éviter les répétitions.

En ce qui concerne l'adjectif « populaire », souvent utilisé dans ce travail pour qualifier des « familles », des « milieux », des « classes » ou des « quartiers », il ne s'agit pas non plus d'en donner une définition substantielle et essentialisante. Nous privilégions une définition plus relationnelle qui prend acte de la position relativement dominée de certains groupes sociaux et zones géographiques. Cette position dominée ne peut se repérer par un critère unique (Schwartz, 2006), mais par la combinaison d'un statut professionnel déprécié, d'une situation de pauvreté économique, de la faiblesse du capital scolaire possédé par des individus, mais aussi par la stigmatisation qui pèsent sur certains groupes et quartiers.

L'expression « démission parentale » qui sera fréquemment employée mérite également d'être clarifiée. Ces termes « fourre-tout » désignent à la fois des pratiques et des représentations (Giovannoni, 2008). Il s'agit de caractériser le laxisme et l'inaction éducative des parents ainsi que leur désintérêt pour la scolarité de leurs enfants. L'emploi de cette expression va de pair avec la mise en accusation d'un mode de socialisation familiale considéré comme déficient et déviant.

2.3 - Hypothèses de recherche

Au même titre que les questions de recherche, les hypothèses formulées ont servi de guide pour la construction et l'analyse des données empiriques. Elles ont, en retour, été amenées à évoluer au cours de la recherche.

Hypothèse 1 : la démission parentale dans les quartiers populaires, présupposée par les discours sur la nécessité du rapprochement entre familles et école, n'a pas de fondement empirique. Presque tous les parents s'intéressent à la scolarité de leurs enfants et la plupart tentent de les aider au mieux en fonction des ressources économiques et culturelles qu'ils possèdent. S'il y a souvent un retrait physique de l'école, il n'y a pas démission dans la mesure où les parents espèrent beaucoup de l'école et agissent souvent en fonction des enjeux scolaires.

Hypothèse 2 : contrairement à ce que préjuge la rhétorique de la « démission parentale », les familles immigrées dans les quartiers populaires ont même tendance à avoir des aspirations scolaires pour les enfants plus élevées que les autres, à caractéristiques sociales identiques.

Hypothèse 3 : dans les quartiers populaires, ce sont les parents qui possèdent le plus de capital scolaire qui s'impliquent le plus dans la scolarité et cette implication a d'autant plus d'effet positifs sur les résultats scolaires que le niveau d'études des parents est élevé.

Hypothèse 4 : l'efficacité d'un rapprochement visible entre les parents et l'école est un présupposé erroné. En effet, les pratiques d'implication parentale les plus apparentes, prônées dans le cadre du rapprochement (rencontre avec les enseignants, présence aux réunions collectives, participation aux conseils de classe), n'ont pas de réelles répercussions sur les résultats scolaires des enfants.

Hypothèse 5 : en revanche, les formes d'implication parentale les moins visibles du point de vue de l'école, c'est-à-dire l'aide aux devoirs à la maison et les aspirations scolaires des parents pour leurs enfants, sont celles qui ont les effets positifs les plus forts sur les parcours scolaires des enfants.

3 - Organisation du mémoire

Dans le chapitre qui suit, les données, le terrain et les méthodes sont décrits en détail et la combinaison des méthodologies quantitatives et qualitatives est justifiée sur le plan théorique (**chapitre 1**). Ensuite, commence la restitution des résultats proprement dite. Les discours sur la démission parentale sont mis en évidence dans les textes de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire, ainsi que dans les propos des professionnels de l'éducation et du travail social que nous avons rencontrés (**chapitre 2**). Ces discours sont mis à l'épreuve de l'analyse empirique qui montre, à l'aide de statistiques et d'extraits d'entretiens avec des parents, que les familles populaires sont impliquées à divers titres dans la scolarité de leurs enfants (**chapitre 3**). Le **chapitre 4** tente de repérer les principaux facteurs sociaux qui favorisent les différentes formes d'implication parentale en ZEP. Les bénéfices scolaires supposés de cette implication pour l'enfant sont finalement discutés (**chapitre 5**). Enfin, la **conclusion** fait le bilan des résultats en dégageant les principaux intérêts sociaux et sociologiques, mais aussi les limites de notre travail.

Avant de présenter les résultats proprement dits, deux préalables doivent être posés. D'une part, il convient de détailler les données et les méthodes utilisées, ainsi que le terrain d'enquête. D'autre part, une justification épistémologique de la diversité des méthodologies employées s'impose pour bien comprendre le rôle de chacune d'entre elles dans la démonstration d'ensemble.

1 - Descriptions des données, des méthodes et du terrain

Nous avons souhaité, pour répondre aux questions de recherche posées, combiner plusieurs types de données complémentaires et les exploiter avec des méthodes diverses : des textes officiels sur la question du rapprochement des familles populaires et de l'école seront traités par une analyse lexicale sommaire, le panel 1995 d'élèves du second degré sera analysé par des méthodes statistiques, les entretiens semi directifs conduits seront interprétés avec une grille d'analyse qualitative.

1.1 - Les textes officiels et l'analyse lexicométrique : la caractérisation des familles populaires par l'éducation prioritaire et la politique de la ville

L'étude de certains textes officiels s'est avérée fructueuse pour mettre en évidence les discours communément tenus sur les familles. L'objectif de l'analyse lexicale effectuée est ici relativement restreint. Il s'agit de savoir si les textes désignent les familles populaires par des termes spécifiques et, si c'est le cas, d'interpréter les différences dans la caractérisation des familles. Pour ce faire, le corpus a été divisé en deux groupes de textes officiels : d'une part, les textes qui ciblent directement et uniquement les quartiers ou populations défavorisés ; d'autre part, ceux dont le contenu n'est pas spécifique aux quartiers populaires. C'est l'examen du « vocabulaire spécifique » de ces deux groupes de textes qui a été privilégié. Le vocabulaire spécifique d'un groupe identifie les mots qui sont significativement sur et sous représentés dans le vocabulaire de ce groupe. Des détails supplémentaires sur les termes analysés seront donnés au moment de la restitution des résultats (voir chapitre 2).

Au total, 72 textes ont été sélectionnés par une recherche systématique qui a été facilitée par l'existence de plusieurs sites institutionnels sur Internet⁶. Chronologiquement, le premier⁷ date de 1981, création des « Zones prioritaires » dénommées ZEP à partir de 1988. Le dernier texte date de 2008 : c'est une circulaire sur le « décrochage scolaire »⁸. La plupart des textes officiels (lois, circulaires, décrets, notes de service) émanent de l'Éducation nationale, d'autres de la Délégation interministérielle à la Ville (DIV), d'autres encore du ministère de la Famille et un petit nombre vient d'autres administrations (ministères des Affaires sociales, de la Justice, de la Jeunesse, etc.). Un tiers des textes est cosigné par plusieurs administrations.

⁶ Le page <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/parents/bo.asp>, en particulier, recense tous les textes de Équi encadrent les rapports entre les familles et l'école. Le site du Ministère de la Ville <http://www.ville.gouv.fr/> donne accès aux textes nationaux de la politique de la ville qui touchent aux aspects éducatifs. L'Observatoire des Zones Prioritaires (http://www.association-ozp.net/rubrique.php3?id_rubrique=125) fait la liste de tous les textes officiels ayant trait à l'éducation prioritaire. Enfin, les sites <http://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html> et <http://www.legifrance.gouv.fr/> permettent d'accéder aux versions numériques de la plupart des textes.

⁷ Circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981, intitulé e « Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaires ».

⁸ Circulaire n° 2008-174 du 18 décembre 2008, intitulée « Décrochage scolaire : mise en œuvre des décisions du Comité interministériel des villes du 20 juin 2008 ».

Plusieurs critères ont présidé aux choix des textes. Premièrement, tous ceux dont l'objet principal est lié aux relations parents / école ont été sélectionnés. Deuxièmement, tous les textes qui régissent l'éducation prioritaire en général ont été également entrés dans la base de données. Troisièmement, la plupart des textes d'orientation de l'Éducation nationale ont été retenus : les lois d'orientations de 1989 et 2005, ainsi que les circulaires annuelles de préparation de la rentrée qui étaient disponibles. Quatrièmement, ont été inclus les textes rattachés à la politique de la ville, mais portant sur des aspects éducatifs. Le titre et les principales caractéristiques des 72 textes sont indiqués en annexes (tableaux 25 et 26).

Si elle se veut systématique, cette sélection n'a pas prétention à l'exhaustivité. D'une part, certains textes ne sont pas disponibles en version numérique : il s'agit surtout de circulaires de rentrée des années 1980. D'autre part, les textes émanant uniquement d'autres ministères que ceux de l'Éducation nationale et de la Ville n'ont pas été pris en compte. Néanmoins, ces limites ne semblent pas pouvoir créer des biais importants. En effet, le fait que certains textes relativement anciens ne soient pas disponibles n'est pas très gênant pour deux raisons : premièrement, il ne s'agit pas de textes essentiels de la politique éducative ; deuxièmement, l'objet de l'analyse lexicale n'est pas une comparaison dans le temps.

La création d'une base de données sur le logiciel *Access* a permis de rassembler ces 72 textes, pour, ensuite pouvoir les traiter lexicométriquement grâce au logiciel *Spad*. L'analyse textuelle permet de faire apparaître des régularités et des contrastes dans le vocabulaire, invisibles à la simple lecture. Comme le souligne Christian Baudelot, les statistiques textuelles permettent, dans une large mesure, de faire voler « en éclats la traditionnelle mais artificielle distinction entre le quantitatif et le qualitatif » (Baudelot, 1994, p. V).

1.2 - Le « panel 1995 » et l'analyse statistique longitudinale

Afin de mesurer les causes et les effets de différentes formes d'implication parentale dans la scolarité de leurs enfants dans les quartiers populaires, l'exploitation statistique du Panel d'élèves du second degré, recrutement 1995, désigné par la suite par l'expression « panel 1995 », s'est avérée très utile.

Il existe quatre bases de données françaises sérieuses qui ont trait aux pratiques d'implication parentale dans la scolarité des enfants : deux proviennent de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale (le panel 1989 et le panel 1995), deux autres de l'INSEE (l'enquête « effort éducatif des familles » de 1992 et la partie tournante de l'enquête permanente sur les conditions de vie des ménages de 2003). Les deux enquêtes produites par l'INSEE sont d'un grand intérêt, mais ont le défaut majeur de n'inclure aucune information sur les résultats scolaires des élèves, ce qui nous empêcherait de mesurer les effets de l'implication parentale sur les parcours scolaires. Pour cette raison, ces deux enquêtes ont été écartées. Le panel 1995 a été préféré au panel 1989 parce qu'il est nettement plus récent et plus intéressant en termes de contenu. Les informations sur les pratiques éducatives familiales y sont plus riches et le niveau académique de l'élève a été récolté de façon plus systématique que dans le panel 1989.

Les données du panel 1995 ont été recueillies en plusieurs fois au cours du temps. Des informations ont en effet été collectées sur un échantillon aléatoire d'élèves scolarisés en classe de 6^e en septembre 1995 et suivis tout au long de leur scolarité au collège⁹. L'encadré 1 propose une brève description de la structure de l'enquête.

⁹ Le tirage a été effectué de la façon suivante. Ont été retenus les « élèves scolarisés en 6^e ou entrant en SES-SEGPA [section d'enseignement général et préprofessionnel adapté] à la rentrée scolaire 1995-1996 dans un établissement public ou privé de France métropolitaine, nés le 17 d'un mois. Pour obtenir un taux de sondage proche de 1/40^e, les élèves nés les mois de mars, juillet et octobre n'ont pas été retenus dans l'échantillon » (INSEE/DEPP, 2008, p. 11)

Dans la perspective de nos questions de recherche, cette base de données possède de nombreuses qualités qu'il est assez rare de voir combinées. Premièrement, il s'agit de données longitudinales, ce qui constitue une exception avantageuse dans la littérature sur l'implication parentale. La présence d'indicateurs des résultats initiaux (en 6^e) et finaux (en 3^e) permettra, grâce à des modèles multivariés, de renforcer une interprétation en termes de causalité. Deuxièmement, la taille de l'échantillon (près de 18 000 individus) est très suffisante pour procéder à des analyses relativement sophistiquées. Nous verrons que, même après sélection des élèves de ZEP et exclusion de certaines non-réponses, le sous échantillon sur lequel porte l'essentiel de ce travail contient plus de 1500 individus. Troisièmement, dans le panel 1995, sont renseignées plus de 750 variables. Cette diversité de variables permet à cette base de données de regrouper, en plus des résultats des élèves, plusieurs mesures des caractéristiques sociodémographiques des familles et des formes de leur implication scolaire. Toutes ces spécificités font du panel 1995 une source tout à fait indiquée pour être un des fondements empiriques de notre travail.

Encadré 1: la structure du panel 1995

Le panel 1995, du fait de son caractère longitudinal, répond à un schéma d'enquête relativement complexe. Les informations recueillies proviennent de plusieurs questionnaires :

a) Le questionnaire de recrutement de l'année scolaire 1995-1996 auprès des chefs d'établissement.

b) L'actualisation de la situation scolaire (enquête de suivi) auprès des chefs d'établissement, tous les ans.

c) L'enquête auprès des familles.

Elle a été réalisée de mai à septembre 1998, selon les modalités suivantes. « L'enquête s'est déroulée en trois phases. Les deux premières phases étaient postales. Un questionnaire a d'abord été adressé à la famille par l'intermédiaire de l'établissement scolaire où étudiait l'élève. En cas de non-réponse, un questionnaire de rappel a été envoyé directement au domicile. Les derniers répondants ont fait l'objet d'une *interrogation téléphonique d'environ dix minutes qui portait sur une version contractée du questionnaire*. Les parents de 15 290 élèves, soit 86,5 % des familles contactées, ont accepté de participer à l'enquête ; 73,4 % ont répondu au cours des deux phases postales et 13,1 % seulement à l'issue de l'enquête téléphonique de rappel. » (INSEE/DEPP, 2008, p 13, je souligne). Le fait que certaines questions n'aient pas été posées dans la dernière phase, téléphonique, de l'enquête famille engendre des taux importants de non renseignement de certaines questions. C'est notamment le cas pour les variables « aide de la mère », « aide du père », « aide d'un membre de la fratrie », « orientation envisagée », « représentations des relations parents – professeurs », utilisées dans ce travail.

d) L'enquête sur la procédure d'orientation en fin de 3^e auprès des chefs d'établissement.

Cette enquête a été réalisée en trois vagues annuelles, car, du fait des redoublements, tous les élèves n'ont pas atteint la 3^e la même année. « Le taux de retour a atteint 90 % lors de la première vague, mais a été plus faible pour les vagues suivantes. Il est tombé à 79 % lors de la seconde vague et n'était plus que de 77 % pour les élèves de la troisième vague ». (INSEE/DEPP, 2008, p. 14). Pour cette raison, les taux de non renseignements de certaines variables, en particulier les notes au contrôle continu du brevet et les vœux exprimés par les familles lors de la procédure d'orientation, sont relativement importants.

Le panel 1995 contient d'autres questionnaires qui n'ont pas été utilisés dans ce travail. Il s'agit de l'enquête Jeunes 2002, du suivi des jeunes dans l'enseignement supérieur (enquête SUP) et du suivi des jeunes après leur formation initiale (enquête EVA-DEPP).

1.3 - Le Val Fourré et les entretiens réalisés

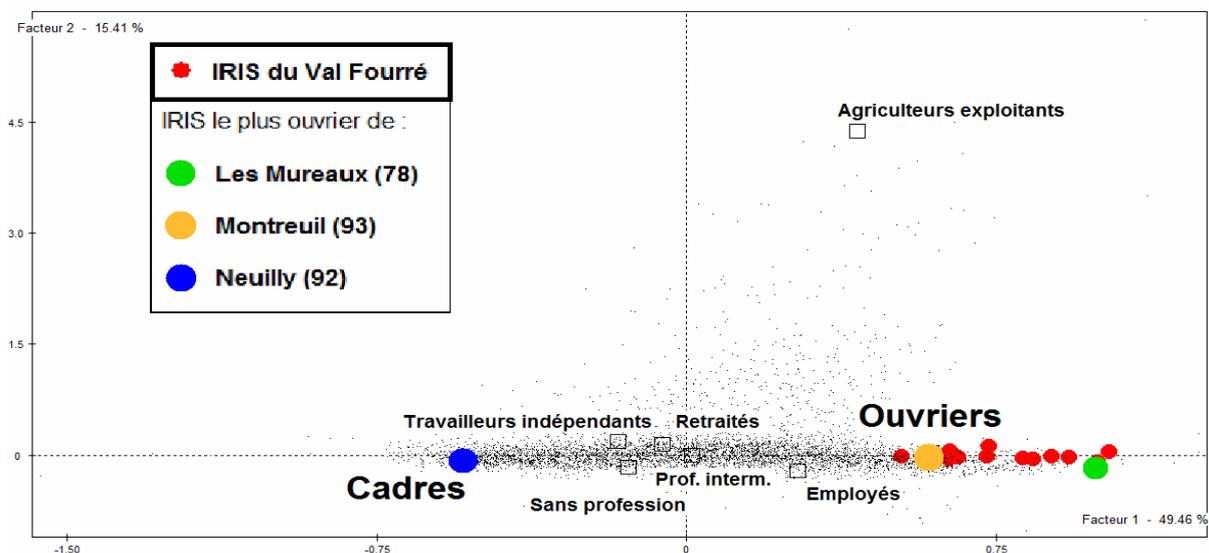
Les entretiens ont été conduits dans le quartier d'habitat social du Val Fourré à Mantes-la-Jolie dans les Yvelines. Le lieu d'habitation des enquêtés n'est pas une zone générique : « *toute chose se déroule quelque part* », comme l'écrit Becker (2002, p. 103, italiques dans l'original). Pour mieux apprécier les discours recueillis, il semble donc utile, avant de préciser les modalités de réalisation des entretiens, de présenter les caractéristiques sociales et urbaines du Val Fourré et de les comparer systématiquement aux autres quartiers d'Île-de-France.

1.3.1 - Le Val Fourré : un quartier de relégation archétypal

Structure socioprofessionnelle du Val Fourré au sein de l'Île-de-France

La présentation du Val Fourré est fondée sur les données du recensement général de la population de l'INSEE (1999) et sur des informations de la DIV¹⁰. Géographiquement, la ville de Mantes-la-Jolie se situe dans les Yvelines à 55 km à l'Ouest de Paris. Pour caractériser la structure sociale du Val Fourré, en comparaison avec celle des autres quartiers de l'Île-de-France, nous avons procédé à une analyse factorielle des correspondances simples (AFC) en incluant huit variables, qui décrivent l'effectif de chacune des huit professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de niveau 1 identifiées par l'INSEE dans chaque IRIS¹¹ de la région.

Graphique 1 : structure socioprofessionnelle du Val Fourré en Île-de-France (AFC)

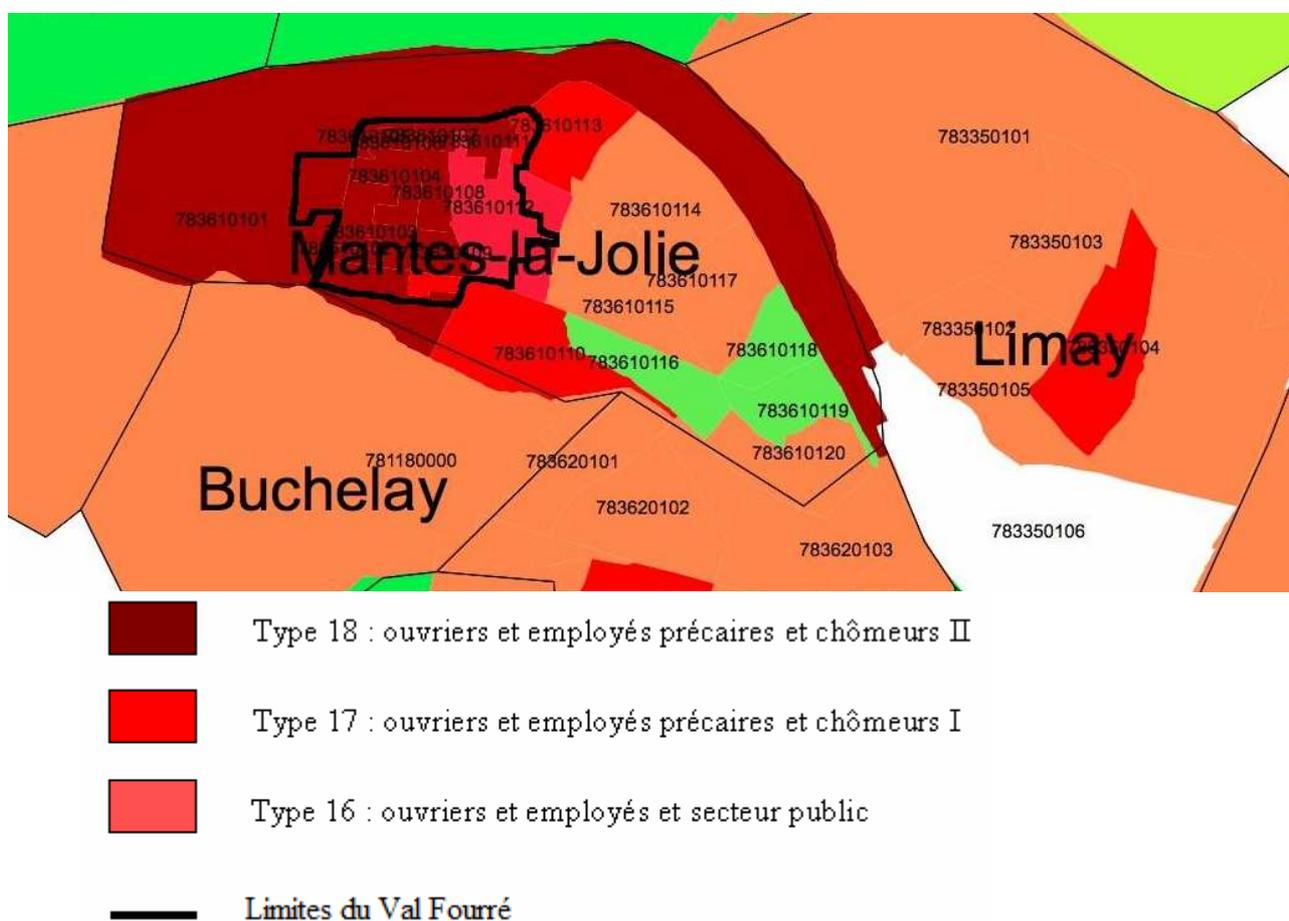


¹⁰ Les paragraphes qui suivent sont une version raccourcie et remaniée d'un travail réalisé avec Camille Toldre dans le cadre du cours de Marco Oberti.

¹¹ Les IRIS ou îlots regroupés pour l'information statistique constituent le découpage statistique le plus fin qui est diffusé au public par l'INSEE. Il correspond à une unité géographique comprenant en moyenne 2000 habitants.

Le graphique obtenu présente une configuration dont l'interprétation est aisée. Le long du premier axe, se dégage une hiérarchie claire : à gauche se situent les IRIS favorisés du point de vue de la structure socioprofessionnelle (les cadres supérieurs y sont très surreprésentés), à droite, les IRIS populaires (surtout peuplés d'ouvriers et d'employés)¹². La position de chaque IRIS sur l'axe 1 nous permet donc de repérer les caractéristiques de sa structure sociale de manière plus synthétique que si nous considérons séparément les effectifs de chacune des PCS. Nous avons fait figurer trois autres quartiers pour servir de point de comparaison. Le Val Fourré est, sans surprise, beaucoup plus ouvrier que l'IRIS le plus populaire de Neuilly-sur-Seine. Il est également plus « à droite » sur l'axe que l'IRIS le plus ouvrier de Montreuil. La partie du Val Fourré caractérisée par la plus forte concentration d'ouvriers ressemble en termes socioprofessionnels à l'IRIS le plus ouvrier des Mureaux. En résumé, par rapport au reste de l'Île-de-France et même en comparaison avec d'autres quartiers d'habitat social de banlieue parisienne, le Val Fourré est marqué par une population très défavorisée sur le plan social. L'examen d'une carte extraite de la typologie d'Edmond Préteceille (2003) confirme ce constat (graphique 2).

Graphique 2 : carte de Mantes-la-Jolie (typologie Préteceille)



¹² Le second axe distingue les urbains des ruraux (repérés par leur appartenance à la PCS « agriculteurs exploitants »), distinction que nous laisserons de côté, car elle est manifestement non pertinente pour l'analyse des zones urbaines.

Histoire locale : désindustrialisation, paupérisation et immigration

Une brève description de l'histoire locale permet de comprendre les conditions dans lesquelles la relégation sociale et urbaine du Val Fourré s'est progressivement constituée. La construction du quartier du Val Fourré, qui débute en 1962, répond en partie aux besoins de logements liés au développement des usines automobiles de Flins et Poissy (Vieillard-Baron, 2002). A partir des années 1960, ces mêmes industries ont considérablement recourus à la main d'œuvre étrangère pour faire face à la pénurie de travailleurs. Les immigrés, d'abord logés dans des camps de transit ou des bidonvilles, ont finalement trouvé leur place dans le logement social, place qui a été confirmée après les premières mesures de regroupement familial. Dans les années 1970, la crise économique entraîne la désindustrialisation de la région, et le chômage pour nombre d'anciens ouvriers. Ainsi, l'effectif des usines Simca de Poissy (devenu Chrysler, puis Talbot et enfin PSA) passe de 25 000 à 8 000 entre 1975 et 1990, et celui de Renault à Flins de 21 000 à 9 000 salariés en 1990 et à 4 000 aujourd'hui. Comme l'écrit Hervé Vieillard-Baron, « il va de soi que cette récession a largement contribué à la précarisation de la population et à la modification du regard porté sur les ménages d'origine étrangère » dans la mesure où une majorité d'anciens ouvriers ne sortira pas du chômage (2002, p. 239).

Parallèlement, la politique nationale du logement a renforcé la concentration des populations pauvres dans les quartiers d'habitat social. En effet, le vote de la loi Barre en 1977 marque la fin du soutien massif de l'État à la construction de logements sociaux et, en substituant l'aide à la personne à l'aide à la pierre, favorise l'accession à la propriété individuelle. De ce fait, les classes moyennes et les ouvriers qualifiés, caractérisés par le maintien d'une relative stabilité de l'emploi, fuient les quartiers d'habitat social. Dès le début des années 1980, le Val Fourré ne comporte plus que très peu de classes moyennes. Les bailleurs sociaux prennent progressivement acte du fait que le parc social est devenu trop grand pour le « bassin de vie » et décident de l'utiliser pour héberger les populations en difficulté de la région parisienne. Le quartier connaît parallèlement à ce déséquilibre du logement social, un appauvrissement communal et des émeutes urbaines à partir de 1991 qui contribuent à fixer dans l'imaginaire médiatique l'image négative de la « plus grande ZUP de France » (Xélot, 1998 ; Picard, 1990).

Le recensement de 1999 indique que la part d'étrangers au Val Fourré est de près de 40 %, ce qui est une proportion particulièrement élevée, d'autant plus que n'est pas prise en compte la population française issue de l'immigration, également très nombreuse (Lagrange, 2006). Les immigrés du Val Fourré sont, pour une large part, issus du Sahel. Cette population se caractérise par une arrivée en France relativement récente (pas avant les années 1980), un taux de fécondité important et une faible proportion de familles monoparentales. Ce haut niveau de ségrégation ethnoculturelle dans le quartier a des conséquences directes sur la ségrégation dans les établissements scolaires. Ainsi, deux des directeurs d'école primaire que nous avons interrogés nous ont confié les choses suivantes qui témoignent de l'extrême concentration scolaire de populations issues de l'immigration au Val Fourré :

**Les enfants vraiment français d'origine française, je sais même pas si on en a cette année... peut être deux et encore... Ceux qu'on a ils viennent des territoires d'Outre Mer, donc on voit pas vraiment la différence avec les autres non plus [rires]
(Directeur de l'école 1, 125 élèves).**

**Maintenant sur l'école je dois avoir 2 familles d'Européens [...] des familles de souche française je n'en ai plus que deux !
(Directrice de l'école 2, 180 élèves).**

Le Val Fourré bénéficie de la politique de la Ville en tant que Zone Urbaine Sensible et Zone Franche Urbaine et de l'éducation prioritaire, tous les établissements du quartier étant classés en ZEP¹⁴. Cette description approfondie du Val Fourré permet ainsi de montrer qu'il s'agit en bien des points d'un archétype d'un quartier de relégation. Ce contexte socio urbain fonde la compatibilité entre les analyses statistiques réalisées sur un échantillon d'élèves en ZEP, et les entretiens auprès d'habitants du Val Fourré.

1.3.2 - Les entretiens semi directifs avec les professionnels et avec les familles

Les entretiens semi directifs conduits ont un double objectif : celui, d'abord, d'étudier les discours des professionnels de l'éducation et du travail social sur les familles populaires et leurs relations à l'école ; celui, ensuite, d'analyser les représentations des parents associées à leurs pratiques d'implication dans la scolarité de leurs enfants. Avant d'entrer dans les détails des personnes interviewées, il est nécessaire de préciser la manière dont les répondants ont été contactés et les effets que cela a produits sur les situations d'entretien.

J'ai été amené à me rendre au Val Fourré, grâce à Hugues Lagrange, dans le cadre de l'évaluation qu'il menait d'un dispositif local d'intermédiation des relations familles école, le Programme de réussite éducative (PRE), fin 2007. L'année et demi de présence régulière sur ce terrain m'a permis de me familiariser avec le quartier et de rencontrer de nombreux « informateurs » dans les secteurs associatifs, éducatifs et du travail social. Mon point d'ancrage principal a été la petite équipe municipale du PRE qui m'a servi d'intermédiaire pour la plupart de mes entretiens, à la fois avec les parents et les partenaires institutionnels du programme.

Il est essentiel de faire preuve de réflexivité à l'égard des situations d'entretien, dans la mesure où une relation d'entretien « reste, quoi qu'on fasse, une *relation sociale* » (Bourdieu, 1993a, p. 904, italiques dans l'original). Pour les deux types d'interlocuteurs, parents et acteurs faisant partie du champ institutionnel, deux écueils différents liés à ma position sociale se sont présentés. Face aux parents, c'est la distance, voire la domination, sociale qui constituait le risque principal pour l'établissement d'une relation de confiance propice à la production d'une parole plus libre. En effet, il existe objectivement un écart social très important entre, d'une part, un étudiant parisien blanc, né en France, ayant effectué cinq années d'études dans une institution prestigieuse et, d'autre part, des parents de condition modeste, vivant dans un quartier d'habitat social très pauvre, très majoritairement nés en Afrique et ayant un capital scolaire et linguistique souvent peu élevé. En ce qui concerne les professionnels, la plupart étaient partenaires directs du PRE. De ce fait, la principale difficulté potentielle était que la situation d'entretien se transforme en une relation d'évaluation, dans laquelle les « évalués » institutionnels auraient du mal à se livrer réellement.

Plusieurs éléments, qui tiennent à mes caractéristiques sociales, au mode de prise de contact avec les enquêtés et à l'usage du guide d'entretien ont néanmoins permis de réduire sensiblement ces difficultés, sans pour autant les faire disparaître complètement. Avec les deux types d'interlocuteurs – familles et professionnels – mon jeune âge s'est révélé être un atout majeur. Allié à une certaine naïveté maîtrisée et à une attitude empathique, il a permis dans la plupart des cas de libérer la parole de l'interviewé.

¹⁴ Tous les collèges, ainsi que les écoles primaires qui leur sont rattachées, sont des réseaux « Ambition réussite », ce qui correspond à des établissements qui accueillent les publics les plus en difficultés socialement et scolairement. Seul un collège, à la limite du Val Fourré, est « seulement » un réseau de « Réussite scolaire », c'est-à-dire relativement moins défavorisé.

Le mode de prise de contact a également joué un rôle important. Dans le cas des familles, j'ai demandé aux employés du PRE de prévenir des familles, choisies en collaboration avec eux selon des critères décrits ci-après, qu'un étudiant qui faisait une recherche sur les familles à Mantes-la-Jolie souhaitait les rencontrer. La consigne était aussi de proposer comme lieu de rencontre celui qui convenait le mieux au parent : à domicile, à la mairie de quartier du Val Fourré ou dans n'importe quel autre lieu. Il faut souligner que les professionnels du PRE sont pour la plupart des adultes relais, habitant depuis longtemps au Val Fourré et ayant des relations anciennes, régulières et de confiance avec les familles contactées. Il est d'ailleurs significatif que la plupart des parents aient accepté et qu'ils aient préféré me rencontrer à la mairie de quartier, lieu où ils se rendent régulièrement, parfois même seulement pour « dire bonjour » aux employés du PRE. Outre la relation de confiance que les familles entretiennent avec le lieu de la rencontre et les personnes qui les ont contactées, un autre avantage non négligeable de ce mode d'approche des enquêtés est qu'il ne passe pas par l'école. Souvent utilisé par les chercheurs et justifié comme étant la seule solution – ou la plus facile – pour approcher les parents dans les quartiers populaires (par exemple, Lahire, 1995), le mode de prise de contact par l'école est lourd de conséquences : il renforce dans la tête des parents l'identification de l'enquêteur au monde scolaire. De façon lucide, Lahire écrit : « pour beaucoup de parents, nous étions assimilés à des instituteurs soucieux de connaître l'environnement de l'enfant » (1995, p. 64). Cela représente un désavantage indéniable pour quiconque veut récolter autre chose qu'un discours convenu sur l'école qui a des chances d'être surdéterminé par l'effet de légitimité exercé par le sociologue, perçu comme représentant de l'éducation nationale.

En ce qui concerne les « partenaires » du PRE, le mode de prise de contact ne pouvait pas être le même, pour la raison que nombre d'entre eux me connaissaient déjà, au moins de vue, comme étant le collaborateur d'Hugues Lagrange, voire l'« évaluateur » du PRE. Par conséquent, pour obtenir des rendez-vous avec les directeurs d'école, médiateurs du quartier, responsables associatifs et travailleurs sociaux, je me suis présenté comme la personne chargée de l'évaluation du PRE. Néanmoins, j'ai aussi beaucoup insisté, lors des prises de contact et surtout avant chaque entretien, sur le fait que ces entretiens resteraient totalement confidentiels et qu'ils serviraient principalement de matériau à mon mémoire de Master. En jouant, suivant les moments et les enquêtés, sur ma « double casquette » d'évaluateur et d'étudiant / chercheur, j'ai pu apparaître à la fois comme légitime et comme partiellement hors des enjeux institutionnels locaux.

