



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Université Nancy 2
U.F.R. Connaissance de l'Homme
Département de psychologie

Thèse

présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en Psychologie

**Education familiale et performances scolaires
des enfants de milieu populaire**

Youssef TAZOUTI

Composition du jury :

André FLIELLER, Professeur de Psychologie à l'Université Nancy 2 (Directeur de thèse)

Kamel GANA, Professeur de Psychologie à l'Université Nancy 2

Dominique GLASMAN, Professeur de sociologie, à l'Université de Savoie

Jacques LAUTREY, Professeur de Psychologie à l'Université de Paris V

Décembre 2002

Remerciements

Je tiens vivement à remercier :

- les membres du jury pour m'avoir fait l'honneur de leur participation.
- Monsieur le Professeur André Flieller pour avoir accepté de diriger cette thèse. Son suivi, sa disponibilité tout au long de la thèse ainsi que ses lectures attentives des précédentes versions de ce travail m'ont été d'une aide très précieuse.
- Monsieur le Professeur Kamel Gana dont les conseils et les soutiens méthodologiques m'ont aidé énormément.

Ce travail n'aurait pas pu être réalisé sans les appuis des personnes suivantes :

- Monsieur Durand Inspecteur d'Académie chargé du 1^{er} degré qui m'a accordé l'autorisation d'intervenir dans les circonscriptions de la Meurthe-et-Moselle ;
- Mesdames et Messieurs, les Inspecteurs de l'Education Nationale des différentes circonscriptions pour m'avoir autorisé à intervenir dans les écoles ;
- les Directeurs et les Professeurs des Ecoles qui ont facilité mon travail ;
- les parents et les enfants qui ont collaboré activement à la recherche. Sans leur solidarité et leur volontariat ce travail n'aurait pas pu se faire ;

A tous, j'adresse mes sincères remerciements.

J'adresse également mes plus vifs remerciements à toutes les personnes qui m'ont apportées leur soutien et leur concours directement ou indirectement. Il n'est malheureusement pas possible de les mentionner toutes. Mais je tiens à exprimer ma gratitude et mon amitié aux personnes suivantes :

- Frédérique Blott pour ses lectures et ses corrections orthographiques et stylistiques des différentes versions de cette thèse ;
- Jean-luc Bragard qui m'a simplifié les démarches d'obtention des autorisations d'intervenir dans les écoles lors des recherches préparatoires et qui m'a aidé lors de l'élaboration des questionnaires, son expérience professionnelle et sa bonne connaissance du système éducatif m'ont été d'un bon secours ;
- Christine Bocéreau pour sa lecture attentive de la version finale de ce document ;
- Ngo Pien, Soraya Khelifa, Florence Bouchet, Christian Brassac, Annalisa Sannino...

Enfin, mes plus grands remerciements ne suffiront jamais à exprimer ma gratitude et ma reconnaissance à ma proche famille notamment mes parents qui m'ont soutenu matériellement et mentalement tout au long de ma thèse. C'est à eux que je dois avant tout cet aboutissement.

Sommaire

Introduction	1
Partie 1. Les performances scolaires : un objet d'étude complexe, multidéterminé et pluridisciplinaire	7
<u>Chapitre I. Les théories des apprentissages scolaires</u>	9
1.1. Le modèle de l'apprentissage scolaire de Carroll (1963)	10
1.1.1. Les hypothèses du modèle	10
1.1.2. Les composantes du modèle	11
1.2. Le modèle de l'apprentissage scolaire de Bloom (1979)	13
1.2.1. Présentation	13
1.2.2. Les caractéristiques de l'élève	14
1.2.3. La qualité de l'enseignement	15
1.2.4. Les résultats de l'apprentissage	16
1.2.5. La pédagogie de la maîtrise	17
1.2.6. Les limites du modèle de Bloom	18
1.3. Le modèle de Walberg (1986)	19
1.4. Conclusion	21
<u>Chapitre II. Les déterminants pédagogiques des performances scolaires</u>	23
2.1. Introduction	23
2.2. La notion d'échec scolaire	24
2.3. Comment l'échec scolaire se construit-il à l'école ?	25
2.3.1. La triple fabrication de l'échec scolaire	25
2.3.2. Les biais de l'évaluation scolaire	26

a) La discordance entre les notes scolaires et les performances aux tests scolaires	26
b) L'effet de l'origine sociale	28
c) L'effet établissement	29
d) L'effet maître	29
e) La responsabilité latente de l'enseignant	30
f) Le rôle passif de l'élève	31
2.3.3. De l'évaluation d'excellence vers une évaluation de maîtrise	31
2.4. De la dichotomie échec-réussite scolaire à la notion de performances scolaires	32
Chapitre III. Les déterminants sociologiques : Au-delà du sociologisme dans l'explication des performances scolaires	35
3.1. La sociologie de l'éducation des années 60-70	35
3.1.1. La thèse de la reproduction	35
3.1.2. La thèse du handicap socioculturel	36
3.1.3. L'approche sociolinguistique	37
3.1.4. Critiques	38
3.2. Les théories sociologiques actuelles	39
3.2.1. Nouvelle orientation théorique de la sociologie de l'éducation	39
3.2.2. Le rapport au savoir	40
a) Définition	40
b) La construction du rapport au savoir	41
Chapitre IV. Les déterminants individuels des performances scolaires	43
4.1. Les relations entre les aptitudes intellectuelles et les performances scolaires	44
4.1.1. L'influence des aptitudes intellectuelles sur la scolarité	44
4.1.2. L'influence de la scolarité sur les aptitudes intellectuelles	45
4.1.3. Les aptitudes intellectuelles de la mère et celles de l'enfant	46
4.2. Les facteurs psycho-affectifs	47
4.2.1. Dimension clinique de l'échec scolaire	47

4.2.2. A la recherche d'autres variables explicatives des performances scolaires	47
4.3. L'approche interactionniste	48
Chapitre V. Les déterminants familiaux des performances scolaires	51
5.1. Introduction	51
5.2. Deux écoles principales dans l'étude de l'environnement familial	52
5.2.1. L'école de Chicago	53
a) Les références théoriques	53
b) L'étude princeps de Marjoribanks (1972)	55
c) L'évolution des travaux de l'école de Chicago	57
d) Les études utilisant l'échelle HOME	61
5.2.2. L'école française	64
a) La structuration de l'environnement familial	64
b) Les résultats du travail de Lautrey	65
c) Les travaux à la suite de Lautrey	68
d) Discussion	68
5.3. L'aspect latent de l'éducation familiale	70
5.3.1. Les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant	70
a) L'impact du niveau socio-économique	70
b) L'impact de l'histoire familiale	71
c) Le « conflit populaire »	72
d) Les aspirations différentielles	72
5.3.2. Les valeurs parentales en éducation	72
5.3.3. Les attentes parentales envers l'école	74
5.4. L'aspect manifeste de l'éducation familiale	75
5.4.1. Le style éducatif parental	75
a) Les travaux de Baumrind	75
b) L'influence du style éducatif familial sur la scolarité de l'enfant	77
c) Les problèmes posés par les typologies familiales	78
5.4.2. L'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	82
a) Communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire	83
b) Contrôle et aide de l'enfant dans son travail scolaire	85

c) Contact avec l'institution scolaire	86
d) Les études dans une perspective psychologique	87
5.4.3. Les pratiques langagières des familles	88
5.4.4. Les pratiques de lecture-écriture	89
5.5. Les aspects différentiels de l'éducation familiale	91
5.5.1. Variabilité intra-familiale	91
5.5.2. Education familiale et sexe de l'enfant	92
5.5.3. Education familiale et époque ou génération	93
5.5.4. Education familiale et structure familiale	94
5.6. L'éducation familiale des familles populaires	95
5.6.1. Les représentations que se font les familles populaires de l'école	96
5.6.2. Les relations entre l'école et les familles populaires	97
5.6.3. La place de l'écolier dans les familles populaires	99
5.6.4. Les données autobiographiques et d'histoire familiale	100
a) L'étude de Laurens (1992)	100
b) L'étude de Zéroulou (1988)	102
5.6.5. L'étude d'Espéret (1979)	103
5.6.6. L'étude de Pourtois et al. (1992)	104
a) Présentation	104
b) Dynamique personnelle	105
c) Dynamique familiale	106
d) Dynamique environnementale	107
e) Le portrait de l'enfant qui réussit en milieu pauvre	108
5.7. Conclusion	109

Chapitre VI. L'élaboration d'un modèle théorique explicatif des performances scolaires en milieu populaire

6.1. Introduction	111
6.2. Vers une définition opérationnelle du milieu populaire	114
6.2.1. Les notions de « classe sociale » et de « stratification sociale »	115
6.2.2. Les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS)	115
6.2.3. L'opérationnalisation de l'appartenance sociale dans les études psychologiques	117

6.2.4. Comment définir le milieu populaire ?	118
a) Choix des indicateurs économique-culturels	118
b) Restriction de la population	120
6.3. Construction du modèle théorique	120
6.3.1. Les hypothèses générales	122
a) Première hypothèse générale	122
b) Seconde hypothèse générale	122
6.3.2. Les hypothèses opérationnelle	126
6.3.3. L'âge des enfants	129
6.4. Justification des choix méthodologiques	130
6.4.1. L'utilisation du questionnaire pour appréhender l'éducation familiale	130
6.4.2. L'utilisation des modèles en pistes causales	131
a) Avantages théoriques et épistémologiques	131
b) La notion de causalité	133

Partie 2. Mise à l'épreuve du modèle : deux études empiriques

135

Chapitre VII. Analyse secondaire des données de l'enquête « 20 ans après »

137

7.1. Introduction	137
7.2. Les variables et leur mesure	138
7.2.1. Préambule	138
7.2.2. L'indice économique-culturel	139
a) Sélection des indicateurs	139
b) Calcul et validité de l'indice économique-culturel	140
c) Extraction des sous-échantillons	141
7.2.3. Analyse d'items des échelles	142
7.2.4. Analyses en composantes principales	143

a) Valeurs parentales en éducation	143
b) Attentes parentales envers l'école	144
c) Accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	144
d) Rapport parental à la lecture	145
7.2.5. Le style éducatif familial	145
7.2.6. La variable pédagogique	148
7.2.7. Les variables dépendantes	149
7.3. Mise à l'épreuve du modèle en pistes causales	149
7.3.1. Modèle sur l'ensemble de l'échantillon	153
7.3.2. Modèle sur l'échantillon populaire	155
7.3.3. Modèle sur l'échantillon non populaire	158
7.4. Discussion	160
7.5. Conclusion	163
<u>Chapitre VIII. Sélection et construction des instruments de mesure</u>	165
8.1. Introduction	165
8.2. Méthodologie de création des items	167
8.3. Les dimensions du style éducatif familial	168
8.3.1. Encouragement parental de l'enfant à l'autonomie	168
8.3.2. Soutien parental de l'enfant	168
8.3.3. Contrôle parental exercé sur l'enfant	169
8.4. La structuration de l'environnement familial	170
8.4.1. Adaptation du questionnaire de Lautrey (1980)	170
8.4.2. Recherche préparatoire 1999	172
a) Objectifs	172
b) Résultats	172
c) Discussion	174
8.5. Accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	174
8.5.1. Dimensions et facettes	174
8.5.2. Validation des questionnaires	175
a) Recherche préparatoire 2000	175
b) Résultats	176

8.6.	Rapport parental au langage et à la lecture de l'enfant	178
8.6.1.	Dimensions et facettes	178
8.6.2.	Validation des échelles	179
8.7.	Rapport des parents au savoir	180
8.8.	Valeurs parentales en éducation	181
8.8.1.	Dimensions et facettes	181
8.8.2.	Validation des échelles	181
8.9.	Attentes parentales envers l'école	182
8.9.1.	Dimensions et facettes	182
8.9.2.	Validation des échelles	183
8.10.	Epreuves de raisonnement de l'enfant	184
8.11.	Performances scolaires de l'enfant	185
8.11.1.	Compétences associées aux différents items et temps de passation	187
8.11.2.	Critères psychométriques	187
 <u>Chapitre IX. Echantillon et recueil des données</u>		 189
9.1.	Echantillonnage	189
9.1.1.	Choix des circonscriptions et des écoles	189
9.1.2.	Sélection des familles populaires	191
a)	Questionnaire de présélection	191
b)	Evolution des effectifs	193
c)	Calcul de l'indice économique-culturel	193
d)	Description de l'échantillon	194
9.2.	Les performances scolaires de notre échantillons	196
9.3.	Déroulement de la recherche	198
9.3.1.	Premier contact avec les familles	198
9.3.2.	Cadre temporel	199
9.3.3.	Le choix de la mère	199
9.3.4.	Problèmes rencontrés	200

<u>Chapitre X. Résultats</u>	203
10.1. Statistiques descriptives	204
10.2. Analyses bivariées	205
10.2.1. Entre les indicateurs économique-culturel et les performances scolaires	205
a) Le niveau d'éducation de la mère	205
b) Le niveau d'éducation du père	205
c) Les revenus du ménage	206
10.2.2. Entre les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant et les performances scolaires	206
10.2.3. Entre le sexe de l'enfant et les performances scolaires	207
10.2.4. Entre la situation matrimoniale et les performances scolaires	207
10.2.5. Corrélations entre les variables étudiées ci-dessus	208
10.3. Les variables et leur mesure	209
10.3.1. Analyses psychométriques des variables portant sur l'éducation familiale	209
10.3.2. Analyses psychométriques des variables dépendantes	210
a) Analyses d'items	210
b) Analyse factorielle confirmatoire	211
10.4. Etude de l'éducation familiale	212
10.4.1. Aspect latent de l'éducation familiale	212
10.4.2. Style éducatif familial	213
10.4.3. Variables en relation avec la scolarité de l'enfant	214
10.5. Mise à l'épreuve du modèle	215
10.5.1. Matrice de corrélations	215
10.5.2. Modèles en pistes causales	217
a) Avec les épreuves de raisonnement	218
b) Sans les épreuves de raisonnement	220
c) Modèles en pistes causales sur les différentes dimensions	222
<u>Chapitre XI. Discussion</u>	227
11.1. Bilan	227
11.1.1. Education familiale	227
a) L'aspect latent de l'éducation familiale	227

b) L'aspect manifeste de l'éducation familiale	228
c) Les relation entre l'aspect latent et 'aspect manifeste de l'éducation familiale	228
11.1.2. Les relations entre l'éducation familiale et les performances scolaires	229
11.2. Les limites de notre recherche	234
11.2.1. L'aspect latent de l'éducation familiale	234
11.2.2. Les relations bidirectionnelles	235
11.2.3. Les relations curvilinéaires	235
11.2.4. La mesure des performances scolaires	236
11.2.5. L'approche par questionnaire	236
11.2.6. Les aspects non pris en compte	237
Conclusion	239
Bibliographie	243
Index des figures	267
Index des tableaux	269
Index des auteurs	275
<u>Annexes</u>	281
Annexe 1 : Exemples d'items du cahier 2 de l'ECNI	283
Annexe 2 : Exemples d'exercices de l'évaluation en français et en mathématiques à l'entrée en C.E.2	287
Annexe 3 : Questionnaire de présélection	289
Annexe 4 : Questionnaires d'éducation familiale	295
<i>Questionnaire 1</i> : Les valeurs parentales en éducation	296
<i>Questionnaire 2</i> : Les attentes parentales envers l'école	296
<i>Questionnaire 3</i> : Le style éducatif familial	297
<i>Questionnaire 4</i> : L'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	299
<i>Questionnaire 5</i> : Le rapport au savoir des parents	300
<i>Questionnaire 6</i> : Le rapport parental à la lecture et le rapport parental au langage de l'enfant	300

Annexe 5 : Résultats des analyses d'items et des analyses en composantes principales	301
Annexe 6 : Modèles structuraux (listing)	317
1. Statistiques descriptives	318
2. Les matrices	319
2.1. Matrice de covariance	319
2.2. Matrice de corrélation	321
3. Analyses factorielles confirmatoires	323
3.1. Les épreuves de raisonnement et de performances scolaires	323
3.2. L'aspect latent de l'éducation familiale	324
3.3. Le style éducatif familial	326
3.4. Les pratiques éducatives familiales en relation avec à la scolarité de l'enfant	327
4. Modèles en pistes causales	329
4.1. Le modèle A	329
4.2. Le modèle B	332
4.3. Le modèle C	335

Introduction

Dès l'école maternelle apparaissent des différences interindividuelles au niveau des performances scolaires des enfants appartenant à des classes sociales différentes. Dans la littérature sur la question, on relève un certain nombre de constats qui ont pris la valeur de "loi empirique" selon l'expression de Charters (1963). En effet, les enfants appartenant à des classes sociales favorisées réussissent mieux à l'école que les enfants du milieu populaire. Si on examine de plus près les statistiques fournies par le Ministère de l'Éducation Nationale (DPD, 2001) concernant le non redoublement des élèves, on constate que sur la promotion des élèves entrés au cours préparatoire en 1997, 87 % sont parvenus au CE2 à l'issue de leur deuxième année d'études élémentaires. Toutefois, ce pourcentage relativement élevé de non redoublement qui traduit indéniablement une amélioration assez sensible du déroulement de la scolarité au cours des deux premières années (ce pourcentage était de 78 % en 1978), s'accompagne du maintien de disparités sociales au niveau de la réussite. L'accès au CE2 sans redoublement est presque général parmi les enfants d'enseignants (97.9 %) et de cadres (95.2 %). En revanche, il ne s'observe que parmi 74 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et 70 % de ceux dont le père est inactif. Un autre exemple des disparités sociales est fourni par les enquêtes nationales annuelles notamment l'évaluation à l'entrée en CE2. Ces épreuves sont inégalement réussies en fonction de l'appartenance sociale. Les enfants issus d'un milieu social plutôt favorisé (professions libérales, cadres) obtiennent en mathématiques et en français, des performances moyennes supérieures à celles des enfants moins favorisés : 6.5

points d'écart en français avec les enfants d'employés et plus de 12 points avec ceux d'ouvriers (DPD, 2001). Ainsi, les différences entre classes sociales persistent malgré l'amélioration des conditions de vie du milieu populaire, l'augmentation du niveau d'instruction et malgré les politiques éducatives visant à les réduire (Huteau, 2002).

De nombreuses recherches ont été effectuées pour identifier les différents déterminants des performances scolaires et expliquer les disparités sociales. Ces recherches soulignent le caractère multidéterminé du phénomène et en fournissent des explications sociologiques (e.g. Beudelot & Establet, 1971 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), pédagogiques (e.g. Duru-Bellat & Mingat, 1993 ; Perrenoud, 1989), individuelles (e.g. Ceci & Williams, 1997 ; Chiland, 1989 ; Durning & Fortin 2000) ou familiales (e.g. Baumrind, 1991 ; Pourtois & Desmet, 2000 ; Marjoribanks, 1996a, 2001). Néanmoins, il est difficile, face à cette littérature abondante de faire une synthèse exhaustive. En revanche, les questions peu explorées restent nombreuses, nous en avons repéré quelques-unes.

En effet, nous sommes parti du constat suivant : il existe à niveau socio-économique constant une forte variabilité interindividuelle et nombreux sont les enfants de milieu populaire qui obtiennent de meilleures performances scolaires (notamment à l'évaluation à l'entrée en CE2) que les enfants de milieu favorisé. Les enfants d'origine populaire obtiennent des résultats d'ensemble proches de la moyenne. Or, dans la mesure où le milieu populaire comprend les échecs les plus graves, il y faut aussi de nombreuses réussites pour obtenir un résultat d'ensemble moyen. On constate également que nombreux sont les enfants d'ouvriers qui parviennent à accéder aux études supérieures (Laurens, 1992 ; Zeroulou, 1988). Ces faits ont fragilisé les théories sociologiques classiques notamment la thèse de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) et la thèse du handicap socioculturel qui se basaient essentiellement sur des comparaisons entre classes sociales pour montrer que l'échec scolaire touche massivement les enfants provenant d'un milieu défavorisé et qui faisaient passer entièrement sous silence la réussite scolaire des enfants de milieu populaire. L'évolution des études sociologiques sur la question a été marquée par le rejet du fatalisme sociologique (Charlot, 1997 ; Perrenoud, 1986). Des nouvelles théories dites microsociologiques ont expliqué les performances scolaires au niveau individuel pour des sujets appartenant à une même catégorie sociale.

Ainsi, une première orientation que nous avons donnée à notre étude consiste à travailler sur les familles populaires. L'expression "milieu populaire" recouvre une population peu homogène économiquement et culturellement. En effet, le milieu populaire présente une certaine hétérogénéité car les individus occupent des positions sociales différentes suivant l'indicateur considéré (niveau d'éducation, revenu, etc.). Nous avons décidé d'adopter une perspective théorique weberienne et de calculer empiriquement un indice quantitatif en agrégeant plusieurs indicateurs économiques et culturels. La mesure obtenue sera continue et formera un gradient "d'appartenance sociale" qui permettra de déterminer l'appartenance au milieu populaire.

Le choix de travailler sur le milieu populaire est guidé par deux raisons. Premièrement, en étudiant les familles populaires, on neutralise la variable classe sociale et l'on se donne de meilleures chances d'identifier les variables familiales qui influencent les performances scolaires. Deuxièmement, la plupart des études psychologiques concernant l'influence de l'éducation familiale sur les performances scolaires des enfants portant sur des échantillons composés de plusieurs classes sociales. A ce sujet, Palacio-Quintin et Jourdan-Ionescu (1991) affirment que la relation entre l'environnement familial et le développement cognitif (on peut dire autant des performances scolaires) à l'intérieur d'un même niveau socio-économique est une question négligée dans la littérature. En psychologie on s'est beaucoup intéressé à la variabilité interclasse et peu à la variabilité intraclasse.

Une seconde orientation que nous avons donnée à notre travail consiste à prendre en compte plusieurs variables de l'éducation familiale qui ont été souvent étudiées de manière séparée. Ainsi, les aspirations, les valeurs, les attentes et les pratiques des parents en matière d'éducation ont été étudiées. Nous avons élaboré un modèle théorique explicatif des performances scolaires en milieu populaire. Ce choix a permis de multiplier les variables requises pour expliquer les performances scolaires, de les organiser selon leur degré de proximité et/ou d'éloignement de la variable dépendante (organiser les différentes variables en "proximales" et "distales") et d'ordonner les connaissances disponibles sur la question.

Cette thèse est subdivisée en deux parties l'une théorique et l'autre empirique. La partie théorique est organisée en six chapitres. Le premier est consacré aux théories des apprentissages scolaires. Dans un premier temps, nous évoquerons la théorie de Bloom (1979) en référence aux travaux de Carroll (1963). Dans un second temps, nous présenterons le

modèle de Walberg (1986) qui synthétise plusieurs théories (Bloom, 1979 ; Bruner, 1966 ; Carroll, 1963 et Glaser, 1976) et recense la plupart des facteurs qui influencent les apprentissages scolaires. Ce qui ressort de l'examen de ces théories, c'est le multidéterminisme et la complexité des apprentissages et des performances scolaires. Quatre types de déterminants sont souvent évoqués : pédagogiques, sociologiques, individuels et familiaux. Ainsi, les chapitres qui suivront seront consacrés respectivement à ces quatre groupes de déterminants. Le deuxième chapitre abordera les déterminants pédagogiques des performances scolaires (les biais de l'évaluation, l'effet établissement, l'effet maître, etc.). Le troisième chapitre évoquera les déterminants sociologiques des performances scolaires. Après une présentation de la théorie de la reproduction et la théorie du handicap socioculturel, nous en ferons la critique et nous présenterons les nouvelles théories sociologiques. Le quatrième chapitre examinera les déterminants individuels des performances scolaires, notamment les relations entre les performances intellectuelles et les performances scolaires. Nous évoquerons également quelques facteurs affectifs et motivationnels. Quant au cinquième chapitre, il sera consacré aux relations entre l'éducation familiale et la scolarité de l'enfant. Dans un premier temps, deux écoles d'étude de l'environnement familial seront évoquées : " l'école de Chicago " représentée par les travaux de Marjoribanks (de 1972 à nos jours) d'une part et, d'autre part, l'école française utilisant le concept de structuration de l'environnement familial (Lautrey, 1980). Dans un second temps, nous évoquerons les aspects généraux et les aspects différentiels de l'éducation familiale. Enfin, nous aborderons les relations entre l'éducation familiale et la scolarité dans les familles populaires. A la suite de ces cinq chapitres, qui nous auront permis de faire une revue des travaux sur la question, le sixième chapitre permettra d'élaborer le modèle théorique explicatif des performances scolaires en milieu populaire et de poser nos hypothèses générales.

La partie empirique est structurée elle aussi en six chapitres. Le septième chapitre de la thèse sera consacré à l'analyse secondaire des données de l'enquête "20 ans après" (Flieller, Manciaux, & Kop 1994). Ce chapitre nous a servi à la fois comme point de départ de notre réflexion méthodologique et nous a fourni les premiers résultats. Les chapitres 8 et 9 seront respectivement consacrés à la sélection et la construction des instruments de mesure, et à la méthodologie de l'enquête. Le dixième chapitre présentera les résultats de la recherche. Quant aux chapitres 11 et 12, ils constituent respectivement la discussion et la conclusion de notre recherche.

Nous vérifierons tout au long de ce travail que les performances scolaires sont étudiées par des disciplines multiples. En effet, sociologues, pédagogues, psychologues, médecins, etc. se sont efforcés d'en spécifier les déterminants et ont apporté des regards, des cadres théoriques et des cadres méthodologiques différents. Nous nous sommes appliqué, dans la mesure du possible, de donner à notre travail un aspect pluridisciplinaire. En effet, il est inconcevable de passer entièrement sous silence toute la littérature extra-psychologique sur le sujet. Toutefois, notre travail s'inscrit fondamentalement dans le champ de la psychologie par les conceptions théoriques qui sous-tendent notre recherche. Nous nous sommes aussi efforcé de traduire à travers notre texte la complexité d'un phénomène dont les déterminants se situent à des différents niveaux, allant des conditions socio-économiques et culturelles reflétant l'appartenance sociale des familles aux interactions spécifiques qui se déroulent dans la cellule familiale. Certes, l'origine sociale et les facteurs pédagogiques sont des sources importantes de différences entre les performances scolaires. Mais il en existe d'autres. Notre ambition n'est pas de réaliser une recherche exhaustive sur les déterminants des performances scolaires mais d'étudier les relations entre l'éducation familiale et la scolarité de l'enfant en milieu populaire.

Partie 1.

***Les performances scolaires :
un objet d'étude complexe,
multidéterminé et
pluridisciplinaire***

Chapitre I.

Les théories des apprentissages scolaires

Reuchlin (1972) pense que pour dépasser la phase descriptive de la recherche, il nous faut une théorie du développement cognitif ou une théorie des apprentissages susceptible de guider les choix des observables et de fournir les schémas d'imputation causale au sein desquels les relations observées pourraient être réinsérées et interprétées. Toutefois, cette tâche s'avère très difficile car il existe de nombreuses théories des apprentissages scolaires et qu'il n'existe pas de théorie dominante, notamment dans le champ de la psychologie. Pour notre travail, nous avons décidé d'en présenter deux : en premier lieu celle de Bloom (1979) puis celle de Walberg (1986). Ces théories ont l'avantage de se succéder dans le temps et de s'inclure progressivement, à tout le moins en ce qui concerne l'énumération des facteurs qui influencent les apprentissages scolaires. Cependant, avant de présenter la théorie de Bloom, nous allons, tout d'abord, faire une présentation du modèle de Carroll (1963) qui a largement influencé les travaux de Bloom.

1.1. Le modèle de l'apprentissage scolaire de Carroll (1963)

En 1963, Carroll propose son modèle d'apprentissage scolaire. L'idée nouvelle est que toutes les variables qui influencent directement l'apprentissage des enfants à l'école pourraient être définies en terme de temps. Il a brièvement et clairement exposé l'idée essentielle suivante : l'apprenant réussira à apprendre une leçon donnée dans la mesure où il passera le temps nécessaire pour l'apprendre. Cette idée simple a alors été approfondie en définissant les facteurs qui influencent les quantités de temps nécessaires pour des apprenants individuels et le temps réellement passé en essayant d'apprendre.

1.1.1. Les hypothèses du modèle

Avant que Carroll ait défini les éléments de son modèle, il a spécifié un ensemble très important de trois hypothèses. Tout d'abord, le modèle suppose que le travail à l'école puisse être découpé en une série de tâches d'apprentissage discrètes. La tâche peut être définie vaguement ou précisément, mais l'utilisation par Carroll du terme exige que la tâche soit décrite sans équivoque et ce moyen peut être trouvé pour rendre un jugement valable concernant la détermination du moment auquel l'apprenant a accompli la tâche d'apprentissage - c'est-à-dire, a accompli le but d'apprentissage qui lui a été fixé. Deuxièmement, Carroll fait remarquer que le modèle s'applique uniquement à une tâche d'apprentissage à la fois, mais qu'il serait possible de décrire le succès d'un étudiant dans l'apprentissage d'une série de tâches. Une dernière hypothèse que Carroll fait concernant son modèle est un désaveu selon lequel cela ne doit pas être confondu avec ce que l'on appelle « une théorie d'apprentissage ». Son modèle vise à être une « description de système économique » du processus d'apprentissage scolaire plutôt qu'une analyse scientifique exacte des conditions essentielles pour un processus d'apprentissage. L'utilisation par Carroll de l'expression « système économique de l'apprentissage scolaire » suggère que, derrière ce modèle, se trouve une métaphore de l'école ou classe en tant qu'entité économique - une usine produisant de l'apprentissage en unités de tâches, avec des enseignants agissant comme superviseurs, les directeurs comme managers, et les enfants comme employés travaillant sur la base d'un travail fondé sur une pièce (produit) individuelle.

1.1.2. Les composantes du modèle

Pour un apprenant particulier attaquant une tâche d'apprentissage particulière, le modèle de Carroll affirme que le degré d'apprentissage sera une fonction de la quantité de temps que l'apprenant passe réellement sur la tâche d'apprentissage rapportée au temps total nécessaire. Carroll exprime cette symbolique ainsi :

$$\text{Le degré d'apprentissage} = \frac{\mathbf{f \text{ (temps réellement passé sur la tâche)}}}{\mathbf{\text{(temps nécessaire pour l'apprentissage de la tâche)}}$$

Le temps réellement passé sur la tâche d'apprentissage est défini comme étant égal à la plus petite de trois variables :

1° **Opportunité** : le temps alloué pour apprendre.

2° **Persévérance** : le temps que l'apprenant a l'intention d'engager activement dans l'apprentissage.

3° **Aptitude** : la quantité de temps nécessaire.

Par conséquent, le numérateur de ce ratio peut être établi par un enseignant (allouant peu ou pas de temps pour une tâche d'apprentissage), par un élève (qui pourrait ne pas avoir envie de passer du temps à essayer de faire la tâche), ou par l'interaction de l'aptitude d'un élève et sa capacité à comprendre l'instruction avec la qualité de l'instruction. Le dénominateur de la fraction est aptitude - temps nécessaire pour apprendre après ajustement pour la qualité de l'instruction et capacité de comprendre l'instruction (il est à noter que l'aptitude est aussi l'une des trois valeurs possibles du numérateur). L'enseignant et l'élève peuvent à la fois influencer la taille du dénominateur. Le modèle utilise ainsi cinq variables pour expliquer le degré d'apprentissage de tâches particulières par l'élève : 1° aptitude, 2° capacité à comprendre l'instruction, 3° qualité de l'instruction, 4° opportunité d'apprentissage, et 5° persévérance. Les trois premières déterminent le temps nécessaire pour apprendre une tâche et les deux dernières déterminent le temps réellement passé à

l'apprentissage. Regardons de plus près la manière dont Carroll définit chacune de ces variables.

a) Aptitude : elle est définie comme le temps requis pour maîtriser une tâche d'apprentissage particulière dans des conditions idéales. Carroll s'est éloigné du concept d'aptitude en tant que capacité génétique. En définissant ainsi l'aptitude, Carroll a reconnu que plusieurs facteurs pouvaient influencer le taux d'apprentissage d'un élève, en incluant l'expérience antérieure spécifique à une tâche (histoire de l'apprentissage) ainsi que les traits et prédispositions déterminés génétiquement ou par l'environnement. Cependant, le modèle n'a pas été conçu pour être une explication de la genèse et du développement des aptitudes d'apprentissage.

b) Capacité à comprendre l'instruction : cette variable est distincte de l'aptitude de l'élève, et a deux composants : l'intelligence générale et la capacité verbale.

c) Qualité de l'instruction : Carroll décrit l'instruction de haute qualité comme consistant dans la spécification des objectifs d'apprentissage, la communication de ces objectifs et procédures d'apprentissage aux élèves, la segmentation optimale des activités d'apprentissage, la clarté du langage de l'enseignant, et l'accommodation adéquate du processus d'instruction aux besoins spécifiques et aux caractéristiques de l'apprenant. Quand ces conditions rigoureuses sont remplies, l'apprenant peut maîtriser la tâche aussi efficacement et aussi rapidement que ses aptitudes le lui permettent. Mais l'enseignement ne correspond que rarement à ce standard de perfection.

d) Opportunité d'apprendre : dans le modèle, l'opportunité d'apprendre se réfère à la quantité de temps maximum qu'un apprenant peut avoir effectivement passé à tenter de maîtriser une tâche d'apprentissage scolaire. Une opportunité insuffisante pour apprendre rendra bien sûr plus faible la probabilité de maîtriser la tâche.

e) Persévérance : elle est définie comme la quantité de temps qu'un élève veut passer à apprendre. Le postulat de Carroll est que le concept de motivation pour apprendre joue un rôle important en déterminant combien de temps un étudiant persistera dans une tâche d'apprentissage. La motivation, à son tour, pourra être

influencée par l'intérêt porté à la matière par le sujet, les satisfactions intrinsèques et extrinsèques, la tolérance de l'incertitude ou de la frustration, et d'autres facteurs. Tout comme l'aptitude, la persévérance est une variable de différence individuelle spécifique à la tâche.