A l'image du mode de prise de contact, l'usage visible d'un guide d'entretien a été adapté aux caractéristiques sociales de la personne interrogée. Avec les individus qui possédaient un statut institutionnel relativement dominant et/ou un capital scolaire élevé, par exemple les directeurs d'école ou les responsables de l'action sociale, j'ai volontairement mis en évidence le guide d'entretien, comme « brevet de sérieux » (Beaud, 1996a, p. 239). En revanche, quand il s'est agi d'interroger des mères ou des pères d'enfants scolarisés, j'ai décidé de ne pas afficher de guide, ce qui se justifie triplement. Premièrement, comme le souligne Stéphane Beaud, le guide « confère notamment un caractère officiel et presque scolaire à la situation d'entretien », ce qui risque, en milieu populaire, « d'accroître la distance sociale entre enquêteur et enquêté » (1996a, p. 239). Deuxièmement, l'absence de guide ne transforme pas l'entretien en « discussion ordinaire » dans la mesure où, par définition, l'entretien sociologique est une situation largement artificielle. Troisièmement, sur un plan pratique, l'aspect assez peu directif de mes entretiens rendait possible pour moi la mémorisation des questions, en nombre assez restreint.

Sur les vingt-quatre entretiens enregistrés et retranscrits en intégralité, dix ont été utilisés intensivement et cités fréquemment dans ce mémoire. Il s'agit des sept entretiens avec les familles et des trois entretiens avec des membres de l'éducation nationale (directeurs d'école, exerçant ou ayant exercé la fonction d'enseignant). Les onze autres entretiens font néanmoins aussi partie intégrante du corpus, dans la mesure où ils concernent des personnes impliquées à divers titres, en tant qu'intermédiaires, dans les rapports des familles à la scolarité de leurs enfants. Il s'agit d'adultes relais, de médiateurs, de travailleurs sociaux, de responsables d'associations périscolaires ou d'aide à la parentalité (voir les détails sur chaque professionnel interrogé en annexes, tableau 27). Le tableau 1 présente les principales caractéristiques sociales des interviewés (une case vide signifiant une information manquante)¹⁵.

Tableau 1 - Caractéristiques sociales des sept parents interrogés

Nom	Niveau d'études (pays)	Profession	Profession de l'autre parent	Statut marital	Pays de naissance (date d'arrivée en France)	Age	Nombre d'enfants
Madame N.	A quitté l'école à 16 ans	Femme de ménage	Inactif (accident du travail, ancien éboueur)	En couple (ménage polygame)	Mali (1989)	30	3
Madame F.	CAP	"aide à la famille"	Vendeur/Manutentionnaire	Divorcée/en couple	France	32	4
Madame M.	Maîtrise d'architecture (URSS)	Femme de chambre		Divorcée	Congo (1994)	42	4
Madame C.	Bac (Maroc)	Rmiste	Chômeur (ancien manutentionnaire)	Mariée	Maroc (1992)	38	2
Monsieur H.	Bac + 2 (Maroc)	Retraité (ancien professeur de français au Maroc)	Au foyer	Marié	Maroc (2002)	61	4
Monsieur A.	Bac (Algérie)	Rmiste (accidenté du travail)	Laborantine	Marié	Algérie (2007)	42	2
Madame B.	Quitté l'école en 4e	Chômeuse	Mécanicien automobile	Divorcée	France (en Algérie entre 16 et 27 ans, rentrée en France en 1997)	38	3

Les parents ont été choisis pour constituer un échantillon raisonnablement diversifié en fonction du diplôme, de l'âge, de la profession et de l'origine ethnique. Il serait aberrant de rechercher la représentativité statistique dans une enquête qualitative dans laquelle, par définition, seul un petit nombre d'individus sont interrogés (Michelat, 1975). Les critères de diversification fixés *a priori* sont partiellement satisfaits. C'est le cas pour le diplôme qui nous semble, et qui s'avèrera, être un facteur important dans l'implication parentale dans la scolarité. C'est également le cas pour l'âge. En ce qui concerne la profession, même en considérant celle des deux parents, l'échantillon n'est pas extrêmement diversifié. Sa composition n'est cependant pas très éloignée de celle d'un quartier de relégation socialement ségrégué, comme l'est le Val Fourré. De même, la sous représentation d'enquêtés nés de parents français (une seule dans l'échantillon) s'explique en grande partie par les caractéristiques du quartier. Le mode de sélection des interviewés a également des répercussions sur la position sociale des enquêtés, dans la mesure où, sélectionnés au travers du PRE, ils sont tous des « clients » du travail social. Autrement dit, le type de recrutement rend très improbable : d'une part, la présence de familles « "installées", "sans problèmes", c'est-à-dire jouissant de fait d'une certaine stabilité d'emploi, d'une couverture sociale non problématique, etc. » (Glasman, 1992), d'autre part, celle de familles « que le travail social lui-même ne peut pas atteindre » (*idem*).

¹⁵ En plus des entretiens réalisés à Mantes-la-Jolie, dix autres ont été conduits à Montreuil (93). J'ai décidé de ne pas les inclure dans l'analyse, dans la mesure où seules deux mères et deux représentants de l'Éducation Nationale ont été interrogés.

Après avoir décrit les facteurs influençant les situations d'entretiens et les caractéristiques sociales des enquêtés, il convient d'insister sur le type et les objectifs des entretiens réalisés. Il s'agit d'entretiens semi-directifs. Le degré de directivité a délibérément été plus élevé avec les partenaires institutionnels qu'avec les familles. L'objectif principal était de récolter les représentations liées aux pratiques, ainsi que leur contexte de réalisation. L'objectif secondaire était d'avoir des informations sur les pratiques elles-mêmes. Bien sûr pour étudier les pratiques, rien ne vaut l'observation ethnographique comme l'ont bien souligné les sociologues de l'École de Chicago ou, plus récemment, Annette Lareau (2003) dans l'étude des pratiques éducatives familiales.

Néanmoins, le type de questions et de relances que nous avons privilégié semble capable, dans une certaine mesure, de favoriser des réponses qui contiennent des informations sur les pratiques et pas seulement sur les représentations qui leur sont liées. Par exemple, aux questions en « pourquoi ? », nous avons privilégié des questions en « comment ? », plus aptes à susciter des descriptions précises et à sortir de la seule évocation de grands principes (Becker, 2002). De la même manière, les relances étaient souvent conçues pour encourager les exemples et les anecdotes, qui sont des moments où l'enquêté a le moins tendance à enjoliver ses pratiques (Beaud, 1996a).

S'agissant de la retranscription et de la citation des entretiens, deux contraintes contradictoires se font sentir : la contrainte de fidélité avec ce qu'a dit oralement l'enquêté et la contrainte de lisibilité (Bourdieu, 1993a). Entre ces deux pôles, nous avons choisi de nous situer bien plus à proximité de la fidélité que ne le fait Bourdieu qui se permet « d'alléger le texte de certains développements parasites, de certaines phrases confuses, des chevilles verbales ou des tics de langage » (1993a, p. 921). Bien sûr, une retranscription phonétique est impossible et, en tout cas, approcherait le « degré zéro de communicabilité » (Lahire, 1996, p. 111). Néanmoins, contrairement à Stéphane Beaud, nous ne pensons pas que retranscrire fidèlement, donc laisser apparaître les erreurs syntaxiques, les hésitations, en un mot, l'écart entre les propos des enquêtés et la langue légitime, « accroît[sse] le fossé entre les locuteurs » (1996b, p. 106) ou ait pour conséquence « de naturaliser, d'éterniser et d'aggraver les différences sociales » (1996b, p. 107). Au risque d'augmenter légèrement la difficulté de la lecture, il nous semble plus pertinent de ne pas transformer à notre guise les propos des enquêtés. Afin de favoriser l'objectivation des différences sociales, qui passent aussi par le langage, nous tenterons, comme le fait Lahire, « de créer par écrit une image du « fossé » existant *réellement* entre les locuteurs, *y compris entre locuteurs des milieux populaires.* » (1996, p. 113, italiques dans l'original).

2 - Justification de la triangulation des méthodes et d'une restitution conjointe

Pour l'instant, la présentation ressemble encore trop à un catalogue de données et de méthodes juxtaposées. Il convient maintenant de discuter de l'opportunité d'utiliser plusieurs méthodes pour répondre à nos questionnements sociologiques. Il est souvent fait référence au concept de « triangulation » pour désigner la combinaison de plusieurs méthodologies de recherche dans l'étude d'un même phénomène (Denzin, 2007). Même si d'autres types de triangulations existent (triangulation des enquêteurs, des sources, des théories, etc.), c'est la notion de triangulation méthodologique qui est utile ici. Dans les sciences sociales en général, dans notre travail en particulier, c'est la combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives qui fait le plus débat.

2.1 - Deux approches trop différentes pour être associées ?

Avant de discuter de la possibilité de la combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives, il convient brièvement de dégager les caractéristiques traditionnellement associées aux deux méthodologies. C'est ce que tente de faire le tableau 2 en s'appuyant sur des extraits d'un article de Ragin (2004, p. 119-122).

Tableau 2 - Caractéristiques des méthodologies qualitatives et quantitatives

	Méthodologie qualitative : études de cas	Méthodologie quantitative : études centrées sur les variables
1. Objectifs Généraux	« Représentation d'un seul ou d'un très petit nombre de cas, sélectionnés pour leur importance substantielle ou théorique. »	« Si on peut établir une relation entre une ou plusieurs variables indépendantes et une variable dépendante, alors on peut prédire la valeur de la variable dépendante à partir des valeurs des variables indépendantes. À partir de son analyse de l'échantillon, le chercheur émet des inférences en termes de schémas généraux dans la population. »
2. Populations et choix des cas	« Les cas sont traités comme des entités singulières et entières, définies et sélectionnées à dessein, et non comme des observations homogènes tirées aléatoirement d'un ensemble d'autres cas ayant autant de chance d'être sélectionnés. »	« Le cas idéal typique est le répondant individuel à une enquête, qui se situe dans une population donnée, qui est à son tour délimitée par des frontières géographique, temporelle et démographique. L'enjeu principal est de savoir comment obtenir un échantillon qui soit représentatif de la très grande population qui est supposée être à disposition du chercheur. »
3. Nombre de cas (N)	« le N de cas est petit. [...] La profondeur empirique est plus importante que sa largeur. »	« Au plus le nombre de cas est élevé, au mieux »
4. Rôle de la théorie	« L'objectif théorique principal n'est pas le test des théories <i>per se</i> , mais le développement théorique à travers la formation, l'élaboration et le raffinement conceptuels. »	« Une grande importance est accordée aux tests de théories, souvent présentés comme ce qui confère un caractère <i>scientifique</i> aux sciences sociales. Les chercheurs sont encouragés à suivre le modèle scientifique et à développer leurs hypothèses séparément de leur analyse des observations empiriques. »
5. Appréhension de la causalité	« Les causes ne sont pas considérées comme concurrentes, mais comme des ingrédients de base qui se combinent pour produire le résultat qualitatif qu'ils étudient [...]: afin de pouvoir répondre à la question : <i>comment</i> le résultat s'est-il produit dans chaque cas ? »	« La plupart des études cherchent à évaluer l'importance relative de variables indépendantes qui entrent en concurrence comme causes de la variation de la variable dépendante. »

Au vu de leurs différences, il peut légitimement paraître difficile, voire impossible, de combiner les deux types de méthodes dans une même recherche pour répondre à une problématique unique. Le problème de la triangulation devient encore plus épineux à partir du moment où l'on conçoit ces différences entre méthodes non seulement comme des spécificités techniques, mais aussi comme des divergences épistémologiques : des différences dans la nature même du savoir produit et dans les justifications sur lesquelles il repose (Schwandt, 2007). En effet, il est habituel de dire que les méthodes quantitatives appartiennent à un paradigme positiviste hypothético-déductif, caractérisé, entre autres, par l'importance de l'objectivité, de la répliquabilité et de la causalité. A l'opposé, semble-t-il, les méthodes qualitatives, par leur insistance sur l'induction et sur la compréhension du point de vue de l'acteur dans son contexte, se situeraient à l'intérieur d'une épistémologie plus phénoménologique et constructiviste (Bryman, 1984). En tout cas, la plupart des discussions scientifiques à propos de ces méthodologies établissent un lien entre le niveau technique et le niveau épistémologique. Dans ce cas, la triangulation des méthodes serait plus le signe d'un éclectisme naïf que d'une volonté de rigueur scientifique. La thèse de l'incompatibilité se formule donc ainsi : « compatibility between quantitative and qualitative methods is impossible due to incompatibility of the paradigms that underlie the methods » (Teddlie et Tashakkori, 2003, p. 14). Par conséquent, les chercheurs qui essaieraient de combiner ces méthodes seraient voués à l'échec du fait des différences philosophiques qui les sous-tendent.

Nous voudrions néanmoins montrer que la thèse de l'incompatibilité des méthodes n'est pas aussi évidente qu'il n'y paraît et que, sous certaines conditions, la triangulation peut s'avérer scientifiquement féconde.

2.2 - L'usage pragmatique et critique de la triangulation : un renforcement mutuel des méthodes

La position critique de Howard Becker est, à cet égard, éclairante :

Les praticiens des méthodes qualitatives et quantitatives peuvent apparaître comme ayant des philosophies différentes de la science, mais en réalité, ils ne font que travailler dans des contextes différents et que poser des questions différentes. Les stratégies que nous poursuivons à l'intérieur des sciences sociales peuvent nous conduire à amplifier ces différences. Mais c'est là une chose inutile, et même condamnable (2004, p. 81).

Sans masquer les différences au niveau épistémologique, notre point de vue part du constat qu'au niveau des pratiques de recherche, il n'y a pas de lien évident ou strict entre les préceptes épistémologiques et les méthodes utilisées (Onwuegbuzie, 2007). La plupart du temps, le choix des méthodes est lié aux compétences techniques des chercheurs, à leur formation et à leur position dans le champ scientifique (Bryman, 1984). En adoptant, à la suite de Becker, une « épistémologie pragmatique » (2004, p. 81), nous pensons que, dans une recherche particulière, un chercheur peut employer des méthodes quantitatives et qualitatives de manière scientifiquement fructueuse. De ceci ne découle pas que le débat épistémologique entre paradigmes naturaliste-positiviste et phénoménologique-herméneutique est résolu. Conscient des différences épistémologiques, nous décidons de ne pas les considérer comme un frein à la triangulation des méthodes, mais plutôt comme un garde-fou qui appelle à une réflexivité supplémentaire.

Ces précautions étant posées, trois éléments fondamentaux semblent justifier l'utilisation conjointe de méthodes quantitatives et qualitatives. Le premier, que nous allons seulement évoquer, a trait à l'histoire de la pensée sociologique. Le deuxième argument est que combiner les méthodes permet, dans une certaine mesure, de les renforcer mutuellement. Enfin, le troisième concerne spécifiquement les questions de recherche du présent travail.

2.2.1 - La triangulation : une nécessité sociologique

De nombreux sociologues ont montré que les distinctions classiques entre compréhension et explication, signification et causalité, associées respectivement au « qualitatif » ou au « quantitatif », n'étaient pas des oppositions, mais différents moments d'un même raisonnement. Le début d'*Économie et société* le montre parfaitement :

Nous appelons sociologie [...] une science qui se propose de comprendre par interprétation (deutend verstehen) l'activité sociale et par-là d'expliquer causalement (ursächlich erklären) son déroulement et ses effets. (Weber, 1995 [1922], p. 28)

Le sociologue allemand invente même les expressions « compréhension explicative » (*erklärendes Verstehung*) et « explication compréhensive » (*verstehendes Erklärung*) pour montrer que compréhension et explication sont deux étapes d'un même acte de connaissance (Gonthier, 2004). Dans un modèle théorique différent, Bourdieu soutient que pour véritablement comprendre un acteur social, pour « se mettre à sa place en pensée » (1993a, p. 910, italiques dans l'original), il faut en même temps l'expliquer : identifier sa position dans le champ social et les déterminations qui pèsent sur lui. Aussi, Bourdieu peut-il affirmer que « comprendre et expliquer ne font qu'un » (*idem*). Sans se placer nécessairement et entièrement dans le modèle wébérien ou individualiste méthodologique qui explique causalement les phénomènes sociaux par la compréhension des motivations des actions individuelles ou dans la démarche structuraliste génétique de Bourdieu, l'histoire de la pensée sociologique montre que les faits sociaux sont mieux étudiés quand on n'oppose pas l'explication causale et la compréhension du sens pour les individus. Dit autrement, « il n'est guère imaginable d'expliquer sans comprendre et de comprendre sans expliquer » (Dubet, 2005). C'est pourquoi, en réalité, la dichotomie qualitatif-quantitatif a, en général, peu d'intérêt scientifique (Salomon, 1991 ; Ercikan et Roth, 2006). Associer, dans une recherche, des méthodes qualitatives et quantitatives permet souvent de réduire les lacunes inhérentes à chacune.

2.2.2 - La triangulation : un renforcement mutuel des méthodes

Chaque méthode a ses qualités et ses défauts propres. Il nous semble que combiner statistiques et entretiens permet, dans une certaine mesure, le renforcement mutuel de ces deux méthodes. Nous identifions trois limites principales intrinsèques aux statistiques inférentielles fondées sur les variables¹⁶. Premièrement, les statistiques inférentielles classiques ont une vision trop simpliste de la causalité (Salomon, 1991). L'écrasante majorité des modèles est en effet fondée sur des présupposés peu réalistes : toutes les causes opèrent simultanément, indépendamment les unes des autres et s'additionnent. (Becker, 2002, p. 115). Deuxièmement, les statistiques ne permettent pas une contextualisation précise des résultats. Comme l'a souligné Blumer, il y a plus de cinquante ans : « The variable relation is a single relation, necessarily stripped bare of the complex of things that sustain it in a "here and now" context. » (1956, p. 685; voir aussi, sur ce point, la critique d'Elias, 1991, p. 138 et de Lahire, 1995, p. 32). Troisièmement, l'analyse statistique suppose que les personnes qui répondent à un questionnaire, les enquêteurs, les codeurs des résultats et les chercheurs comprennent les questions et les réponses de la même manière (Lemel, 1984). Or, il existe toujours une distance entre la signification que les variables ont pour l'enquêteur chercheur et celle qu'elles ont pour les enquêtés (Bourdieu, 1973).

¹⁶ Nous restreignons volontairement la discussion des défauts des statistiques aux méthodes que nous allons effectivement utiliser et qui, de fait, dominent le champ de la sociologie quantitative : les statistiques inductives à partir de variables. Par conséquent, si par la suite nous parlons « des (méthodes) statistiques », il faut garder à l'esprit que l'analyse géométrique des données, dans la lignée des travaux de Jean-Paul Benzécri, ainsi que les méthodes issues de l'algèbre booléenne (voir, par exemple, Ragin (1987)) ne sont pas concernées à chaque fois.

Combiner les analyses statistiques avec des méthodes qualitatives, en particulier ici des entretiens, donne la possibilité de résoudre en partie ces problèmes. La triangulation permet de complexifier énormément les causalités identifiées par l'analyse statistique pour les rendre plus réalistes : déterminer des configurations de facteurs liés les uns aux autres, des modèles causaux différents d'un cas à l'autre, etc. Elle permet aussi de recontextualiser l'objet d'étude dans son environnement géographique et social, afin de voir ce phénomène comme un processus relationnel et interactif (Denzin, 2007). Enfin, conduire des entretiens sur l'objet même qui a subi des analyses statistiques rend possible une meilleure compréhension de la signification réelle des variables pour les répondants.

Symétriquement, les méthodes qualitatives, en particulier les entretiens, comportent des limites que la triangulation permet, dans une certaine mesure, de surmonter. Il est souvent reproché aux études fondées uniquement sur l'analyse qualitative de quelques cas de manquer de crédibilité et de capacité à généraliser au-delà des cas étudiés. Il apparaît à cet égard que le croisement des méthodes ne peut qu'augmenter la crédibilité des conclusions d'une recherche (Lincoln et Guba, 1985, p. 328). En ce qui concerne la « généralisabilité », il est plus pertinent d'élargir cette notion à celle de « transférabilité » qui désigne la possibilité pour des résultats d'être transposés d'un contexte à un autre (Lincoln et Guba, 1985). Or, pouvoir positionner les interprétations tirées de l'étude qualitative de quelques cas par rapport à des analyses quantitatives issues d'un ensemble plus étendu d'éléments permet de développer la transférabilité de la recherche.

2.2.3 - La triangulation : une adaptation des méthodes aux questions de recherche

En plus de cette justification théorique, nous en ajoutons une dernière, tout aussi importante : nos questions de recherche sont formulées de telle façon que la combinaison de méthodes statistiques et d'entretiens nous semble indispensable. Nous pensons en effet que le conseil de Trow selon lequel « the problem under investigation properly dictates the methods of investigation » (1957, p. 33) doit être suivi.

En guise de rappel, nos trois grandes questions de recherche sont les suivantes :

1. quel est le niveau d'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants dans les quartiers populaires ?
2. quels sont les déterminants sociaux et les effets scolaires de cette implication ?
3. comment les parents des quartiers populaires se représentent-ils l'institution scolaire et leurs propres pratiques éducatives en lien avec leur histoire de vie et leur quartier de résidence ?

Ces questions de recherche correspondent aux trois catégories dégagées par Ercikan et Roth (2006, p. 21). La première, descriptive, est sur le mode : « What is happening? ». La deuxième, qui s'intéresse à la causalité, est du type : « Is there a systematic effect? ». Enfin, la troisième, préoccupée des représentations et du contexte liés aux pratiques, est de la forme : « Why or how is it happening? ». A chaque type de question de recherche correspondent des méthodes privilégiées. Pour répondre à la première question, l'usage combiné des statistiques et des entretiens semble pertinent. Les statistiques permettent de mesurer au niveau macrosociologique le degré de l'implication parentale. Mais, à ces mesures agrégées et sommaires, parce que correspondant à des variables prédéterminées, seront utilement associés les témoignages, plus riches et plus nuancés, des parents interrogés sur leurs pratiques. En revanche, pour la réponse à la deuxième question, ce sont

les méthodes statistiques qui seront largement privilégiées. Eu égard aux données disponibles, des conclusions en termes de causalité ne peuvent être tirées rigoureusement qu'en analysant de manière multivariée et longitudinale le panel 1995. Néanmoins, le matériau récolté pendant les entretiens pourra servir pour interpréter les résultats des modèles statistiques. Enfin, la troisième question sera traitée plus qualitativement grâce aux entretiens réalisés auprès des parents, tout en s'appuyant sur les résultats quantitatifs établis.

L'utilisation combinée de méthodes qualitatives et quantitatives est donc justifiée. Il ne reste plus qu'à décrire la manière dont les résultats seront restitués.

2.3 - Le choix d'un mode de restitution intégré

La question de l'intégration des méthodes au moment de l'analyse, puis au moment de la rédaction est un problème qui se pose à tout chercheur qui tente la triangulation (Onwuegbuzie, 2007). Dans la section précédente, nous avons montré que chacune des trois questions, en proportion diverse, nécessite d'être étudiée conjointement par les statistiques et les entretiens. Par conséquent, nous n'adoptons pas la démarche répandue selon laquelle le matériau qualitatif sert uniquement à explorer un objet et à formuler des hypothèses le concernant, charge ensuite aux méthodes quantitatives de confirmer ces hypothèses. Une telle forme de combinaison des méthodes, qui satisfait d'abord les chercheurs quantitativistes (Becker, 2004 ; Bryman, 1984), ne peut correspondre à une approche dans laquelle les deux types de méthodes participent simultanément, à des degrés divers, à répondre aux questions de recherche. De même que les entretiens ne nous servent pas uniquement à formuler des hypothèses, de même ils n'ont pas seulement un rôle d'illustration des tableaux statistiques. Cette posture « illustrative », justement dénoncée par Dubar et Demazière, consisterait à « faire un usage sélectif de la parole des gens au point de l'asservir aux besoins de la démonstration conduite par le chercheur » (1997, p. 16).

Puisque statistiques et entretiens concourent conjointement à la réponse aux questions de recherche, nous avons opté pour un mode de restitution des résultats qui permet de maintenir l'intégration des méthodes. Chaque chapitre de ce mémoire comportera donc en proportion variable, des matériaux qualitatifs (retranscriptions d'entretiens) et quantitatifs (tableaux de chiffres). Notre démarche d'analyse et de restitution est donc intermédiaire entre d'un côté des études qui, utilisant plusieurs méthodes, les laissent coexister indépendamment (Shaffer et Serlin, 2004) et de l'autre des recherches qui utilisent la triangulation en créant une méthodologie originale complètement intégrée, comme l'Analyse Quali-Quantitative Comparée (*Qualitative Comparative Analysis*) de Ragin (1987) ou l'analyse ethnographique des résidus (*ethnographic residual analysis*) développée par Fry et ses collègues (1981).



Ce chapitre méthodologique nous a permis de présenter et de justifier les données et les méthodes que nous avons utilisées dans ce travail. Nous avons notamment tenté de légitimer, par des arguments à la fois épistémologiques et empiriques, l'usage combiné de méthodes quantitatives et qualitatives. C'est dans les chapitres suivants que sont restitués les résultats dont les fondements empiriques viennent d'être décrits. Le chapitre 2 analyse les caractérisations des familles populaires qui transparaissent dans les textes officiels et dans le discours des professionnels rencontrés.

Les discours dominants qui renvoient une image « défectologique » des familles populaires dans leur relation à l'école ont été plusieurs fois analysés, comme nous l'avons signalé en introduction. Cette section s'inspire des travaux existants, mais a aussi pour objectif d'en élargir les résultats. Pour ce faire, les principaux textes encadrant la politique de la ville et l'éducation prioritaire depuis la création des ZEP en 1981 seront traités à l'aide de statistiques lexicales pour mettre en évidence la manière dont ces textes désignent et, de ce fait, caractérisent les familles populaires. Ensuite, les représentations des familles populaires qui émergent des discours des professionnels de l'éducation et du travail social, recueillis lors des entretiens, seront examinées.

1 - Les textes de l'éducation prioritaire et de la politique de la ville : un usage dépréciatif du mot « famille(s) »

Depuis la création des ZEP en 1981, les textes officiels qui réglementent les politiques éducatives dans les quartiers populaires ont toujours fait une place relativement importante à la question des parents des élèves. Rompant avec une tradition républicaine de séparation des sphères familiale et scolaire, tous ces textes s'accordent sur la nécessité de rapprocher les familles de l'école. Il nous est apparu intéressant d'étudier systématiquement les termes qui identifient les parents d'élèves. Il se pourrait bien en effet que, dans les textes encadrant la politique de la ville et l'éducation prioritaire, les familles des élèves soient désignées d'une façon différente de la manière dont les parents sont dénommés dans les textes généraux de la politique éducative.

Pour tester cette hypothèse, nous avons sélectionné 72 textes¹⁷ que nous avons intégrés à une base de données pour les traiter par l'analyse lexicale. Sur ces 72 textes, un premier groupe de 39 textes cible explicitement les quartiers ou les établissements scolaires défavorisés. Le second groupe de 33 textes concerne la politique éducative générale : lois d'orientation, circulaires de préparation de rentrée, etc. L'analyse va consister à déterminer s'il existe des différences statistiquement et substantiellement significatives entre les deux groupes de textes dans la manière de désigner les parents des élèves scolarisés. Une analyse plus approfondie aurait pu être pertinente. Il aurait par exemple été possible de procéder à une comparaison diachronique pour repérer des évolutions dans les politiques éducatives en direction des familles populaires. Néanmoins, trois raisons nous ont poussé à adopter un objectif plus restreint. Sur le plan pratique, le temps nous a manqué pour exploiter les textes officiels de façon plus large. Sur un plan plus théorique, une étude extensive des textes officiels n'était pas nécessaire au développement de notre argumentation qui est centrée sur les discours et pratiques des acteurs de terrain. Enfin, un objectif de cette section est de tester les remarques formulées par Glasman (1992) dans un article fréquemment cité où il interprète les différences entre les appellations « familles » et « parents ». Le but est de confirmer ou d'infirmer les intuitions contenues dans ce texte et, par là, d'en consolider les interprétations, qui, de l'aveu même de l'auteur, « ne s'appuient pas sur l'étude systématique d'un corpus constitué pour l'occasion, mais sur une connaissance indigène des discours tenus dans l'école »¹⁸.

¹⁷ Les modalités de cette sélection sont décrites au chapitre I. A – 1). Les titres et autres caractéristiques de ces textes se trouvent en annexes (tableaux 25 et 26).

¹⁸ Ce texte ayant été lu sur un site internet sans pagination, nous ne pouvons, faute de numéro de page, renvoyer qu'au lien vers l'article, sur le site de l'Institut National de Recherche Pédagogique : http://www.inrp.fr/primaire/dossier_doc/dossier_thematique/glasman.htm

Pour ce faire, nous avons procédé à une lemmatisation très particulière du corpus. Puisque seule nous intéressait la façon dont les parents sont nommés, nous n'avons conservé que les formes verbales qui se rapportent aux lemmes « famille », « parent », « père » et « mère ». En tout, quatorze formes correspondent à ce critère, à savoir : familial, familiale, familiales, familiaux, famille, familles, mère, parent, parental, parentale, parentales, parents, père, pères.

La méthode d'étude du vocabulaire spécifique d'un groupe a été appliquée aux deux groupes de textes. C'est la procédure « VOSPEC » du logiciel *Spad* qui a été utilisée. Cette méthode permet de déterminer les formes significativement sur- et sous représentées dans chacun des n sous-ensembles d'un corpus. Ici, comme $n = 2$, les formes significativement surreprésentées dans un groupe sont les formes significativement sous représentées dans l'autre, et inversement. Par conséquent, pour éviter les redondances, nous ne présentons dans le tableau 3 ci-dessous que les formes significativement surreprésentées ($p < 0,05^{19}$) pour chacun des deux groupes.

Tableau 3 - Vocabulaire spécifique des deux groupes : textes généraux versus textes centrés sur les quartiers populaires

	Formes caractéristiques	Pourcentage dans le groupe	Pourcentage dans le corpus	Effectif dans le groupe	Effectif dans le corpus	Probabilité
Textes généraux	1. Parents	61,02	55,37	393	614	0,000
	2. Parent	3,11	1,98	20	22	0,001
	3. Parentale	7,45	5,68	48	63	0,002
Textes quartiers populaires	1. Familles	25,81	18,85	120	209	0,000
	2. Familiales	6,02	3,88	28	43	0,002
	3. Familiale	2,15	1,08	10	12	0,004
	4. Pères	1,29	0,54	6	6	0,005
	5. Familiaux	0,86	0,36	4	4	0,031

Le constat est sans appel : les responsables légaux des élèves sont, dans les textes généraux, désignés comme « parent(s) », alors qu'ils sont des « familles » dans les textes sur les quartiers populaires. Même examinée dans le détail, la distinction reste claire : dans le premier cas, les noms et adjectifs surreprésentés sont « parents », « parent » et « parentale » ; dans le second, il s'agit de « familles », « familiales », « familiale », « pères » et « familiaux ». Comment interpréter cette nette différence ? Pour comprendre pourquoi, dans les ZEP, on parle plus facilement de « familles » que de « parent », il faut réaliser que ces deux termes ont des connotations fort différentes.

Le terme « parent » et ses dérivés, souvent liés à l'expression « parents d'élèves », « désigne[nt] un rapport aux enfants [...] qui situe le père et la mère du même côté que l'école » (Glasman, 1992). Les « parents » appartiennent aux classes moyennes et sont socialement et par leur éducation proches de l'institution scolaire. Au contraire, le terme « famille », au singulier et surtout au pluriel, est un mot qui :

Ne semble pas désigner un rôle ou une fonction reconnus par l'école, mais un groupe qui lui est étranger, dans lequel elle ne pénètre pas, ni par ses agents ni par ses normes ; ou plutôt un groupe avec lequel elle ne sait pas dire ce qu'elle a en commun. Dans l'usage de ce terme de "familles", il y a une connotation culturelle. [...] [T]out se passe comme si les parents populaires et d'origine étrangère ne relevaient pas de cette appellation de "parents", parce qu'ils sont soupçonnés de ne pas jouer leur rôle éducatif à part entière, et ne présentent pas tous les signes patents et attendus, c'est-à-dire socialement marqués, d'un intérêt pour l'école. (ibid.)

¹⁹ Aucune forme verbale n'est associée à une probabilité critique comprise dans l'intervalle]0,05;0,1]. Par conséquent, l'arbitraire lié au choix du seuil de significativité s'en trouve réduit : ici, le choix du seuil $p < 0,05$ est équivalent au choix du seuil $p < 0,1$.

Dans une perspective historique,

Les "familles" seraient aux "parents" ce que, pour le colonisateur, le "sauvage" est au "civilisé". Ou encore, du point de vue des exigences de l'école, les "familles" représentent l'état de nature, face aux "parents" qui incarnent l'état de culture. L'école retrouverait, vis-à-vis de certaines familles, une mission civilisatrice (ibid.)

Au contraire des « parents », les « familles » sont éloignées et étrangères à l'école et aux normes sociales dominantes. Les remarques de Glasman sont confirmées par l'étude lexicométrique des 72 textes officiels sélectionnés. On entrevoit déjà la conséquence logique de ce qui précède : trop éloignées de l'école, les « familles » doivent s'en rapprocher pour le bien-être scolaire de leurs enfants. C'est sur ces familles populaires et non sur les « parents » des classes moyennes, déjà proches de l'institution, que pèse l'injonction au rapprochement. Il convient maintenant d'étudier la manière dont cette désignation / caractérisation négative des familles populaires se reflète dans les discours des professionnels de l'éducation et du travail social dans les quartiers populaires.

2 - Les discours souvent stéréotypés des acteurs de terrain sur les familles populaires

Nous analyserons d'abord les propos des professionnels de l'éducation interrogés. Ensuite, nous verrons si la vision des familles populaires qui en ressort est identique ou non à celle qui transparaît dans les entretiens réalisés auprès des travailleurs sociaux.

2.1 - Les professionnels de l'éducation : la « pauvreté culturelle » des familles populaires responsable de l'échec scolaire des enfants

Dans cette section, les analyses proviennent des entretiens réalisés au Val Fourré avec trois directeurs/trices d'école. Tous exercent ou ont exercé la fonction d'enseignant, pendant au minimum 10 ans. Leur discours se fonde donc sur une longue expérience dans l'éducation nationale.

Le thème de la « pauvreté culturelle » des familles des quartiers populaires a parcouru les trois entretiens. Parler de pauvreté culturelle est une manière pour les professionnels de l'éducation de dénoncer, sur un mode souvent bienveillant, la clôture des familles sur elles-mêmes, sur leur milieu, leur bloc d'immeuble :

Il y a des mamans qui ne sortent jamais du Val Fourré, qui ne sont jamais allées en centre ville, qui ne prennent pas le bus, il y en a encore ! [...] En dehors de nous ce qu'on peut les faire sortir, il y en a qui ne sortent quasiment jamais. Ils sortent seulement pour faire les courses, donc leur horizon c'est Auchan !
(Directeur de l'école 1)

Plus que la pauvreté culturelle, c'est presque l'absence de culture des familles qui est exprimée. On comprend vite que la culture, pour les enseignants, est identifiée à la culture enseignée à l'école, la culture dominante et légitime. En mettant en avant la pauvreté culturelle des familles, ils insistent sur l'inaction des parents. Ces derniers ne feraient rien pour ouvrir l'« horizon » culturel des enfants en les inscrivant, par exemple, à des activités organisées :

On a des familles très modestes, comme je le disais, surtout au niveau culturel, faire sortir les enfants, les emmener à la bibliothèque, ça ne leur vient pas à l'esprit
(Directeur de l'école 1)

Dans ce contexte, la culture ne peut venir que de l'école ou du centre de loisir :

***Culturellement, le problème c'est qu'ils ne sortent pas à part la télé, ils ne vont jamais... enfin quelques fois certains vont au cinéma, mais ça reste... c'est plus avec le centre de loisir, c'est choses là quoi. C'est rarement avec la famille, il y en a très peu qui sortent réellement avec la famille
(Directeur de l'école 1)***

C'est donc en quelque sorte le manque de bonne volonté culturelle qui est dénoncé. Les familles ne vont pas dans le même sens que l'école. Mais, quand il s'agit spécifiquement des familles immigrées, c'est plus que l'absence de proximité par rapport à la culture scolaire légitime qui est exprimée. La perception d'une pauvreté culturelle se double, dans ce cas, d'une impression d'étrangeté, d'altérité profonde par rapport à l'école et à ses normes. Parfois, cette perception s'exprime au détour d'une phrase, par une remarque très concrète et apparemment anodine, mais dont le ton réprobateur est significatif :

***Vous savez... en général les familles ici elles demandent peu de rendez-vous, elles débarquent... elles viennent ici directement
(Directrice de l'école 3)***

Une des figures récurrentes par laquelle les professionnels de l'éducation expriment l'étrangeté culturelle des familles immigrées est le sexisme exacerbé qui est censé y régner. Cette insistance sur le sexisme supposé des familles, notamment musulmanes, est un mode de domination sociale qui existe depuis la colonisation du Maghreb et qui tend à créer une ligne de partage entre « civilisés » et « barbares » (Delphy, 2008). Le rapport particulier entre les genres qui est décrit est une manière de dénoncer les pratiques éducatives des familles. Un directeur évoque par exemple un épisode au cours duquel des parents ont refusé que leur fille parte en voyage scolaire :

***C'est : « on ne veut pas s'en séparer », ça c'est quand ils sont petits, mais on a eu aussi : « ça c'est une fille donc elle ne partira pas ». Ça aurait été un garçon il serait parti, vous voyez, on a encore des motifs de ce style là. Donc là il y a encore un travail à faire au niveau culturel pour leur faire comprendre l'intérêt de l'enfant.
(Directeur de l'école 1)***

De la même façon, une autre directrice, parlant d'une famille turque primo arrivante, met en avant son étrangeté culturelle à travers le mauvais modèle que fournit la mère à sa fille, scolarisée dans son établissement. Au passage, il est utile de remarquer l'usage significatif de l'opposition du « ils » et du « nous » ou « on » :

***Culturellement, c'est complètement différent de ce qu'on vit nous ici. Ils ne sont pas du tout sur la même planète que nous, quoi. On a l'impression qu'ils débarquent d'une autre planète. Donc ils ne comprennent pas du tout les enjeux de l'école. Et puis les représentations des mères à la maison, là c'est une fille qu'on a, c'est : 'maman elle est toujours à la maison, elle s'occupe de moi', c'est pas 'maman elle travaille ou essaye d'avoir du travail', etc. Et d'ailleurs cette dame là je la vois même pas face à un employeur c'est pas possible. Voilà quoi, c'est un problème de représentation et puis c'est culturel
(Directrice de l'école 2)***

Une autre figure de l'altérité culturelle est l'insistance sur l'anormalité des modèles familiaux et ses répercussions néfastes sur la socialisation des enfants. C'est surtout la trop grande taille des fratries et la délégation d'autorité des parents aux « grands frères » qui sont évoquées. Ces pratiques socialisatrices, trop laxistes, sont parfois dénoncées comme dangereuses pour les enfants :

Les enfants en général, quand ils ne sont pas à l'école, ils sont dans le quartier en train de jouer et ils sont livrés à eux-mêmes, ils rentrent quand la nuit tombe [...] Il y en a même qui se mettent en danger... enfin les parents n'ont pas conscience du danger qu'ils font courir à leurs mômes [...] ils ne sont pas prudents. Et puis, souvent ils laissent la responsabilité aux grands quoi, [...] les petits sont souvent sous la responsabilité des grands quoi. Les grands qui n'ont déjà pas de limites, alors les petits n'en ont pas non plus. A la maternelle, c'est souvent les grands qui viennent chercher les petits à la maternelle, les parents... si il y a des parents, mais pas systématiquement. C'est souvent les petits qui sont sous la responsabilité des grands, ils assument un rôle qu'ils n'ont pas à assumer. Et ça c'est plein de travers. [...] Et puis je pense que c'est culturel aussi, dans certaines familles, c'est normal que les grands s'occupent des petits, mais ça c'est des représentations qui tiennent dans le pays. Chez nous, ça tient pas la route, c'est pas possible. Moi, c'est inadmissible, c'est pas tolérable !
(Directrice de l'école 2)

La pauvreté et l'étrangeté culturelles des familles populaires et, notamment, immigrées sont donc particulièrement problématiques pour les professionnels, car elles sont présumées être responsables des difficultés de l'enfant à l'école. La responsabilité du mode de socialisation familiale dans l'échec scolaire est une opinion très partagée dans les milieux enseignants, comme l'indique une note de la DEPP, qui met en évidence que 70 % des instituteurs citent, comme cause première des difficultés scolaires, la responsabilité des parents. Parmi ces derniers, 25 % parlent même la « démission des familles » (Guillaume, 1998). Dans nos entretiens, aucun des trois professionnels de l'éducation n'a explicitement parlé de « démission » parentale comme cause de l'échec scolaire. Les discours sont plus subtils. C'est souvent la combinaison de la pauvreté économique, culturelle et de structures familiales déviantes qui est incriminée :

C'est un milieu... assez paupérisé dans le quartier, des gens très modestes. Souvent, pour les familles dont les parents sont les plus âgés ils ne parlent pas tous français aisément. On a des familles maintenant plus jeunes mais souvent monoparentales, donc c'est vraiment un milieu assez pauvre quand même. Pauvre à la fois financièrement et à la fois culturellement aussi. Un peu des deux, donc on est vraiment dans ces problématiques là, parce que les niveaux de classe ont bien baissé aussi, on n'a plus vraiment de tête de classe depuis quelques années, c'est assez homogène, mais il n'y a pas tellement d'enfant meneur.
(Directeur de l'école 1)

Comme l'indique l'extrait précédent, incriminer les modes de socialisation dans la famille en tant que facteurs responsables des problèmes à l'école ne veut pas dire que les difficultés économiques ne sont pas évoquées comme pesant sur les conditions de vie des familles. Les professionnels de l'éducation sont conscients que des contraintes extérieures rendent plus difficile l'exercice de la fonction parentale dans le quartier populaire étudié. Néanmoins, nos entretiens montrent que ces conditions de vie difficiles n'« excusent » pas complètement les familles et qu'elles restent partiellement considérées comme responsables de leur situation. C'est encore le « choix » d'avoir fait trop d'enfants qui est souvent stigmatisé. Cette ambiguïté sur la responsabilité des parents est apparente dans l'extrait suivant :

Je ne dis pas qu'ils démissionnent je pense qu'ils s'accrochent mais je pense qu'ils sont noyés parce que la société ne fait pas de cadeau. Je pense que les problèmes qu'ils ont à gérer en tant qu'adultes leur laisse que peu de temps pour les gamins. Alors c'est vrai que ce sont des fratries des fois un peu lourdes parce que c'est des choix de familles, 6, 7, 8 gamins...
(Directrice de l'école 2)

Ce constat rejoint celui fait par Agnès van Zanten, selon laquelle l'« importance accordée à la dimension morale fait que la situation socio-économique des familles, tout en étant relevée, est reléguée au deuxième plan » (Henriot-van Zanten, 1990, p. 170). Comment peut-on expliquer sociologiquement cette perception négative et (involontairement) culpabilisante des familles ? La distance sociale est sans aucun doute déterminante. Les représentations des professionnels de l'éducation, appartenant aux classes moyennes (Chapoulie, 1987), sont influencées par la différence de position sociale, dans la mesure où « un point de vue est toujours une vue d'un point » (Bourdieu *et al.*, 1968). Cette distance sociale se manifeste notamment par la distance géographique du lieu de résidence : aucun des enquêtés n'habite ou n'a habité au Val Fourré. Cette extériorité des enseignants par rapport aux quartiers populaires est attestée par des enquêtes ethnographiques en France (van Zanten, 2001), mais aussi dans d'autres pays, comme les États-Unis (Rosenfeld, 1971 ; Ogbu, 1974). L'image négative du quartier et de sa population semble donc plus fondée sur des présupposés sociaux et culturels que sur une connaissance précise des lieux (Bouveau et Rochex, 1997). Lors d'un entretien avec une directrice d'école, une question posée sur le quartier paraît rendre l'interlocutrice assez mal à l'aise :

En ce qui concerne plus généralement le quartier, et en particulier le quartier autour de l'école, comment vous pourriez le décrire ?

Je ne sais pas [long silence, elle cherche ses mots]

Vous pensez qu'il y a des problèmes ou des ressources particulières ?

A entendre les familles, oui il y a des problèmes. La plupart des familles disent que c'est quand même difficile de vivre là, donc je veux bien les croire. Après ils parlent souvent de bagarre. C'est vrai que les enfants... ben oui... ça doit être difficile de vivre dans le quartier, maintenant je n'y vis pas [...] on ne peut pas se rendre compte de ce que les gens vivent au quotidien... je n'aurai pas envie d'y vivre, je ne viendrai pas m'installer là (Directrice de l'école 3).

En plus de l'extériorité liée à la distance sociale et géographique par rapport aux familles des quartiers populaires, une dernière raison peut être avancée pour expliquer la dénonciation des modes familiaux de socialisation. Pour les professionnels de l'éducation, remettre en cause les pratiques familiales, c'est, en partie, nier leur propre responsabilité et renforcer leur autonomie institutionnelle par rapport à l'extérieur, au quartier (van Zanten, 2001).

2.2 - Les autres professionnels de terrain : la même vision négative des modes de socialisation familiaux

Les discours des autres professionnels rencontrés ne feront pas l'objet d'un traitement aussi approfondi que ceux des professionnels de l'éducation, dans la mesure où ce sont d'abord les perceptions des professionnels de l'école qui nous intéressent et que les thèmes mis en évidence dans leurs propos sont très similaires à ceux qui transparaissent dans les entretiens avec les travailleurs sociaux.

La pauvreté et l'altérité culturelles des familles, ainsi que leurs conséquences sur l'incapacité des parents à « éveiller » leurs enfants sont des idées très présentes dans les propos des travailleurs sociaux et des responsables associatifs. Les propos de la responsable d'une association d'aide aux devoirs sont, à ce titre, exemplaire :

Ça vient aussi de la pauvreté culturelle, il parle très mal français. On avait mis des interprètes mais. [...] Quand je disais que les cultures étaient très différentes, donc on a des gens qui sont arrivés d'une autre culture... bon même si maintenant en France le christianisme, tout le monde n'est pas chrétien loin de là, mais n'empêche que la culture judéo-chrétienne a quand même façonné notre pays. Eux ils arrivent avec une autre culture, l'Islam aussi, une religion façonne un pays, donc ils arrivent avec l'Islam [à chaque fois elle prononce le mot « Islam » rapidement et en baissant la voix]. C'est des choses culturelles aussi. Les jeunes qui grandissent là dedans, d'où sont ils ? De quelle culture sont-ils ? Ils ne sont pas de chez eux même si à l'école on insiste sur cette culture là, qu'il n'y a que cette culture là. Mais ils ne sont pas de là-bas non plus, parce qu'ils sont chez nous. Donc ils essayent de vivre avec des coutumes de là-bas chez nous, et les femmes entre autres. Donc ça, ça donne des choses qui ne sont pas adaptées à notre système scolaire. [...] On dit aux parents : « il faut éveiller les enfants », ils répondent : « il est trop petit, il ne comprend pas ». Ce n'est pas vrai... L'éveil du jeune enfant n'est pas fait, c'est évident.
(Responsable d'une association catholique d'aide aux devoirs, depuis 14 ans dans le quartier).

Cette ressemblance dans la perception des familles populaires entre enseignants, travailleurs sociaux et responsables associatifs a été mise en évidence à de nombreuses reprises dans la littérature (Bouveau et Rochex, 1997 ; Thin, 1998). Glasman est clair à ce sujet quand il écrit que « ce qui fait l'unité profonde des partenaires, et fonde de ce fait leur coopération dans la ZEP, c'est peut être *bien davantage leur rapport au quartier, ou plutôt à ses "familles"*, non en tant qu'agents institutionnels, mais en tant qu'agents singuliers, membres des classes moyennes, et plus précisément des fractions dominées des classes moyennes, investies comme d'une "mission" éducative à l'égard des classes populaires et plus spécialement, parmi elles, des étrangers » (Glasman *et al.*, 1992, p. 59, italiques dans l'original).

Nous souhaiterions néanmoins apporter une nuance à ce constat général. Dans le cadre de la politique de la ville, des intervenants sociaux d'un type nouveau ont été embauchés (Brévan et Picard, 2000). Ces emplois-jeunes, médiateurs, femmes-relais, adultes-relais, etc. ont une position institutionnelle et sociale sensiblement différente de celle des travailleurs sociaux classiques (assistantes sociales, éducateurs, etc.). Exerçant un « métier flou » (Jeannot, 2005), ces intervenants ont la particularité de ne pas appartenir aux classes moyennes, de vivre dans les quartiers populaires et d'être, dans la majorité des cas, issus de l'immigration (Ion, 2006 [1998]). Du fait de leur plus grande proximité sociale et culturelle avec les familles populaires du quartier, le thème de l'étrangeté culturelle est nettement moins présent dans le discours de ces nouveaux travailleurs sociaux. Pour autant, la critique des modes de socialisation des familles est tout aussi importante, notamment quand il s'agit de dénoncer le laxisme des parents, en particulier des pères :

Je ne veux pas stéréotyper, dire tout le monde est pareil, mais en fait pour moi quand on est chef de famille, on l'est ou on ne l'est pas quoi, si il y a quelqu'un qui vit chez toi, ça n'a rien de militaire, il fait ce que tu veux ou bien il se prend en charge [...]. Pour moi, il n'y a pas quelqu'un à la maison qui tape du poing sur la table quoi.
(Adulte-relais, homme, né au Sénégal, arrivé en France en 2003, habite à Mantes-la-Ville)

En ce qui concerne la perception des familles populaires et de leurs pratiques éducatives, les points de vue des professionnels de l'éducation, du travail social et des responsables associatifs sont donc, malgré certaines nuances, relativement semblables.



Dans ce chapitre 2, nous avons voulu caractériser les discours dominants portés sur les familles populaires et leurs pratiques éducatives. Nous avons d'abord remarqué que les textes officiels désignaient très rarement les familles populaires par le terme de « parents ». Ce constat lexicométrique a été interprété en s'appuyant sur les remarques pertinentes de Glasman (1992) qui montre que parler de « familles » plutôt que de « parents » n'a rien d'anodin. Ce faisant, les textes officiels placent implicitement les familles populaires hors de la norme scolaire. Caractérisés par l'altérité, ces familles sont soupçonnées de ne pas jouer pleinement leur rôle pour permettre un développement de l'enfant compatible avec sa réussite scolaire. Des représentations similaires apparaissent dans les discours des professionnels de terrain dans le quartier populaire étudié. La pauvreté et l'étrangeté culturelles des familles sont invoquées pour expliquer des pratiques socialisatrices dénoncées comme néfastes à l'enfant et, en particulier, à sa scolarité.

Il faut remarquer que jamais les professionnels de l'éducation ne mentionnent la possibilité d'une responsabilité des enseignants et de l'institution scolaire dans l'échec des élèves, c'est toujours « la faute aux parents », selon le titre de l'ouvrage de Daniel Gayet (1999). Or, on peut se demander comment les parents peuvent se sentir partenaires de l'école tout en étant considérés comme la cause principale, voire unique, des fréquentes difficultés scolaires de leurs enfants.

Au chapitre suivant, nous examinerons en détail la réalité de l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants dans les quartiers populaires.

CHAPITRE 3 – L'IMPLICATION DES FAMILLES POPULAIRES DANS LA SCOLARITE DE LEURS ENFANTS : CONTRE LE MYTHE DE LA DEMISSION PARENTALE

Dans ce chapitre, des statistiques descriptives et des extraits d'entretiens seront utilisés pour décrire et interpréter l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants dans les quartiers populaires. Pour chaque forme d'implication parentale, un cadrage quantitatif sous la forme d'une comparaison ZEP *versus* hors ZEP sera d'abord présenté. Il va sans dire qu'une telle comparaison est schématique et grossière. Elle est conçue comme une simple indication des différences brutes qui existent entre les quartiers où se concentrent les difficultés sociales et scolaires et les autres quartiers. L'examen des entretiens donnera une profondeur supplémentaire à l'analyse. Les données qualitatives recueillies permettront en effet de mettre en évidence le contexte précis dans lequel s'effectuent les pratiques éducatives, ainsi que les représentations qui y sont attachées. De ce fait, une hétérogénéité interne apparaîtra clairement au sein des familles interrogées. Nous tenterons de donner un sens à cette hétérogénéité par un raisonnement typologique.

Au sein des pratiques et représentations familiales tournées vers la scolarité, il nous est apparu pertinent de distinguer l'implication visible du point de vue de l'école : les interactions entre les parents et les professionnels de l'éducation dans les établissements scolaires ; et l'implication moins apparente : l'importance donnée à la scolarité dans la vie familiale.

1 - Les interactions à l'école : confiance, méfiance et domination sociale

A l'école, deux grands types d'interactions peuvent avoir lieu : les réunions collectives, deux, trois ou quatre fois par an, et, plus fréquemment, des rencontres individuelles entre professionnels de l'éducation et parents. Après avoir analysé ces deux types d'interactions, nous esquisserons une typologie des attitudes parentales dans les interactions avec l'école.

1.1 - Les réunions collectives à l'école

Dans le tableau 4, il apparaît que les parents des élèves participent légèrement moins fréquemment aux réunions collectives à l'école en ZEP qu'ailleurs. Cette différence est faible, mais statistiquement significative²⁰. D'après ces chiffres, si évitement de l'école il y a, il est d'ampleur relativement réduite en ce qui concerne les réunions.

Tableau 4 - Participation aux réunions parents / enseignants (en %)

	ZEP	hors ZEP
Participation	78,4	82,9
N =	1214	12183

La plupart des parents rencontrés dans le cadre des entretiens ont dit être souvent présents lors des réunions à l'école. Néanmoins, les parents rencontrent des difficultés de deux ordres lors de ces réunions. Parfois, ces difficultés se transforment en véritables obstacles et poussent les parents à ne pas aller aux réunions. L'extrait suivant permet d'appréhender les contours des deux problèmes principaux qui se posent pour les parents :

²⁰ Pour tous les tableaux croisés de ce chapitre, le test du Chi-2 et le V de Cramer ont été calculés. Sauf dans les cas où le contraire est explicitement précisé, Chi-2 et V de Cramer sont associés à des probabilités critiques strictement inférieures à 5 %, ce qui assure la significativité statistique des résultats.

Oui à l'école, s'il y a des réunions à l'école j'assiste. Mais s'il y a des réunions à l'école, je travaille, je peux pas aller. Mais parfois, tout le temps, je prends rendez-vous avec la maîtresse pour voir au niveau de mes enfants comment ça se passe. S'il y a un souci, je veux qu'elle me tienne au courant. S'il y a des réunions je participe. Même si je comprends pas bien, mais je participe...
(Madame N., femme de ménage, sans diplôme, née au Mali, arrivée en France en 1989, ménage polygame, 3 enfants à elle).

Premièrement, les horaires des réunions, pendant les heures scolaires ou en fin d'après-midi, empêchent souvent certains parents de s'y rendre. Madame N., comme de nombreux autres parents, occupent un emploi précaire dont elle ne peut maîtriser les horaires flexibles. C'est en effet les travailleurs les moins qualifiés qui ont le plus faible degré de contrôle de leur temps de travail (Lesnard et de Saint Pol, 2008). Si concret et matériel soit-il, cet obstacle fait partie intégrante de l'expérience de beaucoup de parents.

Deuxièmement, un autre ordre de difficultés, plus diffus, nécessite de concevoir les interactions à l'école comme des situations sociales où s'exprime l'inégalité des ressources scolaires des individus qui y participent. Pour les familles issues d'une immigration récente, la maîtrise approximative de la langue française engendre une gêne dans l'expression et la compréhension. Malgré la bonne volonté des parents, ne pas pouvoir comprendre et se faire comprendre apparaît parfois réhibitoire.

Oui, oui, il [le père] est présent, des fois il est présent. Mais comme il ne comprend pas bien le français. Des fois il appelle, même s'il parle de choses qu'il comprend pas, s'il vient il ne sait pas qu'est ce qu'il va raconter parce que, voilà. Mais souvent c'est moi qui est présent. C'est pas parce qu'il ne veut pas être présent, c'est parce que il comprend pas. Mais des fois je vais avec lui, pour être présent tous les deux. Voilà. Mais il est présent tout le temps pour ses enfants.
(Madame N., femme de ménage, sans diplôme, née au Mali, arrivée en France en 1989, ménage polygame, 3 enfants à elle)

Mais la non familiarité avec les codes et la langue scolaire touche aussi des parents nés en France ou maîtrisant bien le français. Des médiatrices que nous avons rencontrées pour un entretien collectif insistent sur ce point : le jargon scolaire est vite difficilement compréhensible pour la plupart des parents, même français :

Médiatrice 1 – c'est très difficile en tant que Français de souche, c'est très difficile de dire à quelqu'un, je ne sais pas lire ni écrire, ou je ne comprends pas les mots. Parce que les professeurs qui disent des mots... même nous des fois on dit...attends là, il emploie des mots qui sont beaucoup trop... Là ils ont pas compris [...] c'est pas facile de dire à quelqu'un qu'on... « vous ne savez pas ni lire ni écrire ». [...]

Médiatrice 3 - Il y a même des parents ils ne savent pas ce que c'est un conseil de discipline, comment ça va se passer, une classe relais par exemple, beaucoup de chose. Il y a plein de mots. Même des Français.

Médiatrice 1 - Et puis il ne faut pas oublier non plus le langage des abréviations, les abréviations, même nous parfois on sort notre cahier.

Médiatrice 3 - Oui, rien que ça : on va voir avec l'« AS » [assistante sociale]...

Médiatrice 2 - On va faire un « contrat d'intégration »

Médiatrice 1 - PRE [Programme de réussite éducative], PPRE [Programme personnalisé de réussite éducative]

Médiatrice 3 - déjà la SEGPA [Section d'enseignement général et préprofessionnel adapté], déjà...

Médiatrice 1 - c'est plus la SEGPA d'ailleurs, c'est EGPA [Enseignement général et pré professionnel adapté].

Face à ces difficultés, certains parents adoptent donc une attitude de retrait. Il ne faut interpréter ce retrait ni comme du désintérêt pour la scolarité ni comme une résignation soumise. Un certain nombre de parents n'hésitent pas en effet à émettre des critiques à l'égard de réunions collectives à l'école. Ils remettent notamment en cause l'intérêt et/ou l'efficacité de telles réunions. C'est le cas de ce père de famille :

Toutes les réunions, c'était des réunions monotones, qui n'aboutissent à rien du tout. Même si on s'exprime, même si on dit que... Ils notent, ils notent [il mime une prise de note fastidieuse]...

(Monsieur H., retraité, ancien professeur de français dans le secondaire, bac + 2, né au Maroc, arrivé en France en 2002, marié, 4 enfants)

1.2 - Les rencontres individuelles avec les professionnels de l'éducation

Un certain nombre d'éléments mis en évidence pour les réunions collectives caractérisent aussi les rencontres individuelles entre parents et enseignants. Mais, contrairement aux réunions qui se tiennent toujours à l'initiative de l'école, les rencontres individuelles peuvent aussi avoir lieu du fait d'une demande des parents. Il est donc utile de faire la différence entre ces deux modalités de rencontres individuelles.

Tableau 5 - Rencontres individuelles à l'initiative des parents et des professeurs (en %)

	ZEP	hors ZEP
Initiative parents	31,8	35
N=	1779	13319
Initiative professeurs	24	19,4
N=	1778	13309

Le constat quantitatif est le suivant : alors que les parents d'élèves de ZEP prennent moins souvent l'initiative de rencontrer les professeurs, ils sont plus fréquemment amenés à les rencontrer individuellement à l'initiative de ces derniers.

Comment interpréter cette différence ? D'abord, quand ils entretiennent une distance par rapport à l'écrit et aux bons usages de l'école, les parents dans les quartiers populaires sont moins susceptibles de prendre formellement rendez-vous avec les enseignants, notamment au moyen d'un mot dans le carnet de correspondance. Souvent, l'enfant joue d'ailleurs un rôle actif dans la (non) transmission des demandes réciproques des parents et de l'école. Les parents en sont parfois conscients :

Oui on parle de l'école. Quand il rentre à la maison je demande qu'est-ce que t'as fait à l'école. Bon vous savez ils vont pas tout dire, il y a certaines choses ils disent, il y a certaines choses qu'il ne dit pas aux parents. Ils parlent entre eux mais ils vont pas...
(Madame N., femme de ménage, sans diplôme, née au Mali, arrivée en France en 1989, ménage polygame, 3 enfants à elle).

Perrenoud (1994b [1987]) a bien mis en évidence les différentes modalités de la position de « *go-between* » qu'occupe l'enfant entre ses parents et ses professeurs. Il peut, dans une direction ou dans l'autre, oublier de transmettre une demande ou une recommandation orale. Mais c'est son influence sur la communication écrite entre parents et école qui, dans les quartiers populaires, semble avoir le plus de répercussions. Dans les familles où c'est l'enfant scolarisé qui maîtrise le mieux la langue française écrite, l'enfant peut influencer sensiblement l'interprétation d'un message venant de l'école. Symétriquement, en participant à la rédaction d'un mot de ses parents à destination de l'enseignant, il peut en modifier le sens dans la direction souhaitée. « Loin d'être un médium neutre, l'enfant intervient *sélectivement* et *activement* dans la communication entre maîtres et parents » (Perrenoud, 1994b [1987], italiques dans l'original). Ces interventions de l'enfant peuvent, volontairement ou non, rendre plus difficile encore la prise de rendez-vous des parents et des professeurs.

Or, les rencontres fortuites à la sortie de l'école ou dans le quartier, qui sembleraient mieux convenir aux parents interrogés, sont peu probables, dans la mesure où les enseignants n'habitent pas dans le quartier et ont tendance à en sortir dès la fin des cours. Un père que nous avons rencontré s'en plaint d'ailleurs :

On ne connaît personne. Admettons, un professeur je ne sais pas de quelle région, il arrive ici. On lui dit : « attention, là-bas c'est un quartier chaud ! » Quels effets ? Il vient à 8 heures exactes. Il rentre. Il s'enferme dans sa classe. Quand il sort de l'école [mime quelqu'un qui jette des coups d'œil rapides et apeurés autour de lui] à la droite, à gauche, et s'en va. Il ne connaît même pas les parents. Il connaît pas les parents, il ne connaît rien du tout. Il doit habiter ici !
(Monsieur H., retraité, ancien professeur de français dans le secondaire, bac + 2, né au Maroc, arrivé en France en 2002, marié, 4 enfants)

Le surcroît de rencontres à l'initiative des professeurs est à relier aux difficultés scolaires et comportementales, plus importantes pour les élèves de ZEP, que pour les autres. Or, ce sont ces problèmes qui constituent, dans l'écrasante majorité des cas, la cause de la demande de rendez-vous par l'enseignant ou le directeur. Les professionnels de l'éducation le reconnaissent volontiers :

Je vois un peu toujours les mêmes parents parce que ce sont un peu toujours les mêmes enfants qui ont des difficultés et qui vont les traîner pendant toute leur scolarité. [...] Les familles que je connais le moins, c'est celles qui vont moins poser problème aussi.
(Directrice de l'école 2)

J'ai essentiellement un rapport avec les élèves qui dysfonctionnent. [...] Moi je les appelle quand il y a un problème, malheureusement je ne les appelle pas pour leur dire que tout va bien. C'est dommage mais je n'ai pas le temps.
(Directrice de l'école 3)

Ce fait a des conséquences importantes sur la manière dont se déroulent les rencontres et dont elles sont vécues par les parents. Pour eux, les jugements négatifs de l'école sur leurs enfants ne concernent pas uniquement les élèves, ils remettent indirectement en cause leur rôle en tant que parent et, en particulier, leur capacité à éduquer leurs enfants. Montandon (1994) montre, par exemple, que plus les résultats scolaires de l'enfant sont mauvais, moins les parents apprécient les rencontres avec les enseignants. Il faut garder cela en tête, pour saisir les réactions de retrait ou de colère des parents placés dans de telles situations (Périer, 2007). C'est ce qu'on peut lire entre les lignes de l'extrait suivant :

Parce qu'on peut se mettre en colère, à un certain moment on prend la défense de notre enfant. Ça arrive, parce que des fois les profs, ils parlent de choses sur ton enfant, tu ne peux pas tolérer et tu vas te mettre en colère. Voilà. [...] Si les parents vient, il [le professeur] parle [sur un ton réprobateur et martelant] ton enfant, ton enfant, ton enfant, il ne parle pas d'autre chose que ton enfant. À la fin tu peux te mettre en colère (Madame N., femme de ménage, sans diplôme, née au Mali, arrivée en France en 1989, ménage polygame, 3 enfants à elle)

De manière encore plus aiguë que dans les réunions collectives, ces rencontres en face à face sont en réalité des relations de pouvoir dissymétriques. Quand les ressources sociales efficaces dans ces situations manquent aux parents, c'est-à-dire quand ils ont peu fréquenté l'école, et surtout l'école française, et quand leur maîtrise de la langue est approximative, les parents font l'expérience en acte d'une certaine domination sociale et subissent, par là même, une violence symbolique qu'ils expriment dans les entretiens.

Néanmoins, cette domination sociale engendre rarement une soumission totale aux jugements scolaires ou un retrait complet des parents par rapport à l'école. En effet, selon deux modalités différentes, la plupart des parents que nous avons interrogés font preuve d'une autonomie relative par rapport aux jugements scolaires : soit ils reprennent ces jugements à leur compte en exprimant un accord librement et activement consenti avec les enseignants, soit ils critiquent, parfois violemment, les manières de voir et faire des enseignants. Un exemple de la première attitude est donné par l'extrait suivant :

Je rencontre les enseignants, je ne fais que ça. Mais vous savez, moi maintenant, je ne donne pas trop de tort aux enseignants. Parce que nous sommes dans les quartiers populaires, les enfants sont aussi compliqués. À l'école, par exemple, vous vous retrouvez en classe, il y a 24 - 26 élèves, et il n'y a que trois qui ont vraiment la volonté. Le reste, ils ne viennent que pour faire du nombre en classe. Il y en a qui embêtent le professeur, il y en a qui parlent. Et le professeur ne peut pas donc... Vraiment être attentionné à 100 %. Voilà. [...] On essaie de discuter. Bon, moi, ils sont très gentils. C'est surtout pour mon fils vraiment, j'ai pas à me plaindre. Malgré tout ce qui se raconte de l'école, moi vraiment, l'école est mobilisée même à m'aider. [...] Moi je vois, mon fils ça fait trois ans qu'il est au collège C., parce que je suis une maman constamment là-bas : j'appelle au moins trois fois par semaine, pour mettre en contact avec la CPE. Elle se mobilise à courir derrière les professeurs. Maintenant la balle est du côté de mon fils. Si il ne répond pas positivement, les maîtres n'ont rien à faire. C'est un peu le problème que j'ai. Il fuit les cours, donc j'ai demandé à instaurer un système de fiches de suivi.

(Madame M., femme de chambre, maîtrise d'architecture, née au Congo, arrivée en France en 1994, divorcée, 4 enfants)

Cette mère entre volontairement dans une communauté de vue avec les enseignants. Alors que beaucoup des parents rencontrés remettent en cause les effets des pratiques des professionnels de l'éducation pour expliquer les difficultés de leurs enfants, elle est convaincue que le problème de son enfant ne vient pas de l'école. De ce fait, elle prend souvent l'initiative de rencontrer les professeurs qu'elle considère comme des alliés. Au contraire, d'autres parents, plus nombreux, critiquent clairement le fonctionnement de l'école :

Ici on accuse les enfants et bien non. L'enseignant n'est pas capable, ils n'ont pas trouvé d'issue. J'ai constaté moi-même j'étais au collège avec mon fils, j'ai dit : « mon fils était toujours premier, regardez maintenant, vous dites qu'il fait des bêtises. » C'est vrai qu'il fait des bêtises. Il me téléphone, il me dit « Hicham il a fait tomber la règle. » Oh là là ! J'étais surpris au départ. Quand j'ai été chez eux je leur ai dit : « vous me téléphonez, Madame, pour me dire que Hicham il a fait tomber la règle ?! » « Oui Hicham, il me dérange » « mais Madame, vous est enseignante, c'est votre rôle » « mais il ne s'intéresse pas ». Je suis sûr qu'il ne s'intéresse pas. C'est parce que l'enseignement ne donne rien, il n'est pas motivant, rien du tout. « Vous ne donnez rien du tout ». [...] Vous ne faites que perdre du temps aux enfants. Je lui ai dit : « écoutez Madame, mon fils il est ici pendant combien ? Il a passé six ans plus 2 ans, ça fait huit ans, il n'a rien appris. [...] Écoutez Madame moi je vous dis ça, vous faites ce que vous voulez. Même le proviseur, il ne fait que envoyer des messages, il téléphone partout... Vous ne faites pas de pédagogie pour ces enfants-là, vous vous en foutez ».

(Monsieur H., retraité, ancien professeur de français dans le secondaire, Bac + 2, né au Maroc, arrivé en France en 2002, marié, 4 enfants)

Chaque fois, il a été puni à deux reprises... C'est pour cela que j'ai été voir le directeur : « comment ça se fait ? » [...] J'ai dit : « ça c'est inadmissible ».

(Monsieur A., Rmiste, Bac, né en Algérie, arrivé en France en 2007, marié, 2 enfants)

Là non plus, ces parents ne semblent pas se sentir dominés par l'école. Au contraire, ils adoptent une attitude de résistance en critiquant les usages scolaires. Même si les épisodes conflictuels relatés sont peut-être quelque peu transformés, consciemment ou inconsciemment, par les parents, ils indiquent au moins que ceux-ci se sentent légitimes pour prendre contact avec les professionnels de l'éducation et pour les critiquer.