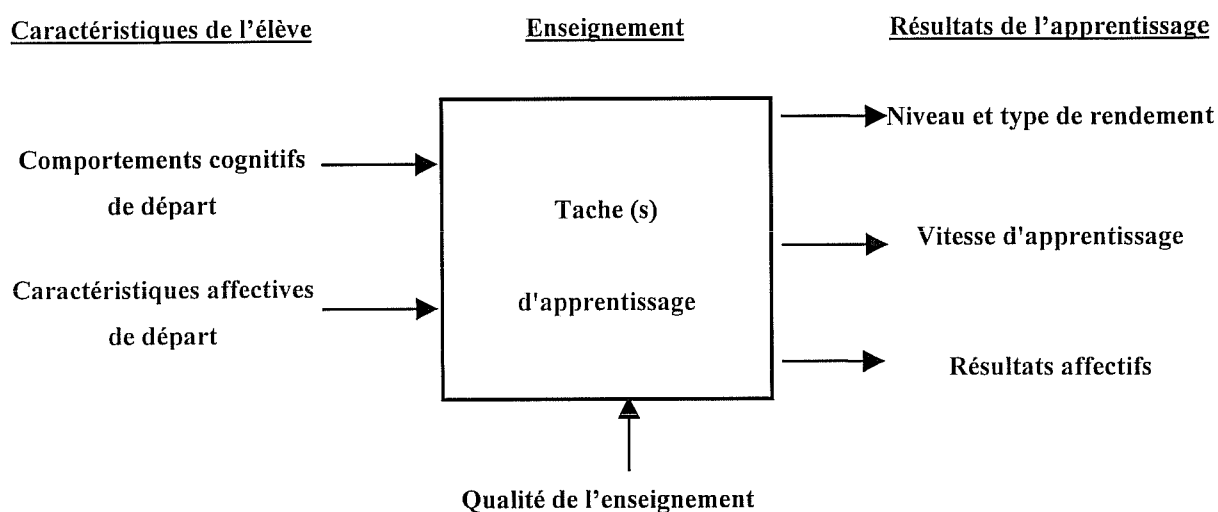
Le modèle proposé par Carroll est principalement théorique ; son écrit a été directement adressé aux psychologues scolaires. Par la suite Bloom, largement influencé par Carroll, a proposé un modèle qui consiste en quelque sorte en une opérationnalisation des idées de Carroll, tout en apportant quelques pistes nouvelles.

1.2. Le modèle de l'apprentissage scolaire de Bloom (1979)

1.2.1. Présentation

Bloom (1979) propose un modèle de l'apprentissage scolaire. L'ensemble des variables qui constituent ce modèle peut être utilisé à des fins prédictives et/ou explicatives. Il choisit trois variables (figure 1.1) interdépendantes qui, correctement traitées, permettraient aux écoles de devenir un système d'éducation presque sans erreur. Ces trois variables sont : 1° la maîtrise par l'élève des prérequis de base nécessaires au nouvel apprentissage (comportements cognitifs de départ) ; 2° la motivation de l'élève à s'engager dans le processus d'apprentissage (caractéristiques affectives de départ) 3° et l'adéquation de l'enseignement à l'élève (qualité de l'enseignement).

Figure 1.1 : Modèle de l'apprentissage scolaire de Bloom (1976)



1.2.2. Les caractéristiques de l'élève

Bloom pense que chaque élève entre dans une classe avec un passé qui l'a préparé singulièrement aux apprentissages qu'il doit réaliser. Si tous les élèves entraient dans les classes avec une histoire comportementale identique, de nombreuses différences dans le rendement scolaire disparaîtraient. Toutefois, il est quasi impossible de prendre en compte l'histoire individuelle de l'élève au moment de l'enseignement. C'est pourquoi Bloom propose une méthode économique pour rendre compte de l'histoire de l'élève. En effet, pour chaque tâche d'apprentissage, il considère deux composantes «les comportements cognitifs de départ » et «les caractéristiques affectives de départ ».

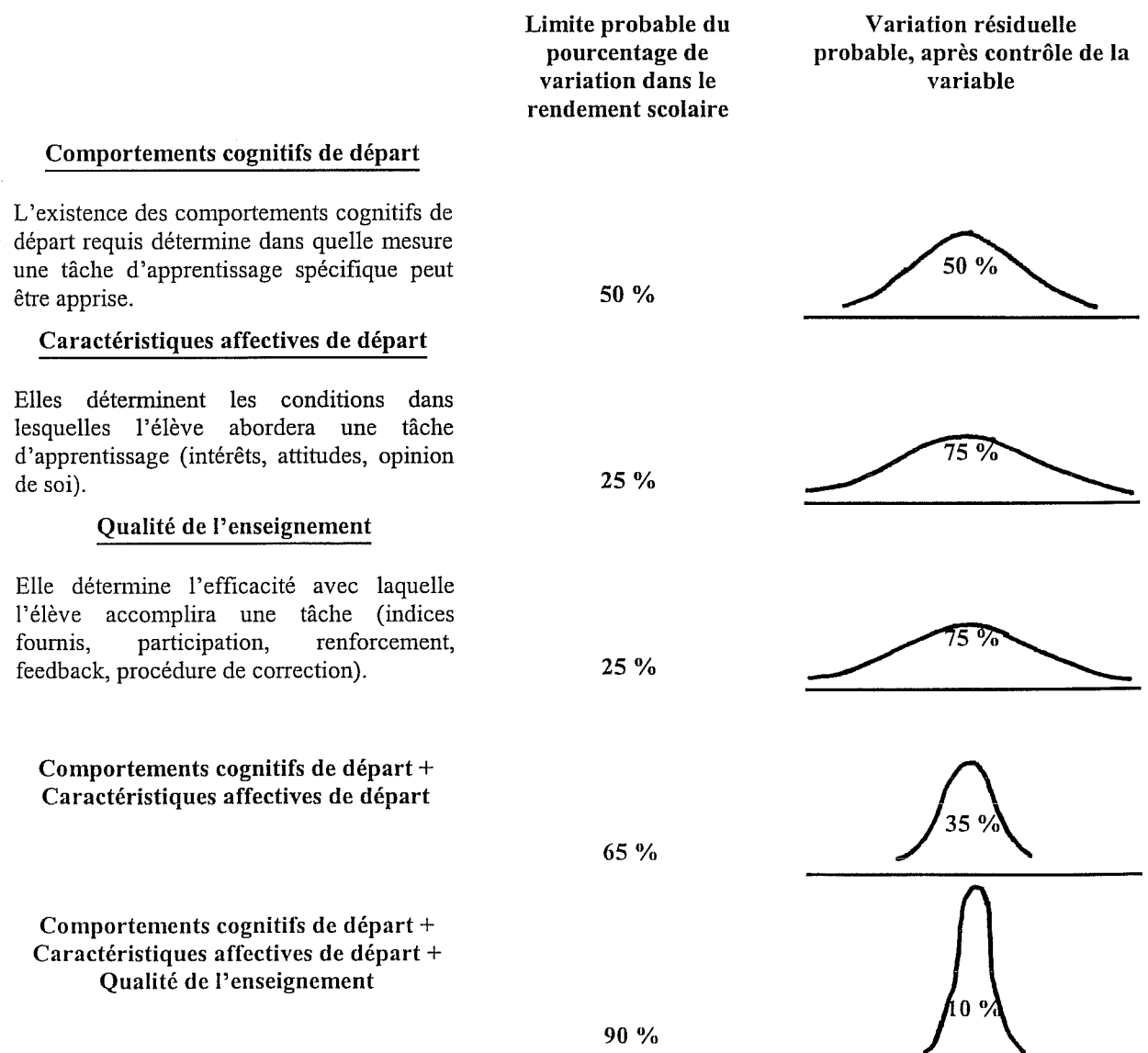
a) Les comportements cognitifs de départ : pour chaque tâche d'apprentissage, il considère le niveau de maîtrise des pré-requis nécessaires pour l'apprentissage à accomplir. Les apprentissages qu'effectue un élève à un moment de son cursus ont des conséquences positives ou négatives sur les étapes ultérieures de cette carrière. Les comportements cognitifs de départ ont une corrélation de 0.70 (Bloom, 1979) avec le rendement, c'est-à-dire qu'ils expliquent 50% de la variance commune des apprentissages réalisés (figure 1.2). Par ailleurs, des interventions sur les comportements cognitifs de départ peuvent améliorer le rendement.

b) Les caractéristiques affectives de départ : la motivation individuelle est une résultante des expériences antérieures que l'élève a eues lors d'apprentissages qu'il considère comme similaires ou liés à celui qu'il doit maintenant entreprendre. Selon Bloom, les caractéristiques affectives de départ pouvaient expliquer jusqu'à un quart ($r = 0.50$) de la variance des mesures de rendement cognitif (figure 1.2). La perception que l'individu a de son rendement va avoir une influence sur le rendement ultérieur. L'impact des caractéristiques affectives apparaît dès les premières années de scolarité, mais il devient plus structuré et efficace au fur et à mesure que s'élabore l'histoire des apprentissages.

1.2.3. La qualité de l'enseignement

Elle explique au moins un quart ($r = 0.50$) de la variance aux mesures du rendement cognitif (figure 1.2). La qualité de l'enseignement, et plus particulièrement l'utilisation ou non de feedback, et les procédures de correction exercent un effet déterminant sur le rendement des élèves. Bloom pense qu'il est rare qu'un élève reçoive à l'école l'enseignement qui lui soit le mieux approprié. L'enseignement collectif (qui est utilisé actuellement dans la plupart des pays du monde) ne convient vraiment qu'à une minorité des élèves d'une classe. Et il est probable que la majorité des élèves de la classe paie cher ce succès d'une minorité.

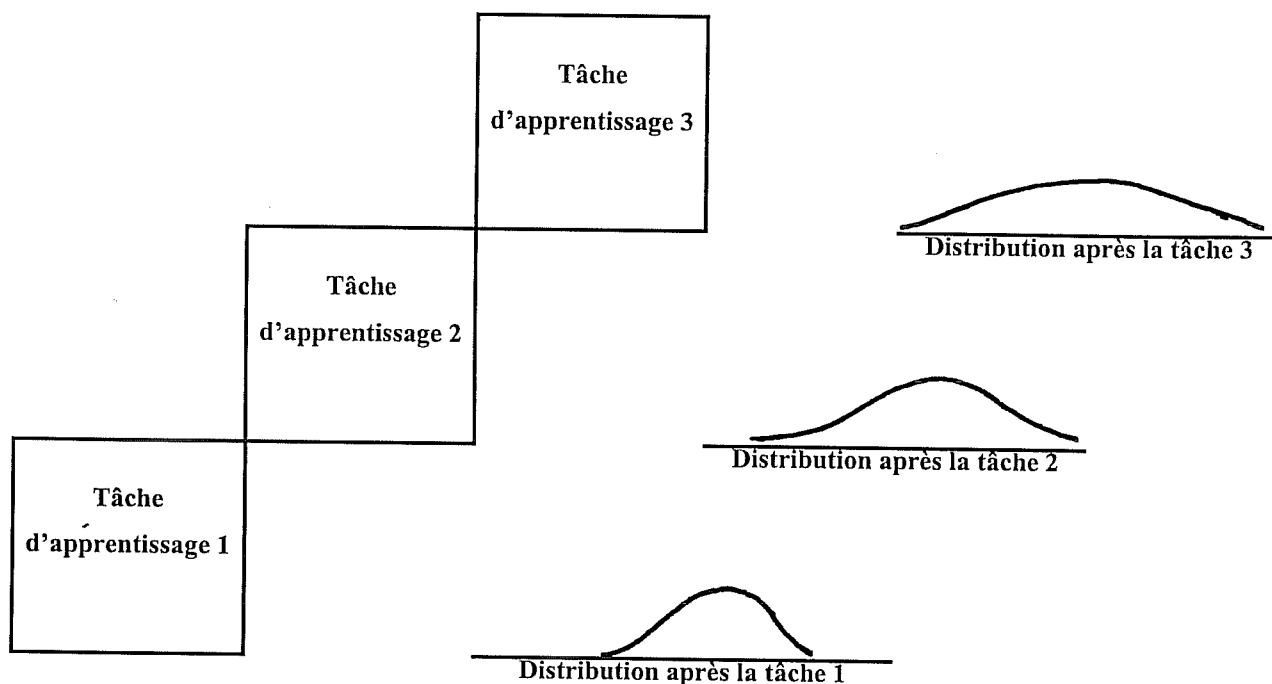
Figure 1.2 : Effets estimés de certaines variables sur la variation du rendement scolaire



1.2.4. Les résultats de l'apprentissage

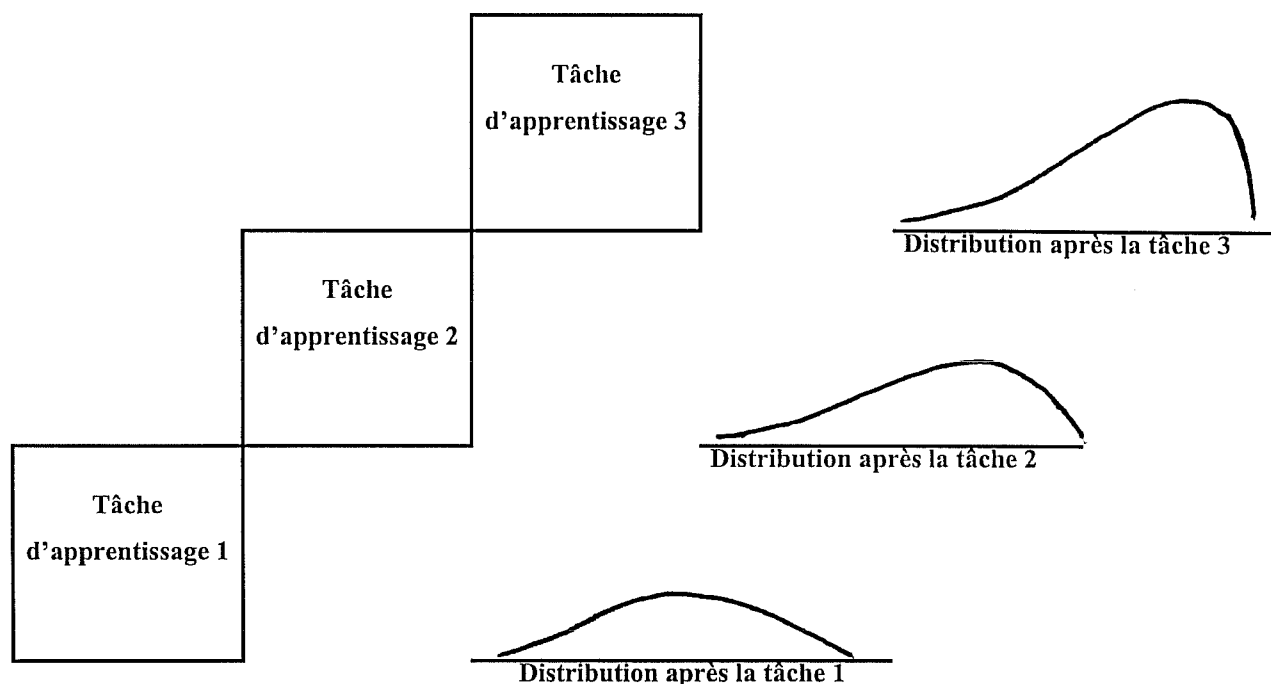
Les premières tâches dans une séquence joueront un rôle décisif. En effet, si elles sont mal maîtrisées, l'élève éprouvera probablement de grandes difficultés d'apprentissage par la suite. La figure 1.3 montre que la distribution du rendement des apprentissages tendra à s'élargir de plus en plus si un premier apprentissage inadéquat n'est pas corrigé (par l'élève ou par l'élève et le professeur).

Figure 1.3 : Distribution théorique du rendement quand un apprentissage inadéquat n'est pas corrigé à la fin de chaque tâche d'apprentissage



En revanche, si les tâches sont bien maîtrisées, si leur apprentissage inadéquat est immédiatement corrigé avant d'entamer la tâche suivante, la variation du rendement pour chacune des tâches reste stable ou diminue, c'est ce que montre la figure 1.4.

Figure 1.4 : Distribution théorique du rendement dans le cas où il est remédié aux difficultés éprouvées dans un apprentissage avant d'aborder le suivant



1.2.5. La pédagogie de la maîtrise

Bloom (1974) fut ainsi le fondateur du courant de « la pédagogie de la maîtrise ». L'idée de base pour toutes les formes différentes de la pédagogie de la maîtrise est que la plupart des élèves est capable de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'apprentissage est adéquat et si les élèves sont aidés « quand et là » où ils rencontrent des difficultés, si il leur est donné suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise, et s'il existe des critères clairs de ce qu'est cette maîtrise. Bloom (1974) a montré que, dans les conditions appropriées d'enseignement, 95 % des élèves peuvent acquérir, à un niveau élevé, des savoirs et des savoir-faire essentiels du programme scolaire, et ceci jusqu'à la fin de la scolarité. Si l'on se fie aux scores moyens, les élèves travaillant en « maîtrise » ont des performances systématiquement supérieures aux élèves travaillant en « traditionnel ». En particulier, ce sont la spécification des objectifs à atteindre, l'expérience de réussite, la consolidation des pré-requis avant d'aborder les tâches les plus difficiles, le feedback précis et « non-menaçant » ainsi que les boucles de remédiation qui agissent de manière positive sur les résultats, tant dans le domaine cognitif que sur le plan affectif.

Les partisans de ce courant ont critiqué la conception méritocratique de l'école. En effet, pour eux la mission de l'enseignant n'est pas de fabriquer les hiérarchies d'excellence, mais de susciter un maximum d'apprentissages chez tous les élèves. Bloom critique également l'évaluation pratiquée par les enseignants (nous reviendrons sur ce point plus en détail dans le chapitre 2). Il propose que l'évaluation sommative soit à référence critériée, c'est-à-dire situant l'élève par rapport aux compétences à maîtriser. Il convient également d'utiliser l'évaluation à des fins formatives. Ainsi, comme le souligne Allal (1988) la « pédagogie de la maîtrise » s'appuie sur un double mécanisme de régulation située au niveau de l'action d'apprentissage de l'élève d'une part et, d'autre part, au niveau de l'action pédagogique de l'enseignant.