Pour résumer, les interactions qui impliquent les parents à l'école, surtout les rencontres individuelles avec les enseignants, font la plupart du temps suite à un « problème » de l'enfant et sont, de ce fait, souvent désagréables pour les parents. Mais, même si elles sont fréquemment dissymétriques, ces interactions ne peuvent être interprétées comme des situations de domination sociale totale. Par le consentement ou la critique, la plupart des parents conservent en effet une certaine autonomie dans leurs jugements et leurs pratiques. Ces attitudes ambivalentes des familles populaires par rapport à la norme (scolaire) dominante ont été finement décrites par Hoggart (1970 ; 1991).

1.3 - Esquisse de typologie des attitudes des parents dans les interactions à l'école

La construction d'une typologie des attitudes des parents à l'école ne peut-être que fragile dans la mesure où elle ne s'appuie ici que sur sept entretiens avec des parents d'élèves²¹. Néanmoins, une telle entreprise nous semble légitime pour deux raisons. Premièrement, une typologie, même précaire, permet de relier de manière plus systématique les attitudes des parents à l'école avec leurs caractéristiques sociales. Ce faisant, une telle typologie met en évidence, en même temps qu'elle met en ordre, la diversité des attitudes qui ont cours au sein d'un groupe de familles populaires habitant le même quartier. Deuxièmement, il est utile d'identifier ces types pour pouvoir les confronter avec les attitudes des parents quant à la scolarité à la maison et repérer d'éventuelles correspondances entre les deux.

²¹ Il convient néanmoins d'ajouter que les entretiens réalisés avec les différents professionnels rencontrés donnent aussi certaines indications sur les attitudes des parents à l'école.

Deux critères fondent cette typologie. Il s'agit de la prise d'initiative de la rencontre et des jugements, positifs ou négatifs, portés par les parents sur les professionnels de l'éducation. Le croisement de ces deux critères forme quatre types idéaux d'attitudes des parents dans les interactions à l'école, présentés dans le tableau 6.

Tableau 6 - Typologie des attitudes des parents dans les interactions à l'école

		Initiative des rencontres	
		<i>Enseignants uniquement</i>	<i>Parents et enseignants</i>
Jugements sur les professionnels de l'éducation	<i>Accord, confiance</i>	Type 1 : retrait confiant	Type 2 : consentement actif
	<i>Critique, défiance</i>	Type 3 : retrait critique	Type 4 : critique ouverte

Bien sûr ces types sont idéaux et ne permettent pas de rendre compte de la complexité et de la spécificité de toutes les attitudes des parents à l'école. En particulier, la limite entre les types 1 et 3 peut être relativement ténue dans la réalité : lorsque, par exemple, un parent fait confiance au directeur mais pas à l'institutrice. De plus, les frontières entre les types 1 et 3, d'une part, 2 et 4, de l'autre, sont poreuses lorsque, par exemple, les parents adoptent une attitude différente quand leur enfant est à l'école primaire et une autre quand il est collégien. Malgré tout, ces types constituent des hypothèses qui permettent de décrire de façon ordonnée les différentes attitudes des parents à l'école.

Peut-on associer des caractéristiques sociales à chaque type ? Vu le nombre d'entretiens dont nous disposons, un tel exercice reste relativement hypothétique. Néanmoins, un élément assez solide ressort de l'analyse des entretiens. Il semble qu'en comparaison avec les types 1 et 3, les types 2 et 4 regroupent des parents qui possèdent plus de capital scolaire et donc plus de familiarité avec l'école. Il semblerait par ailleurs que les hommes soient plus représentés dans le type 4 que dans le type 3. En tout cas, ce sont les pères qui ont eu le plus tendance à critiquer le manque d'autorité des professionnels de l'éducation.

Si hypothétique qu'elle soit, notre typologie est un outil de connaissance qui va nous permettre de confronter les attitudes dans les interactions avec les enseignants avec les pratiques et représentations liées à la scolarité à la maison.

2 - L'importance de l'école dans la vie familiale : une constante sociologique

Les interactions à l'école ne constituent que la partie immergée de l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants. Il est possible de distinguer trois grandes formes d'implication à la maison : fixer des limites aux sorties, aux heures de coucher, etc. ; suivre les devoirs ; parler de l'école et transmettre des aspirations scolaires à ses enfants.

2.1 - L'exercice de l'autorité parentale : fixer des limites

Le panel 1995 contient deux questions sur les limites fixées par les parents : celles qui concernent l'heure du coucher et celles qui touchent à la télévision. Bien sûr il ne s'agit pas à proprement parler de pratique d'implication scolaire. Néanmoins, comme l'a bien montré Lahire, l'« ordre moral domestique » a souvent des effets indirects sur le rapport de l'enfant à l'école (1995, p. 24-25). A ce titre, il est légitime de s'y intéresser ici.

Tableau 7 - Heures limites de coucher (en %)			Tableau 8 - Limites pour la TV (en %)		
	ZEP	hors ZEP		ZEP	hors ZEP
Avant 22h	84,5	89,6	Limites sur émissions ou horaires	66,7	69,4
Après 22h ou pas de limites	15,5	10,4	Pas de limites	33,3	30,6
Total	100	100	Total	100	100
N=	1792	13348	N=	1741	12972

Au niveau agrégé, les parents de ZEP disent fixer légèrement moins de limites en ce qui concerne le coucher et la télévision que les parents d'élèves non scolarisés en ZEP. Mais il ne faudrait pas conclure aussi rapidement à un plus grand laxisme des parents dans les quartiers populaires. Premièrement, la majorité des parents que nous avons rencontrés étaient bien au courant des horaires de classe de leurs enfants et fixaient des limites en conséquence.

*Je les laisse regarder un peu quand ils rentrent de l'école, ils sont un peu fatigués. Ils prennent leur goûter et il regarde la télé. Mais après il faut arrêter la télé, révisons un peu. Avant d'aller se coucher, ils regardent la télé. Le journal, on regarde le journal. Et après on regarde un peu la télé et tout le monde au lit. Comme je me réveille tôt, tout le monde au lit en même temps. Même celui qui va pas l'école mercredi, au lit.
(Madame N., femme de ménage, sans diplôme, née au Mali, arrivée en France en 1989, ménage polygame, 3 enfants à elle)*

Deuxièmement, la télévision et le coucher ne constituent pas les principales sources d'interdiction. L'analyse des entretiens indique que c'est surtout pour limiter les sorties dans un quartier qui est souvent perçu comme dangereux. Une manière, pour les parents, de lutter contre la mauvaise influence qui provient, selon eux, des copains et de la rue consiste à interdire ou à encadrer très strictement les sorties des enfants. Il s'agit, pour reprendre l'expression de Jean-Pierre Terrail (1990), de « s'enfermer pour s'en sortir » :

*À la maison. À la maison, c'est mieux. Franchement, je ne le laisse pas aller dehors souvent. Quand c'est dehors, c'est avec moi, quand c'est dehors, c'est avec la nourrice, c'est tout. Et même là, je vous avouerai quelque chose, quand il a fui les cours au mois de mars et là je lui ai collé à lui qui est en cinquième, une nourrice, qui accompagne jusqu'au portail de l'école le matin, comme ça la nourrice regarde s'il rentre à l'école, le temps que le surveillant ferme.
(Madame M., femme de chambre, maîtrise d'architecture, née au Congo, arrivée en France en 1994, divorcée, 4 enfants)*

Les critiques des enseignants sur l'absence de normes dans les familles populaires semblent donc assez peu fondées. Il est d'ailleurs intéressant de constater que, souvent, les parents déplorent le manque de règles strictes à l'école :

*Il faut être sévère avec tout le monde. On dirait qu'on est dans une caserne. L'école c'est une caserne. [...] Normalement, il y a une discipline, il y a une discipline respectée. Moi je vois comme ça. Il faut être ferme, sévère. Dans une caserne, on ne peut pas bouger trop. C'est vrai, on leur donne un petit peu de liberté, mais pas comme ça. C'est pour cela, les enfants, je ne sais pas, 15 ans, 16 ans, 17 ans, ça va délinquance. Elle est en train de progresser je crois la délinquance. Tellement il y a trop de liberté. Les enfants y vont fumer, ils vont boire de l'alcool : filles ou garçon, c'est la même chose. J'ai demandé, sincèrement, j'ai demandé qu'elle change.
(Monsieur A., Rmiste, Bac, né en Algérie, arrivé en France en 2007, marié, 2 enfants)*

Pour la plupart, les parents rencontrés semblent donc très soucieux que des règles soient édictées pour leurs enfants.

2.2 - Le suivi des devoirs à la maison

Tableau 9 - Aide aux devoirs à la maison (en %)

	ZEP	hors ZEP
Oui	79,3	80,8
Non	20,7	19,2
Total	100	100
N =	1803	13403

En ce qui concerne le suivi des devoirs de manière générale, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les familles de ZEP et d'ailleurs²². L'analyse ne doit pas s'arrêter là. Il est important, dans la mesure où les données sont disponibles, de préciser la personne de la famille qui aide.

²² La probabilité critique associée au V de Cramer pour le tableau croisé est égale à 0,123, donc supérieur au seuil de 10 % et donc, à plus forte raison, à celui de 5 %.

Tableau 10 - Aide de la mère (en %)			Tableau 11 - Aide du père (en %)		
	ZEP	hors ZEP		ZEP	hors ZEP
Jamais	31,2	15,2	Jamais	52,9	63,4
De temps en temps	42,4	50,4	De temps en temps	31,0	29,3
Souvent	26,4	34,4	Souvent	16,1	7,3
Total	100	100	Total	100	100
N =	1413	10770	N =	1416	10747

Tableau 12 - Aide d'un membre de la fratrie (en %)		
	ZEP	hors ZEP
Jamais	52,0	40,9
De temps en temps	36,0	45,7
Souvent	12,0	13,4
Total	100	100
N =	1413	10776

L'étude des tableaux 10 à 12 apporte des informations supplémentaires intéressantes. Sans surprise, c'est partout la mère qui suit les devoirs beaucoup plus que le père (Gouyon et Guérin, 2006). En ZEP, les parents, notamment les mères, semblent moins suivre les devoirs de leurs enfants : alors que seuls 15 % des mères d'enfants qui ne sont pas scolarisés dans une ZEP disent ne jamais suivre leurs devoirs, ce chiffre est deux fois plus important en ZEP. Pourtant, ce constat ne signifie pas que les élèves de ZEP sont démunis d'aide familiale. En effet, ces élèves bénéficient beaucoup plus souvent de l'aide d'un membre de la fratrie. L'aide familiale au travail scolaire semble donc s'effectuer en fonction de la distribution des ressources scolaires au sein de la famille : ce sont les frères et sœurs, bénéficiaires de la seconde vague de la massification scolaire, qui aident, plus que les mères souvent non diplômées. Ce serait tronquer la réalité que de négliger cette aide qui, surtout dans les milieux populaires et immigrés, provient d'autres membres de la famille que des parents (Henriot-van Zanten, 1990 ; Lahire, 1995).

Donner des devoirs à la maison est une pratique scolaire acceptée par les parents que nous avons rencontrés. Aucun n'a remis en cause la nécessité ou la légitimité des devoirs. Un père en regrette même la trop faible quantité :

Il ramène beaucoup de devoirs à la maison ?

Pas tellement. Pas tellement. Je sais pas, je parle de mon époque, nous on avait beaucoup de devoirs. C'est mieux d'avoir des devoirs à la maison. Nous à l'époque, je parle des années 76 - 77, à l'époque où je passais ma sixième, on apprenait le *Bescherelle*. On l'apprenait le livre. On se sentait dans une école française, vous voyez ? Maintenant, sincèrement, je me demande... [...] Mais normalement, quand l'enfant est entré à la maison, il a des devoirs.

(Monsieur A., Rmiste, Bac, né en Algérie, arrivé en France en 2007, marié, 2 enfants)

L'analyse des entretiens permet de préciser ce que les parents entendent par « suivre les devoirs ». En effet, derrière cette question une multitude de pratiques peuvent exister qui sont impossibles à repérer à l'aide des données statistiques dont nous disposons. Pour la plupart des parents interrogés, l'aide aux devoirs se résume le plus souvent à une surveillance et un contrôle, plutôt qu'à des actes proprement pédagogiques. Cette mère dont l'enfant participe à des activités de soutien scolaire associatif l'exprime bien :

Il fait le soutien scolaire, même le soutien scolaire, après le soutien scolaire je dis tu rentres à la maison et tu me sors les devoirs. Et j'ai vérifié avec eux, on regarde ensemble. Même si je connais pas, comme je suis à côté, ils savent bien que je vais regarder et je vais contrôler. Les carnets et je veux voir les carnets. Pour signer les carnets. Voilà je fais les choses avec eux parce que c'est important. Voilà. C'est très important de suivre les enfants niveau de l'école. Si on reste les bras croisés : « ouais maman elle vérifie pas, papa il vérifie pas », ils font qu'est-ce qu'il veut. Et moi je veux que mes enfants réussissent.
(Madame N., femme de ménage, sans diplôme, née au Mali, arrivée en France en 1989, ménage polygame, 3 enfants à elle)

Il sera indispensable, dans la suite, de garder ce fait à l'esprit : derrière une même réponse à un questionnaire se cachent souvent des pratiques variées. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 5 quand il s'agira de discuter des effets de l'implication parentale sur les résultats scolaires. Pour l'instant, intéressons nous à la dimension de l'implication qui est apparue la plus fondamentale au cours des entretiens, à savoir les aspirations scolaires des parents pour leurs enfants.

2.3 - Les aspirations scolaires des parents et le rôle de l'école

Bien qu'il ne s'agisse pas à proprement parler d'une pratique, nous considérons les aspirations scolaires des parents comme une forme d'implication essentielle dans la scolarité. Attendre beaucoup de l'école est une manière de s'y intéresser ou, du moins, d'y accorder de l'importance. Une manière de mesurer les aspirations scolaires des parents pour leurs enfants est de leur demander l'âge auquel ils souhaiteraient que leur enfant quitte l'école. C'est ce qui a été fait dans le panel 1995.

Tableau 13 - Age de fin d'études souhaité par les parents (en %)

	ZEP	hors ZEP
16 ans	2,3	2,4
18 ans	9,4	8,1
20 ans et plus	56,7	56,6
Ne sait pas encore	31,6	33,0
Total	100	100
N =	1798	13355

Le tableau 13 indique qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les parents d'élèves de ZEP et d'ailleurs à ce sujet²³. Autrement dit, les parents en ZEP n'ont pas des aspirations scolaires plus faibles qu'en dehors des ZEP.

²³ Plus précisément, la probabilité critique associée au V de Cramer de ce tableau croisé est de 0,235.

Les parents que nous avons rencontrés ont tous exprimé de fortes attentes quant à la scolarité de leurs enfants. Mais, en réalité, les aspirations scolaires ne diffèrent pas seulement en quantité (plus ou moins), elles se différencient aussi qualitativement dans ce qu'elles expriment du rôle accordé à l'école par les parents et dans le degré de précision des projets qui sont associés à ces aspirations. Alors que certains parents associent de manière quasiment exclusive les aspirations scolaires et l'avenir professionnel des enfants, d'autres accordent en plus de l'importance au développement cognitif que permet une fréquentation prolongée de l'école.

Comme en témoigne l'extrait suivant, pour la plupart des parents rencontrés, la principale fonction de la scolarité est l'insertion professionnelle :

Et donc pour moi ce serait une fierté de voir par exemple mon enfant essayer d'aller loin. Je ne peux pas quand même accepter qu'un enfant termine des études en troisième. Où est-ce que je suis ? Pour faire quoi ? Boulanger ? Il n'y a pas de sot métier, c'est vrai. Pour faire quoi ? Vendeur au marché ? Non pas du tout. Que le bon Dieu m'entende : si ça pouvait aller loin pour moi, ça serait magnifique. Même si c'est niveau bac, bon, s'il peut faire au moins quelque chose qui peut l'intéresser, pour qu'il ne souffre pas. Et surtout qu'il arrive à joindre les deux bouts du mois, sans compter sur qui que ce soit. Ce serait mieux. C'est quand même pas le niveau de la troisième. Parce que là, ça serait peut-être balayer les rues, et même on demande des certificats, partout.

Donc c'est pour ça que j'ai essayé de les pousser.

(Madame M., femme de chambre, maîtrise d'architecture, née au Congo, arrivée en France en 1994, divorcée, 4 enfants)

Ces aspirations indissociablement scolaires et professionnelles sont souvent liées à une volonté d'ascension sociale. L'école doit permettre aux enfants de ne pas revivre l'expérience parentale de la pénibilité du travail et de la pauvreté :

Parce que déjà il y a la crise, si l'enfant n'a pas de niveau, il finira avec un sous métier. J'ai toujours dit : « il faut donner l'exemple aux parents ». C'est vrai, il y a des parents qui ont fait tout le temps des métiers qui étaient... pour s'occuper de la famille, c'est tout. Un enfant ça fait plaisir qu'ils fassent autre chose. [...] Un bon travail, une bonne place, c'est pas pour nous, c'est pour eux.

(Madame C., Rmiste, Bac, née au Maroc, arrivée en France en 1992, mariée, 2 enfants)

Tout en reconnaissant le rôle de l'école dans l'insertion professionnelle future, un autre groupe de parents, plus restreint, pensent que l'école est aussi utile pour le savoir qu'elle inculque, pour « ouvrir des horizons » :

Va étudier, les études ça sert mon fils, ça peut servir. L'école n'est pas faite pour te trouver un boulot, un travail. L'école, pour moi, elle est faite pour te donner toutes sortes de portes, toutes sortes d'horizons. Mais les élèves, ils croient que « ah non, l'école il faut que je trouve un travail » mais non, il ouvre des horizons.

(Monsieur H., retraité, ancien professeur de français dans le secondaire, bac + 2, né au Maroc, arrivé en France en 2002, marié, 4 enfants)

Un premier axe de différenciation dans l'expression des aspirations scolaires concerne donc le rôle qui est implicitement accordé à l'école : soit l'école est uniquement pensée comme indispensable pour l'avenir professionnel soit elle est censée, en plus, apporter autre chose. Un deuxième axe de variation peut être repéré : il s'agit du degré de précision des projets scolaires et/ou professionnels associés aux aspirations scolaires. Malheureusement, cet axe de différenciation reste assez hypothétique dans la mesure où, dans nos entretiens, nous n'avons pas d'exemples de parents pour lesquels les aspirations scolaires sont liés à des projets précis, réfléchis et rationalisés. En effet, les projets d'avenir sont toujours exprimés dans des termes assez vagues.

Si ils partent jusqu'à 19 ans, 18 ans, encore ça va. Voilà, mais l'âge de 16 ans, 17 ans arrêter l'école, c'est trop tôt. Pour moi, c'est trop tôt. Même si là jusqu'à 20 ans, au moins il a son métier, même si il sort à l'école, il peut travailler. Mais s'il sort à l'âge de 16 ans, 17 ans, c'est trop tôt : il pourra pas travailler, il va rester dans la rue. Il sait pas comment sa vie va finir quoi, pour s'habiller, pour faire sa vie, si on sort tôt à l'école. (Madame N., femme de ménage, sans diplôme, née au Mali, arrivée en France en 1989, ménage polygame, 3 enfants à elle)

Vous avez une idée de jusqu'où vous voudriez qu'elles aillent ?

Non... Mais chaque année, ça fait une expérience nouvelle. Chaque année, il faut aller jusqu'au bout. Et on verra l'année prochaine. Chaque année pour moi c'est un bon pas. Chaque classe qu'elle passe ça fait un bon pas. On y va, on continue comme ça. « Poussez un petit peu plus fort ». Pour moi, chaque année, il faut qu'elle pousse. (Madame C., Rmiste, Bac, née au Maroc, arrivée en France en 1992, mariée, 2 enfants)

Il n'est pas étonnant que dans notre échantillon les aspirations scolaires ne soient associées qu'à des projets vagues. En effet, plusieurs sociologues ont mis en évidence l'aspect précaire du rapport à l'avenir des individus des classes populaires (Charlot, 1999). Cette relation à l'avenir incertaine et non planificatrice est renforcée, sur le plan scolaire, par le manque de connaissance sur les différentes étapes du cursus et en particulier de l'orientation (Thin, 1998).

2.4 - Une typologie des formes d'implication à la maison et ses liens avec les attitudes des parents à l'école

Maintenant que nous avons détaillé les modalités de l'implication des parents dans la scolarité à la maison, il est tentant, comme nous l'avons effectué pour les attitudes à l'école, d'en faire une typologie. Avant de se risquer à un tel exercice, il convient de répéter que, du fait du nombre restreint d'entretiens, cette typologie est davantage de l'ordre de l'hypothèse que du résultat démontré et consolidé. En outre, les aspects liés à l'exercice de l'autorité parentale et à la fixation de limites n'ont pas été pris en compte dans la construction des types, dans la mesure où, dans les entretiens analysés, aucune variation sociologiquement significative n'a pu être identifiée.

Ces limites étant posées, il est possible de distinguer deux groupes de parents en ce qui concerne l'implication scolaire à la maison. Au premier groupe (groupe A) appartiennent ceux qui, très peu familiers de l'école et possédant un capital scolaire très restreint, ne font que superviser les devoirs et délèguent parfois la responsabilité de l'aide aux grands frères ou aux grandes sœurs. La plupart du temps, ces parents associent presque uniquement l'école à une possibilité pour leurs enfants de sortir de la pauvreté et de la précarité dans lesquelles ils se trouvent. Dans le second groupe (groupe B), se trouvent des parents qui ont des compétences scolaires supérieures à celles des parents du premier groupe : ils suivent souvent les devoirs de manière plus pédagogique en essayant de réexpliquer à l'enfant ce qu'il n'a pas compris. En outre, ils ont tendance à accorder de l'importance au rôle de l'école dans le développement cognitif de l'enfant. Par certains aspects de ses attitudes, ce groupe B se rapproche du comportement des classes moyennes (de Singly, 1997).

Y a-t-il un lien quelconque entre ces deux groupes, qui se distinguent par les modalités de leur implication dans la scolarité à la maison, et les quatre types identifiés en fonction des attitudes dans les interactions à l'école ? Bien que la correspondance ne soit pas parfaite, nous avons néanmoins identifié certaines « affinités électives » entre les types 1 et 3 et le groupe A et, symétriquement, entre les types 2 et 4 et le groupe B. Bien sûr, il s'agit là encore plutôt d'hypothèses larges que de résultats fins et solides. Se dessinent donc deux groupes au sein des personnes interrogées. Le premier, qui englobe les types 1, 3 et le groupe A, est caractérisé par une implication très peu visible du point de vue de l'école, par des pratiques peu pédagogiques dans le suivi des devoirs ainsi qu'au désir d'une

scolarité prolongée uniquement associé à la réussite professionnelle. Le deuxième groupe, qui comprend les types 2, 4 et le groupe B, concerne des parents qui s'impliquent de façon plus visible, dont l'aide aux devoirs ne relève pas de la simple surveillance, mais a des aspects véritablement pédagogiques. Les parents de ce groupe reconnaissent aussi plus volontiers l'utilité d'une scolarité prolongée pour l'acquisition de connaissances et pas seulement pour l'obtention d'un statut social. Le tableau 14 résume les principales caractéristiques des deux groupes.

Tableau 14 - Typologie des attitudes parentales par rapport à la scolarité de leurs enfants en ZEP

	Premier groupe	Deuxième groupe
Attitudes par rapport aux interactions à l'école	Retrait, invisibilité du point de vue de l'école	Proximité, visibilité du point de vue de l'école
Implication scolaire à la maison	Surveillance des devoirs, aspirations scolaires uniquement liées à l'acquisition d'un statut social	Suivi pédagogique des devoirs, rôle de l'école dans le développement cognitif
Capital scolaire	<i>Relativement faible</i>	<i>Relativement fort</i>

Une dernière précision est nécessaire pour juger de la portée de cette typologie. Les parents interviewés, au-delà de la diversité de leurs caractéristiques sociales, partagent au moins deux éléments : ils habitent dans un quartier de relégation et leurs enfants sont en difficultés scolaires. Ce dernier point est lié, nous l'avons souligné en introduction, au recrutement des enquêtés par l'intermédiaire d'un dispositif de soutien socio-éducatif. Il faut donc se garder de généraliser cette typologie en deux groupes à toutes les familles des quartiers populaires et, plus encore, à toutes les familles populaires. La typologie réalisée dans ce chapitre ne prend donc son sens sociologique qu'à condition que l'on garde à l'esprit les spécificités sociales et scolaires de l'échantillon. Enfin, la petite taille de ce dernier rend fragile la base empirique sur laquelle sont fondés les idéaux types identifiés. Il n'est pas inutile de répéter que ces catégories ont le statut d'hypothèse. Un des objectifs d'un travail de thèse plus approfondi sera d'explorer ces pistes, de les amender et de les affiner.



Dans ce chapitre, nous avons souhaité mettre à l'épreuve empirique le premier présumé des discours sur la nécessité du rapprochement des familles populaires et de l'école, à savoir la démission parentale. Ni les statistiques utilisées, ni les entretiens recueillis n'ont permis de corroborer cette vision de parents indifférents et passifs à l'égard de la scolarité. Un enseignement important des résultats présentés est la nécessité de distinguer implication dans *l'école* et implication dans *la scolarité* ou encore, ce qui revient au même, implication *visible* du point de vue de l'école et implication *invisible*. Dans les ZEP, l'implication est sans doute moins visible qu'ailleurs. Si la plupart des parents éprouvent plus de difficultés à se rendre dans les établissements scolaires, cela ne veut pas dire – loin s'en faut – qu'ils se désintéressent de la scolarité de leurs enfants. La large diffusion d'aspirations scolaires élevées est un point essentiel pour comprendre l'importance qu'accordent à l'école les familles populaires dans les quartiers défavorisés.

Nous avons également tenté de mettre en évidence l'hétérogénéité des modes d'implication au sein de la population des enquêtés. A l'issue d'un travail typologique, deux grands groupes ont été distingués. Le premier regroupe des parents peu familiers de l'école qui se tiennent en retrait par rapport à l'institution scolaire. Ils attachent de l'importance au suivi des devoirs, mais, par manque de ressources scolaires, conçoivent leur rôle comme se bornant principalement à la surveillance et au contrôle du travail fini. Ils attendent de l'école qu'elle permette à leurs enfants de sortir de la situation de précarité économique dans laquelle ils se trouvent. Dans le deuxième groupe, les parents, possédant un capital scolaire plus important, se rendent plus facilement dans les établissements scolaires. Leur aide au travail scolaire à la maison est plus marquée par un souci de pédagogie que dans le premier groupe. Enfin, pour eux, l'école n'est pas seulement utile pour trouver un travail, elle doit aussi transmettre des connaissances.

Le chapitre suivant a pour objectif d'analyser en détail les facteurs sociaux qui influencent les formes d'implication parentale qui viennent d'être décrites.

L’objectif de ce chapitre est d’examiner les facteurs sociaux qui influent positivement ou négativement sur l’implication parentale dans la scolarité dans les quartiers populaires. Cette étude nous permettra d’affiner les résultats du chapitre précédent en allant au-delà de comparaisons ZEP *versus* hors ZEP. Les hypothèses 2 et 3, formulées en introduction, seront ici testées. Pour ce faire, des méthodes statistiques seront principalement mises à contribution à partir du panel 1995. Après avoir décrit les modèles utilisés, nous présenterons une synthèse des résultats en insistant plus particulièrement sur deux déterminants principaux de l’implication parentale dans les quartiers populaires : le capital scolaire des parents et l’histoire migratoire des familles.

1 - Mesures et modèles

1.1 - Variables utilisées

Les variables dont nous nous servons mesurent trois types d’information : les formes d’implication des parents dans la scolarité qui ont le statut de variables à prédire ; les caractéristiques sociodémographiques des familles et quelques propriétés du contexte socio scolaire qui sont considérées comme variables explicatives.

1.1.1 - Variables d’implication scolaire parentale

Nous avons déjà souligné dans l’introduction à quel point il est important de penser l’implication parentale comme un phénomène multidimensionnel. Pour cette raison, il est apparu plus pertinent d’étudier plusieurs formes d’implication regroupées au sein d’une typologie plutôt que de ne considérer qu’un seul indicateur synthétique d’implication qui additionnerait des pratiques très différentes les unes des autres.

Quinze formes d’implication parentale ont été retenues. Par souci de comparabilité avec les résultats établis par les recherches existantes, nous avons choisi des pratiques qui peuvent s’ordonner dans une typologie qui s’inspire beaucoup de celle d’Epstein (2001). Tout comme celle d’Epstein, notre typologie comporte six catégories. Néanmoins, il nous a semblé que les types 3 et 6 de la typologie d’Epstein (bénévolat au sein d’activités à l’école et collaboration avec la “communauté”) avaient peu de pertinence dans le contexte français. Ils ont donc été remplacés par deux catégories qui, bien que sociologiquement fondamentales à nos yeux, n’apparaissent pas dans la typologie qui domine le champ des *parental involvement studies*. Il s’agit des aspirations scolaires des parents et des comportements scolaires stratégiques.

Tableau 15 - Les six dimensions de l'implication parentale et leurs mesures

DIMENSIONS	Variables
1. "FONCTION PARENTALE"	Heure limite de coucher
	Limites concernant la TV
2. CONTACT AVEC LES PROFESSEURS	Participation aux réunions collectives
	Rencontres individuelles à l'initiative des professeurs
	Rencontres individuelles à l'initiative des parents
	Représentations parentales des relations avec les professeurs (contact vs. séparation)
3. AIDE A LA MAISON	Aide aux devoirs à la maison
	Aide de la mère
	Aide du père
	Aide d'un membre de la fratrie
4. ASPIRATIONS SCOLAIRES	5 variables synthétiques d'aspirations scolaires des parents
5. COMPORTEMENTS SCOLAIRES STRATEGIQUES	Scolarisation hors secteur
	Connaissance de la procédure d'orientation de fin de 3e
	Prise de cours particuliers payants
6. PARTICIPATION AU FONCTIONNEMENT DE L'ECOLE	Présence aux conseils de classe ou adhésion à une association parents d'élèves

Les quinze formes d'implication ont, dans ce chapitre, le statut de variables à expliquer. Une précision est nécessaire en ce qui concerne les aspirations scolaires des parents pour leurs enfants. Pour mesurer ces dernières, cinq variables différentes ont été construites. Elles seront décrites avec précision dans le chapitre suivant. Pour l'heure, seule la première mesure est utilisée.

Encadré 2 - Mesure 1 des aspirations scolaires des parents

Dans la base de données, trois variables concernent directement les aspirations scolaires des parents. Les deux premières proviennent de l'enquête Familles réalisée en 1998 : les questions C18 (« Dans les années qui viennent, quelle orientation envisagez-vous pour votre enfant ? ») et C19 (« Jusqu'à quel âge souhaitez-vous que votre enfant poursuive ses études ? »). Enfin, les principaux de collège ont rempli, en fin de 3^e, la variable : « Premier vœu formulé par l'élève et sa famille au cours de la procédure d'orientation en fin de 3^e de l'année scolaire ... ». Il s'agit en fait de trois variables qui sont renseignées seulement quand l'élève suivi est en 3^e cette année-là. En effet, à cause des redoublements, tous les élèves ne sont pas en 3^e une même année. Une variable condensant les informations successivement recueillies pendant ces trois ans a été créée. Parmi les trois variables sur les aspirations scolaires des parents, seule la variable « âge de fin d'études souhaité » n'a aucune non réponse dans le sous échantillon sélectionné (N=1543). La variable « orientation envisagée » en comporte 357 et la variable « premier vœu d'orientation » formulé par les parents en contient 325. Pour minimiser la proportion de non réponses et tenir compte de l'ensemble des informations contenues dans les trois variables, il est apparu utile de construire des variables synthétiques d'aspirations scolaires.

Une échelle est construite à partir des recodages dichotomiques de ces trois variables. La variable « âge de fin d'études souhaité » est recodée en 2 catégories : la réponse 20 ans et plus est une catégorie (1), l'autre regroupant toutes les autres réponses (16 ans, 18 ans et moins et « vous ne savez pas encore ») (0). La variable « orientation envisagée » contient deux catégories : filières générale et technologique (1) ; autres orientations (vie active, apprentissage, CAP/BEP, Bac Pro, « vous ne savez pas encore ») (0). La variable « premier vœu d'orientation » devient : seconde générale et technologique (1) et voie professionnelle (seconde professionnelle ou CAP) (0). Pour effectuer une analyse de fiabilité sur ces trois items, les non réponses sont temporairement considérées comme des valeurs manquantes (seuls 938 cas sont valides). L'alpha de Cronbach obtenu est de 0,625, ce qui constitue une limite basse pour la constitution d'une échelle. Quand les trois items ont été renseignés, l'échelle est la somme des scores pour ces trois variables. Quand seulement deux items sont renseignés, la variable « âge de fin d'études souhaité » a un poids double et l'autre variable renseignée conserve un poids égal à un. Enfin, dans les cas où seule la variable « âge de fin d'études souhaité » est complétée, la modalité sur l'échelle créée correspond au score pour cette variable multiplié par trois. La mesure 1 des aspirations scolaires des parents est donc une échelle à 4 modalités comprises entre 0 et 3.

1.1.2 - Variables sociodémographiques

Ces variables sont considérées comme explicatives des différentes formes d'implication parentale. Le choix de la variable mesurant le capital scolaire parental est essentiel. Après plusieurs analyses préliminaires, la construction suivante a été préférée : la variable « niveau d'études des parents » prend la valeur du niveau d'études de la mère, sauf quand seul le niveau du père est renseigné (correspondant le plus souvent à des enfants qui ne vivent pas avec leur mère)²⁴. Outre les analyses effectuées, ce choix s'appuie sur la littérature sociologique qui, en grande majorité, reconnaît que le diplôme de la mère a un effet plus puissant que celui du père sur un grand nombre de phénomènes éducatifs, dans la mesure où c'est surtout la mère qui suit la scolarité des enfants (Duru-Bellat et van Zanten, 2006, notamment les chapitres 2 et 8).

Nous incluons aussi la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) de la personne de référence du ménage. Du fait de l'effectif de notre sous échantillon, il n'a pas été possible d'utiliser les PCS à deux chiffres. Les PCS à un chiffre suffisent amplement, dans la mesure où il ne s'agit pas pour nous d'une variable de premier plan. Pour des raisons de fréquence de chaque modalité, il a été nécessaire de regrouper les travailleurs indépendants (exploitants agricoles et artisans, commerçants et chefs d'entreprise) et les inactifs²⁵.

Il est également apparu nécessaire de repérer l'origine ethnoculturelle des élèves. S'agissant de la prise en compte de la culture ou de l'origine ethnique proprement dite, il aurait été intéressant de distinguer des groupes en fonction de l'origine nationale des élèves ou de leurs parents. Ces groupes auraient permis de mesurer indirectement l'appartenance à une aire géographique et culturelle. En effet, il est établi que la culture, au sens anthropologique du terme, a une influence sur le rapport des individus à l'école (Kao et Thompson, 2003). Sans adopter de position purement culturaliste, on peut reconnaître que Maghrébins, Sahéliens, Européens du Sud ou Asiatiques du Sud-est ont des cultures dont certains contenus entrent plus ou moins en résonance avec la manière dont l'école est conçue en France. Le pays de naissance des parents est une information disponible dans le panel 1995. Sur la base de ce panel, Brinbaum et Kieffer (2005) ont d'ailleurs montré que l'origine géographique des parents – maghrébine ou portugaise dans leur étude – avait une influence sur leurs aspirations scolaires. Malheureusement, comme nous travaillons sur un sous échantillon du panel 1995 – les élèves scolarisés en ZEP –, les effectifs des différentes minorités ethniques ne sont pas suffisants pour construire une variable dont les modalités définiraient l'appartenance à des aires culturelles sociologiquement significatives.

Nous avons donc adopté une démarche proche de celle de Vallet et Caille (1996) en construisant une échelle décrivant le nombre d'« attributs étrangers » de la famille. En additionnant des caractères d'extériorité à l'espace national, nous souhaitons avoir une information synthétique sur le degré de familiarité avec les institutions françaises, au premier rang desquelles l'école. Des mesures spécifiques de cette proximité aux institutions auraient été utiles, mais aucune variable de ce genre n'existe dans le panel. Par ailleurs, se contenter du critère juridique de la nationalité n'est pas satisfaisant (Garson et Thoreau, 1999).

²⁴ Plusieurs autres possibilités ont été examinées : en particulier, une variable prenant la valeur du diplôme le plus élevé des deux parents; et deux variables séparées correspondant chacune au diplôme d'un parent.

²⁵ Ce recodage est discutable, mais il se justifie principalement par le fait que les trois catégories de départ (agriculteurs exploitants; artisans, commerçants, chefs d'entreprise; inactifs) sont déjà elles-mêmes extrêmement hétérogènes.

Pour constituer l'échelle du nombre d'attributs étrangers, les cinq items additionnés sont les suivants : être de nationalité étrangère, avoir des parents qui parlent assez régulièrement une autre langue que le français, n'avoir aucun parent ayant toujours vécu en France, avoir un père de nationalité étrangère, avoir une mère de nationalité étrangère. La variable obtenue, qui diffère de celle de Vallet et Caille (1996)²⁶, partage l'avantage de synthétiser l'origine ethnoculturelle étrangère d'un élève, non comme une dichotomie, mais comme un continuum (Felouzis, 2003, p. 416).

Le nombre d'enfants, le type de famille ainsi que le sexe de l'élève ont été également considérés dans les analyses, car il s'agit de dimensions importantes en sociologie de l'éducation et, en particulier, dans l'étude des pratiques éducatives familiales. Néanmoins, faute d'hypothèses précises à leur sujet, ces trois variables ont la plupart du temps le statut de variables de contrôle uniquement.

1.1.3 - Variables contextuelles

Trois variables sont utilisées afin de « contrôler », autant que possible, l'effet du contexte urbain et scolaire de l'élève. Il s'agit de la variable « situation urbaine de l'établissement » qui, en trois modalités, décrit le contexte urbain dans lequel est inscrit le collège de l'élève suivi (« Rural ou petite ville » ; « Ville moyenne » ; « Grande ville »). La deuxième variable renseigne sur le nombre moyen d'élèves présents dans la classe de l'élève pendant ses années de collège. La troisième correspond à la proportion moyenne d'élèves étrangers dans la classe pendant ces années.

1.2 - Modèles statistiques construits

Pour déterminer les facteurs qui influencent les diverses formes d'implication parentale, quatre modèles emboîtés de régressions logistiques sont construits, ayant pour objet de prédire successivement une des quinze formes d'implication parentale étudiées. Le premier n'inclut que le niveau d'études des parents. Le deuxième y ajoute cinq autres variables sociodémographiques : la PCS de la personne de référence du ménage, le nombre d'attribut(s) étranger(s), le type de famille, le nombre d'enfant(s) dans la fratrie et le sexe de l'enfant. Le troisième modèle introduit une mesure du niveau scolaire : la moyenne, sur 100, des notes obtenues aux évaluations nationales de 6^e en mathématiques et en français²⁷. Enfin, le quatrième et dernier modèle ajoute au modèle précédent trois variables contextuelles : situation urbaine de l'établissement, nombre moyen d'élèves dans la classe, proportion moyenne d'élèves étrangers dans la classe.

Le modèle 1 permet d'avoir une idée de l'intensité de la relation bivariable qui lie le capital scolaire des parents à chacune des formes d'implication successivement prédites. Le passage du modèle 1 au modèle 2 permet de mesurer les transformations de la relation établie dans le premier modèle dues à l'introduction d'autres variables sociodémographiques. Le modèle 3 permet de distinguer ce qui, dans l'implication parentale, est lié aux résultats scolaires antérieurs de ce qui tient, en propre, aux variables sociodémographiques déjà incluses dans le modèle précédent. Enfin, le modèle 4 permet de savoir si les relations établies dans le modèle 3 se maintiennent une fois tenues constantes les trois variables contextuelles.

²⁶ Dans cette recherche, les auteurs utilisent les cinq attributs suivants : « être de nationalité étrangère, être né hors de France métropolitaine, avoir passé au moins une année scolaire hors de France, avoir des parents qui parlent régulièrement une autre langue que le français, n'avoir aucun parent ayant toujours vécu en France » (Vallet et Caille, 1996, p. 35). Le pays de naissance de l'élève et, corrélativement, le nombre d'années scolaires passées hors de France n'ont pas été inclus dans notre étude; et ce, pour deux raisons. Premièrement, la proportion d'élèves nés à l'étranger est très faible dans notre échantillon; c'est donc *a fortiori* le cas pour le nombre d'années d'études passées hors de France. Deuxièmement, l'objet de notre travail concerne les pratiques éducatives parentales. Il n'est donc pas souhaitable que la majorité des items de cette variable décrive l'élève et non ses parents. Par conséquent, au lieu de ces deux items, nous avons sélectionné la nationalité (étrangère) du père, ainsi que celle de la mère.

²⁷ Le score en français (FRANEL) varie entre 0 et 68, alors le score en mathématiques (MATHEL) a pour maximum 78. Pour donner un poids égal aux scores des deux épreuves et les traduire en pourcentage, nous les avons affectés respectivement des coefficients de pondération 100/68 et 100/78.

Les variables à prédire sont de trois types : dichotomique, nominale à plus de deux modalités et ordinaire. La nature de la régression logistique utilisée varie selon ces caractéristiques. Des modèles de régressions logistiques binaires sont utilisés pour le premier type de variables. Les variables nominales à plus de deux modalités sont prédites par des régressions logistiques multinomiales. Enfin, la variable ordinaire, à savoir la mesure 1 des aspirations scolaires des parents, est la variable dépendante de modèles de régression logistique ordinaire (ou, plus précisément, *proportional odds models*). Un test des droites parallèles a confirmé que le choix de ce type de modèle était pertinent²⁸. Les préalables méthodologiques étant posés, nous présentons les résultats dans la section suivante.

2 - Le rôle central du capital scolaire des parents

2.1 - Synthèse des résultats

Il serait fastidieux et trop coûteux en espace d'interpréter systématiquement les $4 \times 15 = 60$ modèles de régression logistique effectués pour prédire les quinze formes d'implication parentale retenues. Un classement synthétique des résultats permet d'en offrir un panorama clair. Ce classement, présenté dans le tableau 16, s'ordonne en fonction de deux critères : d'une part, l'importance de la part de variance expliquée par le modèle 4 ; D'autre part, la variable qui, toutes choses égales par ailleurs, est la plus intensément liée à la pratique éducative prédite. Le premier critère s'appuie sur le R^2 de Nagelkerke²⁹. Le second est approché par la méthode des contrastes maximaux³⁰.

²⁸ Contrairement à un modèle de régression logistique multinomiale, la régression logistique pour variable ordinaire postule que les effets des variables explicatives ne varient pas en fonction des modalités de la variable expliquée. Par conséquent, un seul coefficient de régression est associé à chaque modalité des variables explicatives. Ceci constitue une hypothèse contraignante dont il faut empiriquement tester la validité. C'est ce que permet le test des droites parallèles (*test of parallel lines*). Les résultats de ce test sont commentés en annexes (tableau 28).

²⁹ Il n'est, en toute rigueur, pas exact d'interpréter le "pseudo- R^2 " d'une régression logistique comme la part de la variance de la variable dépendante expliquée par le modèle. Néanmoins, le R^2 de Nagelkerke sera ici utilisé comme une approximation de la proportion de variance expliquée. Dans la comparaison de modèles de régression logistique, le R^2 de Nagelkerke apparaît plus robuste que le R^2 de Cox et Snell, souvent utilisé. Ce dernier a le désavantage d'avoir une borne supérieure, variant selon les modèles, mais toujours strictement inférieure à 1. Le R^2 de Nagelkerke est une transformation du R^2 de Cox et Snell qui s'obtient par la formule suivante :

$$R^2 = \frac{1 - \left\{ \frac{L(M_{\text{Constante}})}{L(M_{\text{Modèle}})} \right\}^{2/N}}{1 - L(M_{\text{Modèle}})^{2/N}}$$

$L(M)$ est la probabilité conditionnelle de la variable à prédire étant données les variables explicatives dans le modèle. Le numérateur du rapport représente le R^2 de Cox et Snell. Le dénominateur est la valeur maximum de ce R^2 (quand la probabilité conditionnelle de la variable dépendante, étant donné, le modèle complet est 1).

Autrement dit, le R^2 de Nagelkerke divise le R^2 de Cox et Snell par son maximum. De ce fait, le R^2 de Nagelkerke varie entre 0 et 1, ce qui est tout à fait souhaitable pour pouvoir comparer plus aisément la puissance explicative de plusieurs modèles.

³⁰ Il s'agit de faire la différence entre les coefficients de régression significatifs les plus forts et les plus faibles associés aux modalités de chaque variable. Plus cette différence est importante, plus on considère que les effets d'une variable explicative sont forts. Il faut donc noter que l'importance de l'effet du niveau scolaire en 6^e, variable continue, ne peut être évaluée par cette méthode.

Tableau 16 - Synthèse des résultats des modèles de régression logistique prédisant les quinze formes d'implication parentale

Puissance explicative du modèle 4						
		pseudo R ² < 0.10	0.10 < pseudo R ² < 0.20	0.20 < pseudo R ²		
Variable aux effets significatifs les plus intenses	Niveau d'études des parents	Heure limite de coucher	Représentations parentales des relations avec les professeurs	Aide de la mère	10	
		Limites concernant la TV	Participation aux réunions collectives	Participation à l'administration de l'école		
		Connaissance de la procédure de fin de 3e	Rencontres individuelles à l'initiative des professeurs (-)	Aspirations scolaires		
			Aide aux devoirs à la maison			
	Profession de la personne de référence du ménage	Rencontres individuelles à l'initiative des parents (cadres)			1	
	Nombre d'enfants dans la fratrie	Scolarisation hors secteur (-)		Aide d'un membre de la fratrie	3	
		Prise de cours particuliers payants (-)				
	Type de famille			Aide du père [monoparentale (-)]	1	
			6	4	5	15

Lecture - Le premier critère est en colonne, le second en ligne. L'absence de signe (-) après le nom de la variable prédite signifie que la relation avec la variable la plus prédictive est positive.

Un résultat central se dégage. Le niveau d'études des parents est la variable qui a les effets les plus forts sur deux tiers des formes d'implication prédites. Seulement cinq formes d'implication sur les quinze étudiées sont mieux expliquées par d'autres facteurs. Sur ces cinq, deux formes d'implication sont expliquées de manière quasi-mécanique par leur définition même : l'aide aux devoirs d'un frère ou d'une sœur est plus probable quand la fratrie est large ; et, de façon encore plus évidente, l'aide aux devoirs provenant du père est rare quand la famille est monoparentale, c'est-à-dire, dans plus de 85% des cas, quand le père est absent (Eydoux et Letablier, 2007, p. 18).

Le premier critère retenu, à savoir la puissance explicative des modèles, mérite aussi un commentaire. Malgré le nombre relativement important de variables explicatives contenues dans les modèles de régressions logistiques le plus complet (10 dans le modèle 4), six formes d'implications sur quinze sont très peu prédites par ce modèle (R² de Nagelkerke < 0,1). C'est d'autant plus vrai que, par souci de comparabilité, nous avons choisi de regarder le R² de Nagelkerke qui, par construction (voir la formule en note 29), a une valeur plus haute que le R² de Cox et Snell. Il est impératif de garder cette remarque limitative à l'esprit dans l'interprétation des régressions logistiques.

2.2 - Capital scolaire et implication à l'école

Que peut-on dire de ces résultats quand on les confronte à la typologie modifiée d'Epstein (2001) ? L'élément principal qu'il faut retenir est que, de manière générale, c'est la participation à l'école (dimensions 2 « contact avec les professeurs » et 6 « participation au fonctionnement de l'école » de notre typologie) qui semble la plus liée à la possession de capital scolaire par les parents. Quatre des cinq variables qui correspondent à ces deux dimensions sont prédites le plus fortement par le niveau d'études des parents, sachant que ces modèles ont une puissance explicative non négligeable (R^2 de Nagelkerke $> 0,1$). Le faible volume de capital scolaire des parents est lié à une fréquentation plus courte du système scolaire, donc à une moindre familiarité par rapport à l'école, ses codes, ses normes et sa langue. Ce résultat avait déjà été mis en évidence par des travaux quantitatifs (Lee et Bowen, 2006), mais aussi qualitatifs (Lareau, 2000 [1987]).

Nous l'avons dit : il est impossible de présenter les 60 modèles de régression logistique effectués. Concentrons nous donc, à titre d'exemple significatif, sur la participation aux réunions collectives. Cette variable dichotomique est prédite par des modèles de régression logistique binaire classique (voir tableau 17). Comme l'indique le modèle 1, le niveau d'études des parents explique plus de 5 % de « la variation de la variable dépendante »³¹. Posséder un diplôme universitaire, plutôt qu'un diplôme, multiplie par 6 la probabilité prédite de participer aux réunions à l'école. Le modèle 2 qui introduit d'autres variables sociodémographiques fait doubler le R^2 de Nagelkerke. Ce gain explicatif est principalement dû aux variables « type de famille » et « sexe de l'enfant ». Les parents des familles recomposées et monoparentales ont environ moitié moins de chance de se rendre aux réunions que ceux des familles biparentales, *ceteris paribus*. En outre, quand l'élève est une fille plutôt qu'un garçon, ses parents ont une probabilité 1,5 fois supérieure de participer aux réunions à l'école. Néanmoins, c'est le niveau d'études des parents qui conserve l'effet prédictif le plus fort. Quand la note moyenne aux évaluations de 6^e est ajoutée au modèle, les effets des variables décrites baissent très légèrement, mais maintiennent, de manière générale, leur significativité. Un point de plus sur 100 à la moyenne en 6^e multiplie par $e^{0,013} = 1,013$ la probabilité prédite pour les parents d'aller aux réunions. Autrement dit, 10 points de plus en 6^e, multiplie cette probabilité par $(e^{0,013})^{10} = e^{10 \times 0,013} = 1,14$. L'effet positif de la note aux évaluations de 6^e est relativement modeste, surtout si on le compare à l'effet de la possession d'un diplôme universitaire, plutôt qu'aucun diplôme qui multiplie par plus de 3 la probabilité prédite de participer aux réunions. L'introduction dans le quatrième et dernier modèle des trois variables contextuelles ne change pas les choses : c'est bien le volume de capital scolaire des parents qui a le plus d'effet sur la participation aux réunions collectives à l'école. En est-il de même pour les aspirations scolaires parentales ?

³¹ Quitte à se répéter (voir note 29), nous voudrions insister sur un point de terminologie. Nous sommes conscient que, dans le cas de régressions logistiques, des expressions telles que « proportion de la variation » ou « part de la variance » de la variable dépendante expliquée ne sont pas exactes quand on fait référence aux pseudo- R^2 . Nous nous autorisons néanmoins à les employer par approximation. Pour ne pas alourdir le texte, nous nous abstenons, par la suite, de mettre ces expressions entre guillemets pour marquer leur caractère imprécis.

Tableau 17 : régressions logistiques binaires prédisant la participation des parents aux réunions collectives à l'école

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4						
	Coef.	odds ratio signif.	Coef.	odds ratio signif.	Coef.	odds ratio signif.	Coef.	odds ratio signif.					
Niveau d'études des parents	Diplôme univ.	1,805	6,083	0,000	1,287	3,622	0,002	1,173	3,232	0,004	1,170	3,221	0,004
	Baccalauréat	0,776	2,172	0,003	0,482	1,619	0,095	0,342	1,408	0,244	0,338	1,403	0,253
	CAP ou BEP	0,686	1,985	0,000	0,491	1,634	0,011	0,436	1,546	0,025	0,450	1,568	0,022
	CEP ou BEPC	0,670	1,955	0,000	0,564	1,757	0,001	0,511	1,667	0,004	0,519	1,681	0,003
Aucun diplôme													
PCS du chef de famille	Indép. ou inactif				-0,175	0,839	0,443	-0,209	0,811	0,361	-0,227	0,797	0,325
	Cadre				0,792	2,208	0,159	0,656	1,928	0,247	0,670	1,954	0,239
	Prof. Intermédiaire				0,207	1,229	0,424	0,119	1,126	0,649	0,110	1,116	0,675
	Employé				-0,139	0,870	0,459	-0,174	0,840	0,358	-0,173	0,841	0,363
Ouvrier													
Nb d'attributs étrangers	3 à 5 attributs				0,089	1,093	0,622	0,077	1,080	0,670	-0,021	0,979	0,917
	1 ou 2 attributs				-0,047	0,954	0,815	-0,038	0,963	0,851	-0,072	0,930	0,724
	0 attribut												
Type de famille	Fam. recomposée				-0,622	0,537	0,013	-0,596	0,551	0,018	-0,616	0,540	0,015
	Fam. monoparent.				-0,814	0,443	0,000	-0,800	0,449	0,000	-0,770	0,463	0,000
	Fam. biparentale												
	Six et plus				-0,420	0,657	0,184	-0,329	0,720	0,303	-0,276	0,759	0,389
Nombre d'enfant(s) dans la fratrie	Cinq				-0,602	0,548	0,066	-0,536	0,585	0,103	-0,469	0,626	0,156
	Quatre				-0,372	0,689	0,198	-0,291	0,748	0,318	-0,260	0,771	0,374
	Trois				-0,068	0,934	0,799	-0,062	0,940	0,817	-0,051	0,950	0,849
	Deux				0,361	1,435	0,184	0,368	1,445	0,178	0,366	1,443	0,181
Un													
Sexe de l'enfant	Fille				0,446	1,562	0,001	0,399	1,490	0,003	0,399	1,490	0,003
	Garçon												
Note moyenne en 6e	Grande ville							0,013	1,013	0,003	0,008	1,008	0,095
	Ville moyenne										-0,128	0,879	0,569
	Rural / petite ville										-0,235	0,790	0,311
	référence												
Nb moyen d'élèves ds la classe	Prop moy d'étrangers ds la classe												
	Constante	0,834	2,302	0,000	1,034	2,812	0,000	0,365	1,440	0,315	-0,692	0,501	0,291
	R-2 de Nagelkerke		0,053			0,112			0,120			0,126	
N		1543			1543			1543			1543		1543

3 - Les aspirations scolaires des parents : des déterminants nombreux

Le cas des aspirations scolaires des parents est intéressant pour deux raisons. Premièrement, plusieurs caractéristiques sociodémographiques apparaissent significatives dans la prédiction de cette variable et, en particulier, le nombre d'attributs étrangers dont l'effet va à l'encontre de quelques idées reçues sur les familles immigrées. Deuxièmement, les aspirations scolaires des parents auront une place centrale dans le chapitre 5 sur les effets de l'implication parentale : il est donc utile d'en connaître les déterminants. Les quatre modèles emboîtés de régression logistique ordinaire qui prédisent la mesure 1 des aspirations scolaires parentales sont présentés et interprétés dans la suite du chapitre. Pour permettre une lecture plus informée des résultats, il paraît utile d'exposer brièvement la spécificité de la régression logistique ordinaire par rapport à la régression logistique binaire classique.

Encadré 3 - Interprétation des résultats d'une régression logistique ordinaire

Dans le cas présent, la variable prédite a quatre modalités ordonnées : aspirations faibles, aspirations moyennes, aspirations fortes et aspirations très fortes. Dans la régression logistique ordinaire, c'est le logit de la probabilité qu'un individu ait des aspirations scolaires au moins égale à la $k^{\text{ième}}$ modalité qui est modélisé. k prend ici les valeurs « aspirations faibles », « aspirations moyennes » et « aspirations fortes ». La dernière catégorie n'est pas associée à un *odds*, dans la mesure où la probabilité d'avoir des aspirations scolaires « très fortes » ou moins que « très fortes » est égale à 1.

L'équation du modèle 1 peut être posée ainsi pour un individu i ; le principe est le même pour les modèles plus élaborés :

$$\log\left(\frac{P(ASPI_i \leq k)}{1 - P(ASPI_i \leq k)}\right) = \log\left(\frac{P(ASPI_i \leq k)}{P(ASPI_i > k)}\right) = a_k - b_{BEP} \times BEP_i - b_{CAP} \times CAP_i - b_{BAC} \times BAC_i - b_{UNIV} \times UNIV_i$$

Le modèle se compose donc en réalité de 3 équations linéaires parallèles, dans lesquelles seule la constante a_k change suivant la modalité de la variable prédite. Les coefficients de régression sont donc indépendants de la modalité de la variable réponse. Par ailleurs, contrairement aux modèles de régression classiques, les coefficients de régression sont précédés d'un signe « - », afin que des coefficients positifs indiquent une association avec aspirations scolaires plus hautes.

Comme pour les autres types de régression logistique, il existe plusieurs manières d'interpréter les résultats : soit grâce aux coefficients de régression, soit en termes d'*odds ratios*, soit en calculant les probabilités conditionnelles d'occurrence de chaque catégorie de la variable prédite, soit encore, et c'est une particularité du modèle ordinal, en s'intéressant aux probabilités cumulées. Pour maintenir la clarté du propos, ce sont principalement les *odds ratios* qui seront interprétés.

L'interprétation des *odds ratios* d'une régression logistique ordinaire est légèrement différente de celle d'une régression logistique binaire. Prenons pour exemple, le modèle 1 présenté dans le tableau suivant. Dans ce modèle, l'*odds ratio* associé au fait de posséder un diplôme universitaire plutôt qu'aucun diplôme est $e^{1,505} = 4,504$. La nature ordonnée de la variable prédite interdit de dire : « les parents diplômés du supérieur ont, par rapport aux non diplômés, 4,5 fois plus de chance d'avoir des aspirations scolaires plutôt que de ne pas en avoir ». La formulation adéquate est qu'ils ont 4,5 fois plus de chance d'avoir des aspirations scolaires très fortes plutôt qu'une catégorie regroupant les modalités fortes, moyennes et faibles. Mais encore, ces parents ont, par rapport aux parents sans diplôme, 4,5 fois plus de chance d'avoir des aspirations scolaires très fortes ou fortes plutôt que moyennes ou faibles. En effet, étant donnés des regroupements des modalités de la variable prédite en paire (très fortes vs. les trois modalités plus basses ; très fortes et fortes vs. les deux plus basses ; les trois modalités les plus hautes vs. faibles), une des hypothèses du modèle ordinal est que les effets des variables explicatives sont identiques pour chaque paire de modalités de la variable prédite. Autrement dit, dans une régression logistique ordinaire, les coefficients sont les mêmes pour tous les regroupements en paire. De manière générale donc, la formulation correcte la plus simple est : *les parents diplômés du supérieur ont, par rapport aux non diplômés, 4,5 fois plus de chance d'avoir des aspirations scolaires supérieures d'une modalité.*

Tableau 18 : régressions logistiques ordinaires prédisant le niveau des aspirations scolaires des parents pour leur enfant (mesure 1)

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4						
	Coef.	odds ratio signif.	Coef.	odds ratio signif.	Coef.	odds ratio signif.	Coef.	odds ratio signif.					
Niveau d'études des parents	Diplôme univ.	1,505	4,504	0,000	1,302	3,677	0,000	0,971	2,641	0,000	1,008	2,740	0,000
	Baccalauréat	0,765	2,149	0,000	0,911	2,487	0,000	0,532	1,702	0,011	0,611	1,842	0,004
	CAP ou BEP	0,064	1,066	0,608	0,334	1,397	0,019	0,156	1,169	0,280	0,186	1,204	0,200
	CEP ou BEPC	0,136	1,146	0,251	0,333	1,395	0,010	0,164	1,178	0,211	0,192	1,212	0,144
Aucun diplôme									<i>référence</i>				
PCS du chef de famille	Indép. ou inactif			0,309	1,362	0,072	0,170	1,185	0,328	0,201	1,223	0,250	
	Cadre			1,248	3,483	0,000	0,907	2,477	0,002	0,850	2,340	0,003	
	Prof. Intermédiaire			0,670	1,954	0,000	0,408	1,504	0,015	0,373	1,452	0,026	
	Employé			0,315	1,370	0,025	0,226	1,254	0,113	0,189	1,208	0,187	
	Ouvrier												
Nb d'attributs étrangers	3 à 5 attributs			0,945	2,573	0,000	0,979	2,662	0,000	0,894	2,445	0,000	
	1 ou 2 attributs			0,575	1,777	0,000	0,633	1,883	0,000	0,574	1,775	0,000	
	0 attribut												
Type de famille	Fam. recomposée			-0,749	0,473	0,000	-0,616	0,540	0,002	-0,594	0,552	0,002	
	Fam. monoparent.			-0,559	0,572	0,000	-0,499	0,607	0,000	-0,498	0,608	0,001	
	Fam. biparentale												
Nombre d'enfant(s) dans la fratrie	Six et plus			0,009	1,009	0,971	0,295	1,343	0,225	0,339	1,404	0,165	
	Cinq			-0,142	0,868	0,571	0,106	1,112	0,676	0,126	1,134	0,621	
	Quatre			-0,441	0,643	0,040	-0,198	0,820	0,366	-0,191	0,826	0,386	
	Trois			-0,148	0,862	0,439	-0,076	0,927	0,695	-0,103	0,902	0,596	
	Deux			-0,029	0,971	0,879	0,009	1,009	0,961	-0,002	0,998	0,990	
	Un												
Sexe de l'enfant	Fille			0,381	1,464	0,000	0,271	1,311	0,005	0,261	1,298	0,007	
	Garçon												
Note moyenne en 6e									<i>référence</i>				
Situation urbaine de l'établissement	Grande ville						0,038	1,038731	0	0,036	1,037	0,000	
	Ville moyenne									0,465	1,592	0,003	
	Rural / petite ville									0,200	1,221	0,215	
Nb moyen d'élèves ds la classe									<i>référence</i>				
Prop moy d'étrangers ds la classe	R-2 de Nagelkerke			0,056	0,140			0,220		0,000	1,000	0,901	
	N			1543	1543			1543			1543	1543	

Le niveau d'études des parents explique à lui seul plus de 5 % de la variation des aspirations des parents. Par rapport au modèle incluant seulement le niveau d'études des parents, l'ajout des variables sociodémographiques fait sensiblement augmenter la part de variance expliquée. C'est également le cas lorsque est incluse la moyenne des notes aux évaluations nationales de 6^e. Le R² de Nagelkerke atteint alors 22 %. Le niveau scolaire en 6^e explique donc 8 % de la variance des aspirations scolaires des parents, ce qui est loin d'être négligeable. Enfin, les variables contextuelles n'apportent que peu de gain explicatif au modèle. Malgré tous ces ajouts, le niveau d'éducation des parents reste la variable dont les effets sont les plus forts sur le niveau des aspirations scolaires. Plus précisément, dans le modèle 4, par rapport aux parents sans diplôme, les parents ayant le baccalauréat et ceux avec un diplôme universitaire ont respectivement $e^{0,611}=1,842$ et $e^{1,008}=2,740$ fois plus de chance d'avoir des aspirations scolaires pour leur enfant plus élevées d'une modalité. Néanmoins, le fait d'occuper un emploi de cadre ou de professions intermédiaires, plutôt que d'être ouvrier est également très lié à des aspirations scolaires plus fortes : les *odds ratio* associés sont respectivement de $e^{0,850}=2,340$ et de $e^{0,373}=1,452$. Dans le modèle 4 toujours, 1 point de plus en 6^e donne $e^{0,036}=1,037$ fois plus de chance d'avoir des aspirations scolaires supérieures d'une modalité. Avoir 10 points de plus en 6^e rend presque 1,5 fois plus probable d'avoir des aspirations scolaires plus hautes d'une modalité : $(e^{0,036})^{10} = e^{10 \times 0,036} = 1,43$. L'étude du tableau permet aussi de constater que les familles recomposées et monoparentales ont, par rapport aux familles biparentales, des aspirations scolaires plus faibles, et que, toutes choses égales par ailleurs, les parents ont des aspirations scolaires plus élevées pour les filles que pour les garçons. De même, ces aspirations sont plus fortes quand l'établissement scolaire est situé dans une grande ville plutôt qu'à la campagne ou dans une petite ville.

Enfin, nous voudrions insister sur un dernier résultat. Plus une famille est caractérisée par des attributs étrangers nombreux, plus les aspirations des parents sont fortes. Les familles qui ont 3 à 5 attributs étrangers, plutôt qu'aucun, ont $e^{0,894}=2,445$ fois plus de chance d'avoir des aspirations scolaires plus hautes d'une modalité. Cet *odds ratio* est proche de celui qui est associé à la possession d'un diplôme universitaire plutôt qu'aucun diplôme. Il est plus élevé que celui associé au fait d'être cadre plutôt qu'ouvrier. Les familles immigrées ont donc des aspirations scolaires sensiblement supérieures aux autres familles, toutes choses égales par ailleurs. Ce résultat a déjà été mis en évidence par d'autres chercheurs en France (Vallet et Caille, 1996 ; 2000), en Grande-Bretagne (Strand et Winston, 2008) et aux États-Unis (Cheng et Starks, 2002). Néanmoins, ce constat doit être souligné, dans la mesure où il contredit frontalement la vision de familles immigrées indifférentes à l'école, car trop ignorantes et/ou trop éloignées de ses normes et des valeurs qu'elle inculque.

Au-delà d'un raisonnement « toutes choses égales par ailleurs », on peut se demander si les familles immigrées ont des aspirations scolaires plus hautes que les autres. En effet, c'est ce résultat brut qui est le plus socialement significatif. Le tableau 19 qui croise le nombre d'attributs étrangers avec le niveau des aspirations scolaires permet de répondre positivement à cette question. Chaque case du tableau contient un effectif et, en dessous en italique, la valeur du résidu ajusté standardisé³².

³² Cette valeur constitue une aide à l'interprétation des tableaux croisés, dans la mesure où elle permet de dire si l'effectif observé dans la case est significativement différent de la distribution aléatoire (équi-répartition) ou non. Si le résidu ajusté standardisé est supérieur à 2, on conclut que l'effectif dans la case est en excès par rapport à une distribution aléatoire, et ce, au seuil de confiance de 95 %. Un résidu inférieur à - 2 signale un manque significatif d'individus dans cette case.

Tableau 19 - Tri croisé Aspirations scolaires (mesure 1)*Nombre d'attributs étrangers

		Nombre d'attributs étrangers			
		0 attribut	1 ou 2 attribut(s)	3 à 5 attributs	Total
Aspirations scolaires (mesure 1)	Faibles	255 3,8	43 -1,7	91 -2,9	389
	Moyennes	172 2,4	34 -0,6	64 -2,1	270
	Fortes	207 -2,6	55 0	139 2,9	401
	Très fortes	249 -3	79 2,1	155 1,7	483

Pour ce tableau croisé, la probabilité critique associée au Chi-2 et au V de Cramer indique un lien statistique très significatif entre le nombre d'attributs étrangers et les aspirations scolaires des parents ($p < 0,001$). L'examen des résidus ajustés standardisés indique le sens de cette relation : plus une famille est caractérisée par un grand nombre d'attributs étrangers, plus les parents ont des aspirations scolaires élevées pour leur enfant.

Tableau 20 - Tri croisé Nombre d'attributs étrangers*PCS du chef de ménage

		PCS de la personne de référence du ménage		
		Q.iers ou employés	Prof. interm. ou cadres	Total
Nombre d'attributs étrangers	0 attributs	585 -7,8	214 7,8	799
	1 ou 2 attribut(s)	149 -1,1	43 1,1	192
	3 à 5 attributs	336 9,3	18 -9,3	414

Tableau 21 - Tri croisé Nombre d'attributs étrangers* Niveau d'études des parents

		Niveau d'études des parents		
		BEP ou moins	BEP ou plus	Total
Nombre d'attributs étrangers	0 attributs	440 -11,9	443 11,9	883
	1 ou 2 attribut(s)	119 -2	92 2	211
	3 à 5 attributs	406 14,5	43 -14,5	449

Ce résultat est d'autant plus remarquable que, dans notre échantillon d'élèves de ZEP, les familles immigrées possèdent beaucoup moins de capital scolaire que les autres et appartiennent sensiblement moins aux PCS cadres ou professions intermédiaires, comme l'indiquent les tableaux 20 et 21 dont les valeurs absolues des résidus ajustés standardisés sont particulièrement hautes. Or, nous venons de montrer que le volume de capital scolaire possédé ainsi que le fait d'appartenir aux catégories cadres ou professions intermédiaires sont des facteurs liés positivement au niveau des aspirations scolaires. Malgré cela, les familles immigrées ont, de manière brute, plus d'aspirations scolaires que les autres.

En résumé, les aspirations scolaires parentales sont, certes, positivement liées aux résultats scolaires antérieurs, mais aussi, quand ces résultats sont tenus constants, à la possession de capital scolaire par les parents, ainsi qu'à d'autres déterminants sociodémographiques, en particulier l'appartenance à une famille immigrée. Ce constat va dans le sens des résultats établis par Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993). L'interprétation de la formation et des conséquences des aspirations scolaires parentales sera conduite dans le prochain chapitre, une fois que les effets de ces aspirations sur les résultats scolaires des enfants auront été mesurés.



Le chapitre 4 avait pour objectif principal d'affiner les analyses du chapitre 3 en allant au-delà de comparaisons ZEP *versus* non ZEP. Dans ce chapitre, nous avons étudié les facteurs sociaux qui influent sur les différentes formes d'implication parentale dans la scolarité en ZEP. Le résultat principal est que la grande majorité des formes d'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants est positivement liée à la possession, par les parents, de capital scolaire. Pour dix formes d'implication sur les quinze étudiées, ce lien avec le capital scolaire parental est plus fort qu'avec toutes les autres variables incluses dans les modèles.