1.2.6. Les limites du modèle de Bloom

Muller (1991) a souligné les lacunes du modèle proposé par Bloom. En effet, ce modèle ne laisse que peu de place aux facteurs extra-scolaires notamment la famille. Même si Bloom reconnaît le poids de la famille, elle reste absente de son modèle théorique. Muller (1991) trouve l'attitude de Bloom surprenante pour deux raisons. La première est inhérente au fait que la famille est un facteur puissant favorisant (ou défavorisant) le développement de certaines caractéristiques nécessaires aux apprentissages scolaires ultérieurs. La seconde raison est relative aux antécédents de Bloom. En effet, il est l'un des fondateurs de « l'école de Chicago », un courant de recherche sur l'environnement familial sur lequel nous reviendrons dans le chapitre 5. Nous allons aborder à présent dans le paragraphe suivant le modèle proposé par Walberg (1986) qui donne une place aux facteurs extra-scolaires de l'enfant, notamment l'environnement familial.

1.3. Le modèle de Walberg (1986)

Walberg (1986) a proposé un modèle (*A Model of Educational Productivity*) qui regroupe neuf variables influençant les apprentissages (figure 1.5). Les neuf variables sont organisées en trois groupes :

A - Les variables relatives aux aptitudes de l'élève (flèche X)

1. *Les habiletés de l'élève* mesurées par des tests d'intelligence ;
2. *Le niveau de développement de l'élève* qui renvoie à son stade de maturité ;
3. *La motivation de l'élève* ;

B - Les variables relatives à l'enseignement (flèche Y)

4. *La quantité de l'enseignement* concerne le temps que l'élève engage dans la tâche d'apprentissage ;
5. *La qualité de l'enseignement* englobe les aspects psychologiques et les aspects pédagogiques de l'apprentissage ;

C - Les variables relatives à l'environnement psychosocial de l'enfant (flèche Z)

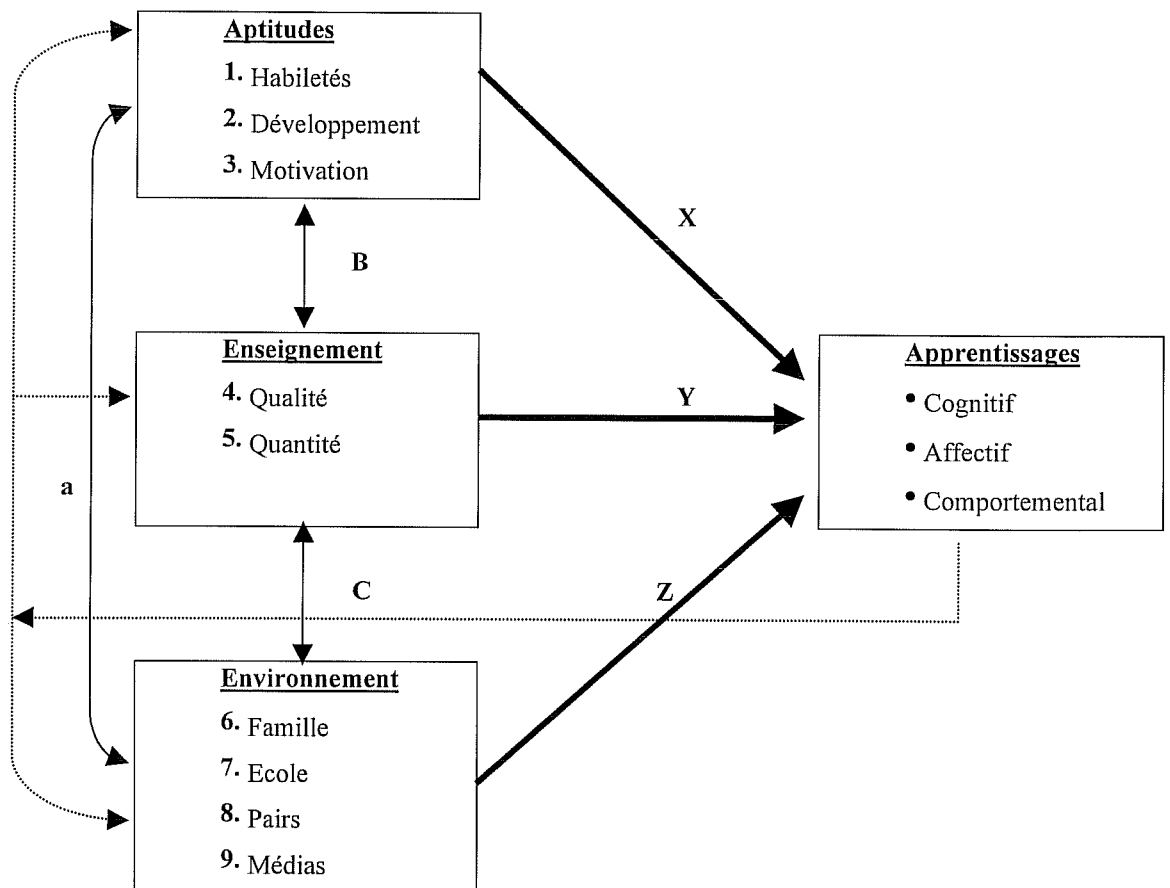
6. *L'environnement familial* ;
7. *L'environnement scolaire* ;
8. *Les pairs* ;
9. *Les médias*.

Ce modèle prévoit également d'une part des relations réciproques entre les différents groupes de variable (flèches **a**, **b** et **c**) et d'autre part, un feed-back des apprentissages sur ces variables.

Les cinq premiers facteurs proviennent des théories qui existaient dans la littérature notamment celles de Carroll (1963), Bruner (1966), Bloom (1979) et Glaser(1976). Les

quatre variables restantes renvoient à des variables environnementales et constituent en quelque sorte l'originalité du modèle de Walberg.

Figure 1.5 : Le « Model of Educational Productivity » de Walberg (1986)



Nous reviendrons dans les chapitres à venir sur les travaux empiriques qui ont validé ce modèle et sur les études qui ont utilisé et développé le modèle de Walberg (Koutsoulis & Campbell, 2001 ; Wang, Haertel, & Walberg 1993). Toutefois, nous renvoyons le lecteur désireux de plus amples informations sur ce modèle au travail de Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987).

1.4. Conclusion

Ce qui apparaît à travers l'examen des théories de l'apprentissage scolaire, est le poids important de l'école dans le déterminisme des performances scolaires. En effet, la plupart des apprentissages scolaires s'effectuent à l'école. Nous savons que pour Bloom l'influence de l'école ne se manifeste que par le biais des caractéristiques individuelles des élèves. Or, certains déterminants du rendement scolaire, même s'ils opèrent par le biais des caractéristiques individuelles, se trouvent en dehors du système scolaire notamment dans l'environnement familial. En effet, l'enfant arrive à l'école avec un passé, relatif à son environnement familial. Ce dernier peut influencer beaucoup d'aptitudes (langage, raisonnement, etc.) et d'attitudes (motivation, rapport au savoir, etc.) nécessaires aux apprentissages scolaires. L'apprentissage scolaire ne peut être réduit à la salle de classe ou à l'école, il se réalise également au sein de la famille. Ainsi, le poids des variables familiales est prépondérant au début de la scolarité de l'élève, cependant au fur et à mesure que l'élève avance dans sa scolarité le poids de ces facteurs diminue aux dépens des autres facteurs extra-familiaux. Ce dernier point nous a amené à travailler sur des enfants en début de scolarité élémentaire (nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 6).

Ce qui ressort également de l'examen de ces théories des apprentissages est le multidéterminisme et la complexité des apprentissages et des performances scolaires. Quatre types de déterminants sont souvent évoqués : pédagogiques, sociologiques, individuels et familiaux. Ainsi, les chapitres qui suivront vont être consacrés respectivement à ces groupes de déterminants. Nous allons aborder à présent dans le chapitre suivant les déterminants pédagogiques des performances scolaires.

Chapitre II.

Les déterminants pédagogiques des performances scolaires

2.1. Introduction

Le thème de l'échec et de la réussite scolaire est un sujet difficile à aborder pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'échec scolaire est une notion pluridisciplinaire. Elle constitue l'objet d'étude de plusieurs disciplines en sciences humaines. Psychologues, sociologues et didacticiens s'y intéressent. Cela implique d'une part une grande diversité des fondements théoriques et des approches méthodologiques utilisés pour appréhender le phénomène. D'autre part, à l'intérieur d'une même discipline plusieurs sous-disciplines étudient la question. A titre d'exemple, en psychologie, des approches différentielle, clinique ou encore psychosociale de la question existent. Toutefois, si cette diversité enrichit d'un côté les connaissances sur la question, elle rend, de l'autre, leur articulation très difficile. La deuxième raison, conséquence directe de la première, réside dans le caractère multidéterminé de l'échec scolaire. En effet, l'explication du phénomène est fournie en termes de facteurs sociologiques, pédagogiques, individuels et familiaux. Cela rend le sujet d'une très grande complexité. Troisièmement, la notion d'échec scolaire souffre d'un manque de clarté et de l'absence de définition consensuelle. Reuchlin (1991) pense que l'on n'a jamais pris la peine (ou jamais commis l'imprudence) de définir cette notion. Quant à Chauveau et Rogovas-Chauveau (1995), ils soulignent l'extrême confusion

de la notion d'échec scolaire qui fait appel à des critères divers et peu homogènes. Un dernier point, souligné par Gayet (1997), consiste en la tendance des chercheurs, à trop s'intéresser à l'échec scolaire aux dépens de la réussite. Cela rejoint en quelque sorte les remarques générales de Palacio-Quintin (1995) qui considère que les recherches en psychologie du développement et de l'éducation s'intéressent davantage aux facteurs de risque qu'aux facteurs de protection. En effet, s'il existe des causes faciles à identifier de l'échec scolaire, il est plus difficile pour les chercheurs d'identifier les facteurs de réussite scolaire.

Dans ce chapitre, nous allons faire une présentation critique de la notion d'échec et de réussite scolaire. Ensuite, nous évoquerons quelques déterminants pédagogiques des performances scolaires.

2.2. La notion d'échec scolaire

La notion d'échec scolaire est normative. L'échec est considéré comme la déviance par rapport à une norme. Dire qu'un élève est en échec scolaire consiste à comparer ses résultats par rapport : 1° aux élèves de sa classe, 2° à son école d'appartenance, 3° à ses propres performances antérieures (progression ou stagnation) 4° et enfin, par rapport à une moyenne générale qui reflète le niveau des enfants de son âge. Par ces jeux de comparaison peuvent apparaître des difficultés scolaires qui varient en forme et en intensité. En effet, il existe des difficultés scolaires ponctuelles, par exemple, un enfant faible dans une matière donnée. Le fléchissement scolaire est une autre forme de difficultés scolaires qui peut être la manifestation réactionnelle à des difficultés familiales (divorce des parents, etc.) ou à des difficultés propres à l'enfant (problèmes de santé, etc.). Conséquemment, le fléchissement scolaire peut conduire au redoublement. Ce dernier est le critère le plus utilisé dans les recherches pour juger de l'échec scolaire. Les analyses de Crahay (1996), qui ont consisté en une comparaison de résultats scolaires des élèves de plusieurs pays, ont mis en évidence que le redoublement semble être le seul critère objectif de l'échec scolaire. Toutefois, le redoublement a été longtemps considéré comme une seconde chance offerte à l'enfant ; cependant le grand paradoxe du redoublement est qu'il place souvent l'enfant dans une situation identique à celle qui l'a déjà mis en échec. En outre, le redoublement prématuré peut avoir des conséquences désastreuses sur l'image de soi de l'enfant

(Pierrehumbert, 1992) et entraîner chez lui un rapport négatif à l'école. Le redoublement est générateur d'échec ¹.

Dans les paragraphes qui vont suivre nous allons voir comment l'échec scolaire se construit à l'école et comment cela est tributaire des pratiques d'évaluation.

2.3. Comment l'échec scolaire se construit-il à l'école ?

Plusieurs recherches ont montré la responsabilité de l'école dans l'échec scolaire. Selon l'expression de Reuchlin (1976) l'école sécréterait elle-même l'échec scolaire. Nous verrons, dans le chapitre 3, les critiques que les thèses de la reproduction et du handicap socioculturel adressent à l'institution scolaire. D'autres travaux plus récents et plus empiriques ont souligné l'importance des facteurs pédagogiques, notamment les biais relatifs aux pratiques d'évaluation scolaire.

2.3.1. La triple fabrication de l'échec scolaire

Pour Perrenoud (1984) l'évaluation est traditionnellement associée dans l'école à la fabrication de hiérarchies d'excellence. Les élèves sont classés entre eux en vertu d'une norme d'excellence définie dans l'absolu ou incarnée par le maître et les meilleurs élèves. Les notes ont en commun de renseigner davantage sur la position d'un élève dans un groupe ou sur sa distance relative à la norme d'excellence que sur le contenu effectif de ses connaissances. En outre, le système de notation est altéré du fait que les notes servent autant à récompenser qu'à punir ; quoi qu'il en soit, elles n'indiquent pas à l'élève comment progresser. Perrenoud (1989) parle de la triple fabrication de l'échec scolaire. Il distingue trois registres dans cette fabrication : 1° la réussite et l'échec sont des représentations fabriquées par le système scolaire selon ses propres critères et procédures d'évaluation ; 2° les jugements de réussite et d'échec renvoient à des normes d'excellence, elles mêmes solidaires d'un curriculum dont le contenu et la forme influencent directement la nature et l'ampleur des inégalités ; 3° enfin, l'échec scolaire est aussi l'échec de l'école ; la

¹ La loi d'orientation de 1989 demande d'avoir recours au redoublement le moins souvent possible et pas plus d'une fois pendant toute la scolarité primaire d'un enfant. D'ailleurs, on ne parle plus de redoublement mais de prolongement de cycle.

fabrication de l'échec se joue dans la contradiction entre l'intention d'instruire et l'impuissance relative de l'organisation pédagogique à y parvenir.

2.3.2. Les biais de l'évaluation scolaire

a) La discordance entre les notes scolaires et les performances aux tests scolaires

Grisay (1984, cité par Crahay, 1996) a effectué une étude portant sur 1503 élèves fréquentant les classes de 5^{ème} année de 53 écoles de la région liégeoise. Ses analyses consistaient en la confrontation des résultats obtenus par ces élèves à un test de français et les résultats des examens de leur instituteur. Le test a été construit de façon à évaluer la maîtrise des compétences inscrites au programme de 5^{ème} (langue écrite et grammaire ; vocabulaire et compréhension en lecture). Cette étude fait ressortir le fait que, dans toutes les classes, la dispersion des notes scolaires est supérieure à celle des résultats à l'épreuve externe. Tout se passe comme si l'évaluation pratiquée par les maîtres produisait une amplification de l'hétérogénéité des performances des élèves. « *On pourrait dire que les épreuves conçues par les enseignants fonctionnent comme un prisme amplifiant les différences entre élèves* » (Crahay, 1996, p.66).

L'expérience de Grisay (1984) a été reproduite par Grisay, De Bal et De Landsheere (1984, cité par Crahay, 1996) dans le cadre d'une recherche belge intitulée « APER-primaire ». Ces chercheurs ont soumis les élèves de toutes les classes de 52 écoles à des tests de connaissances (un test de français et un test de mathématiques adaptés à chaque niveau scolaire). Ils ont recueilli également : les notes des mêmes élèves aux bilans effectués par les enseignants en fin d'année, les questions composant les bilans conçus par les enseignants et les décisions d'admission ou de refus de passage à la classe supérieure. Le classement des élèves en fonction de leurs notes standardisées au test montre qu'il y a des redoublants pour chaque catégorie de résultats. A titre d'exemple, les données obtenues sur les 1364 élèves de 4^{ème} année sont présentées dans le tableau 2.1 :

Tableau 2.1 : Distribution des doubléments dans 72 classes de 4^{ème} année selon le niveau de performance à un test standardisé de français (recherche APER) (D'après Crahay, 1996)

Parmi les élèves qui ont obtenu au test de français une note Z	Les non redoublants	Les redoublants
Inférieures à -3	4	0
Comprise entre -2 et -3	20	17
Comprise entre -1 et -2	130	29
Comprise entre -0.5 et -1	149	16
Comprise entre 0 et -0.5	212	10
Supérieure à 0	773	4

A la lecture du tableau 2.1 on constate que quatre élèves réussissent leur année avec une note Z inférieure à -3σ (écart-type), quatre autres élèves doublent avec une note Z supérieure à la moyenne. Pour ces quatre élèves, la décision paraît cruelle : ils sont contraints de doubler alors qu'au moins 587 élèves du même niveau scolaire sont plus faibles qu'eux en français et réussissent leur année scolaire. Pour un même niveau de réussite au test (entre -2 et -3), 20 élèves réussissent et 17 doublent.

Les résultats de ses recherches montrent la relativité des décisions de doublement souvent tributaire de la classe fréquentée. En effet, des élèves sont sanctionnés par le doublement alors qu'ils ont, à une épreuve externe ciblée sur les objectifs du programme, des résultats largement supérieurs à ceux d'élèves qui réussissent aisément dans d'autres classes. Crahay (1996) voit dans les données recueillies par Grisay et *al.* (1984) une illustration de « l'effet Posthumus » (Posthumus, 1947) qui postule que, quelle que soit la distribution des compétences au début de l'année scolaire, la distribution des notes en fin d'année épouse *grosso modo* une forme gaussienne. En conséquence, un élève moyen (selon un test passé à un échantillon représentatif des élèves d'un âge déterminé) peut obtenir un résultat terminal de 80 à 90 % si la majorité de ses condisciples de classe sont plus faibles que lui. Un autre élève, également moyen, peut obtenir en fin d'année un résultat de 50 à 60 % si ses condisciples de classe sont plus forts que lui et risque d'être jugé par l'enseignant trop faible pour être promu.