L'examen détaillé des déterminants des aspirations scolaires des parents pour leurs enfants montre qu'à côté du niveau d'études des parents, c'est le fait d'appartenir à une famille immigrée qui influe le plus positivement sur ces aspirations. Ce lien positif entre immigration et aspirations se maintient « *ceteris non paribus* », c'est-à-dire lorsque la relation bivariée qui est examinée. Si ce résultat n'est pas inédit, il permet d'éclairer sous un jour nouveau la réfutation des discours sur la démission parentale, premier présupposé des dispositifs de rapprochement des familles populaires de l'école. Contrairement à ce que le sens commun de ces discours laisse penser, les familles immigrées, dans les quartiers populaires, ne sont pas indifférentes à la scolarité de leurs enfants : elles ont même tendance à avoir des aspirations scolaires supérieures aux autres familles.

Les déterminants de l'implication ayant été établis, le prochain chapitre s'intéresse aux effets de ces différentes formes d'implication sur les résultats scolaires des enfants. C'est la croyance dans l'efficacité scolaire d'une implication parentale visible, deuxième présupposé des discours sur la nécessité du rapprochement des familles populaires de l'école, que nous discuterons.

Dans ce cinquième et dernier chapitre, l'objectif est de mesurer les effets des différentes formes d'implication parentale sur les résultats scolaires des enfants. Ce faisant, nous interrogerons la réalité du deuxième présupposé des discours sur la nécessité du rapprochement entre les familles populaires et l'école : celui du bénéfice d'un tel rapprochement pour la réussite scolaire de l'enfant. La méthodologie, essentiellement statistique, sera d'abord détaillée. Les résultats seront ensuite synthétisés. Enfin, le rôle essentiel des aspirations scolaires sera discuté.

1 - Modèles statistiques et problèmes méthodologiques spécifiques

1.1 - Mesures et problème d'endogénéité

En plus des variables sociodémographiques et celles décrivant les quinze formes d'implication déjà utilisées et décrites dans le chapitre précédent, des variables sur le parcours scolaire et d'autres mesures des aspirations scolaires sont mises à contribution.

1.1.1 - Variables de parcours scolaires

Pour construire les mesures du niveau scolaire initial et final de l'élève, cinq variables sont utilisées. La première, déjà évoquée dans le chapitre précédent, correspond au score moyen, rapporté sur 100, des notes aux évaluations nationales de français et de mathématiques au début de la classe de 6^e. Cette variable quantitative, ainsi qu'une variable dichotomique qui indique l'existence de redoublement(s) avant l'enquête Familles de 1998, correspond au niveau scolaire à la date initiale. Les trois dernières variables décrivent le niveau académique à la date finale, c'est-à-dire en classe de 3^e. Il s'agit d'une variable ordinale mesurant le nombre de redoublement(s) effectué(s) après l'enquête Familles (entre 0 et 2)³³; de l'orientation décidée par le conseil de classe en fin de 3^e (seconde générale ou technique d'une part, voie professionnelle ou redoublement d'autre part) ; Et, enfin, de la moyenne des scores en français et en mathématiques au contrôle continu du brevet des collèges. Chacune de ces variables est imparfaite. La politique de redoublement et d'orientation varie d'un établissement à l'autre, tout comme les pratiques de notation (la partie standardisée du brevet n'est malheureusement pas disponible). Sans nier ces difficultés de mesure, nous pensons que le fait de raisonner uniquement sur des établissements en ZEP permet, dans une certaine mesure, de réduire les biais introduits par les variations inter établissements³⁴.

En outre, chacune de ces trois variables comporte une proportion non négligeable de non réponses. Construire une variable synthétique de « niveau final » permet d'utiliser toute l'information contenue dans ces trois variables, sans exclure systématiquement les individus pour lesquels au moins une des trois variables n'a pas été renseignée. Deux stratégies ont été adoptées. Premièrement, une échelle a été construite à partir de recodages de ces trois variables (alpha de Cronbach = 0,808).

³³ Le problème d'endogénéité, discuté ci-dessous, nous a incité à ne conserver que les redoublements décidés après l'enquête Familles qui a été conduite entre mai et septembre 1998 (INSEE/DEPP, 2008). Autrement dit, pour des raisons qui sont explicitées plus loin, seuls les redoublements au collège effectués dans les années scolaires 1999-2000 et 2000-2001 sont pris en considération dans la mesure du niveau final.

³⁴ Des analyses ont été effectuées en incluant le code de l'établissement de l'élève dans les modèles, pour contrôler ces variations. Néanmoins, les résultats n'en ont pas été modifiés. La principale raison de la non significativité statistique d'éventuels « effets établissement » est que chaque collège ne scolarise que très peu d'élèves de l'échantillon (1,5 élève par établissement en moyenne), ce qui interdit de repérer des variations dues aux établissements.

Deuxièmement, une analyse des correspondances multiples (ACM) spécifique³⁵ a été menée avec ces trois variables. Les coordonnées des individus sur le premier axe de l'ACM ont été extraites. La variable continue qui en est issue est très fortement corrélée avec l'échelle construite (R de Pearson = 0,898), ce qui signifie qu'elle mesure la même chose que la précédente, à savoir le niveau académique final. Cette variable continue a été préférée à l'échelle pour son caractère strictement quantitatif.

1.1.2 - Mesures des aspirations scolaires et endogénéité

Exception faite des aspirations scolaires des parents, les 14 autres formes d'implication sont mesurées de la même manière que dans le chapitre précédent. Dans la mesure où les aspirations parentales se sont avérées jouer un rôle important dans les analyses, nous avons souhaité les mesurer selon plusieurs variantes pour nous assurer de la robustesse des résultats les concernant. Comme le décrit l'encadré 3 dans le chapitre 4, l'information sur les aspirations scolaires des parents pour leurs enfants provient de trois variables : l'âge de fin d'études souhaité par les parents, la filière d'orientation qu'ils envisagent après le collège et, enfin, le premier vœu d'orientation effectivement formulé à la fin de la classe de 3^e. La première mesure, utilisée dans le chapitre précédent, a consisté à créer une échelle synthétique par l'addition des scores à ces trois variables, préalablement dichotomisées. Mais la faiblesse de l'alpha de Cronbach, la grossièreté des recodages dichotomiques, ainsi que l'arbitraire relatif de la pondération des items participant à l'échelle nous ont incité à construire d'autres mesures des aspirations scolaires parentales.

Pour les mesures 2 à 5, nous avons effectué plusieurs ACM spécifiques pour extraire les coordonnées factorielles des individus sur le premier axe. Les variables actives sont issues des trois mêmes questions que précédemment, mais les recodages sont plus fins, dans la mesure où pour les variables « âge de fin d'études souhaité » et « orientation envisagée », la réponse « vous ne savez pas encore » a été spécifiquement prise en compte comme modalité active. Après avoir vérifié que le premier axe rendait compte d'une part très majoritaire de la variance du nuage et que les modalités actives étaient ordonnées de manière sociologiquement cohérente, les coordonnées sur l'axe 1 ont été extraites. Ces coordonnées, séparées par quartiles, constituent la mesure 2 des aspirations parentales.

Pour s'assurer que la mesure des aspirations scolaires n'est pas trop influencée par l'une des trois variables considérées, trois ACM spécifiques ont été effectuées avec, à chaque fois, seulement deux de ces trois variables. Après vérification de la valeur propre du premier axe et du nuage des modalités, les coordonnées des individus sur l'axe 1 ont été extraites pour les trois ACM, puis regroupées à chaque fois en quartile. La mesure 3 est issue de l'ACM sur les variables « premier vœu d'orientation » et « âge de fin d'études souhaité » ; La mesure 4 de l'ACM sur les variables « âge de fin d'études souhaité » et « orientation envisagée » ; La mesure 5 concerne les variables « premier vœu d'orientation » et « orientation envisagée ». Le tableau 22 résume les caractéristiques des cinq mesures construites. La matrice des corrélations bivariées entre les 5 mesures d'aspirations scolaires des parents montre des corrélations fortes qui varient entre 0,697 et 0,922 (voir annexes, tableau 29).

³⁵ Par ACM « spécifique », nous entendons la méthode développée par Brigitte Le Roux et Jean Chiche qui, contrairement à l'ACM dite standard, permet de choisir les modalités actives dans l'analyse et donc d'écarter certaines modalités sans pour autant exclure complètement les individus correspondant (Le Roux, 1999). Dans le logiciel *Spad*, il s'agit de la procédure « COREM ».

Tableau 22 - Les cinq mesures des aspirations scolaires parentales

	Variables incluses dans la mesure			Méthode de construction	Cas valides
	Age de fin d'études souhaité	Orientation envisagée	Premier vœu formulé		
Mesure 1	x	x	x	Addition des scores	1543
Mesure 2	x	x	x	Coordonnées ACM	1543
Mesure 3	x		x	Coordonnées ACM	1543
Mesure 4	x	x		Coordonnées ACM	1543
Mesure 5		x	x	Coordonnées ACM	1382

Dans de premières analyses, il est apparu que quatre de ces cinq mesures d'aspirations scolaires exerçaient des « effets » considérablement plus forts sur le niveau académique en 3^e que la mesure restante et que les 14 autres formes d'implication parentale considérées. Nous en avons conclu que nous étions en présence d'un problème d'endogénéité.

Encadré 4 - Un problème de causalité, l'endogénéité des aspirations scolaires

Pour comprendre la difficulté, il convient de préciser la chronologie du recueil des informations pour les variables qui nous intéressent ici (le détail de la structure d'enquête du panel 1995 est décrite dans l'encadré 1, chapitre 1). En ce qui concerne les aspirations parentales, les variables « âge de fin d'études souhaité » et « orientation envisagée » ont été collectées entre mai et septembre 1998 pendant l'enquête Familles. Pour le premier vœu d'orientation formulé par les parents, l'information date de la fin de la classe de 3^e, c'est-à-dire en 1999 pour la plupart des élèves, 2000, voire 2001, pour les redoublants. Pour ce qui est de la mesure du niveau scolaire final, les résultats au contrôle continu du brevet ainsi que la décision d'orientation sont connus en fin de 3^e. En revanche, le nombre de redoublements est une information qui, par définition, évolue tous les ans.

Les premières analyses menées utilisaient une mesure synthétique du niveau académique final qui comprenait, outre les résultats au brevet et l'orientation, le nombre total de redoublements au collège, qu'ils aient eu lieu avant ou après l'enquête Familles de 1998. Ces analyses donnaient des résultats relativement surprenants : d'une part, les aspirations scolaires, prises globalement, avaient des effets sur le niveau académique final plus de dix fois supérieurs à toutes les quatorze autres formes d'implication ; D'autre part, parmi les cinq mesures d'aspirations scolaires, la mesure 4 avait des effets très sensiblement plus faibles que les quatre autres.

L'examen des variables a révélé que ces résultats inattendus étaient largement artéfactuels. Les mesures des aspirations scolaires et du niveau en 3^e étaient trop liées, par construction, ce qui affaiblissait beaucoup la crédibilité d'un raisonnement en termes de causalité. En effet, les aspirations scolaires des parents s'ajustent dans une certaine mesure au niveau académique de l'enfant. Inversement, dans la procédure d'orientation, le choix de la famille joue un rôle essentiel dans la décision finale (Duru-Bellat *et al.*, 1993 ; Duru et Mingat, 1987). Lorsque causes et effets sont aussi peu distinguables, il est possible de parler de problème d'endogénéité de la variable explicative. Dans ce cas, la valeur absolue des coefficients estimés par la méthode des Moindres Carrés Ordinaires est biaisée vers le haut. La solution que nous avons privilégiée pour réduire cette endogénéité a été de redéfinir les variables utilisées, afin de séparer le plus possible la mesure des aspirations de celle du niveau académique en 3^e.

Modification de la variable à expliquer

Il s'est d'abord agi de réduire au maximum l'effet que la variable dépendante pouvait produire sur la variable qui est censée l'expliquer. En l'occurrence, nous avons exclu de la mesure du niveau académique final tous les redoublements qui ont été décidés avant la fin de l'enquête Famille (septembre 1998) au cours de laquelle les informations sur les aspirations scolaires des parents ont été collectées. Par ailleurs, nous avons effectué une nouvelle fois toutes les analyses avec uniquement le score moyen au contrôle continu du brevet comme variable dépendante. Les résultats, sensiblement similaires à ceux qui sont commentés dans la suite du chapitre, sont présentés en annexes (tableau 30).

Sélection de la variable explicative : le choix de la mesure 4 des aspirations parentales

Ensuite, il a fallu retirer la partie des mesures des aspirations scolaires qui pouvait être une conséquence du niveau scolaire en 3^e. Concrètement, nous avons choisi de ne conserver pour les analyses que la mesure 4 des aspirations parentales, car c'est la seule à ne pas contenir d'informations sur le choix d'orientation effectué par la famille en fin de 3^e. Ce choix est en effet très lié à la perception que les parents ont des résultats scolaires de leur enfant en 3^e, ce qui brouille le sens de la causalité.

En enlevant de la variable de niveau académique final toutes les informations qui ont été recueillies avant l'enquête Familles et en retirant de la mesure des aspirations parentales l'élément qui était chronologiquement trop lié aux résultats en 3^e, nous avons réduit sensiblement le problème d'endogénéité auquel nous faisons face, sans néanmoins le faire totalement disparaître.

1.2 - Modèles emboîtés d'analyse de variance

Pour mesurer les effets sur le niveau académique de l'enfant des différentes formes d'implication parentale dans la scolarité, le type de méthode utilisé est l'analyse de variance (ANOVA) et l'analyse de covariance (ANCOVA). Cinq modèles emboîtés sont construits ayant tous pour variable à expliquer la variable continue de niveau scolaire en 3^e, considérée comme niveau académique final. Le premier modèle inclut uniquement le niveau d'études des parents. Le deuxième y ajoute les cinq autres variables sociodémographiques déjà présentes dans le chapitre 4, à savoir la PCS de la personne de référence du ménage, le nombre d'attributs étrangers, le type de famille, le nombre d'enfants dans la fratrie et le sexe de l'enfant.

A partir du troisième modèle, le niveau académique initial de l'élève est contrôlé autant que possible. Pour ce faire sont introduites deux variables : la variable quantitative de niveau initial en 6^e et une variable dichotomique qui indique s'il y a eu ou non au moins un redoublement effectué ou décidé avant que les parents ne soient interrogés lors de l'enquête Familles entre mai et septembre 1998³⁶. En toute rigueur, du fait de l'introduction d'une variable quantitative, il ne s'agit donc plus d'une ANOVA, mais d'une ANCOVA. C'est dans le quatrième modèle que les quinze formes d'implication étudiées sont ajoutées successivement et séparément³⁷. Enfin, le cinquième modèle, effectué seulement pour les formes d'implication dont l'effet sur le niveau scolaire en 3^e s'est révélé significatif dans le modèle 4, inclut les interactions entre le niveau d'études des parents et la forme d'implication étudiée. On cherche alors à savoir si le niveau de capital scolaire parental rend plus « efficace » certaines pratiques éducatives en termes de niveau scolaire.

2 - Les effets des différentes formes d'implication parentale sur le niveau académique des enfants

2.1 - Synthèse des résultats

De la même manière que dans le chapitre 4 pour les analyses des déterminants de l'implication parentale, tous les résultats ne peuvent être discutés en détail faute d'espace. Un tableau synthétique général a été construit (tableau 23). Il contient, pour chaque forme d'implication, des informations tirées du modèle 4 d'analyse de la variance : la significativité de la variable (probabilité critique associée au test de Fisher), l'intensité de son effet sur le niveau scolaire en 3^e (η^2 et η^2 partiel³⁸) et le sens de cet effet (signe du coefficient de régression).

³⁶ Autrement dit, nous avons inclus dans cette variable les redoublements effectués dans l'année scolaire 1998-1999, qui, selon toute vraisemblance, ont été décidés ou au moins prévus avant mai 1998.

³⁷ Il faut noter que nous n'avons pas choisi d'introduire plus d'une forme d'implication parentale dans chaque modèle, car l'inclusion de plusieurs mesures de l'implication rend très difficile l'interprétation des effets de chaque pratique éducative et rend probable l'apparition de phénomènes de multicollinéarité.

³⁸ L'êta carré partiel (η^2 partiel ou η_p^2) est une mesure de l'intensité de l'effet d'une variable ou d'une modalité X sur la variable

expliquée, calculée selon la formule suivante : $\eta_p^2 = \frac{\text{Somme des Carrés de l'effet X}}{\text{SC de l'effet X} + \text{SC de l'erreur}}$. Cette mesure a la particularité de ne

pas varier avec le nombre de variables incluses dans le modèle. Elle permet donc de comparer l'effet de plusieurs variables même lorsqu'elles appartiennent à des modèles dont le nombre total de degrés de liberté diffère, comme c'est le cas ici à cause du fait que les variables mesurant les formes d'implication n'ont pas le même nombre de modalités. Néanmoins, l'êta carré partiel a des défauts : il n'est pas additif, donc sa somme n'est pas égale à 1. Par conséquent, il ne peut être interprété comme la part de la variance totale expliquée. Pour ces raisons, nous avons aussi calculé les êtas carrés classiques (non disponibles dans SPSS) :

$\eta^2 = \frac{\text{SC de l'effet X}}{\text{SC totale}}$ qui sont l'équivalent du R^2 lorsque la variable explicative d'intérêt possède plusieurs modalités. Certains

auteurs ont d'ailleurs remarqué une tendance dans la littérature à confondre êta carré et êta carré partiel (Levine et Hullett, 2002 ; Pierce *et al.*, 2004).

Sur les quinze formes d'implication parentale étudiées, sept n'ont pas d'effet propre significatif ($p > 0,10$). Si l'on considère le seuil de significativité communément admis ($p < 0,05$), ce sont même huit formes d'implication sur quinze qui n'ont pas d'effets significatifs sur le niveau académique. Sur les sept formes d'implication restantes, trois s'avèrent avoir des « effets » négatifs : la prise de cours particuliers payants, les rencontres individuelles à l'initiative du professeur et la scolarisation hors secteur. Parmi les quatre formes d'implication qui ont des effets statistiquement significatifs et positifs sur le niveau scolaire des enfants, seules deux ont des effets quantitativement non négligeables : les aspirations scolaires des parents pour leurs enfants et, dans une moindre mesure, le fait que les parents se représentent les relations avec les professeurs en termes de proximité et de collaboration plutôt qu'en termes de séparation.

Tableau 23 - Effet des quinze formes d'implication parentale sur le niveau académique de l'enfant (ANOVA, modèle 4)

	p	η^2 partiel	η^2	signe du coef. de régress.
Aspirations scolaires des parents (mesure 4)	0,000	0,028	0,017	+
Représentations parentales des relations avec les professeurs (contact vs. séparation)	0,000	0,017	0,010	+
Scolarisation hors secteur	0,000	0,014	0,008	-
Rencontres individuelles à l'initiative des professeurs	0,001	0,010	0,006	-
Participation aux réunions collectives	0,002	0,008	0,005	+
Prise de cours particuliers payants	0,004	0,007	0,004	-
Présence aux conseils de classe ou adhésion association parents d'élèves	0,012	0,007	0,004	+
Aide aux devoirs à la maison	0,083	0,003	0,001	+
Rencontres individuelles à l'initiative des parents	>0,10			
Connaissance de la procédure d'orientation de fin de 3e	>0,10			
Limites concernant la TV	>0,10			
Heure limite de coucher	>0,10			
Aide de la mère	>0,10			
Aide du père	>0,10			
Aide d'un membre de la fratrie	>0,10			

Comment interpréter que, contrairement à beaucoup de résultats antérieurs discutés en introduction, la plupart des formes d'implication parentale s'avèrent n'avoir que très peu ou pas d'effets sur le niveau académique des enfants ?

2.2 - L'inefficacité de la plupart des formes d'implication parentale

C'est là que le raisonnement en termes de variables rencontre ses limites. En effet, sont classées à l'intérieur d'une même catégorie statistique des pratiques extrêmement variées. Comme le souligne Lahire, l'« investissement pédagogique peut prendre des formes plus ou moins rigoureuses et systématiques, mais peut, surtout, s'opérer selon des modalités plus ou moins adéquates pour atteindre l'objectif visé » (1995, p. 27), à savoir l'amélioration des résultats scolaires.

Le tableau précédent permet, par exemple, de constater que sur les quatre variables qui mesurent le type 3 d'implication parentale, c'est-à-dire l'aide aux devoirs à la maison (une variable générale et trois qui précise le membre de la famille qui aide), aucune n'a d'effet significatif (au seuil de 5 %). Ce résultat peut paraître surprenant. En réalité, les données qualitatives recueillies peuvent lui donner sens. Dans les milieux populaires, les parents et surtout les mères pensent l'aide aux devoirs plutôt en termes de surveillance et ont des méthodes qui sont souvent inadaptées aux exigences scolaires (voir chapitre 3 et Thin, 1998). Dans le long extrait d'entretien suivant, une mère raconte les conditions dans lesquelles elle tente d'aider sa fille à faire ses devoirs à la maison :

Parce que je me rappelle quand elle faisait les devoirs avec moi, tu as le petit qui crie, tu as l'autre qui demande un truc. Parce que je ne peux pas être en même temps avec les deux. C'est pas l'ambiance pour faire les devoirs à la maison. Parfois c'est le repas qui suit, parfois il est déjà sur le feu, donc il y a beaucoup de choses. Il y a une qui bouge, l'autre qui écrit, l'autre qui fait ceci, ça sonne à la maison, ça sonne au téléphone, ça sonne en bas, ça sonne en haut. Les devoirs, ça dure une demi-heure, mais il n'a rien appris. Rien. Et je m'énerve, il faut recommencer, on commence la cuisine, il faut arrêter au bout de trois minutes pour faire autre chose et revenir. Donc un enfant, pendant les devoirs, il faut le faire et finir, basta, et faire autre chose. J'ai trouvé que ce n'était pas l'ambiance. Et puis ça m'arrive de ne pas comprendre. Il faut être franche. Une fois il a ramené un devoir. C'était sur l'aliment : féculents,... Pour moi, je lui ai appris féculents, c'est quoi : c'est ça, ça, ça. Produits laitiers : c'est ça, ça, ça. C'était pas ça pour la maîtresse. C'était apprendre à écrire « féculents », apprendre à écrire « produits laitiers ». Elle s'est retrouvée avec un D ou un C... Donc c'est ça... Les maîtres qui les aident pour le soutien scolaire, ils ont une façon d'apprendre aux enfants, ils comprennent, ils ont un niveau plus haut que moi. Moi j'ai compris comme ça... Non, c'était pas ça, c'était apprendre à écrire. Comme j'ai dit, c'est les classes de base, mais si c'était CM2 ou quelque chose, il y a l'anglais. Surtout que cette année ils ont commencé au CE1, ça devient un peu dur. Il va réciter sur moi, mais moi je ne vais pas lui donner la bonne prononciation.
(Madame C., Rmiste, Bac, née au Maroc, arrivée en France en 1992, mariée, 2 enfants)

Plusieurs éléments sont à retenir. Il y a d'abord les mauvaises conditions de travail : l'environnement agité et bruyant, ainsi que le manque de temps ne sont pas propices à une aide efficace. Mais ce qui apparaît avec le plus d'acuité, c'est le fait que la non familiarité de cette mère avec les exigences scolaires ne lui permet pas d'aider ses enfants comme l'école le demande. Les consignes comprises par la mère ne sont pas celles qui étaient édictées par la maîtresse. Le résultat est donc insatisfaisant.

Il est également intéressant de constater que, contrairement au lien qui est fait par les professionnels de l'éducation entre manque de règles dans la famille et difficultés scolaires (voir chapitre 2), l'existence de limites concernant la télévision et les heures de coucher (type 1 de l'implication) n'apparaît avoir aucun effet statistiquement significatif sur le niveau scolaire.

En ce qui concerne l'implication parentale à l'école, les résultats convergent vers un constat d'inefficacité. L'effet de la participation aux réunions collectives à l'école, bien que statistiquement significatif et positif, est quantitativement très faible. Les rencontres individuelles avec un professeur à l'initiative des parents n'ont pas d'effets significatifs sur le niveau scolaire. Lorsque c'est le professeur qui est à l'origine de telles rencontres, l'« effet » est même négatif. Pour interpréter ce résultat, deux éléments doivent être évoqués. Les convocations des professeurs font très souvent suite à un problème scolaire ou comportemental de l'élève (voir les descriptions du chapitre 3). Par conséquent, il faut se garder de voir dans cette association négative entre rencontres parents – professeurs et niveau académique le seul *effet* de ces entrevues. S'il est vrai que, dans certains cas, de telles rencontres peuvent avoir des conséquences néfastes sur le degré d'adhésion de l'élève et de ses parents aux normes scolaires et, de ce fait, avoir des répercussions sur son niveau académique, une

part de la relation négative constatée est due au fait que seuls les « mauvais » élèves sont convoqués par les professeurs. Malgré le fait que toutes les informations qui nous permettent de contrôler l'effet des résultats antérieurs soient incluses dans le modèle, il n'est en effet pas totalement possible de raisonner « à niveau scolaire antérieur égal », dans la mesure où l'évolution du niveau scolaire des élèves n'est pas mesurée très fréquemment. Un raisonnement similaire permet d'interpréter l'« effet » négatif de la prise de cours particuliers payants. En ce qui concerne la scolarisation hors secteur, c'est la même chose : elle touche une population particulière, dans la mesure où elle résulte souvent d'une exclusion de l'établissement de secteur.

Au-delà de ces limites techniques sur lesquelles nous reviendrons en fin de chapitre, nos résultats qualitatifs et quantitatifs nous permettent de dire, à la suite d'Agnès van Zanten, que « les parents de milieu populaire, et parmi eux, davantage encore, les parents immigrés, sont nombreux à être si mal à l'aise dans les situations d'interactions qu'ils n'en retirent que peu de profit » (1996, p. 128). Exception faite de la participation au fonctionnement de l'école par la présence aux conseils de classe ou l'adhésion à une association de parents d'élève qui, conjointement, ne concerne qu'un enfant sur dix en ZEP, aucune forme d'implication parentale visible du point de vue de l'école n'a donc d'effet positif sur les performances de l'enfant. Il en va tout autrement pour les aspirations scolaires des parents pour leur enfant.

2.3 - Le rôle central des aspirations scolaires des parents

2.3.1 - Résultats

Quatre modèles emboîtés d'ANOVA expliquant le niveau académique en 3^e notamment par les aspirations scolaires des parents sont présentés dans le tableau 24. C'est la mesure 4 des aspirations parentales qui a été retenue (voir encadré 4). Plusieurs autres modèles incluant des termes d'interactions entre le niveau des aspirations scolaires parentales et d'autres variables (niveau d'études des parents : modèle 5, nombre d'attributs étrangers : modèle 5bis et type de famille : modèle 5ter) ont été calculés. Ils ne sont pas exposés, car aucun des termes d'interaction ne s'est révélé statistiquement significatif.

Les deux premiers modèles emboîtés d'ANOVA sont communs aux quinze formes d'implication parentale étudiées, dans la mesure où ils n'incluent que des variables sociodémographiques. Le modèle 1 montre un résultat solidement établi : le lien fort qui existe entre le niveau d'études des parents et des performances scolaires des enfants, dont il explique près de 10 % de la variance totale. L'introduction de 5 autres variables sociodémographiques ajoute 5 % au pouvoir explicatif du modèle et confirme un résultat démontré à de multiples reprises (Duru-Bellat et van Zanten, 2006) : le capital scolaire des parents est la variable sociodémographique la plus positivement liée au niveau académique de l'enfant. Le fait d'être cadre plutôt qu'ouvrier et le fait d'avoir une fille plutôt qu'un garçon sont également liés à un meilleur niveau académique. Il en va de même, dans une moindre mesure, pour le nombre d'attributs étrangers, à autres caractéristiques sociales tenues constantes. L'introduction des mesures de niveau académique antérieur fait plus que doubler la part de variance expliquée qui atteint 40 %. De ce fait, toutes les valeurs absolues de tous les paramètres se réduisent sensiblement. Au seuil de 5 %, seuls le niveau d'études des parents, le nombre d'attributs étrangers (de 3 à 5), l'appartenance à une famille monoparentale et le sexe de l'enfant maintiennent leurs liens avec les performances en 3^e. Désormais, ces relations peuvent raisonnablement et au moins partiellement être pensées comme des relations causales.

Tableau 24 : ANOVA expliquant le niveau scolaire en 3^e, entre autres, par les aspirations scolaires des parents

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4					
	Coef.	η^2 part. signif.	Coef.	η^2 part. signif.	Coef.	η^2 part. signif.	Coef.	η^2 part. signif.				
Niveau d'études des parents	Diplôme univ.	0,801	0,075	0,000	0,546	0,025	0,000	0,002	0,218	0,006	0,008	
	Baccalauréat	0,639	0,044	0,000	0,557	0,029	0,000	0,006	0,193	0,005	0,014	
	CAP ou BEP	0,340	0,025	0,000	0,299	0,016	0,000	0,006	0,142	0,005	0,011	
	CEP ou BEPC	0,263	0,016	0,000	0,221	0,011	0,000	0,004	0,106	0,004	0,039	
Aucun diplôme									référence			
PCS du chef de famille	Indép. ou inactif			0,179	0,004	0,026	0,096	0,002	0,158	0,076	0,001	0,259
	Cadre			0,482	0,015	0,000	0,199	0,004	0,039	0,159	0,002	0,096
	Prof. Intermédiaire			0,308	0,014	0,000	0,112	0,003	0,075	0,102	0,002	0,100
	Employé			0,164	0,005	0,016	0,095	0,002	0,096	0,093	0,002	0,102
	Ouvrier			référence								
Nb d'attributs étrangers	3 à 5 attributs			0,150	0,004	0,024	0,187	0,009	0,001	0,150	0,006	0,007
	1 ou 2 attributs			-0,039	0,000	0,554	0,028	0,000	0,613	0,000	0,000	0,994
0 attribut									référence			
Type de famille	Fam. recomposée			-0,268	0,007	0,003	-0,169	0,004	0,027	-0,136	0,003	0,073
	Fam. monoparent.			-0,264	0,012	0,000	-0,193	0,009	0,001	-0,178	0,008	0,002
	Fam. biparentale			référence								
Nombre d'enfant(s) dans la fratrie	Six et plus			-0,135	0,001	0,242	0,046	0,000	0,634	0,046	0,000	0,634
	Cinq			-0,111	0,001	0,355	0,058	0,000	0,566	0,073	0,000	0,467
	Quatre			-0,207	0,004	0,040	0,009	0,000	0,919	0,031	0,000	0,712
	Trois			-0,009	0,000	0,920	0,069	0,001	0,348	0,084	0,001	0,247
	Deux			-0,066	0,000	0,444	0,010	0,000	0,896	0,015	0,000	0,830
Un									référence			
Sexe de l'enfant	Fille			0,265	0,029	0,000	0,170	0,017	0,000	0,162	0,016	0,000
	Garçon			référence								
Niveau scolaire en 6e	Oui						0,027	0,229	0,000	0,025	0,203	0,000
	Non						-0,195	0,014	0,000	-0,162	0,010	0,001
Redoublement									référence			
Aspirations scolaires des parents	Très fortes									0,310	0,028	0,000
	Fortes									0,140	0,006	0,008
	Moyennes									0,130	0,005	0,016
	Faibles											
R2 ajusté									0,096	0,150	0,399	0,415
N									1215	1215	1215	1215

En ajoutant la variable d'aspirations scolaires des parents dans le modèle 4, la part de variance expliquée augmente de 1,5%. L'introduction de cette variable fait baisser l'intensité de la relation qui lie le niveau d'études des parents aux performances de l'enfant. Ceci est surtout vrai pour les niveaux d'études élevés : baccalauréat et diplôme universitaire. En effet, alors que dans le modèle 3, le fait d'avoir des parents diplômés du supérieur plutôt que sans diplôme était associé à une augmentation de 0,262 unité de la variable niveau scolaire en 3^e³⁹, ce chiffre ne s'élève plus qu'à 0,218 après l'introduction de la mesure 4 des aspirations scolaires des parents. Le coefficient de régression associé à l'indicatrice du niveau baccalauréat passe, lui, de 0,219 à 0,193 entre les modèles 3 et 4. Ces baisses sont certes légères, mais il faut néanmoins les noter dans la mesure où, en raisonnant à caractéristiques sociales et résultats antérieurs constants, l'ajout de la mesure des aspirations parentales ne peut logiquement faire varier substantiellement les coefficients de régression. On peut donc en conclure que les aspirations scolaires des parents constituent, en partie au moins, une variable intermédiaire de la relation entre le capital scolaire des parents, quand il est fort, et les résultats académiques de l'enfant. Néanmoins, le niveau d'études des parents garde un effet propre sur le niveau scolaire de l'enfant. En outre, la hausse du R² ajusté entre les modèles 3 et 4 montre que les aspirations des parents ont également un effet propre qui dépasse la seule « intermédiation » de la relation niveau d'études des parents – résultats de l'enfant.

De même, l'introduction des aspirations parentales explique une partie de la relation positive qui existe dans le modèle 3 entre le nombre d'attributs étrangers et les résultats scolaires de l'enfant. Dans le modèle 4, l'éta carré partiel associé à l'indicatrice de la possession de 3 à 5 attributs étrangers passe de 0,009 à 0,006. Autrement dit, à autres caractéristiques sociodémographiques et à résultats scolaires antérieurs tenus constants, les aspirations parentales expliquent environ un tiers de la relation positive qui existe entre le nombre d'attributs étrangers et le niveau académique final de l'élève.

2.3.2 - Interprétations

Comment interpréter cette influence des aspirations parentales ? Le rapport des adultes à l'école et au savoir contribue à former le rapport des enfants à la scolarité (Charlot, 1997). On trouve dans l'histoire personnelle du célèbre intellectuel britannique Richard Hoggart une belle illustration de ce constat. Ses parents décédés, il a vécu avec sa grand-mère dans un quartier ouvrier de Leeds. Parlant de sa grand-mère, il écrit :

Elle respectait le savoir ; non comme moyen de parvenir à la richesse, un peu sans doute en tant que chemin vers le pouvoir et l'autorité, mais surtout pour l'idée pure du savoir comme libération de la personne. Ceci n'est probablement pas sans rapport avec mon propre empressement à entrer comme professeur dans l'enseignement universitaire pour adultes (Hoggart, 1991, p. 42)

L'attitude des membres de la famille vis-à-vis de la valeur de savoir et de l'école a des effets sur la carrière scolaire de l'enfant qui vont au-delà des effets liés à la position sociale (Mortimore, 1991 ; Hoge *et al.*, 1997).

³⁹ Dans la mesure où la variable à expliquer correspond aux coordonnées des individus sur le premier axe d'une ACM (spécifique), on ne peut interpréter aisément l'unité dans laquelle est mesurée cette variable.

Si les aspirations scolaires des parents sont si influentes, il est important de dire quelque chose de la formation de ces aspirations. Dans le chapitre précédent, nous avons montré que les aspirations scolaires parentales sont, certes, positivement liées aux résultats académiques antérieurs de l'enfant, mais aussi, quand ces résultats sont tenus constants, à la possession de capital scolaire par les parents, ainsi qu'à d'autres déterminants sociodémographiques, en particulier l'appartenance à une famille immigrée. Schématiquement, deux types d'interprétations peuvent être évoqués pour éclairer cette observation. Une première vision, issue de l'économie et de l'individualisme méthodologique en sociologie, conçoit les aspirations scolaires des familles comme produit d'un calcul rationnel arbitrant, à chaque palier d'orientation, entre les avantages, les coûts et les risques de rester dans le système éducatif (Boudon, 1979 [1973]). Contrairement à la présentation caricaturale qui en est parfois faite, Boudon ne considère pas des individus totalement hors du contexte et libres de leurs choix. Au contraire, son modèle repose sur le fait que « la situation sociale des familles fait qu'elles apprécient différemment les risques, les coûts et les avantages de l'investissement scolaire » (Boudon, 1990, p. 538). Pour former leurs aspirations et formuler leurs choix d'orientation, les familles tentent donc, avec les éléments d'information présents, d'anticiper l'avenir.

Un autre type d'interprétation, qui s'inscrit dans la sociologie bourdieusienne de l'habitus, insiste plutôt sur la formation des aspirations dans la socialisation par l'intériorisation inconsciente des chances objectives de réussite future (Bourdieu, 1974). Bien que souvent opposées, ces deux interprétations ne nous semblent pas fondamentalement incompatibles. Il nous semble même que l'élément central de leur diagnostic est similaire. Pour s'en convaincre, lisons les deux citations suivantes :

Lorsque la famille définit plus ou moins confusément le statut qu'elle considère que le jeune peut légitimement chercher à obtenir, elle se détermine dans une large mesure par référence à son propre statut (Boudon, 1990, p. 537, italiques ajoutées).

Si chacun des moments de la série d'actions ordonnées et orientées qui constituent les stratégies objectives peut paraître déterminé par l'anticipation de l'avenir et en particulier de ses propres conséquences (ce qui justifie l'emploi du concept de stratégie), c'est que les pratiques qu'engendre l'habitus et qui sont commandées par les conditions passées de la production de leur principe générateur, sont d'avance adaptées aux conditions objectives toutes les fois que les conditions dans lesquelles l'habitus fonctionne sont demeurées identiques (ou semblables) aux conditions dans lesquelles il s'est constitué (Bourdieu, 1974, p. 4, italiques ajoutées)

Au-delà des différences de cadre théorique entre ces deux auteurs, ils reconnaissent tous les deux que les aspirations scolaires se forment en fonction des conditions passées et présentes, considérées à la fois comme génératrices et reflet des chances objectives de réussite future. Entre une explication faisant appel à des dispositions intériorisées et socialement différenciées (Bourdieu) et une autre en termes de « conditionnement des attentes par la position sociale » (Boudon, 1979 [1973], p. 177), il semble en réalité que la différence essentielle réside dans le degré de conscience et d'intentionnalité prêté aux individus. Raymond Boudon pense sans aucun doute des acteurs sociaux plus conscients et intentionnels que ne le fait Bourdieu⁴⁰.

⁴⁰ Certaines formulations de Bourdieu laissent penser que même sur ce point les divergences théoriques ne sont pas réellement des antagonismes. C'est le cas, par exemple, quand il utilise le concept de « stratégie » ou quand il écrit : « des classes dépossédées, qui tendent à proportionner leurs investissements scolaires aux profits promis, donc à devancer les verdicts du système » (Bourdieu, 1974, p. 15). Symétriquement, quand Boudon parle de « méta conscience », la proximité entre les interprétations des deux auteurs devient visible.

En reconnaissant l'existence de stratégies intentionnelles et de processus inconscients d'intériorisation des conditions de socialisation, une voie médiane peut tout à fait être dessinée (Payne, 2003). C'est dans ce sens que nous interprétons nos résultats. En ce qui concerne l'influence positive sur les aspirations parentales du capital scolaire et du fait d'occuper une profession favorisée (cadre, professions intermédiaires), il se pourrait bien que les aspirations scolaires plus élevées dans ces familles reflètent l'intériorisation, dans les espérances subjectives, des probabilités objectives de réussite supérieures. Ce processus de fond cohabite avec des stratégies conscientes de la part des parents des classes favorisées qui perçoivent que, la plupart du temps et au-delà des résultats scolaires de l'enfant, les avantages à perdurer dans le système éducatif sont, pour eux, plus importants que les coûts et les risques qui y sont associés.

La situation des familles immigrées qui, on l'a vu, ont des aspirations scolaires plus fortes pour leurs enfants ne correspond pas à ce cas de figure. Alors que leur volume de capital scolaire et leur situation professionnelle ne leur donne pas, en moyenne, des « chances de vie »⁴¹ objectivement élevées, leur trajectoire et leur projet migratoire sont liés à des aspirations scolaires ambitieuses pour leurs enfants. Le cadre d'interprétation de Bourdieu peut encore être appliqué ici. Son analyse qui concernait les classes moyennes en mobilité sociale ascendante peut tout à fait s'appliquer aux familles immigrées : « si [...] certaines catégories d'agents peuvent surestimer leurs chances et les accroître ainsi réellement, c'est que les dispositions tendent à reproduire non la position dont elles sont le produit, saisie à un moment donné du temps, mais la pente, au point considéré, de la trajectoire individuelle et collective » (1974, p. 19).

Cette « pente » dont parle Bourdieu est celle de l'histoire familiale. Or, comme l'écrit Lorcerie, l'« insertion de la scolarité des enfants dans l'histoire familiale prend une dimension supplémentaire lorsqu'il s'agit de familles immigrées » (2002, p. 9). La manière pour les enfants de poursuivre le projet migratoire formulé et accompli par les parents est de réussir à l'école (Charlot, 1999). C'est pour cette raison que l'école a une telle importance pour les parents de familles immigrées. C'est par l'école et uniquement par l'école que l'ascension sociale peut être espérée, comme aboutissement de la migration (Zeroulou, 1988). Cet espoir est très clairement formulé par cette mère, immigrée marocaine, rencontrée au Val Fourré :

Moi quand je vois des jeunes, leurs parents qui descendent de l'immigration, avoir des bonnes places et tout, ça fait chaud au cœur. Ça fait chaud au cœur, des gens qui ont quitté leur pays, ça fait quelque chose. Ça donne envie, ça donne envie. Ça donne envie. Ça fait quelque chose. Parce que moi je trouve que pour les enfants qui sont issus de l'immigration, il faut tenir quelque chose. S'il ne réussira pas, c'est qu'il n'a pas de ressources ni ici ni là-bas. Il faut qu'il fasse quelque chose. BTS ou quelque chose ou un Bac, quelque chose qui peut le soutenir au moins, qui lui ouvrira les portes. Parce que quand il voit son papa, il a fait toute sa vie travaillé à la chaîne, il voit la maman, il a toute sa vie travaillé dans le ménage, il ne faut pas refaire les pas. Je ne veux pas dire qu'ils vont arriver je ne sais pas où. Mais donner l'exemple aux parents, qu'on peut faire quelque chose. Ta maman qui n'a pas parlé français, elle a fait que le ménage. Toi qui as étudié, tu parlais mieux, tu travaillais mieux, c'est autre chose. Dans la vie, il n'y a pas que le ménage et la chaîne. C'est tout. On peut faire autre chose.
(Madame C., Rmiste, Bac, née au Maroc, arrivée en France en 1992, mariée, 2 enfants)

⁴¹ Traduction du concept wébérien de « *Lebenschancen* » de (Weber, 1922)

Les aspirations scolaires supérieures dans les familles immigrées, qui expliquent une part de la meilleure réussite des enfants toutes choses égales par ailleurs, sont donc à relier à l'intériorisation de conditions particulières de socialisation marquées par l'histoire familiale de la migration qui forme la « pente » de la mobilité sociale intergénérationnelle. Sur ce point, une piste explicative complémentaire, qui pourra être utilement exploitée dans un travail de thèse, s'inspire de la lecture de John Ogbu (1978) et, notamment, de sa distinction entre minorités volontaires et involontaires (*voluntary et involuntary minorities*). Les minorités involontaires sont des groupes socialement dominés qui vivent depuis longtemps dans un pays, sans l'avoir décidé. C'est le cas, par exemple, des Noirs aux États-Unis qui ont, de ce fait, une longue expérience de la domination et des frontières sociales qui y ont cours. Au contraire, les minorités volontaires, arrivées plus récemment et de leur plein gré, n'ont pas entièrement intériorisé les barrières objectives à la mobilité sociale. Dans le contexte français, cette distinction pourrait bien s'appliquer. En France, les minorités involontaires correspondraient aux familles populaires autochtones et aux immigrés anciens, notamment d'origine européenne, qui ont fait l'expérience de la rigidité du système scolaire et social depuis plusieurs générations et qui, de ce fait, ajusteraient à la baisse leurs attentes. Les immigrés plus récents, minorités volontaires qui ont eu moins le temps d'intérioriser leur condition relativement dominée dans le pays d'accueil, pourraient, par une sorte de méconnaissance bénéfique, avoir des aspirations scolaires et professionnelles plus hautes.

Mais, encore une fois, insister sur l'importance des conditions de socialisation dans la formation des aspirations ne doit pas faire oublier que les projets et les stratégies scolaires des familles immigrées s'appuient également, en partie, sur des anticipations conscientes et rationnelles. Ces familles perçoivent bien que, pour leurs enfants, l'obtention d'un diplôme élevé est, encore plus que pour les enfants des familles autochtones de même milieu social, nécessaire à l'insertion professionnelle. On sait en effet que, à diplôme égal, les enfants des familles immigrées subissent des discriminations sur le marché du travail (Silberman et Fournier, 1999 ; Meurs *et al.*, 2006). Dans les familles immigrées, l'anticipation consciente du surcroît de chômage dû notamment aux discriminations ethniques à l'embauche contribue à former des aspirations et, donc, une mobilisation scolaire supérieures.

Pour terminer ce chapitre, il convient d'insister sur les limites de nos interprétations causales. En raisonnant à caractéristiques sociales et niveau académique antérieur constants, nous avons l'ambition de mesurer l'*effet* des différentes formes d'implication parentale sur les résultats scolaires de l'enfant à la fin du collège. Nous pensons avoir partiellement atteint cet objectif. Néanmoins, le panel 1995 ne contient pas suffisamment d'information pour pouvoir réellement raisonner à niveau académique antérieur égal et, encore moins, à « capacités cognitives » des élèves constantes. En effet, un certain nombre de caractéristiques de l'enfant sont inobservables pour le chercheur, alors que les parents eux les connaissent et les prennent en compte dans leur implication et, en particulier, dans leurs aspirations scolaires. L'extrait suivant montre comment les parents peuvent adapter leurs aspirations à des éléments fins qui ne sont pas mesurés par le questionnaire du panel 1995 :

***Par exemple mon fils je ne veux pas lui dire : « fais des études de médecine », ce n'est pas possible. Parce que je sais qu'il ne pourra pas, donc je ne peux pas. Donc je ne peux que lui demander ce que j'ose penser qu'il peut. C'est ça. Ma fille par contre, je peux pousser un peu loin, parce qu'elle est très ambitieuse, même dans son langage, dans sa motivation. Elle est motivée par le journalisme. Quand elle voit les femmes comme les Claire Chazal, quand elle voit les grands avocats, comme les Vergès, elle est très fascinée. Donc c'est quelqu'une, si on peut leur donner les moyens, elle peut faire quelque chose. Donc ça se sent quand on voit un enfant qui va à l'école, ça se sent. Avec elle on peut pousser. Le garçon, bon, pas très loin
(Madame M., femme de chambre, maîtrise d'architecture, née au Congo, arrivée en France en 1994, divorcée, 4 enfants)***

De manière générale, nous n'échappons donc pas à un problème fondamental en statistique, qui rend incertaines la plupart des interprétations causales : celui des variables omises (Behaghel, 2006). Il y a des informations indispensables à l'explication des causes d'un phénomène qui sont pourtant inobservables, ce qui biaise nécessairement l'estimation de l'effet causal (Rothstein, 2009). Sans disqualifier nos analyses, ces rappels doivent servir de précautions interprétatives.



Dans ce dernier chapitre, les effets de quinze formes d'implication parentale sur le niveau académique de l'enfant ont été examinés. De manière générale, il ressort de cette analyse que la plupart des formes d'implication ne sont pas bénéfiques aux résultats scolaires de l'enfant. C'est notamment le cas pour les formes les plus visibles d'implication des parents : ni les rencontres individuelles parents / professeurs, qu'elles soient à l'initiative des uns ou des autres, ni la participation des parents aux réunions collectives n'exercent d'effets positifs importants sur la réussite scolaire de l'enfant. C'est donc le deuxième présupposé des discours sur la nécessité du rapprochement des familles populaires d'avec l'école qui s'en trouve discrédité : un rapprochement visible du point de vue de l'école n'est pas, en soi, bénéfique à l'enfant.

En revanche, l'implication moins apparente et plus diffuse que représentent les aspirations scolaires parentales a les conséquences positives les plus fortes sur le niveau académique de l'enfant en fin de 3^e. Ce résultat incite à déplacer plus souvent le regard politique et scientifique de l'implication parentale à l'école vers l'implication à la maison. L'implication parentale doit être définie de façon large pour pouvoir inclure l'importance subjectivement accordée à la scolarité dans la famille.

Parce que, quand même, ce discours de la démission des parents, il existe encore. Si on peut dire quelque chose dessus en ayant trois ans de recul, c'est bien que les parents sont toujours très soucieux du sort de leurs enfants. Ils ne savent pas forcément comment s'y prendre, ils n'ont pas forcément les bonnes informations parce que l'enfant est parfois l'intermédiaire pour donner les informations, dont il peut y avoir des distorsions et, du coup, des quiproquos, des malentendus. Mais ils sont tous très soucieux du sort de leur enfant. [...]

*Et ce discours dont vous parlez sur la démission des parents, vous l'entendez souvent ?
Et par qui ?*

Ouais. C'est... Ça peut être un peu tout le monde... Mais c'est un discours général qui est plus souvent entendu dans des réunions, des réflexions d'ordre général et qui malheureusement est beaucoup colporté. Mais quand on est sur des situations individuelles on voit bien que ça n'est pas le cas. Voilà... Bon... On aurait quand même tendance à dire que c'est un peu l'Éducation nationale qui tient ce discours-là. Mais qui est certainement une question de logique : la leur et celle des parents n'est pas forcément la même. On a été confronté à une situation cet hiver, d'un garçon qui était exclu de son collège. Donc au moment de la prise de décision, il faut rencontrer les parents. Donc c'était une mesure conservatoire en attendant le conseil de discipline. Le père n'a pas voulu y aller, donc le collègue peut dire « le père démissionne ». Mais le père n'y est pas allé parce qu'il en avait marre d'avoir honte - enfin c'est la manière dont il le disait - d'être obligé d'aller au collège sur la situation de son fils parce que ça laisse entendre qu'ils ne l'éduquent pas bien. Donc, voilà, ce n'est pas une démission de la part du père quoi. Alors évidemment, il y a peut-être des parents qui sont un petit peu dépassés. Mais rarement les deux parents quoi. Ou alors c'est parce qu'il y a vraiment une situation très très difficile quoi. Mais dans la majeure partie des cas, on voit bien l'intérêt que portent les familles. [...] On sent bien que c'est plus une question probablement de non partage des codes scolaires et de non partage des codes familiaux de la part de l'école... Parce que ça va dans les deux sens [rires]. Voilà. Ou des parents qui disent oui alors qu'ils n'ont pas forcément compris et donc du coup ils ne vont pas mettre en place ce qu'on leur a proposé... Voilà ça arrive aussi quoi. On ne va pas aller dire à l'école qu'on n'a pas compris. Et puis c'est difficile pour certains parents d'entrer dans une école, ils ont l'impression que ce n'est pas leur monde.

(Responsable d'un dispositif de la politique de la ville, docteur en sociologie, 37 ans, habite à Mantes-la-Jolie)

Dans ce travail, nous avons interrogé sociologiquement le discours sur la nécessité du rapprochement entre les familles populaires et l'école dans les quartiers défavorisés. Pour cela, nous avons identifié les deux pré-supposés principaux de ce discours, à savoir le fait que, dans ces quartiers, les parents se désintéresseraient de la scolarité de leurs enfants et qu'un rapprochement avec l'école aurait des effets bénéfiques sur les résultats scolaires de ceux-ci. Le corps du mémoire a consisté à montrer, à l'aide de méthodes quantitatives et qualitatives, que ces deux idées n'avaient pas de fondement empirique.

1 - Limites de ce mémoire

Avant de revenir plus en détail sur les résultats et leur intérêt, il convient d'abord d'exposer les limites de notre recherche. Nous en avons distingué cinq, présentées de la moins importante à la plus préoccupante. Les deux premières limites concernent des éléments qui, bien que liés à l'objet de ce travail, n'ont pas été traités car ils n'étaient pas au centre de notre problématique. Premièrement, faute de données adaptées, nous avons étudié l'implication parentale dans la scolarité sans prendre en compte les éventuels « effets établissement » sur les relations familles – école. Or, il a été établi que, même à l'intérieur des ZEP, les projets d'établissements étaient diversifiés et accordaient une place différente à la question des relations avec les parents (Moisan et Simon, 1997 ; van Zanten, 2001). Ces différences entre établissements ont des effets importants, notamment en milieux populaires (Duru-Bellat et Mingat, 1988) et spécifiquement sur l'implication des parents (Epstein, 1995). Deuxièmement, les textes officiels qui ont été traités par une analyse lexicométrique auraient pu être exploités plus intensivement. En particulier, une lecture attentive aurait sans doute pu faire ressortir des évolutions intéressantes dans la manière de prendre en compte les familles populaires dans les politiques éducatives. En Grande-Bretagne, des chercheurs ont mis en évidence de telles transformations. Selon eux, le gouvernement du *New Labour* a accentué deux tendances des politiques éducatives : la première, plus « douce », consiste à tenter de resocialiser les parents des classes populaires pour qu'ils se comportent comme ceux des classes moyennes, c'est-à-dire principalement en consommateurs d'éducation avisés (Gamarnikow et Green, 1999 ; Gewirtz, 2001) ; la seconde, plus « dure », comprend la mise en place de contrats familles / école qui peuvent donner lieu à des sanctions (Vincent et Tomlinson, 1997 ; Vincent et Warren, 1998). Il aurait été intéressant de faire le même type de travail en France, d'autant qu'une évolution « dure » similaire peut être observée⁴². Néanmoins, telle n'était pas la préoccupation centrale de notre mémoire.

Les trois dernières limites, plus sérieuses, sont d'ordre méthodologique. Il s'agit d'abord d'insister sur le nombre relativement restreint d'entretiens réalisés avec des parents d'élèves et des professionnels de l'éducation : seulement dix sur les vingt quatre entretiens conduits au Val Fourré. Pourquoi, dans un mémoire qui s'intéresse aux relations familles / école, n'avoir effectué qu'un entretien sur deux avec des parents ou des membres de l'éducation nationale ? La raison principale est simple : le sujet de ce mémoire s'est progressivement modifié, partant de l'analyse d'un dispositif partenarial local pour arriver à l'étude de l'implication parentale dans la scolarité. Alors que parents et professionnels de l'éducation n'étaient, au départ, que des partenaires parmi d'autres, ils sont devenus le cœur du présent travail. Le nombre relativement faible d'entretiens enjoint donc à la prudence quant aux conclusions qui sont tirées à partir de l'analyse de ces derniers. Nous n'avons donc pas hésité, tout au long du texte, à insister sur le caractère hypothétique de certains développements, en particulier des typologies construites.

L'absence d'observation directe des pratiques éducatives parentales et des interactions à l'école constitue, selon nous, la quatrième limite importante de notre travail. En pratique, il est difficile – et quasiment impossible dans le cadre d'un mémoire – d'aller observer les pratiques de socialisation familiale au sein des foyers. Néanmoins, le travail d'Annette Lareau (2003) montre bien l'intérêt d'une telle entreprise, non seulement pour recueillir des « descriptions denses »⁴³ de ces pratiques, mais aussi parce qu'il y a souvent un écart important entre ce que les parents disent faire, lors d'entretiens ou de questionnaires, et ce qu'ils font effectivement (Lareau, 2000).

⁴² Le « contrat de responsabilité parentale » mis en place sous l'égide de Nicolas Sarkozy, alors Ministre de l'Intérieur, dans le cadre de la loi relative à la Prévention de la délinquance du 5 mars 2007, est, à ce titre, exemplaire.

⁴³ Traduction de l'expression « *thick description* » de Geertz (1973, p. 6).

Last but not least, le problème de la généralisabilité de nos résultats se pose avec une acuité particulière. En effet, par souci de comparabilité entre les matériaux qualitatifs et quantitatifs à notre disposition, nous avons tenu à ne faire porter les analyses statistiques que sur les élèves de ZEP et leurs parents. De ce fait, il n'est pas possible de généraliser avec certitude nos conclusions à l'ensemble des familles populaires, c'est-à-dire aussi à celles qui n'habitent pas dans des quartiers de relégation. Les quartiers des établissements classés en ZEP cumulent un certain nombre de difficultés sociales et scolaires qui produisent des processus sociaux spécifiques. Il est probable qu'avec un échantillon d'individus des classes populaires habitant dans des « espaces moyens – mélangés » (Préteceille, 2006, p. 75) les résultats statistiques, ainsi que les typologies du chapitre 3, auraient été différents. En outre, l'enquête qualitative sur un seul site et l'absence de données quantitatives adéquates n'ont pas permis d'aborder en profondeur la question des effets du contexte local sur l'implication parentale dans la scolarité.

2 - Retour sur les hypothèses

Qu'en est-il des hypothèses que nous avons formulées en introduction pour servir de guide à notre recherche ? **L'hypothèse 1**, selon laquelle les discours qui renvoient une image de parents démissionnaires dans les quartiers populaires n'ont pas de fondement empirique, est validée. En effet, si par démission on entend inaction et désintérêt des parents à l'égard de la scolarité de leurs enfants, les matériaux qualitatifs et quantitatifs utilisés nous permettent de dire qu'il n'en est rien.

Selon **l'hypothèse 2**, les familles immigrées ont des aspirations scolaires plus hautes que les autres familles. Cette hypothèse a pu être confirmée et même élargie. En effet, dans notre échantillon d'élèves de ZEP, les parents immigrés ont même, « *ceteris non paribus* » c'est-à-dire de façon brute, des aspirations scolaires supérieures, malgré leur situation sociale et scolaire plus défavorisée.

L'hypothèse 3 se compose de deux parties. Selon la première, en ZEP, ce sont les parents qui possèdent le plus de capital scolaire qui s'impliquent le plus dans la scolarité. Nous avons vu que le niveau d'études des parents est effectivement le principal facteur explicatif pour dix formes d'implication sur quinze. En revanche, la seconde partie de l'hypothèse 3, selon laquelle cette implication est d'autant plus « efficace » que les parents sont diplômés, n'est pas confirmée par nos analyses. En effet, aucun terme d'interaction entre capital scolaire et implication des parents ne s'est révélé statistiquement significatif.

Selon **l'hypothèse 4**, l'implication parentale visible du point de vue de l'école n'a pas d'effets positifs sur les résultats scolaires de l'enfant. Cette hypothèse est vérifiée pour les rencontres individuelles avec les professeurs et pour les réunions collectives. En revanche, la participation au fonctionnement de l'école (conseil de classe ou association de parents d'élève) produit un effet positif sur le niveau académique de l'élève. Néanmoins, cette forme d'implication est très peu fréquente en ZEP.

De même que pour la quatrième hypothèse, **l'hypothèse 5** est partiellement confirmée. Contrairement à ce qui était prévu, l'aide aux devoirs dans la famille, telle qu'elle est mesurée dans le panel 1995, n'est pas bénéfique pour les résultats scolaires des enfants. En revanche, comme attendu, les aspirations scolaires des parents ont les effets positifs les plus intenses sur les résultats académiques de l'enfant.

3 - Apports sociologiques

Les apports sociologiques de notre travail sont au nombre de quatre : les deux premiers sont généraux, les deux derniers plus spécifiques au champ de recherche sur les relations familles / école.

Le premier intérêt de ce mémoire est de montrer, en pratique, que la triangulation des méthodes est possible et utile. En outre, le mode de restitution des résultats adopté a permis aux matériaux qualitatifs et quantitatifs de se renforcer mutuellement. A de nombreuses reprises, les extraits d'entretien ont constitué une aide précieuse pour l'interprétation de relations statistiques en apparence peu intelligibles. Parfois, les entretiens ont aussi comblé les faiblesses d'un raisonnement uniquement fondé sur des variables, qui, utilisé seul, ne permet pas d'appréhender la complexité des pratiques et des représentations sociales étudiées. Symétriquement, les statistiques mises à contribution dans ce mémoire ont consolidé le raisonnement. Par leur aspect descriptif, elles ont apporté un cadrage quantitatif essentiel ; dans leur utilisation inductive, elles ont mis au jour des résultats en termes de causes et d'effets, impossibles à obtenir sur la base d'entretiens.

Deuxièmement, cette étude participe à élargir les perspectives de la sociologie de l'éducation en France qui, sauf exceptions, est uniquement préoccupée par l'école (de Singly, 2000). Or, plutôt que d'étudier l'école et la famille séparément, il semble très fécond d'analyser leurs relations (Henriot-van Zanten, 1990 ; Lareau, 2000 [1987]). C'est le même constat qu'avait fait Becker : « ceux qui étudient "l'éducation" étudient presque toujours l'école. [...] Si, en revanche, on pense l'éducation comme un ensemble de processus sociaux génériques, il n'y a aucune raison de supposer que ces processus ne prennent place qu'à l'école » (Becker, 2002, p. 230). La remise en cause de l'équation « sociologie de l'éducation égale sociologie de l'école » constitue donc le deuxième intérêt de notre travail.

Le troisième est de participer au perfectionnement empirique de la théorie de la transmission intergénérationnelle du capital culturel. Nous avons souligné en introduction que, depuis les années 1980, la sociologie de l'éducation avait tenté de déconstruire la métaphore bourdieusienne de l'« héritage » du capital culturel en s'intéressant aux processus concrets par lesquels ce « legs » s'effectuait. Dans ce mémoire, nous avons montré que les aspirations scolaires des parents constituaient, partiellement au moins, une variable intermédiaire entre le capital scolaire des parents et le niveau académique des enfants, dans les quartiers populaires. Au-delà des pratiques visibles, c'est donc l'importance accordée par les parents à la scolarité et les espoirs qu'elle alimente qui sont, dans une certaine mesure, les moyens de la transmission du capital scolaire. De ce fait, nous souscrivons à la remarque de Lahire selon laquelle : « lorsqu'on est démuné de tous les moyens d'aide directe, ces démarches de légitimation familiale jouent un rôle central dans la possibilité d'une "bonne scolarité" » (Lahire, 1995, p. 279).

Le quatrième apport sociologique de notre travail a une portée plus spécialisée. Il concerne la résolution de trois problèmes importants contenus dans la plupart des *parental involvement studies*. D'abord, contrairement à beaucoup d'études notamment d'inspiration psychologique, nous avons inclus, en plus des variables décrivant des pratiques éducatives précises, de nombreuses variables sociodémographiques « lourdes ». En s'intéressant à des processus éducatifs plus fins que ne le faisait classiquement la sociologie de l'éducation, nous avons en même temps tenu à ne pas oublier l'importance de l'influence du milieu économique, social et culturel des individus. En outre, l'utilisation d'une base de données longitudinale, malgré ses imperfections, constitue un progrès dans un champ de recherche où la causalité est souvent hasardeusement inférée de données transversales. Enfin, les études qui s'intéressent à l'implication des parents et celles qui analysent les aspirations scolaires appartiennent à deux littératures scientifiques largement séparées. A cet égard, il est significatif de constater que les aspirations scolaires des parents n'apparaissent pas dans la typologie d'Epstein, pourtant la plus utilisée au sein des *parental involvement studies*. Au vu des résultats de ce travail, l'inclusion des aspirations scolaires parentales comme une dimension fondamentale de l'implication semble pertinente.

4 - Apports politiques et sociaux

Parallèlement aux apports scientifiques décrits, ce mémoire met en avant deux éléments qui permettent de fonder une critique des discours et dispositifs politiques sur le rapprochement des familles populaires et de l'école.

D'une part, notre recherche participe à la déconstruction du mythe de la démission parentale dans les quartiers populaires sur lequel se fondent les discours sur la nécessité du rapprochement des familles et de l'école. La croyance en une indifférence parentale vis-à-vis de l'école n'est pas une base solide sur laquelle fonder des discours et des politiques. Même dans un quartier de relégation et de ségrégation extrêmes, même quand les parents ne disposent pas des ressources scolaires pour pouvoir comprendre le fonctionnement et les normes de l'école, le terme de « démission » ne correspond pas à la réalité sociale. Même les parents (qui se sentent) scolairement incompetents, même ceux qui ne se rendent jamais dans les établissements scolaires, même parmi les plus résignés, aucun n'est indifférent à la scolarité de ses enfants. Fonder des politiques éducatives nationales ou locales sur une vision excessivement et fausement misérabiliste des familles populaires, notamment immigrées, ne semble pas en mesure de pouvoir créer les conditions de résolution des problèmes d'échec scolaire, encore moins d'égaliser les destins scolaires des différentes classes sociales. Pire, les discours sur la démission parentale, qui ne sont en réalité qu'un avatar des thèses sur le « handicap socioculturel », permettent de dégager les professionnels de l'éducation et, plus généralement, l'organisation du système scolaire de leur responsabilité dans les dysfonctionnements de l'école, en particulier dans les quartiers populaires. Or, malgré l'éclipse de cette question dans les années qui ont suivi la publication du rapport Coleman (1966) aux États-Unis, plusieurs études ont montré que l'enseignant, la classe et l'établissement avaient des effets (Duru-Bellat et Mingat, 1988), parfois forts (Rivkin *et al.*, 1998), sur les performances scolaires des élèves.

D'autre part, notre travail tend à montrer que l'implication parentale visible attendue par les établissements scolaires dans les quartiers populaires (demander des rendez-vous, venir aux convocations, participer aux réunions) n'a pas d'effets réels sur le niveau académique des enfants. C'est pourtant le but implicite des dispositifs qui visent à renforcer l'implication des parents. Au contraire, ce sont les aspirations scolaires parentales, forme d'implication la plus diffuse et la moins prise en compte dans les discours et les politiques, qui joue le rôle le plus important.

Si les aspirations scolaires des parents ont des effets positifs sur le niveau académique de leurs enfants à la fin du collège, qu'en est-il après, quand, jeunes des quartiers populaires, ils seront confrontés au marché du travail ? Les décalages qui peuvent exister entre les attentes et les parcours effectifs, les espoirs déçus, suscitent des frustrations (Merton, 1938 ; Brinbaum, 2008). Lorsque ces désillusions sont perçues comme le résultat de discriminations sociales ou ethniques, la violence symbolique induite participe à produire de la violence physique (Oberti, 2007 ; Lagrange, 2008). Sans doute est-ce donc en prenant au sérieux la question des aspirations scolaires et professionnelles dans les quartiers populaires et leurs conséquences positives ou négatives que pourront se construire des politiques éducatives novatrices en direction des familles populaires. Mais, pour que la diffusion d'attentes élevées dans ces quartiers ne se heurte pas à un mur infranchissable d'inégalités et de discriminations, une politique d'éducation ne pourra se concevoir indépendamment des politiques économiques qui permettraient à ces aspirations d'être satisfaites.

-  - **ANDERSON-LEVITT**, K. M. (1989) Degrees of Distance between Teachers and Parents in Urban France. *Anthropology & Education Quarterly*, 20, 2, 97-117.
-  - **ASTONE**, N. M. & **MCLANAHAN**, S. S. (1991) Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 3, 309-320.
-  - **BAUDELLOT**, C. (1994) Préface. IN **LEBART**, L. & **SALEM**, A. (Eds.) *Statistique textuelle*. Paris, Dunod.
-  - **BEAUD**, S. (1996a) Les usages sociaux de l'entretien. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique". *Politix*, 35, 226-257.
-  - **BEAUD**, S. (1996b) Quelques observations à propos du texte de Bernard Lahire. *Critiques sociales*, 8-9, 102-107.
-  - **BECKER**, H. S. (2002) *Les Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.
-  - **BECKER**, H. S. (2004) Epistémologie de la recherche qualitative. IN **BLANC**, A. & **PESSIN**, A. (Eds.) *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker*. Paris, L'Harmattan.
-  - **BEHAGHEL**, L. (2006) *Lire l'économétrie*, Paris, La Découverte.
-  - **BERNSTEIN**, B. (1964) Elaborated and Restricted Codes : Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66, 6, 55-69.
-  - **BLUMER**, H. (1956) Sociological Analysis and the "Variable". *American Sociological Review*, 21, 6, 683-690.
-  - **BOGENSCHNEIDER**, K. (1997) Parental Involvement in Adolescent Schooling : A Proximal Process with Transcontextual Validity. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 3, 718-733.
-  - **BOUDON**, R. (1973) *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.
-  - **BOUDON**, R. (1979 [1973]) *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.
-  - **BOUDON**, R. (1990) Les causes de l'inégalité des chances scolaires. *Commentaire*, 51, 533-542.
-  - **BOURDIEU**, P. (1973) L'opinion publique n'existe pas. *Les Temps modernes*, 318, 1295-1309.
-  - **BOURDIEU**, P. (1974) Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, 15, 1, 3-42.
-  - **BOURDIEU**, P. (1979) Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
-  - **BOURDIEU**, P. (1993a) Comprendre. IN **BOURDIEU**, P. (Ed.) *La Misère du monde*. Paris, Seuil.
-  - **BOURDIEU**, P. (1993b) A propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100.
-  - **BOURDIEU**, P. & **PASSERON**, J.-C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
-  - **BOURDIEU**, P. & **PASSERON**, J.-C. (1970) *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
-  - **BOURDIEU**, P., **PASSERON**, J.-C. & **CHAMBOREDON**, J.-C. (1968) *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques*, Paris, Bordas.
-  - **BOUVEAU**, P. & **ROCHEX**, J.-Y. (1997) *Les ZEP, entre école et société*, Paris, Hachette Education.