Crahay pense que « ...dans son évaluation des performances des élèves, l'enseignant est prisonnier du microcosme que constitue la classe : plus son épreuve d'examen est

adaptée aux spécificités du groupe-classe, plus elle mettra l'accent sur les différences individuelles, induisant par le fait même une surestimation des écarts entre élèves. En même temps, plus les épreuves d'examen sont ajustées aux caractéristiques des groupes-classes, plus elles tendent à offrir des distributions de résultats similaires de classe à classe, occultant par le fait même les écarts entre classes.» (1996, p.71). Cette interprétation a été confirmée par une autre analyse effectuée sur les données recueillies par Grisay (1984). Elle consistait à calculer la part respective de variation des scores au test et des scores aux examens imputables aux différences entre élèves dans les classes et aux différences interclasses. Les variations des scores au test sont imputables pour 58 % aux différences interindividuelles et pour 42 % aux différences entre classes. En revanche, les variations des scores aux épreuves conçues par les enseignants sont pour l'essentiel (83 %) attribuables aux différences interindividuelles.

b) L'effet de l'origine sociale

Les informations extra-scolaires détenues par les professeurs sont susceptibles d'influencer leur évaluation en activant des stéréotypes sociaux attachés aux statuts professionnels des parents. L'étude de Miller, Laughlin, Haddon, et Chansky (1968) est l'une des premières à mettre en évidence l'impact de l'origine sociale des élèves sur l'évaluation. Les auteurs ont montré qu'à égalité de performances intellectuelles (mesurées par un test de QI)² et de performances scolaires, les élèves de faible niveau socio-économique sont moins favorablement décrits par les enseignants que les autres élèves. L'expérience de Pourtois (1978) quant à elle, consistait à faire corriger quatre compositions de français des élèves de classe de sixième. Les copies ont été associées à deux types d'information : « élèves issus de familles socialement défavorisées » et « élèves issus de familles socialement favorisées ». Les professeurs avaient à noter le fond, la forme et l'orthographe. Sur ces trois critères, les copies bénéficiant de l'étiquette « socialement favorisé », ont fait l'objet d'une notation plus clémentine (l'écart le plus sensible portant sur l'orthographe).

² Schiff (1982) de son côté a constaté au vu des résultats d'un certain nombre de tests psychométriques, que pour parvenir à un même niveau scolaire ou universitaire, les enfants d'ouvriers doivent avoir un Q.I. supérieur de 12 points au Q.I. des enfants de milieu favorisé.

Un autre aspect de l'évaluation cette fois qualitative a été mis au point par Zimmerman (1982). En effet, à partir de l'examen systématique des bulletins scolaires de douze classes élémentaires, l'auteur montre le décalage, selon l'origine sociale, entre la notation (chiffrée ou sous forme de lettres) et les appréciations qualitatives portées sur l'élève. Un des résultats de cette étude est qu'à compétences identiques, les enfants d'origine sociale modeste font plus souvent l'objet d'appréciations moins favorables.

c) L'effet établissement

L'établissement de scolarisation exerce une influence sur l'évaluation des élèves. Un élève de caractéristiques données (âge, milieu social, etc.) progresse différemment selon l'établissement où il est scolarisé. (Duru-Bellat & Mingat, 1988, 1993). Toutefois, en France les effets des écoles (et les effets des classes) sont nettement plus faibles en moyenne que dans les autres pays étudiés ; les auteurs estiment que la part de variance due aux écoles est de 6 % en France, alors qu'elle atteint 10 % aux USA, 12 % en Ecosse et 15 % au Luxembourg (Scheerens, Vermeulen & Pelgrum, 1989). Bressoux (1993) pense que cela peut probablement s'expliquer par le caractère très centralisé du système éducatif français qui entraîne des conditions d'enseignement relativement uniformes d'un établissement à l'autre : à titre d'exemple, les établissements n'ont pas la possibilité de choisir leurs propres programmes et le directeur n'a pas le pouvoir, à l'instar de certains pays, de recruter lui-même les enseignants.

d) L'effet maître

Une des premières études françaises qui a permis d'estimer de façon quantitative les effets des classes sur les acquisitions des élèves a été menée par Mingat (1983, 1984) dans le cadre de l'évaluation d'une action zone d'éducation prioritaire. L'étude a permis de mettre en évidence, toutes choses étant égales par ailleurs, des écarts significatifs importants dans les acquisitions des élèves selon la classe dans laquelle ils étaient scolarisés. Ces écarts sont tels qu'il apparaît plus important de savoir dans quelle classe est scolarisé un enfant (avec tel maître plutôt que tel autre) que de savoir que tel enfant présente telle ou telle caractéristique pour connaître (comprendre, prévoir) les acquisitions qu'il fera au CP. Les

effets estimés des classes sont de 12.1 % en mathématiques et de 16.4 % en français³. Par ailleurs, l'auteur a montré que les différences de résultats d'une classe à l'autre affectaient surtout les élèves faibles, les acquisitions des forts étant moins sensibles au fait d'appartenir à une classe plutôt qu'à une autre. En outre, les élèves de cette étude ont fait l'objet d'un suivi longitudinal qui a montré le caractère durable des écarts dus à la classe de CP dans laquelle ils avaient été scolarisés. En effet, puisque les deux tiers environ de ces écarts étaient encore observables en fin de CE2 (Mingat, 1987).

Même si les caractéristiques personnelles des enfants (niveau initial, milieu social...) restent les facteurs les plus prédictifs de la réussite scolaire, les « effets maîtres » s'avèrent très importants. Mingat (1984) a montré que « l'effet maître » au CP est plus important que l'origine sociale de l'enfant. Chauveau (1989) de son côté a constaté que la part de l'enseignant dans la réussite en lecture en fin de CP est plus grande que celle de l'origine sociale des élèves. A ce sujet, les études qui ont été menées pour rechercher les facteurs susceptibles d'expliquer « l'effet maître » soulignent le poids très faible des caractéristiques personnelles de l'enseignant (sexe, âge, formation...) en revanche le style pédagogique et la gestion de la situation d'enseignement semblent déterminants (Duru-Bellat & Henrio-Van Zanten, 1992). Dans leur rapport sur l'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés Attali et Bressoux (2002) soulignent une grande variabilité dans la gestion du temps scolaire par les enseignants.

e) La responsabilité latente de l'enseignant

L'enseignant a des représentations et des attentes spécifiques concernant ses élèves. Son parcours professionnel et son milieu socioculturel influencent fortement ses attentes et ses représentations de l'élève idéal. L'enseignant valorisera les élèves qui s'en rapprochent le plus et dévalorisera ceux qui s'en éloignent par le biais d'attitudes verbales, gestuelles et écrites. La personnalité de l'enseignant est un facteur important. Le maître n'est jamais un observateur neutre des compétences de ses élèves, il réagit forcément à l'échec ou à la réussite de l'élève, et y voit son propre échec ou sa propre réussite. Les enseignants ont une préférence manifeste ou latente pour les bons élèves dans la mesure où ses élèves renvoient

³ C'est une des rares études qui ait dégagé des effets plus forts dans le domaine de l'apprentissage de la langue maternelle que dans celui des mathématiques. Cela est dû aux caractéristiques de la population, essentiellement de milieu populaire.

au maître une image valorisée de lui-même et attestent de l'efficacité de la pédagogie pratiquée. En outre, c'est l'enseignant, qui en dernière instance, décidera du destin scolaire de l'enfant puisque, dans les conseils de classe, son jugement sera nécessairement perçu comme le plus pertinent. D'où la réflexion soulevée par Defrance (1994) selon laquelle tous les pouvoirs se trouvent institutionnellement confondus : c'est le même qui enseigne et qui juge ensuite des résultats de cet enseignement. C'est le même qui fixe des règles et punit en cas de transgression.

f) Le rôle passif de l'élève

L'étude de Bounafaa (1992, cité par Crahay, 1996) a montré que les progrès des élèves ne sont pas pris en compte en tant que tels. L'auteur a recueilli les notes attribuées par les professeurs de français aux élèves dans trois classes de première année de l'enseignement secondaire appartenant au même établissement. Parallèlement, elle fait passer un test de français en début et en fin d'année. Le test de début d'année est celui utilisé par Detheux (1992) qui porte sur les compétences devant être maîtrisées en fin d'enseignement primaire. Le test de fin d'année a été également conçu par Detheux (1992) de façon à évaluer au mieux les objectifs inscrits au programme de première secondaire. Par analyse de régression, elle a estimé le progrès (score résiduel) réalisé par chaque élève entre les tests de début et de fin d'année. L'examen des données recueillies par Bounafaa (1992) montre que les élèves menacés de doublement sont ceux qui, dans leurs classes respectives, ont les notes les plus basses au bilan de l'enseignant et, fort souvent, au test final ; l'ampleur de leur progrès réel en cours d'année n'entre pas en ligne de compte.

2.3.3. De l'évaluation d'excellence vers une évaluation de maîtrise

L'échec scolaire est souvent associé à l'absence d'acquisition de connaissances exigibles à un âge précis. Toutefois, en accordant une importance cruciale à l'âge de l'enfant, on exerce une énorme pression sur les enfants. Ce point a été critiqué par le courant de la « pédagogie de la maîtrise » (Bloom, 1976) que nous avons présenté dans le chapitre 1. Reuchlin (1991) rejoint les préoccupations des chercheurs américains de ce courant et affirme que si la reconnaissance institutionnelle des différences de rythmes d'apprentissage est désormais acquise en France depuis la « réforme des cycles » qui consiste à accorder à chaque élève « tout le temps dont il a besoin pour apprendre », il reste

néanmoins que les possibilités réellement offertes à l'enfant varient quantitativement de façon importante d'une classe à l'autre.

Les partisans de la « pédagogie de maîtrise » préconisent de remplacer l'évaluation sommative et normative habituellement pratiquée dans les classes par une évaluation dans une perspective de maîtrise. Le tableau 2.2 résume bien les différentes caractéristiques de chaque type d'évaluation.

Tableau 2.2 : L'évaluation dans une perspective d'excellence et dans une perspective de maîtrise (D'après Crahay, 1995)

Évaluation dans une perspective d'excellence	Évaluation dans une perspective de maîtrise
<ul style="list-style-type: none"> ● L'évaluation est normative, c'est-à-dire qu'elle vise à classer les individus les uns par rapport aux autres et vise une distribution gaussienne des notes. Elle conduit l'enseignant à créer une échelle de valeurs. ● L'évaluation normative conduit l'enseignant à privilégier les questions discriminatives. ● L'évaluation poursuit essentiellement une fonction pronostique. Elle aide l'enseignant à répondre à la question : l'élève est-il apte à suivre les enseignements du degré ultérieur ? ● L'évaluation pronostique est par essence sélective : s'interroger sur les élèves aptes à suivre un degré d'enseignement ultérieur, c'est nécessairement suspecter que certains n'en sont pas capables. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dans le cadre de la pédagogie de maîtrise, l'évaluation est sommative et nécessairement à référence critérielle, c'est-à-dire qu'elle doit permettre de situer chaque élève de la classe par rapport aux compétences assignées comme objectifs au dispositif de formation. ● La pédagogie de maîtrise assigne également à l'évaluation une fonction formative. ● Pour assumer sa fonction formative, l'évaluation doit reposer sur des tests diagnostiques. ● La réorientation induite par l'évaluation formative à une double facette : enseignant et élève doivent opérer un ou des réajustement(s). ● L'évaluation formative permet à tous les élèves d'aborder les nouveaux apprentissages avec les bases (les prérequis) nécessaires. ● L'évaluation formative conduit à une différenciation du temps d'enseignement en fonction des besoins des élèves.

2.4. De la dichotomie échec-réussite scolaire à la notion de performances scolaires

En réalité, plusieurs auteurs (Chauveau & Rogovas-Chauveau 1995, Reuchlin, 1991) contestent la dichotomie échec-réussite qui fait appel à des critères inhérents à une société et à une époque donnée, et dépendant également des échelles de valeurs propres à

l'évaluateur. Cette dichotomie ne prend pas en compte la complexité du phénomène. La question que nous sommes alors en droit de nous poser est la suivante : peut-on parler d'échec ou de réussite scolaire pour des élèves en CP, CE1 ou CE2 ? Chauveau et Rogovas-Chauveau (1995) pensent que tant que la scolarité de l'enfant n'est pas achevée, il est plus judicieux de parler de difficultés plus ou moins lourdes et de facilités plus ou moins grandes d'apprendre. Nous partageons le point de vue des auteurs. Il est, en effet, prématuré de parler à cet âge d'échec ou de réussite scolaire. Ce que nous observons ce sont des performances scolaires qui sont un reflet de la scolarité de l'enfant à un moment donné de son parcours scolaire. Certes, ces performances ont une valeur prédictive des performances ultérieures, mais l'enfant n'est pas à l'abri d'événements qui peuvent changer radicalement sa trajectoire scolaire.

L'ensemble des études évoquées ci-dessus souligne l'importance cruciale des facteurs pédagogiques dans le déterminisme des performances scolaires (nous verrons dans le chapitre 7 consacré à l'analyse secondaire des données de l'enquête « 20 ans après » le poids de ces déterminants). Cela nous a également persuadé d'utiliser lors de notre recherche une épreuve standardisée pour mesurer les performances scolaires (cf. chapitres 6 et 8). A présent nous aborderons les déterminants sociologiques des performances scolaires dans le chapitre suivant.

Chapitre III.

Les déterminants sociologiques : Au-delà du sociologisme dans l'explication des performances scolaires

Les études sociologiques concernant l'influence de l'environnement social et familial sur la scolarité de l'enfant ont longtemps été marquées par deux grandes théories : la théorie de la reproduction (Beaudelot & Establet, 1971 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) et la théorie du handicap socioculturel. Ces théories sociologiques se basent sur l'analyse des données statistiques qui révèlent une variation de l'ampleur de l'échec scolaire selon les milieux sociaux et démontrent que le phénomène touche plus nettement les catégories socialement défavorisées. La première partie de ce chapitre sera consacrée à la présentation et à la critique de la thèse de la reproduction, du handicap socioculturel ainsi que des thèses sociolinguistiques. La seconde partie de ce chapitre sera quant à elle consacrée à l'évolution des études sociologiques, notamment les théories microsociologiques.

3.1. La sociologie de l'éducation des années 60-70

3.1.1. La thèse de la reproduction

La sociologie de la reproduction met l'accent sur les fonctions sélectives de l'institution scolaire. Selon cette théorie, l'école ne prend pas en compte les valeurs et les caractéristiques culturelles et psychologiques des enfants issus des classes sociales défavorisées. En effet, l'école par son fonctionnement et par son organisation ne reconnaît et ne valorise qu'une certaine culture qui se trouve être, à juste titre, celle des enfants de

milieux aisés (les héritiers). Ainsi, l'école par son système de « valeurs » qui privilégie « l'intelligence » et le « don » légitime l'échec scolaire et le mécanisme de sélection sociale et justifie aux yeux de tous le bien-fondé des nouveaux titres de noblesse que représentent les titres scolaires. Dans cette optique, l'école ne fait que justifier la hiérarchie sociale et reproduire les rapports de classes et ne fait que confirmer et renforcer un « habitus de classe » selon Bourdieu et Passeron (1970).

Les parents de la classe dominante transmettent à leurs enfants un « capital culturel » et un ensemble de dispositions à l'égard de l'école qui favorisent la réussite scolaire. Les enfants des milieux défavorisés ne détiennent ni ce capital, ni cet habitus. L'école en imposant à tous les élèves l'habitus culturel des classes sociales dominantes exerce sur eux une « violence symbolique » qu'elle occulte en arguant de la légitime supériorité de cette culture particulière. Althusser (1970) quant à lui parle « d'appareils idéologiques de l'état » pour développer l'idée que l'école contribue à la reproduction des rapports de production capitaliste (Beudelot & Establet, 1971). En d'autres termes, le système éducatif contribue à la reproduction des positions sociales initiales.

3.1.2. La thèse du handicap socioculturel

En ce qui concerne les analyses sociologiques en terme de handicap socioculturel, elles expliquent essentiellement l'échec scolaire par le déficit de moyens culturels, et matériels dans le milieu familial et social. L'environnement familial ne donnerait pas à l'enfant les bases culturelles et linguistiques nécessaires pour réussir à l'école. Ce déficit se traduit par un retard intellectuel chez l'enfant, notamment sur le plan verbal. Ainsi, dans cette optique, les causes de l'échec scolaire sont fondamentalement extérieures à l'institution scolaire (Berthelot, 1983). Plusieurs auteurs (Isambert-Jamati, 1973 ; Ogbu 1978) ont distingué des formes différentes de la théorie de l'handicap socioculturel :

- 1) la théorie de la « déprivation » où le handicap est défini comme ce qui manque à des enfants pour réussir à l'école ;
- 2) La théorie du « conflit culturel » où le handicap est défini comme le désavantage que subissent les élèves lorsque leur culture familiale n'est pas accordée à celle que suppose la réussite scolaire ;

3) La théorie de la « déficience institutionnelle » où le handicap est défini comme le désavantage que produit l'institution scolaire elle-même, dans sa façon de traiter les enfants de familles populaires (filiales, programmes, attentes des enseignants...).

Selon Charlot (1997), les deux dernières théories raisonnent en termes de relations entre culture familiale et culture scolaire, entre l'élève et l'institution. Elles font un usage pertinent de la notion de handicap. Cependant, la première forme pose le handicap non plus comme une relation mais comme un manque imputable à l'élève lui-même. Ce manque est pensé comme une caractéristique de l'élève « handicapé socio-culturel ».

3.1.3. L'approche sociolinguistique

Le travail du sociolinguiste Bernstein (1975) fut l'une des études de référence sur l'influence du milieu social et de l'environnement familial sur le développement langagier de l'enfant. En effet, Bernstein fait la distinction entre deux modalités d'utilisation du langage : le code restreint des milieux défavorisés et le code élaboré des milieux favorisés. Il fait également la distinction entre deux modes différents de rapport à l'expérience que les sujets ont du monde : l'orientation « particulariste » et l'orientation « universaliste ».

Dans les milieux défavorisés, les parents ont tendance à utiliser le code restreint qui se caractérise par des échanges immédiats, concrets et sans nuance d'expression. L'orientation cognitive est alors plus « particulariste », plus dépendante du concret. En revanche, les familles favorisées utilisent un code élaboré et une orientation cognitive plus « universaliste », c'est-à-dire plus tournée vers la généralisation. Le code élaboré correspond à celui utilisé et reconnu à l'école. De ce fait, les enfants des milieux défavorisés qui utilisent un code restreint se trouvent pénalisés et handicapés linguistiquement, ce qui a pour effet de perturber leurs scolarités. Dans l'orientation « particulariste » l'accent est mis en permanence sur le statut des membres de la famille ; le rôle de l'homme se différencie nettement de celui de la femme, la fille n'a pas les mêmes privilèges que le garçon. En quelque sorte dans ces familles, le « nous » l'emporte sur le « je ». Dans l'orientation « universaliste », l'accent est mis davantage sur la personne en tant qu'être autonome, son statut passe au second plan. Ici, c'est un « je » qui s'adresse à d'autres « je ».

3.1.4. Critiques

Les thèses susmentionnées ont fait l'objet de nombreuses critiques. La sociologie de la reproduction fait porter la principale responsabilité de l'échec scolaire à l'école alors que la thèse du handicap socioculturel impute l'entière responsabilité de l'échec scolaire aux familles et aux enfants défavorisés. Le risque que présente ces deux théories est d'affirmer catégoriquement que l'échec scolaire trouve son origine soit dans l'école, soit dans la famille, et de conclure de façon simpliste à un déterminisme familial ou social de la réussite et de l'échec scolaire. En outre, les solutions proposées par ces théories consistent essentiellement dans une tentative de réforme de l'institution scolaire en particulier et de la société en général. Ce sociologisme (ou fatalisme sociologique) ne laisse aucune place à une action sur les pratiques des acteurs du monde scolaire ou sur les pratiques éducatives et culturelles au sein de l'environnement familial.

En ce qui concerne la théorie de Bernstein, elle a été très controversée. On lui reproche entre autres ses critères flous et trop peu homogènes mais également le fait qu'il ne tienne pas compte de la diversité des situations de communication. Les critiques les plus virulentes proviennent de Labov (1969) reprises par Esperet (1979). La théorie des deux codes impliquerait une infériorité du parler populaire, qui est pourtant aussi complexe que le langage des autres classes sociales. Labov préfère parler de rapports différents au langage plutôt que de langage hiérarchisé et de handicap linguistique. En effet, selon l'appartenance sociale et culturelle, l'enfant vit un rapport différent au langage qui est un aspect culturel parmi d'autres. Labov, dans ses études sur les enfants noirs des ghettos américains, a notamment montré que leur langage est aussi riche et élaboré que celui des enfants des classes moyennes. Toutefois, ce langage n'a pas sa place à l'école où il n'est pas reconnu. Dans l'absolu, l'enfant n'est pas plus pauvre linguistiquement mais il se trouve, à l'école, placé dans une situation objective d'infériorité. Labov a constaté que les enfants repérés comme non-participants dans la classe se mettent souvent à parler abondamment lorsqu'ils ne sont pas en situation scolaire, notamment au milieu d'un groupe de pairs.

3.2. Les théories sociologiques actuelles

3.2.1. Nouvelle orientation théorique de la sociologie de l'éducation

Les travaux évoqués ci-dessus se basent sur des comparaisons interclasses qui montrent que l'échec scolaire touche massivement les enfants provenant d'un milieu défavorisé. Il est incontestable que ces théories ont permis de comprendre dans une certaine mesure les différences intergroupes au niveau des performances scolaires. Toutefois, elles s'avèrent incapables d'expliquer les différences intragroupes notamment en ce qui concerne la réussite scolaire des enfants de milieux populaires, qualifiée longtemps « d'exceptionnelle » voire même de « paradoxale ». Ces faits ont fragilisé les théories sociologiques classiques et ont ouvert la voie à d'autres perspectives théoriques. Ainsi, des théories dites microsociologiques ont tenté d'expliquer l'échec ou la réussite scolaire au niveau individuel pour des sujets appartenant à une même catégorie sociale.

A la suite de Perrenoud (1986), Charlot (1990) souligne le fait qu'il ne s'agit pas de se focaliser sur la « distance » sociale ou culturelle entre le milieu scolaire et le milieu des enfants (ou entre « la culture scolaire » et « la culture d'origine » des enfants). Cette vision qualifiée de topométrique traite les rapports sociaux et éducatifs comme des simples rapports spatiaux ; elle fige la dynamique sociale et la réduit à une topographie socioculturelle. Le but n'est pas de mesurer l'écart entre les catégories sociales « favorisées » et les « catégories défavorisées » ou encore le monde socioculturel des « héritiers » et celui des « déshérités ». Il s'agit de savoir comment l'interface école/famille populaire peut intervenir dans la genèse de la réussite (ou de l'échec) scolaire (Charlot, 1997).

En réalité, il y a eu une nouvelle orientation théorique de la sociologie de l'éducation. Charlot (1997) pense qu'il ne faut pas faire l'économie du sujet dans ce domaine. Mais il ne faut pas non plus oublier que le sujet de l'éducation est un sujet social. Le défi est alors de poser les jalons d'une « sociologie subjective » qui prend en compte le sujet dans sa singularité (Develay, 2001). Cette évolution de la sociologie a permis un rapprochement avec la psychologie, qui a été sollicité par plusieurs auteurs (Lautrey, 1989 ; Perrenoud, 1989 ; Tap, 1995). Cette « sociologie subjective » de Charlot se trouve être une réaction contre le fatalisme de la sociologie classique notamment celle de

Bourdieu. En effet, même si ce dernier introduit dans sa théorie une place pour le psychique avec la notion « d'habitus », cette place est occupée par du social ce qui permet de faire l'économie « du concept du sujet ». Si l'habitus est un ensemble de dispositions psychiques, ce psychisme n'est pas pensé en référence à un sujet mais à un groupe social.

3.2.2. Le rapport au savoir

Les nouvelles recherches en sociologie de l'éducation ont proposé d'autres variables explicatives de la réussite scolaire. Comme la notion du rapport au savoir qui sera développée dans ce paragraphe.

a) Définition

Charlot propose la définition suivante à la notion du rapport au savoir : *«Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un "contenu de pensée", une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir par-là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation »* (1997 p.94). Charlot a distingué deux types de rapport au savoir :

1° Le « rapport utilitaire » au savoir. En effet, pour la majorité des élèves apprendre ce n'est pas acquérir des savoirs présentant en eux-mêmes un intérêt propre, une valeur, du sens. Apprendre, c'est satisfaire aux exigences de l'école pour accéder à la classe supérieure, à l'université, au diplôme, au bon métier, etc. Apprendre, c'est écouter les professeurs, faire ses devoirs, apprendre ses leçons. Les disciplines scolaires n'étant pas perçues comme des ensembles cohérents de savoirs mais comme des formes institutionnelles du découpage du temps scolaire.

2° Le « rapport épistémique » au savoir. Dans ce cas, la référence première est au contraire le savoir lui-même au-delà du découpage en disciplines scolaires. Le savoir peut être un acte qui permet de s'approprier le sens de la vie, dans un échange verbal constant avec les autres. Les élèves qui optent pour ce genre de rapport au savoir, ne visent pas une

culture gratuite : pour eux aussi, l'école est le lieu où l'on assure l'avenir, mais pour accéder à cet avenir il faut apprendre, savoir, réfléchir. Ils ont du plaisir à apprendre pour apprendre, à réfléchir pour réfléchir. Il y a une sorte de motivation intrinsèque pour le savoir.

b) La construction du rapport au savoir

Les questions que l'on est en droit de se poser sont : qu'est ce qui fait naître, entretient, accroît l'intérêt pour le savoir ? Quel est le lieu où se constitue l'intérêt pour le savoir ? Pour Develay (1995), le rapport aux savoirs scolaires s'enracine dans l'attitude familiale à l'égard de la culture. Il propose une typologie des familles selon leur rapport au savoir.

- 1° Il est des familles dans lesquelles le rapport au savoir est un rapport de distinction (on cherche à savoir pour montrer que l'on sait) ;
- 2° Dans d'autres, il s'agit d'un rapport de fonctionnalité (on cherche à savoir seulement lorsque l'on a besoin d'agir) ;
- 3° Enfin, dans certaines familles où s'exprime le goût du savoir pour le savoir.

Pour Lobrot (1999) l'intérêt pour les savoirs se constitue dans la famille lieu des premières stimulations intellectuelles. La famille prépare l'enfant à l'école «... *l'école est sous la dépendance de la famille. Celle-ci est le vrai facteur d'acculturation, non pas parce qu'elle distribue le savoir mais parce qu'elle fait faire ou non les expériences qui sont présumées à l'acquisition de celui-ci* » (Lobrot, 1999, p.71).

Lobrot (1999) pense que l'appropriation de la culture par les classes supérieures est une évidence historique. Cela résulte d'un désir de domination, qui n'est pas centré spécifiquement sur la culture. En effet, les classes supérieures utilisent toutes les forces sociales disponibles (la justice, la police, l'armée, etc.) à cause des bénéfices sociaux et économiques qu'ils procurent. Cependant Lobrot (1999) pense - contrairement à Bourdieu - que ce qui caractérise les classes supérieures et ce qui explique leur réussite scolaire, n'est pas le fait qu'elles considèrent la science comme « légitime » mais au contraire qu'elles la considèrent pour ce qu'elle est réellement, même s'ils en font ensuite un usage abusif. Pour eux, les réalités de la culture débordent de part et d'autre l'école, qui n'est

qu'un moyen d'acquérir la culture, mais ne la définit pas. Loin de faire de la culture uniquement un moyen de « distinction », comme le souligne Bourdieu, ils en font surtout une source d'épanouissement. Les autres classes sociales se détournent de la culture, parce qu'ils la voient, à juste titre, comme un bien et un instrument de la classe supérieure, et, de ce fait, n'acceptent de l'acquérir à l'école, que pour les avantages sociaux qu'elle apporte. Cependant, ce n'est pas la nature de la culture qu'il faut remettre en question, contrairement à ce que croit Bourdieu, mais son utilisation, c'est-à-dire le détournement opéré par les classes supérieures à son égard. L'échec scolaire peut être la conséquence d'une valorisation excessive de l'école. Les familles défavorisées voient la culture à travers les finalités pratiques de l'école, qui utilise des motivations extrinsèques inadaptées au processus culturel.

Ainsi, le rapport au savoir est un aspect de l'évolution des études sociologiques concernant les performances scolaires des enfants de milieu populaire. Nous allons voir dans le chapitre 5 d'autres études sociologiques qui montrent l'importance des variables autobiographiques et d'histoire familiale dans la réussite scolaire des enfants de milieu populaire (Laurens, 1992 ; Zeroulou, 1988).

Dans le chapitre qui va suivre, nous allons aborder quelques déterminants individuels des performances scolaires.

Chapitre IV.

Les déterminants individuels des performances scolaires

Personne ne conteste l'importance des facteurs individuels dans la détermination des performances scolaires. Ce qui prête à discussion, ce sont les théories avancées pour expliquer l'origine de ces facteurs. En effet, deux grands types d'études génétiques peuvent être évoqués. Il y a tout d'abord les recherches « héréditaristes » (Burt, 1959, Eysenck, 1973 ; Jensen, 1972) qui prétendent que l'échec scolaire et l'échec social sont fonction de l'intelligence inscrite dans le patrimoine génétique. L'intelligence étant déterminée biologiquement, les individus ne sont pas naturellement dotés de la même intelligence. D'où le caractère naturel de l'inégalité des chances entre les êtres humains, ainsi le niveau de réussite scolaire et sociale va de soi. Ce point de vue a été vigoureusement critiqué, il n'a plus guère de crédit de nos jours dans la quasi totalité de la communauté scientifique. Toutefois, l'idéologie du don qu'elle véhicule (enfant doué ou pas doué) reste cependant bien vivace dans les mentalités, à titre d'exemple l'apparition du livre de Murray et Herrnstein (1994) a relancé ce débat¹. Il y a ensuite une autre catégorie de recherches génétiques qui considèrent que tous les individus sont caractérisables à partir d'un patrimoine génétique, mais ce qu'ils sont, ils le deviennent en fonction de l'expérience, de l'apprentissage donc de l'ensemble des interactions avec l'environnement. Nous n'allons

¹ Les auteurs sur la base de données chiffrées affirment un certain nombre de constats : 1° l'intelligence des noirs est inférieure à celle des blancs (15 points de QI en moins) ; 2° cette intelligence est héréditaire ; 3° la position sociale dépend principalement de l'intelligence. Ils en tirent ensuite les conséquences suivantes, d'une part la discrimination sociale entre noirs et blancs est le fait de la nature. D'autre part, c'est gaspiller de l'argent que de donner l'aide sociale aux noirs. De nombreux psychologues, sociologues et biologistes de renom (Howard Gardner, Robert Sternberg, Richard Nisbett...) ont critiqué ce livre et ont montré que Murray et Herrnstein ont systématiquement privilégié, dans le choix de leurs sources, les enquêtes qui confirmaient au mieux leur thèse.

pas nous risquer dans les dédales de ce débat qui dépasse largement le cadre de notre thèse. Toutefois, dans ce chapitre nous évoquerons dans un premier temps les relations entre les aptitudes intellectuelles et les performances scolaires. Ensuite, nous évoquerons quelques variables psycho-affectives qui influencent les performances scolaires.

4.1. Les relations entre les aptitudes intellectuelles et les performances scolaires

La scolarité est une variable dépendante et indépendante par rapport aux aptitudes intellectuelles. Les deux variables entretiennent entre elles des relations bidirectionnelles. D'une part, les enfants avec des hauts scores aux tests d'aptitudes intellectuelles ont plus de chance de réussir leur scolarité et d'aller plus loin dans le cursus scolaire. D'autre part, l'instruction scolaire permet généralement l'amélioration des aptitudes intellectuelles.

4.1.1. L'influence des aptitudes intellectuelles sur la scolarité

Généralement, on considère que l'école traduit en performances scolaires la qualité du développement intellectuel de l'enfant. L'école ne fait que reconnaître les aptitudes intellectuelles construites en dehors d'elle grâce notamment à l'éducation familiale. En effet, la durée de la scolarité peut être prédite par le score aux tests d'aptitudes intellectuelles mesuré dès l'école primaire. La corrélation entre les aptitudes intellectuelles (quel que soit le test d'intelligence utilisé : test de QI, test de facteur g, épreuves composites, etc.) et les performances scolaires est autour de 0.55 (Huteau, 2002). De leur côté Fraser et *al.* (1987)² ont montré l'existence de corrélation entre les variables individuelles et les apprentissages scolaires. Le tableau 4.1 montre que le QI présente un coefficient de corrélation élevé de l'ordre de 0.71 avec les apprentissages scolaires en général. Cette corrélation devient de 0.48 lorsqu'on prend en compte uniquement les apprentissages dans les matières scientifiques. En ce qui concerne les épreuves de développement issues de la théorie de Piaget les corrélations sont modérées : 0.47 pour les apprentissages en général et 0.45 pour les apprentissages en sciences. Enfin, la motivation et le concept de soi présentent des corrélations faibles avec les apprentissages en général respectivement 0.34 et 0.18.

² Le travail de Fraser et *al.* (1987) est très intéressant car d'une part il relate une multitude de facteurs qui influencent l'apprentissage scolaire et d'autre part il se présente comme une méta-analyse de plusieurs méta-analyses

Le tableau 4.1 : Corrélation entre quelques variables individuelles et les apprentissages scolaires (D'après Fraser et al.1987)

Variables individuelles	Corrélations
QI	0.71
	0.48 (sciences)
Développement Piagétien	0.47
	0.40 (sciences)
Motivation	0.34
Le concept de soi	0.18

Les performances intellectuelles restent le meilleur prédicteur de la carrière scolaire d'un individu (Ceci, 1991 ; Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg, & Urbina, 1996). Mais, il n'est pas exclu que ces deux variables soient sous la dépendance d'une troisième variable - par exemple les pratiques éducatives familiales - qui expliquerait cette corrélation.