-  - **BREEN**, R. (Ed.) (2004) *Social Mobility in Europe*, Oxford, Oxford University Press.
-  - **BRÉVAN**, C. & **PICARD**, P. (2000) Une nouvelle ambition pour les villes. De nouvelles frontières pour les métiers. Paris, Ministère de la Ville et Délégation Interministérielle à la Ville.
-  - **BRINBAUM**, Y. (2008) Attentes éducatives des familles. IN VAN ZANTEN, A. (Ed.) *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, Presses universitaires de France.
-  - **BRINBAUM**, Y. & **KIEFFER**, A. (2005) D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance. *Education et Formations*, 72, 53-75.
-  - **BROWN**, P. (1990) The « Third Wave » : Education and the Ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11, 1, 65-85.
-  - **BRYMAN**, A. (1984) The British Journal of Sociology. *The Debate about Quantitative and Qualitative Research : A Question of Method or Epistemology ?*, 35, 1, 75-92.
-  - **CATSAMBIS**, S. (2007) Parental Involvement in Education. IN RITZER, G. (Ed.) *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell Publishing.
-  - **CATSAMBIS**, S. & **BEVERIDGE**, A. (2001) Does Neighborhood Matter ? Family, Neighborhood and School Influences on Eighth-Grade Mathematics Achievement. *Sociological Focus*, 34, 4, 435-457.
-  - **CHAPOULIE**, J.-M. (1987) *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison de sciences de l'Homme.
-  - **CHARLOT**, B. (1997) Pour le savoir, contre la stratégie. IN DUBET, F. (Ed.) *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel.
-  - **CHARLOT**, B. (1999) *Le Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.
-  - **CHENG**, S. & **STARKS**, B. (2002) Racial Differences in the Effects of Significant Others on Students' Educational Expectations. *Sociology of Education*, 75, 4, 306-327.
-  - **CLAES**, M. & **COMEAU**, J. (1996) L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et politiques-RIAC*, 35.
-  - **COLEMAN**, J. S. (1966) Equality of Educational Opportunity. Washington, United States Department of Education.
-  - **COUNTRYMAN**, G. & **ELISH-PIPER**, L. (1998) Tracing the development of deficit perspectives in family programs. *Journal of Children and Poverty*, 4, 1, 39-74.
-  - **CROSNOE**, R. (2001) Parental Involvement in Education : The Influence of School and Neighborhood. *Sociological Focus*, 34, 4, 417-434.
-  - **DAUBER**, S. L. & **EPSTEIN**, J. L. (1993) Parents attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools IN CHAVKIN, N. F. (Ed.) *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY, State University of New York Press.
-  - **DE SINGLY**, F. (1997) La mobilisation familiale pour le capital scolaire. IN DUBET, F. (Ed.) *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel.
-  - **DE SINGLY**, F. (2000) L'école et la famille. IN VAN ZANTEN, A. (Ed.) *L'école. L'état des savoirs*. Paris, La découverte.
-  - **DE SINGLY**, F. (2007) *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin.
-  - **DELPHY**, C. (2008) *Classer, dominer - Qui sont les autres ?* Paris, La fabrique.
-  - **DENZIN**, N. K. (2007) Triangulation. IN RITZER, G. (Ed.) *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell Publishing.
-  - **DESIMONE**, L. (1999) Linking parent involvement with student achievement : Do race and income matter ? *Journal of Educational Research*, 93, 1, 11-30.
-  - **DESLANDES**, R. & **BERTRAND**, R. (2004) Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 2, 411-433.
-  - **DUBAR**, C. & **DEMAZIÈRE**, D. (1997) *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan.

-  - **DUBET**, F. (1997) Ecole, familles : le malentendu. IN **DUBET**, F. (Ed.) *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel.
-  - **DUBET**, F. (2005) Pour une conception dialogique de l'individu. *EspacesTemps.net*. Textuel.
-  - **DUDLEY-MARLING**, C. (2007) Return of the Deficit. *Journal of Educational Controversy*, 2, 1.
-  - **DURKHEIM**, E. (2002 [1902-1903]) *L'Education morale*.
-  - **DURU-BELLAT**, M., **JAROUSSE**, J.-P. & **MINGAT**, A. (1993) Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue française de Sociologie*, 34, 1, 43-60.
-  - **DURU-BELLAT**, M. & **MINGAT**, A. (1988) Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences"... *Revue française de sociologie*, 29, 4, 649-666.
-  - **DURU-BELLAT**, M. & **VAN ZANTEN**, A. (2006) *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
-  - **DURU**, M. & **MINGAT**, A. (1987) Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires. *Revue française de sociologie*, 28, 3-16.
-  - **ECCLES**, J. S. & **HAROLD**, R. D. (1996) Family involvement in children's and adolescents' schooling. IN **BOOTH**, A. & **DUNN**, J. F. (Eds.) *Family-School Links: How do they affect educational outcomes?* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
-  - **EPSTEIN**, J. L. (1995) School-Family-Community Partnerships : Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76, 9, 701-712.
-  - **EPSTEIN**, J. L. (2001) *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools*, Boulder, CO, Westview Press.
-  - **EPSTEIN**, J. L. & **DAUBER**, S. L. (1991) School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91, 3, 289-305.
-  - **ERICAN**, K. & **ROTH**, W.-M. (2006) What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative ? *Educational Researcher*, 35, 5, 14-23.
-  - **EYDOUX**, A. & **LETABLIER**, M.-T. (2007) Les familles monoparentales en France. Centre d'études de l'emploi.
-  - **FAN**, X. & **CHEN**, M. (2001) Parental Involvement and Students' Academic Achievement : A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1, 1-22.
-  - **FELOUZIS**, G. (2003) La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44, 3, 413-447.
-  - **FRY**, G., **CHANTAVANICH**, S. & **CHANTAVANICH**, A. (1981) Merging Quantitative and Qualitative Research Techniques : Toward a New Research Paradigm. *Anthropology & Education Quarterly*, 12, 2, 145-158.
-  - **GAMARNIKOW**, E. & **GREEN**, A. G. (1999) The third way and social capital : education action zones and a new agenda for education, parents and community ? *International Studies in Sociology of Education*, 9, 1, 3-22.
-  - **GARSON**, J.-P. & **THOREAU**, C. (1999) Typologie des migrations et analyse de l'intégration. IN **DEWITTE**, P. (Ed.) *Immigration et intégration, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte.
-  - **GAYET**, D. (1999) *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*, Paris, Syros.
-  - **GEERTZ**, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.
-  - **GEWIRTZ**, S. (2001) Cloning the Blairs : New Labour's programme for the re-socialization of working-class parents. *Journal of Education Policy*, 16, 4, 365-378.
-  - **GIOVANNONI**, L. (2008) La « démission parentale », facteur majeur de délinquance : mythe ou réalité ? *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 5.
-  - **GLASMAN**, D. (1992) "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique. *Revue Française de Pédagogie*, 100, 19-33.
-  - **GLASMAN**, D. (1997) Rapprocher les familles de l'école ? Mais pour quoi faire ? X. Y. ZEP *Bulletin du centre Alain Savary*, 1.

-  - **GLASMAN, D.** (2001) *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.
-  - **GLASMAN, D., BLANC, P., BRUCHON, Y., COLLONGES, G., GUYOT, P. & POULETTE, C.** (1992) *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris, L'Harmattan.
-  - **GONTHIER, F.** (2004) Weber et la notion de « compréhension ». *Cahiers internationaux de sociologie*, 116, 35-54.
-  - **GOUYON, M. & GUÉRIN, S.** (2006) L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique. *Economie et statistique*, 398-399, 59-84.
-  - **GUILLAUME, F.-R.** (1998) Travailler en ZEP. *Note d'information*, 98.16, 1-6.
-  - **HENRIOT VAN ZANTEN, A.** (1990) *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
-  - **HENRIOT VAN ZANTEN, A.** (1996) Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critiques des analyses sociologiques. *Lien social et politiques-RIAC*, 35.
-  - **HILL, N. E., CASTELLINO, D. R., LANSFORD, J. E., NOWLIN, P., DODGE, K. A., BATES, J. E. & PETTIT, G. S.** (2004) Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations : Demographic Variations Across Adolescence. *Child Development*, 75, 5, 1491-1509.
-  - **HILL, N. E. & TAYLOR, L. C.** (2004) Parental School Involvement and Children's Academic Achievement Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 4, 161-164.
-  - **HO, E. S.-C. & DOUGLAS, W. J.** (1996) Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69, 2, 126-141.
-  - **HOGGE, D. R., SMIT, E. K. & CRIST, J. T.** (1997) Four Family Process Factors Predicting Academic Achievement in Sixth and Seventh Grade. *Educational Research Quarterly*, 21, 2, 27-42.
-  - **HOGGART, R.** (1970) *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Editions de Minuit.
-  - **HOGGART, R.** (1991) *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Paris, Gallimard-Le Seuil.
-  - **HOHL, J.** (1996) Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques-RIAC*, 35.
-  - **HOOVER-DEMPSEY, K. V. & SANDLER, H. M.** (1997) Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education ? *Review of Educational Research*, 67, 1, 3-42.
-  - **INSEE/DEPP** (2008) *Suivi des élèves du panel 1995 au cours de leurs études secondaires. Présentation du panel et documentation.* .
-  - **ION, J.** (2006 [1998]) *Le travail social au singulier. La fin du travail social ?* Paris, Dunod.
-  - **ISHIDA, H., MULLER, W. & RIDGE, J. M.** (1995) Class Origin, Class Destination, and Education : A Cross-National Study of Ten Industrial Nations. *American Journal of Sociology*, 101, 1, 145-193.
-  - **JEANNOT, G.** (2005) *Les métiers flous. Travail et action publique*, Toulouse, Octarès Editions.
-  - **KAO, G. & THOMPSON, J. S.** (2003) Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-42.
-  - **KIRSZBAUM, T.** (2004) La discrimination positive territoriale : de l'égalité des chances à la mixité urbaine. *Pouvoirs*, 111 101-118.
-  - **LAGRANGE, H.** (2006) "Ethnicité" et déséquilibres sociaux en Île-de-France. IN LAGRANGE, H. (Ed.) *L'épreuve des inégalités*. Paris, Presses Universitaires de France.

-  - **LAGRANGE**, H. (2008) Émeutes, rénovation urbaine et aliénation politique. *Revue française de science politique*, 58, 3, 377-401.
-  - **LAHIRE**, B. (1995) *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris Gallimard-Le Seuil.
-  - **LAHIRE**, B. (1996) Du travail d'enquête à l'écriture des paroles des enquêtés : réponse aux interrogations de Stéphane Beaud. *Critiques sociales*, 8-9, 108-114.
-  - **LAREAU**, A. (2000 [1987]) *Home Advantage : Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, Rowman & Littlefield Publishers.
-  - **LAREAU**, A. (2000) My Wife Can Tell Me Who I Know : Methodological and Conceptual Problems in Studying Fathers. *Qualitative Sociology*, 23, 4, 407-433.
-  - **LAREAU**, A. (2002) Invisible Inequality : Social Class and Childrearing in Black Families and White Families *American Sociological Review*, 67, 5, 747-776.
-  - **LAREAU**, A. (2003) *Unequal Childhoods : Class, Race, and Family Life* Berkeley, University of California Press.
-  - **LAREAU**, A. & **WEININGER**, E. B. (2003) Cultural capital in educational research : A critical assessment. *Theory and Society*, 32, 567-606.
-  - **LE ROUX**, B. (1999) Analyse spécifique d'un nuage euclidien : application à l'étude des questionnaires. *Mathématiques et Sciences Humaines*, 146, 65-83.
-  - **LEE**, J.-S. & **BOWEN**, N. K. (2006) Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43, 2, 193-218.
-  - **LEMEL**, Y. (1984) Le sociologue des pratiques du quotidien entre l'approche ethnographique et l'enquête statistique. *Economie et statistique*, 168, 1, 5-11.
-  - **LESNARD**, L. & **DE SAINT POL**, T. (2008) Organisation du travail dans la semaine des individus et des couples actifs : le poids des déterminants économiques et sociaux. *Economie et statistique*, 414, 53-74.
-  - **LEVINE**, T. R. & **HULLETT**, C. R. (2002) Eta Squared, Partial Eta Squared, and Misreporting of Effect Size in Communication Research. *Human Communication Research*, 28, 4, 612-625.
-  - **LINCOLN**, Y. S. & **GUBA**, E. G. (1985) *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, CA, Sage.
-  - **LORCERIE**, F. & **CAVALLO**, D. (2002) Les relations entre familles populaires et école. *Les cahiers millénaire*, 24, 5-24.
-  - **MADIGAN**, T. J. (1994) Parent Involvement and School Achievement *Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.
-  - **MAU**, W.-C. (1997) Parental Influences on the High School Students' Academic Achievement: A Comparison of Asian Immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychology in the Schools*, 34, 3.
-  - **MCNAMARA HORVAT**, E., **WEININGER**, E. B. & **LAREAU**, A. (2003) From Social Ties to Social Capital : Class Differences in the Relations between Schools and Parent Networks. *American Educational Research Journal*, 40, 2, 319-351.
-  - **MCNEAL**, R. B. (1999) Parental involvement as social capital : Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 1, 117-144.
-  - **MCWAYNE**, C., **HAMPTON**, V., **FANTUZZO**, J., **COHEN**, H. L. & **SENKINO**, Y. (2004) A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of Urban Kindergarten children. *Psychology in the schools*, 41, 3, 363-377.
-  - **MEIRIEU**, P. (1997) Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? IN DUBET, F. (Ed.) *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel.
-  - **MERTON**, R. K. (1938) Social Structure and Anomie. *American Sociological Review*, 3, 5, 672-682.

-  - **MEURS, D., PAILHÉ, A. & SIMON, P.** (2006) Persistance des inégalités entre générations liées à l'immigration : l'accès à l'emploi des immigrés et de leurs descendants en France. *Population*, 61, 5/6, 763-801.
-  - **MICHELAT, G.** (1975) Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16, 2, 229-247.
-  - **MIEDEL, W. T. & REYNOLDS, A. J.** (1999) Parent involvement in early intervention for disadvantaged children : Does it matter ? *Journal of School Psychology*, 37, 4, 379-402.
-  - **MOISAN, C. & SIMON, J.** (1997) Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire. Paris, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
-  - **MONTANDON, C.** (1994) Les relations parents / enseignants dans l'école primaire : de quelques causes d'incompréhension mutuelle. IN **DURNING, P. & POURTOIS, J.-P.** (Eds.) *Éducation et famille*. Bruxelles, De Boeck Université.
-  - **MORTIMORE, J.** (1991) The Unqualified School Leaver : A literature review. London, Post-16 Education Centre, Institute of Education.
-  - **OBERTI, M.** (2007) *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po.
-  - **OGBU, J. U.** (1974) *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood*, New York, Academic Press.
-  - **OGBU, J. U.** (1978) *Minority Education and Caste : The American System in Cross-Cultural Perspective*, New York, Academic Press.
-  **ONWUEGBUZIE, A. J.** (2007) Methods, Mixed. IN **RITZER, G.** (Ed.) *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell Publishing.
-  - **PAYNE, J.** (2003) Choice at the end of compulsory schooling : A research review. Nottingham, Department for Education and Skills.
-  - **PÉRIER, P.** (2005) *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
-  - **PÉRIER, P.** (2007) École et familles populaires. Quels rapports ? *XYZep*, 26, I-V.
-  - **PERRENOUD, P.** (1994a [1987]) Ce que l'école fait aux familles : Inventaire. IN **MONTANDON, C. & PERRENOUD, P.** (Eds.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Lang.
-  - **PERRENOUD, P.** (1994b [1987]) Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. IN **MONTANDON, C. & PERRENOUD, P.** (Eds.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Lang.
-  - **PICARD, P.** (1990) La plus grande ZUP de France, Mantes la Jolie. *Pour*, 125-126.
-  - **PIERCE, C. A., BLOCK, R. A. & AGUINIS, H.** (2004) Cautionary Note on Reporting Eta-Squared Values from Multifactor ANOVA Designs. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 6, 916-924.
-  - **PRÉTECEILLE, E.** (2003) La division sociale de l'espace francilien : typologie socioprofessionnelle 1999 et transformations de l'espace résidentiel 1990-99. Paris, Direction régionale de l'équipement d'Ile-de-France.
-  - **PRÉTECEILLE, E.** (2006) La Ségrégation sociale a-t-elle augmenté ? La métropole parisienne entre polarisation et mixité - *Sociétés Contemporaines*, 62, 69-93.
-  - **PUJOL, J.-C. & GONTIER, C.** (1998) L'école et les parents : pratiques et représentations. *Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 2, 255-269.
-  - **RAGIN, C.** (1987) *The Comparative Method : Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*, Berkeley, University of California Press.
-  - **RAGIN, C.** (2004) La place de la comparaison : jalons pour la recherche comparative configurationnelle. *Revue Internationale de Politique Comparée*, 11, 1, 119-129.

-  - **RAUDENBUSH**, S. W. & **SAMPSON**, R. J. (1999) Ecometrics : Toward a Science of Assessing Ecological Settings, With Application to the Systematic Social Observation of Neighborhoods *Sociological Methodology*, 29, 1-41.
-  - **REAY**, D. (1999) Linguistic Capital and Home : School Relationships: Mothers' Interactions with Their Children's Primary School Teachers. *Acta Sociologica*, 42, 2, 159-168.
-  - **REED-DANAHAY**, D. & **ANDERSON-LEVITT**, K. M. (1991) Backward Countryside, Troubled City : French Teachers' Images of Rural and Working-Class Families. *American Ethnologist*, 18, 3, 546-564.
-  - **RIVKIN**, S. G., **HANUSHEK**, E. A. & **KAIN**, J. F. (1998) Teachers, Schools, and Academic Achievement. *National Bureau of Economic Research Working Paper*, 6691.
-  - **ROSENFELD**, G. (1971) "Shut those thick lips!" : A study of slum school failure, New York, Holt, Rinehart and Winston.
-  - **ROTHSTEIN**, J. (2009) Student sorting and bias in value added estimation : Selection on observables and unobservables. *National Bureau of Economic Research Working Paper*, 14666.
-  - **SALOMON**, G. (1991) Transcending the Qualitative-Quantitative Debate : The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, 20, 6, 10-18.
-  - **SCHWANDT**, T. A. (2007) Epistemology. IN RITZER, G. (Ed.) *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell Publishing.
-  - **SCHWARTZ**, O. (2006) Haut, bas, fragile : sociologies du populaire. Entretien avec Annie Collovald & Olivier Schwartz. *Vacarmes*, 37.
-  - **SHAFFER**, D. W. & **SERLIN**, R. C. (2004) What Good Are Statistics That Don't Generalize ? *Educational Researcher*, 33, 9, 14-25.
-  - **SHELDON**, S. B. (2002) Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 102, 4.
-  - **SILBERMAN**, R. & **FOURNIER**, I. (1999) Les enfants d'immigrés sur le marché du travail. Les mécanismes d'une discrimination sélective. *Formation Emploi*, 65, 31-55.
-  - **SIMON**, B. S. (2004) High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 2, 185-209.
-  - **STRAND**, S. & **WINSTON**, J. (2008) Educational aspirations in inner city schools. *Educational Studies*, 34, 4.
-  - **STROBEL**, P. (1999) Irresponsables, donc coupables. Un discours idéologique. *Informations sociales*, 73-74, 24-41.
-  - **TEDDLIE**, C. & **TASHAKKORI**, A. (2003) Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. IN **TASHAKKORI**, A. & **TEDDLIE**, C. (Eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
-  - **TERRAIL**, J.-P. (1990) *Destins ouvriers : la fin d'une classe ?* Paris, Presses universitaires de France.
-  - **THIN**, D. (1998) *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
-  - **TROW**, M. (1957) Comment on Participant Observation and Interviewing. *Human organization*, 16, 3, 33-35.
-  - **VALLET**, L.-A. & **CAILLE**, J.-P. (1996) 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*, 67.
-  - **VALLET**, L.-A. & **CAILLE**, J.-P. (2000) La scolarité des enfants d'immigrés. IN VAN ZANTEN, A. (Ed.) *L'école. L'état des savoirs*. Paris.
-  - **VAN ZANTEN**, A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France.
-  - **VEILLARD-BARON**, H. (2002) Quartiers « sensibles » et politique de la ville : bilan d'une recherche. *L'Espace Géographique*, 3.

-  - **VINCENT, C. & TOMLINSON, S.** (1997) Home-School Relationships : 'The Swarming of Disciplinary Mechanisms' ? *British Educational Research Journal*, 23, 3, 361-377.
-  - **VINCENT, C. & WARREN, S.** (1998) Becoming a 'Better' Parent ? Motherhood, Education and Transition. *British Journal of Sociology of Education*, 19, 2, 177-193.
-  - **WEBER, M.** (1922) *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der Verstehenden Soziologie.*
-  - **WEBER, M.** (1995 [1922]) *Économie et société*, Paris, Presses Pocket.
-  - **WILSON, W. J.** (1987) *The Truly Disadvantaged : The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, Chicago, The University of Chicago Press.
-  - **XÉLOT, F.** (1998) Mantes la Jolie, une logique de territoire. *Habitat et société*, 10.
-  - **ZEROULOU, Z.** (1988) La réussite scolaire des enfants d'immigrés : L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29, 3, 447-470.

Tableau 25 - Les 33 textes généraux

Année	Titre	Nature du texte	Administrations d'origine
1981	Collaboration entre les parents d'élèves et les enseignants	Note de service	EN
1982	Préparer la rentrée scolaire 1982 : EPS	Note de service	EN
1986	Associations de parents d'élèves	Circulaire	EN
1986	Rencontres des enseignants et des parents	Circulaire	EN
1986	Préparation de la rentrée 1987 dans les collèges	Note de service	EN
1987	Préparation de la rentrée 1988 dans les collèges	Note de service	EN
1988	Distribution des documents des associations de parents d'élèves et des documents relatifs à l'assurance scolaire	Circulaire	EN
1989	Loi d'orientation sur l'éducation	Loi	
1994	Obligation scolaire - Contrôle de la scolarité des enfants naturels ou légitimes par leurs parents	Circulaire	EN, Justice
1995	Information des familles sur l'orientation.	Circulaire	EN
1998	Rentrée 1999 dans les enseignements élémentaire et secondaire	Circulaire	EN
1999	renforcement du contrôle de l'obligation scolaire	Circulaire	EN
1999	La Semaine des parents à l'école. Le partenariat École-Famille : pour accompagner la réussite de l'élève	Note de service	EN
2001	Préparation de la rentrée 2001 dans les collèges	Circulaire	EN
2001	Préparation de la rentrée scolaire 2001 dans le premier degré	Circulaire	EN
2002	Préparation de la rentrée 2002 dans les collèges et mise en œuvre des itinéraires de découverte	Circulaire	EN
2002	Préparation de la rentrée 2002 dans le premier degré	Circulaire	EN
2003	Préparation de la rentrée 2003 dans les écoles, les collèges et les lycées	Circulaire	EN
2004	I- préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées	Circulaire	EN
2004	II- préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées	Circulaire	EN
2005	Préparation de la rentrée scolaire 2005	Circulaire	EN
2005	Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école	Loi	
2006	Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire	Circulaire	EN, Intérieur, Justice
2006	Le rôle et la place des parents à l'école	Circulaire	EN
2006	Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège	Circulaire	EN
2006	Parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents d'élèves et modifiant le code de l'éducation (partie réglementaire)	Décret	EN
2006	I- Préparation de la rentrée 2006	Circulaire	EN
2006	II- Préparation de la rentrée 2006	Circulaire	EN
2007	Complément à la circulaire de préparation de la rentrée 2007 : mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire	Circulaire	EN
2007	I- Préparation de la rentrée 2007	Circulaire	EN
2007	II- Préparation de la rentrée 2007	Circulaire	EN
2008	Opération expérimentale "Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration"	Circulaire	EN, Immigration
2008	Préparation de la rentrée 2008	Circulaire	EN

Tableau 26 - Les 39 textes ciblant les populations ou quartier défavorisés

Année	Titre	Nature du texte	Administrations d'origine
1981	Zones prioritaires	Circulaire	EN
1981	Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaires	Circulaire	EN
1982	Conception et mise en œuvre de projets dans les zones connaissant des difficultés scolaires et dans les établissements à la recherche d'une vie éducative nouvelle	Circulaire	EN
1982	Suivi des projets dans les zones et les programmes d'éducation prioritaires	Circulaire	EN
1989	Actions spécifiques destinées aux élèves de l'école élémentaire en difficulté passagère.	Circulaire	EN
1990	Mise en œuvre de la politique des zones d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993.	Circulaire	EN
1992	La politique éducative dans les zones d'éducation prioritaires.	Circulaire	EN
1994	Zones d'éducation prioritaires : aménagement du réseau	Circulaire	EN
1996	Prévention de la violence à l'école : renforcement du dialogue entre les établissements et les parents d'élèves.	Circulaire	EN
1997	Zones d'éducation prioritaires	Circulaire	EN
1998	L'opération « Ecole ouverte » pour l'année 1998 : appel à projets	Circulaire	EN, Affaires sociales
1998	Prévention des conduites à risque et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté	Circulaire	EN
1998	Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite	Circulaire	EN
1999	Dispositifs d'accompagnement scolaire	Circulaire	EN, Ville, Famille, Affaires sociales, Jeunesse
1999	Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents	Circulaire	Ville, Famille, Affaires sociales
1999	Relance de l'éducation prioritaire Élaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire	Circulaire	EN
2000	Les pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire.	Circulaire	EN
2001	Relations avec les parents réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents	Note de service	EN, Ville, Famille, Affaires sociales
2001	Développement des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents. Echange, entraide et solidarité entre parents. Relations entre les familles et l'école.	Circulaire	EN, Ville, Famille
2002	Mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2002-2003 : le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS)	Circulaire	EN, Ville, Famille, Affaires sociales, Jeunesse
2002	Développement des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents. Echange, entraide et solidarité entre parents. Relations entre les familles et l'école	Circulaire	EN, Ville, Famille
2003	Charte École ouverte	Circulaire	EN
2003	Éducation prioritaire : des objectifs et des méthodes pour lutter contre la fracture scolaire et élaborer les contrats de réussite scolaire	Circulaire	EN
2003	Les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents	Circulaire	EN, Ville, Famille, Affaires sociales, Jeunesse
2005	Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège	Décret	EN, Ville, etc.
2005	Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école	Décret	EN, Ville, etc.
2005	Mise en œuvre des chartes territoriales de cohésion sociale	Circulaire	Ville, Equipement, Affaires sociales, Economie
2005	Mise en œuvre de la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence	Circulaire	EN, Ville
2005	Note de cadrage pour la mise en œuvre du programme « réussite éducative »	Note	Ville
2005	Mise en œuvre des « Dispositifs de réussite éducative » du « Plan de cohésion sociale »	Note	EN
2005	Poursuite de la mise en œuvre des « Dispositifs de réussite éducative » du « Plan de cohésion sociale »	Note	EN
2005	Poursuite de la mise en œuvre des « Dispositifs de réussite éducative » du « Plan de cohésion sociale »	Note	EN
2005	programmation pour la cohésion sociale	Loi	
2006	Mise en œuvre du programme « réussite éducative »	Note	Ville
2006	Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire	Circulaire	EN
2006	Définition et mise en œuvre du volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale (CUCS)	Circulaire	EN, Ville, Affaires sociales, Jeunesse
2008	Mise en place de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire	Circulaire	EN
2008	Décrochage scolaire : mise en œuvre des décisions du Comité interministériel des villes du 20 juin 2008	Circulaire	EN, Ville
2008	Décrochage scolaire : mise en œuvre des décisions du Comité interministériel des villes du 20 juin 2008	Circulaire	EN, Ville

Tableau 27 - Caractéristiques sociales des professionnels interrogés

Fonction	Sexe	Niveau d'études	Age	Pays d'origine	Lieu d'habitation
Directeur de l'école 1	M	Ecole Normale pour instituteur	55	France	Saint-Martin la Garenne (78)
Directrice de l'école 2	F	Licence STAPS, puis IUFM	38	France	Limay (78)
Directrice de l'école 3	F		55	France	Hors de Mantes-la-Jolie (78)
Adulte-relais	M	Master de marketing (Afrique du Sud)	37	Sénégal (2003)	Mantes-la-Ville (78)
Responsable d'une association catholique d'aide aux devoirs	F	Licence de Physique	70	France	Val Fourré
Adulte-relais	M	Licence de mathématique (Mauritanie)	48	Mauritanie (1999)	Mantes-la-Ville (78)
Médiatrice 1	F		50	France	Val Fourré
Médiatrice 2	F		45	(Maghreb)	Val Fourré
Médiatrice 3	F		50	(Maghreb)	Val Fourré
Responsable d'un dispositif de la politique de la Ville	F	Doctorat en sociologie	37	France	Mantes-la-Jolie
Chargée de mission du PRE	F	Master de sciences de l'éducation	32	Martinique	Mantes-la-Jolie
Chargée de mission du PRE	F	Doctorat en histoire	34	Pologne	Meulan (78)
Assistante sociale	F		34	France	Mantes-la-Ville (78)
Assistante sociale	F		26	France	Bueil (27)
Responsable d'une association d'aide à la parentalité	F	Diplôme Universitaire de santé publique	38	France	
Adulte-relais	F	Licence de linguistique (Maroc)	62	Maroc	Val Fourré
Adulte-relais	M	Licence en conseil en insertion professionnelle	35	Sénégal (1999)	Val Fourré

Tableau 28 - Test des droites parallèles pour la régression logistique ordinaire (modèle 4) de la mesure 1 des aspirations scolaires parentales

Ce test s'appelle le test de *droites* parallèles, même si, en réalité, ces « droites » peuvent être des plans (quand deux variables explicatives sont incluses dans le modèle) ou des surfaces à n dimensions (quand n variables explicatives sont incluses dans le modèle). Dans tous les cas, c'est le parallélisme qui est testé.

Modèle	-2 Log Likelihood	Chi-2	ddl	Sig.
Hypothèse	3844,021			
Modèle 4	3787,261	56,76	46	0,133

L'hypothèse nulle testée est que les coefficients de régression associés à une modalité des variables explicatives sont les mêmes pour toutes les modalités de la variable à prédire. On constate que cette hypothèse ne peut raisonnablement être rejetée. Par conséquent, les effets des variables explicatives ne variant pas en fonction des modalités de la variable expliquée, il est pertinent de prédire les aspirations scolaires des parents grâce à un modèle de régression logistique ordinaire.

Tableau 29 - Matrice des corrélations bivariées des cinq mesures des aspirations scolaires parentales (r de Pearson)

	Mesure 1	Mesure 2	Mesure 3	Mesure 4	Mesure 5
Mesure 1	1	0,922	0,806	0,896	0,763
Mesure 2	0,922	1	0,879	0,912	0,904
Mesure 3	0,806	0,879	1	0,697	0,743
Mesure 4	0,896	0,912	0,697	1	0,705
Mesure 5	0,763	0,904	0,743	0,705	1

Tableau 30 - Effet des quinze formes d'implication parentale sur la moyenne de l'enfant au contrôle continu du brevet (ANOVA, modèle 4)

	p	η^2 partiel	signe du coef. de régress.
Aspirations scolaires des parents (mesure 4)	0,000	0,022	+
Rencontres individuelles à l'initiative des professeurs	0,000	0,019	-
Représentations parentales des relations avec les professeurs (contact vs. séparation)	0,000	0,015	+
Prise de cours particuliers payants	0,000	0,014	-
Participation aux réunions collectives	0,000	0,013	+
Rencontres individuelles à l'initiative des parents	0,001	0,009	-
Scolarisation hors secteur	0,003	0,008	-
Présence aux conseils de classe ou adhésion association parents d'élèves	0,016	0,008	+
Aide aux devoirs à la maison	0,083	0,003	+
Connaissance de la procédure d'orientation de fin de 3e	0,089	0,003	-
Limites concernant la TV	>0,10		
Heure limite de coucher	>0,10		
Aide de la mère	>0,10		
Aide du père	>0,10		
Aide d'un membre de la fratrie	>0,10		

Tableau 1 - Caractéristiques sociales des sept parents interrogés	29
Tableau 2 - Caractéristiques des méthodologies qualitatives et quantitatives	31
Tableau 3 - Vocabulaire spécifique des deux groupes : textes généraux versus textes centrés sur les quartiers populaires	37
Tableau 4 - Participation aux réunions parents-enseignants (en %).....	44
Tableau 5 - Rencontres individuelles à l'initiative des parents et des professeurs (en %).....	46
Tableau 6 - Typologie des attitudes des parents dans les interactions à l'école	50
Tableau 7 - Heures limites de coucher (en %).....	51
Tableau 8 - Limites pour la TV (en %)	51
Tableau 9 - Aide aux devoirs à la maison (en %)	52
Tableau 10 - Aide de la mère (en %)	53
Tableau 11 - Aide du père (en %).....	53
Tableau 12 - Aide d'un membre de la fratrie (en %)	53
Tableau 13 - Age de fin d'études souhaité par les parents (en %).....	54
Tableau 14 - Typologie des attitudes parentales par rapport à la scolarité de leurs enfants en ZEP	57
Tableau 15 - Les six dimensions de l'implication parentale et leurs mesures.....	60
Tableau 16 - Synthèse des résultats des modèles de régression logistique prédisant les quinze formes d'implication parentale	64
Tableau 17 - Régressions logistiques binaires prédisant la participation des parents aux réunions collectives à l'école	66
Tableau 18 - Régressions logistiques ordinales prédisant le niveau des aspirations scolaires des parents pour leur enfant (mesure 1)	68
Tableau 19 - Tri croisé Aspirations scolaires (mesure 1)*Nombre d'attributs étrangers	70
Tableau 20 - Tri croisé Nombre d'attributs étrangers*PCS du chef de ménage	70
Tableau 21 - Tri croisé Nombre d'attributs étrangers* Niveau d'études des parents	70
Tableau 22 - Les cinq mesures des aspirations scolaires parentales	74
Tableau 23 - Effet des quinze formes d'implication parentale sur le niveau académique de l'enfant (ANOVA, modèle 4).....	77
Tableau 24 - ANOVA expliquant le niveau scolaire en 3 ^e , entre autres, par les aspirations scolaires des parents	80

Tableau 25 - Les 33 textes généraux	99
Tableau 26 - Les 39 textes ciblant les populations ou quartier défavorisés	100
Tableau 27 - Caractéristiques sociales des professionnels interrogés.....	101
Tableau 28 - Test des droites parallèles pour la régression logistique ordinaire (modèle 4) de la mesure 1 des aspirations scolaires parentales	101
Tableau 29 - Matrice des corrélations bivariées des cinq mesures des aspirations scolaires parentales (r de Pearson)	102
Tableau 30 - Effet des quinze formes d'implication parentale sur la moyenne de l'enfant au contrôle continu du brevet (ANOVA, modèle 4)	102

LISTE DES ENCADRES

Encadré 1 - La structure du panel 1995	22
Encadré 2 - Mesure 1 des aspirations scolaires des parents	60
Encadré 3 - Interprétation des résultats d'une régression logistique ordinaire.....	67
Encadré 4 - Un problème de causalité, l'endogénéité des aspirations scolaires.....	75

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 - Structure socioprofessionnelle du Val Fourré en Île-de-France (AFC)	23
Graphique 2 - Carte de Mantes-la-Jolie (typologie Préteceille)	24
Graphique 3 - Structure du bâti au Val Fourré (ACP).....	25