4.1.2. L'influence de la scolarité sur les aptitudes intellectuelles

Si la réussite scolaire peut s'expliquer par l'efficiace dans les tests d'aptitudes intellectuelles, la durée de la scolarité peut expliquer aussi l'efficiace dans ces tests (Stelzl, Merz, Ehlers, & Remer, 1995). Ceci (1991) cite des études qui ont montré que les enfants qui vont à l'école par intermittence ont des résultats inférieurs à ceux qui y vont régulièrement. Un autre exemple de l'effet de la scolarité est apparu lorsque quelques écoles américaines ont fermé leurs portes pendant les années soixante pour éviter l'intégration, laissant la plupart des enfants noirs sans enseignement conventionnel. Les scores aux tests d'aptitudes intellectuelles de ces enfants ont chuté de plusieurs points par année manquée d'école (Neisser et al. 1996). Les auteurs ont constaté l'existence de différence au niveau des aptitudes intellectuelles entre des enfants de même âge et de catégorie socioprofessionnelle identique qui entrent à l'école à une année d'intervalle (en raison de leur date d'anniversaire). Ceux qui sont allés à l'école les premiers présentent un avantage significatif aux tests d'intelligence sur leurs camarades qui sont arrivés un an plus tard. D'autres études ont montré l'effet bénéfique d'une scolarité précoce (notamment à l'école maternelle) sur l'efficiace aux tests d'aptitudes intellectuelles. Cependant, comme

le pense Huteau (2002) l'effet de la durée de la scolarisation sur les tests d'aptitudes intellectuelles n'est pas massif dans la mesure où la variabilité de l'efficacité cognitive à nombre d'années de scolarité constant demeure importante.

Enfin, si on regarde de très près le fonctionnement de l'institution scolaire, on trouve tout à fait normal que les apprentissages scolaires conduisent à une amélioration des scores des tests d'aptitudes intellectuelles. Huteau (2002) avance trois séries de facteurs qui expliquent le phénomène : 1° l'école est un lieu d'acquisition des connaissances. Or l'intelligence cristallisée est en partie évaluée à l'aide de connaissances scolaires (culture générale, vocabulaire,...) ; 2° l'école permet des apprentissages cognitifs, elle développe l'efficacité de processus à l'œuvre dans les tests d'aptitudes intellectuelles ; 3° l'école favorise la mise en place d'attitudes qui facilitent la réussite dans les tests (concentration, attention,...).

4.1.3. Les aptitudes intellectuelles de la mère et celles de l'enfant

Dans l'ensemble la mère a plus de charges éducatives que le père. L'examen croisé des compétences de la mère et de celles de l'enfant montre que les « aptitudes cognitives » de l'enfant sont dépendantes de l'instruction de la mère (De Singly, 1987 ; Pourtois, 1979). Plusieurs études ont montré que l'efficacité intellectuelle de la mère est un bon prédicteur du développement de l'enfant. Heber (1977, cité par Pourtois & Desmet, 1989) a montré que les enfants issus de milieux très défavorisés ont des notes aux tests d'intelligence qui décroissent progressivement avec l'âge surtout chez les enfants dont les mères ont un QI inférieur à 80. En effet, plus le QI de la mère est bas et plus la probabilité est grande d'obtenir chez l'enfant des notes basses au test d'intelligence et vice versa. Quant à Ethier, Palacio-Quintin, Couture, Jourdan-Ionescu et Lacharité (1993), ils ont trouvé des corrélations significatives entre le QI de la mère et le QI de l'enfant uniquement dans les milieux défavorisés. Ils estiment que c'est grâce à leur intelligence que ces mères semblent pouvoir, malgré le manque de ressources, créer des conditions environnementales propices au bon développement de l'enfant. En revanche, l'observation des pratiques éducatives des mères avec un faible QI montre qu'elles créent un environnement familial peu apte à favoriser le développement intellectuel de l'enfant. Ces constatations viennent contrecarrer les thèses héréditaristes et montrent que l'intelligence de la mère est une variable distale

par rapport à l'intelligence de l'enfant, d'où la nécessité d'introduire des variables intermédiaires comme les pratiques éducatives familiales.

4.2. Les facteurs psycho-affectifs

Les aptitudes intellectuelles sont nécessaires pour obtenir des bonnes performances scolaires mais elles ne sont pas suffisantes. En effet, quelques enfants ayant des aptitudes intellectuelles moyennes ou élevées ne réussissent pas forcément leur scolarité. C'est le cas notamment de quelques enfants surdoués (Morin, 1999). En vérité, la réussite à l'école dépend de nombreuses caractéristiques individuelles telles que la motivation, l'image de soi, etc. Nous avons vu avec l'étude de Fraser et al. (1987) que la motivation et le concept de soi présentent des corrélations faibles mais néanmoins significatives avec les apprentissages scolaires (tableau 4.1).

4.2.1. Dimension clinique de l'échec scolaire

La fonction cognitive est étroitement dépendante de facteurs affectifs et motivationnels. Lorsque ces derniers se trouvent atteints, l'échec scolaire survient. Mannoni (1984) et Chiland (1989) pensent que l'échec scolaire peut être un symptôme révélateur de causes plus profondes dont le noyau peut se trouver dans un conflit intra-familial. Les difficultés scolaires sont la mise en lumière au niveau de l'école de difficultés, souvent d'ordre affectif, constituées antérieurement au niveau de la famille. La dynamique entre l'enfant et ses parents s'exprime parfois à travers la scolarité. Le fléchissement scolaire, l'agitation, l'instabilité, l'indiscipline deviennent alors fréquents, ce qui conduit souvent à l'échec scolaire. Toutefois, le risque avec ces études est de sombrer dans le « psychologisme » et de voir dans le conflit familial et dans les problèmes affectifs et motivationnels de l'enfant les seules explications des performances scolaires et d'écarter ainsi toute explication sociologique ou pédagogique du phénomène.

4.2.2. A la recherche d'autres variables explicatives des performances scolaires

Peu de recherches ont été conduites sur les comportements adaptés. Les auteurs ont davantage été inspirés par l'étude des comportements déviants. En effet, l'échec scolaire inspire plus les auteurs que la réussite. De même, comme le font remarquer Pourtois et

Desmet (2001), nombre d'études porte sur la maltraitance et peu sur l'enfant bien traité (« la bientraitance »). Cela rejoint les constatations de Palacio-Quintin (1995) sur le fait qu'il existe davantage de travaux sur les facteurs de risque que sur les facteurs de protection concernant le développement cognitif de l'enfant.

Les travaux sur la résilience s'inscrivent dans cette nouvelle tendance de la recherche qui tente de trouver de nouvelles variables explicatives de la réussite scolaire. Durning (1995) définit la résilience comme une capacité de résistance au stress. Elle désigne la plasticité de l'enfant, son aptitude personnelle à s'adapter à des situations qui pourraient lui être préjudiciables. La notion de résilience correspond à une perspective nouvelle dans la compréhension de l'adaptation scolaire. Pour Rutter (1985), la résilience combine plusieurs éléments apparentés : premièrement la confiance en soi, deuxièmement une croyance en sa propre efficacité et son aptitude à faire la part du changement et de l'adaptation ; et enfin, troisièmement, un répertoire d'approches permettant la résolution des problèmes sociaux. La résilience peut se manifester dans la maîtrise des normes scolaires. Par exemple, l'enfant bien adapté sait parfaitement gérer son désintérêt dans le calme et la discrétion. Il sait aussi prendre son parti d'une leçon ennuyeuse sans que le maître soupçonne son ennui. Le Poulter et Guéguen (1991) décrivent les enfants résilients comme souriants et calmes. Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten (1992) les décrivent comme des enfants particulièrement capables de faire face aux demandes conflictuelles de l'école et de la maison. Il ressort de ces différentes études que la résilience est une variable individuelle très complexe. La vraie difficulté réside donc dans le fait que la résilience paraît combiner plusieurs facteurs hétérogènes qui convergent tous vers une bonne adaptation du sujet. Par ailleurs, d'autres recherches parlent de résilience forte ou de résilience faible qui « expliqueraient » à la fois la réussite paradoxale et l'échec paradoxal.

4.3. L'approche interactionniste

Parallèlement aux études réalisées sur les facteurs affectifs et motivationnels on a assisté à une évolution vers une approche interactionniste de l'environnement familial. Pour Marjoribanks (1994) les enfants ne sont pas des récepteurs passifs des influences environnementales, ils choisissent, modifient, et créent même parfois l'environnement éducatif dans lequel ils évoluent. Desmet et Pourtois (1993) quant à eux s'aperçoivent que de plus en plus l'enfant est un acteur qui agit sur son environnement et le modifie. Ainsi,

l'étude de la perception que les enfants ou les adolescents ont des pratiques éducatives familiales pourrait constituer un maillon important pour comprendre les liens entre les pratiques éducatives familiales et les performances scolaires ou l'adaptation sociale de l'enfant. Toutefois, les études sur la question sont : 1° essentiellement anglo-saxonne ; 2° portent majoritairement sur des adolescents, 3° et sont peu concluantes. Quand les études portent sur des élèves de l'école élémentaire les instruments utilisés sont diverses : grilles d'observation, figures projectives, etc. mais rarement des questionnaires.

L'interrogation menée auprès des enfants et des adolescents permet de limiter dans une certaine mesure la désirabilité sociale qui affecte la validité des questionnaires auto-déclaratifs des parents et de confronter les perceptions des parents à celles de leurs enfants. Pour plusieurs auteurs notamment Moskowitz et Schwarz (1982 cité par Deslandes, Bertrand, Royer & Turcotte, 1995), les adolescents sont considérés comme des informateurs fiables en regard du comportement de leurs parents. Comparant des données basées sur la perception des adolescents à des données obtenues par observation directe Steinberg, Mounts, Lamborn et Dornbusch (1991) ont conclu que la perception des adolescents n'introduisait pas de biais indu. En effet, les évaluations basées sur la perception des adolescents se rapprochent davantage de ce qui se dégage des observations directes que l'auto-évaluation des parents (Schwarz, Barton-Henry & Pruzinsky, 1985).

Durning et Fortin (2000) ont examiné la perception que les enfants ont de l'environnement familial par le « Parental Perception Inventory » (PPI) mis au point par Hazzard, Christensen et Margolin (1983). Ce questionnaire a donné lieu à une traduction en langue française par Fortin, Cyr et Chénier (1996) sous le titre « les pratiques éducatives parentales perçues par l'enfant » (PEPPE). Le PEPPE est destiné aux enfants de 5 à 13 ans. Il se présente sous la forme d'un entretien structuré au cours duquel l'enfant doit évaluer successivement ses deux parents à partir de la description de 18 comportements. Neuf comportements qualifiés de positifs renvoient à des comportements de support, d'affection, de récompense ou d'incitation à l'autonomie. Les neuf autres sont qualifiés de négatifs et renvoient à la punition et aux différentes modalités de contrôle auxquelles le parent recourt. L'étude a porté sur 104 enfants âgés entre 8 et 11 ans qui ont répondu aux PEPPE. Les auteurs ont mesuré également les pratiques éducatives de contrôle en interrogeant les parents sur leur pratique sanctionnante, afin de vérifier si la perception des enfants est influencée par l'utilisation de punitions corporelles par le parent. Les enfants ont été

répartis en deux groupes selon que la mère rapporte utiliser des sanctions physiques à l'encontre de l'enfant (groupe avec sanction physique-ASP : 39 enfants) ou, au contraire, rapporte ne pas en utiliser (groupe sans sanction physique-SSP : 65 enfants). L'analyse révèle que les scores d'affection-soutien accordés à la mère ne distinguent pas les deux groupes. En revanche, les scores de contrôle accordés à la mère par le groupe ASP ($m=14.20$, écart-type = 5.44) sont significativement plus élevés ($t=2.23$, ddl = 102, $P<.05$) que ceux accordés par le groupe SSP ($m=11.63$, écart-type = 5.85). La même analyse a été effectuée à partir des scores des pères qui ont donné des résultats semblables.

Après avoir abordé les déterminants pédagogiques, sociologiques et individuels des performances scolaires, les relations entre l'éducation familiale et les performances scolaires constituent l'objet que nous allons développer dans le chapitre suivant.

Chapitre V.

Les déterminants familiaux des performances scolaires

5.1. Introduction

Durning (1995) définit l'éducation familiale comme l'action éducative menée par les parents ou, plus rarement, par d'autres adultes auprès des enfants à l'intérieur de la famille. Par extension, le champ de l'éducation familiale inclut aussi les interventions des professionnels dont la fonction est de former, de soutenir, d'aider ou de suppléer les parents dans leurs tâches éducatives. Ces questions ont fait l'objet de nombreuses recherches en Amérique du nord depuis les années 1970 et dans les pays européens depuis les années 1980. Parmi les principaux thèmes de recherches, on peut citer les rapports entre l'éducation familiale et la scolarité ou le développement de l'enfant, les modalités de contrôle des enfants par leurs parents, l'influence des représentations des mères sur le développement de leur enfant, la genèse des inadaptations sociales, le problème de l'enfance maltraitée, etc. Des actions diversifiées sont mises en œuvre pour aider les familles : formation des parents, intervention à domicile, aide socio-économique, éducative et thérapeutique auprès des familles d'enfants handicapés ou maltraités, etc.

Ce qui nous intéresse dans ce chapitre est l'aspect de l'éducation familiale que Pourtois et Desmet (1989) définissent comme l'ensemble des recherches qui étudient le fonctionnement familial en rapport avec l'éducation et la scolarité de l'enfant. Ces recherches décrivent et analysent les attitudes, attentes, pratiques, comportements éducatifs, projets, etc. des parents et tentent de déterminer leurs effets sur le développement ou sur la scolarité de l'enfant. Ainsi dans un premier temps nous évoquerons deux grandes écoles d'étude de l'environnement familial, d'une part l'école de Chicago qui regroupe un certain nombre d'études anglophones, et, d'autre part, l'école française sur la structuration de l'environnement familial. La seconde partie de ce chapitre sera consacrée à une analyse détaillée des différents aspects de l'éducation familiale en relation avec la scolarité de l'enfant aussi bien sur le plan général que sur le plan différentiel. Enfin, la dernière partie de ce chapitre portera sur l'examen des travaux concernant l'éducation familiale en milieu populaire.

5.2. Deux écoles principales dans l'étude de l'environnement familial

Les premières recherches sur l'influence de l'environnement familial sur le développement cognitif et la scolarité de l'enfant ont vu le jour au début du siècle dernier. Ces travaux se sont focalisés sur le statut social des familles ou sur l'appartenance ethnique. Par la suite, plusieurs recherches sur l'environnement familial se sont proposées de dépasser l'association constatée entre l'appartenance sociale des familles et les caractéristiques cognitives (e.g., intelligence et/ou performances scolaires) de l'enfant. Bloom (1964) soulignait la pauvreté informative de la seule prise en compte de concepts généraux d'appartenance sociale, tels que la « classe sociale », le « statut social », le « niveau socio-économique et culturel », etc. Reuchlin (1972) faisait également les mêmes remarques. Ainsi, plusieurs études ont considéré l'environnement familial comme une variable intermédiaire entre le statut social de la famille et les caractéristiques de l'enfant. « L'école de Chicago » et « l'école française » s'inscrivent dans cette optique même si elles ont des cadres théoriques et empiriques différents.

5.2.1. L'école de Chicago¹

Marjoribanks, de 1972 à nos jours, est incontestablement l'auteur le plus représentatif de « l'école de Chicago ». Son ouvrage de synthèse (Marjoribanks, 1979) constitue un bon outil de compréhension de ses travaux. Il y expose les références théoriques qui sont à la base de l'école de Chicago. Du point de vue conceptuel, c'est à Murray (1953) et à Bloom (1964) que Marjoribanks fait référence.

a) Les références théoriques

Murray (1953) proposait de concevoir l'environnement d'un individu en terme de pression. Une pression renvoie à un processus maléfique ou bénéfique, une promesse de satisfaire, ou une menace de frustrer un besoin. Cette façon de conceptualiser le « monde extérieur » apparaît chez Murray comme l'introduction d'une perspective dynamique dans l'exploration de la personnalité. En effet, l'auteur proposait de décrire l'environnement à l'aide des mêmes concepts que ceux utilisés pour décrire l'individu. Ainsi, deux types de pressions environnementales avaient été définies par Murray :

- les « alpha-press » qui sont celles que des observateurs désintéressés peuvent juger, ou celles que la recherche scientifique peut mesurer,
- Les « bêta-press » qui renvoient à la signification qu'un individu attribue à une situation.

Bloom (1964) reprend les considérations théoriques de Murray et conçoit l'environnement comme un réseau de forces et de facteurs qui entourent, traversent et affectent les individus. Pour étudier l'environnement, il faut d'après Bloom, le réduire à ses aspects très particuliers. Ces derniers sont très liés à des caractéristiques individuelles spécifiques. D'après Bloom, ce point de vue est concordant avec les propositions de Murray, notamment pour ce qui est des « alpha-press ». Si les études ultérieures de Murray se sont focalisées sur les « bêta-press », Bloom (1964) orienta son attention sur les « alpha-press ». Il fonda ainsi, d'après Marjoribanks (1979), « l'école de Chicago ». Les études qui s'inscrivent dans ce courant mettent l'accent sur les variables de pressions environnementales (alpha-press) du milieu familial. Elles correspondent à des concepts

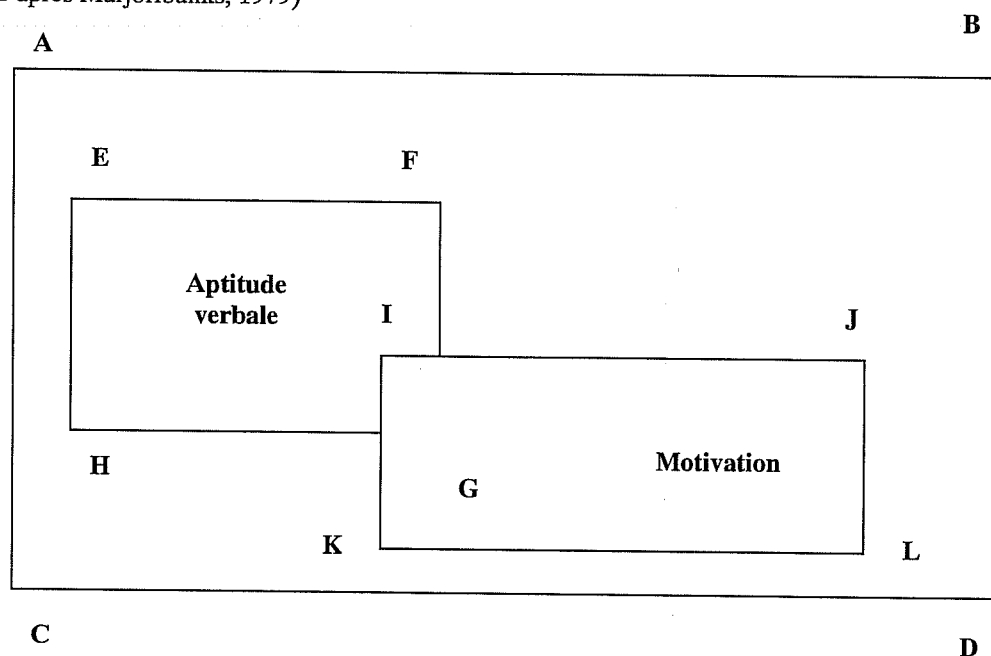
¹ Il existe plusieurs écoles qui se nomment « école de Chicago », celle à laquelle nous faisons référence s'inspire essentiellement des travaux de Bloom (1964).

empiriques (« constructs ») établis sur la base des attitudes et comportements parentaux à l'égard de l'enfant.

Du point de vue de la conception théorique des relations entre environnement familial et caractéristiques individuelles, c'est à Lewin (1959) et à Bloom (1964) que Marjoribanks (1979) fait référence. En effet, Lewin fut celui qui formalisa très clairement la conception selon laquelle le comportement de l'individu est fonction de la personne et de la situation. Cette conception est très connue sous la formule suivante : $B = f(P, S)$. Ce modèle est interactionniste et s'oppose aux modèles situationnistes, qui postulent que le comportement est fonction de la situation ($B = f(S)$) et au modèle par traits qui considère que le comportement est fonction de la personne ($B = f(P)$). Lewin proposait également que l'environnement soit conçu en termes de « régions ». Celles-ci peuvent être définies le long d'un continuum de « proximité-éloignement » qui est une indication de la plus au moins grande influence qu'une région peut avoir sur une autre.

Bloom (1964) reprend ces propositions en y adjoignant sa conception environnementale en termes de forces et de facteurs, et propose de disséquer l'environnement en « sub-environnements » qu'il faut isoler afin d'en décrire l'impact sur les caractéristiques individuelles. Marjoribanks (1979) articule quant à lui les points de vue (complémentaires) de Bloom et de Lewin, puis les schématisent de la façon suivante :

Figure 5.1 : Représentation schématique des relations entre les conditions familiales et les caractéristiques de l'enfant (d'après Marjoribanks, 1979)



ABCD = Ensemble des conditions familiales où se trouve l'enfant.

EFGH = Ensemble de variables psychosociales liées à une caractéristique de l'enfant.

JKLM = Ensemble de variables psychosociales liées à une caractéristique de l'enfant.

La figure 5.1 montre que l'enfant est plongé dans l'ensemble des conditions familiales (A B C D). Certains ensembles de variables processuelles de l'environnement familial (EFGH ; IJKL) sont plus spécifiquement liés à certaines caractéristiques particulières de l'enfant (aptitude verbale, motivation). A partir de cette conception, l'école de Chicago a permis la construction de questionnaires structurés et de grilles d'observation standardisées et a donné lieu à un nombre considérable de recherches. Dans un premier temps nous allons voir les travaux de Marjoribanks ensuite nous évoquerons les travaux utilisant le «Home observation for measurement of environment» (HOME).

b) L'étude princeps de Marjoribanks (1972)

L'étude de Marjoribanks (1972) a porté sur 90 familles de statut social moyen et 95 familles de statut social faible. L'auteur a mené un entretien semi-structuré destiné à mesurer huit variables de pression environnementale, organisées à partir de 23 variables processuelles (tableau 5.1). Chaque famille répondait aux items du questionnaire sur une échelle d'évaluation en 6 points. Les scores aux 23 variables processuelles étaient obtenus par sommation des scores aux items correspondants. Les scores aux variables de pression étaient déterminés par la somme des scores aux variables processuelles correspondantes.

Les 185 garçons de 11 ans constituant l'échantillon ont passé également le «S.R.A. Primary Mental Abilities Test» qui permet l'obtention de quatre scores d'aptitudes verbale, numérique, spatiale et de raisonnement. Les résultats de cette étude (tableau 5.2) montrent (et ce sera en général la tendance qui apparaît au travers des études de «l'école de Chicago») que les aptitudes verbales sont davantage liées aux variables environnementales que ne le sont les aptitudes non-verbales (facteur spatial d'intelligence, ou raisonnement par exemple). De même, les variables de pression environnementale sont

plus liées aux facteurs d'intelligence que la plupart des différents indicateurs sociologiques retenus pour la constitution du statut social, et ceux de structure familiale.

Tableau 5.1 : Les huit variables de pression environnementale organisées à partir de 23 variables processuelles (d'après Marjoribanks, 1972).

A. Pression à la performance

1. Expectations parentales pour le niveau d'éducation de l'enfant
2. Pression sociale
3. Aspirations des parents pour eux-mêmes
4. Préparation et planification de la scolarité de l'enfant
5. Connaissance des progrès scolaires de l'enfant
6. Importance des résultats scolaires
7. Intérêt des parents pour l'école

B. Pression à l'activité

1. Importance et contenu des activités au foyer
2. Importance et contenu des activités à l'extérieur
3. Importance et but de l'utilisation de la télévision et autres médias

C. Pression intellectuelle

1. Nombre d'activités stimulant la pensée de l'enfant
2. Occasions de discussions et de réflexions, stimulant la pensée, offertes à l'enfant
3. Usage de livres, périodiques et autre littérature

D. Pression à l'indépendance

1. Liberté et encouragement à l'exploration de l'environnement
2. Stimulation à l'autonomie précoce

E. Pression à l'anglais

1. Usage et renforcement de l'anglais au foyer
2. Occasions offertes à l'usage de l'anglais au foyer

F. Pression à une seconde langue

1. Usage et renforcement d'une seconde langue au foyer
2. Occasions offertes à l'usage d'une seconde langue au foyer

G. Domination du père

1. Implication du père dans les activités de l'enfant
2. Rôle du père dans les prises de décisions familiales

H. Domination de la mère

1. Implication de la mère dans les activités de l'enfant
2. Rôle de la mère dans les décisions familiales

Tableau 5.2 : Corrélations entre les indicateurs du statut social, les variables de pressions environnementales et les aptitudes intellectuelles (d'après Marjoribanks, 1972)

les aptitudes intellectuelles	Verbale	Numérique	Raisonnement	Spatiale
Les indicateurs de statut social				
1. Niveau d'étude du père	.29**	.27**	.26**	.22**
2. Niveau d'étude de la mère	.39**	.33**	.21**	.16**
3. Profession du père	.43**	.30**	.31**	.29**
4. Taille de l'appartement	-.34**	-.34**	-.07	-.09
5. Nombre d'enfants	-.32**	-.33**	-.04	-.03
6. Rang de naissance	-.26**	-.25**	-.04	-.04
Les variables de pressions				
1. Pression à la performance	.66**	.66**	.28**	.39**
2. Pression à l'activité	.52**	.41**	.22**	.26**
3. Pression intellectuelle	.61**	.53**	.26**	.31**
4. Pression à l'indépendance	.42**	.34**	.10	.23**
5. Pression à l'anglais	.50**	.27**	.18*	.28**
6. Pression à une seconde langue	.35**	.24**	.09	.19*
7. Domination du père	.16	.10	.09	.11
8. Domination de la mère	.21*	.16	.04	.10

* : $p < .05$, ** : $p < .01$

c) L'évolution des travaux de l'école de Chicago

L'examen des travaux récents de l'auteur le plus représentatif de l'école de Chicago montre une évolution dans les positions théoriques et méthodologiques de ce courant de recherche. En effet, Marjoribanks (1996b), dans une revue de la littérature concernant les relations entre l'environnement familial et les performances scolaires des élèves, a exprimé ses nouvelles positions que l'on peut résumer en trois points.

1° La prise en compte simultanément des « alpha-press » et des « bêta-press » de l'environnement familial. En effet, la réussite des enfants et des adolescents peut être liée à leurs propres perceptions des pratiques éducatives des parents (Marjoribanks, 1992, 1994). Cela conduit à une vision interactionniste. Pour Marjoribanks, les enfants ne sont pas des récepteurs passifs des influences environnementales, ils

choisissent, modifient voire créent même l'environnement (social et éducatif) dans lequel ils évoluent.

2° L'ouverture à d'autres courants de recherches. Marjoribanks fait référence aux travaux d'autres auteurs qui ne s'inscrivent pas forcément dans le cadre de l'école de Chicago, notamment Darling et Steinberg (1993). Ainsi, il prend en compte des variables de « pressions familiales » associées à d'autres variables de l'environnement familial telles que le style éducatif parental ou les pratiques éducatives en relation avec la scolarité de l'enfant. Ainsi, Marjoribanks souligne, à juste titre, la complexité de l'environnement familial et la nécessité d'une approche multidimensionnelle.

3° L'auteur suggère également que l'environnement familial soit défini par deux grandes dimensions : une dimension de socialisation et une dimension économique.

Ainsi, Marjoribanks (1996a) a réalisé une étude sur l'éducation familiale qui examine les relations entre plusieurs variables : le statut social (calculé en combinant le niveau d'éducation et le métier des parents), les aspirations des parents pour la scolarité de l'enfant, les pratiques éducatives en relation avec la scolarité de l'enfant, le style éducatif parental (défini en référence aux travaux de Baumrind, 1980, 1991 ; et de Darling & Steinberg, 1993) et l'attitude de l'enfant envers l'école. En ce qui concerne les variables dépendantes, les habiletés de l'enfant ont été mesurées par le test des Matrices Progressives de Raven. Les performances scolaires, quant à elles, ont été mesurées par des épreuves de mathématiques, de connaissance de mots et de compréhension de mots. Les données ont été collectées sur 900 enfants australiens (460 garçons, 440 filles) de 11 ans et leurs parents. Les résultats de cette recherche sont présentés dans le tableau 5.3.

Ce tableau montre que le statut social présente des corrélations significatives avec les performances scolaires, en revanche la corrélation avec l'attitude de l'enfant envers l'école est très faible. De même, les habiletés de l'enfant présentent de fortes corrélations (de 0.33 à 0.50) avec les performances scolaires ; la corrélation avec l'attitude de l'enfant envers l'école, quant à elle, est faible mais reste cependant significative. En ce qui concerne les variables relatives à l'environnement familial (les aspirations parentales, les pratiques éducatives et le style éducatif parental) elles présentent toutes des corrélations

significatives avec les performances scolaires. Dans cette étude on retrouve encore une fois la tendance qui apparaît au travers des études de l'école de Chicago à savoir : les performances verbales sont plus liées aux variables environnementales que ne le sont les performances non-verbales. En effet, les performances scolaires verbales sont plus liées aux variables de statut de social et aux variables relatives à l'environnement familial que ne le sont les performances en mathématiques. En revanche, les habiletés de l'enfant sont plus liées aux performances en mathématiques que ne le sont les performances scolaires verbales (ceci est sans nul doute lié à la nature du test Matrices Progressives de Raven qui fait plus appel au raisonnement non verbal).

Tableau 5.3 : Résultats de la recherche Marjoribanks (1996a)

Variables prédictives	Garçons (n = 460)				Filles (n = 440)			
	MA	WK	WC	AT	MA	WK	WC	AT
Statut social	.20**	.24**	.18**	.03	.22**	.34**	.32**	.06
Habiletés	.50**	.34**	.33**	.15**	.46**	.35**	.34**	.12*
Aspirations parentales	.16**	.12*	.12*	.11*	.12*	.12*	.07	.16**
Pratiques éducatives	.20**	.33**	.24**	.03	.18**	.40**	.37**	.03
Style éducatif parental	.16**	.28**	.22**	-.12*	.15**	.28**	.23**	-.06
Coefficient de corrélation multiple	.28*	.40**	.31**	.17**	.23**	.43**	.39**	.18*
% de variance expliquée	8.1	16	9.73	2.96	5.17	18.44	15.03	3.21

* : $p < .05$, ** : $p < .01$

MA : Mathématiques. WK : Connaissances de mots. WC : Compréhension de mots. AT : Attitudes envers l'école.

Ces résultats ont été confirmés lors d'autres études de Marjoribanks (1998, 2001). En effet, dans une étude plus récente, Marjoribanks (2001) a mesuré plusieurs variables : le statut social, le style éducatif parental et le capital culturel (il s'agit des pratiques culturelles de la famille : lecture, visites de musée, etc.). En ce qui concerne les variables dépendantes, les habiletés de l'enfant ont été mesurées par le test des Matrices Progressives de Raven. Quant aux performances scolaires, elles ont été mesurées par des épreuves de mathématiques et des épreuves de vocabulaire. Les données ont été collectées sur 516 enfants australiens (250 garçons, 266 filles) de 11 ans et leurs parents. Les résultats de cette recherche sont présentés dans le tableau 5.4.

Tableau 5.4 : Résultats de la recherche Marjoribanks (2001)

Variables prédictives	Garçons (N = 250)				Filles (N= 266)			
	Vocabulaire		Mathématiques		Vocabulaire		Mathématiques	
	b	Beta	b	Beta	B	Beta	b	Beta
Statut social	.14	.03	.04	.01	.93*	.17	.04	.01
Habilités	.53**	.39	.43**	.55	.62**	.40	.36**	.44
Capital culturel	.07	.08	.02	.04	.10*	.11	.01	.01
Style éducatif parental	.31**	.28	.06	.09	.22*	.20	.07	.13
Coefficient de corrélation multiple	.53**		.58**		.59**		.49**	
% de variance expliquée	27.34		32.55		34.28		23.33	

* : $p < .05$; ** : $p < .001$

Les résultats des différentes régressions multiples effectuées entre les différentes variables du modèle et les performances scolaires (tableau 5.4) montrent que le pourcentage de variance expliquée par les régressions varie entre 23 % et 34 %. Les habiletés de l'enfant restent la variable qui présente des coefficients **b** significatifs et les plus élevés quelle que soit la régression. Le statut social présente un coefficient **b** significatif (0.93) uniquement dans la régression qui concerne les performances de vocabulaire chez les filles. En ce qui concerne le style éducatif familial il est associé significativement aux performances en vocabulaire aussi bien chez les garçons que chez les filles (**b** égal respectivement 0.31 et 0.22). On retrouve là encore la tendance qui apparaît au travers des études de « l'école de Chicago » à savoir que les performances verbales sont plus liées aux variables environnementales que ne le sont les performances non-verbales.

Pour Marjoribanks (1996a, 2001) les résultats de ces études montrent d'une part l'existence de relation entre les variables de l'éducation familiale et les performances scolaires. D'autre part, les variables éducatives familiales jouent un rôle intermédiaire entre le statut social de la famille et les performances scolaires de l'enfant. Toutefois, deux éléments sont regrettables dans les travaux de Marjoribanks, il s'agit premièrement de l'absence d'informations concernant les relations entre les différentes variables familiales. Deuxièmement, la plupart des études menées par l'auteur porte sur des adolescents ou des préadolescents (enfant de 11 ans et plus). Or, comme l'a déjà souligné Muller (1991), les recherches sur les enfants en début de scolarité élémentaires demeurent rares.

d) Les études utilisant l'échelle HOME

Le « Home observation for measurement of environment » (HOME) mis au point par Bradley et Caldwell (1976) combine des observations des interactions mère-enfant effectuées au domicile, et des informations recueillies en questionnant la mère. Le HOME évalue la qualité ainsi que la quantité de stimulations et d'appuis disponibles à un enfant dans l'environnement à la fois physique et social. Il existe en trois versions : la version 0-3 ans (EC-HOME), la version 3-6 ans (IT-HOME) et la version 6-12 ans. La version 0-3 ans qui est la plus utilisée. La version pour les enfants d'âge scolaire quant à elle est relativement récente (Bradley, Caldwell & Rock, 1988) et reste très peu utilisée. Le HOME, dans sa version initiale, est constitué de 55 items et de 6 sous-échelles :

1. Réponse verbale et émotionnelle de la mère.
2. Non-recours aux punitions et à la coercition.
3. Organisation physique et temporelle de l'environnement.
5. Disponibilité de jouets appropriés.
5. Implication maternelle avec l'enfant.
6. Variété des situations occasionnées dans la vie quotidienne.

Dans l'étude de grande envergure de Bradley, Caldwell, Rock, Ramey, Barnard, Gray, Hammond, Mitchell, Gottfried, Siegel, et Johnson (1989), six équipes de recherches ont collaboré en adoptant la même méthodologie. L'ensemble de l'échantillon était constitué de 931 enfants (garçons et filles) et de leurs mères. Des données sur le niveau intellectuel étaient recueillies par le test de Bayley et le Stanford Binet ainsi que des données sur le HOME quand les enfants avaient 12, 24 et 36 mois. Les résultats montrent qu'il y a des corrélations positives entre le HOME et le niveau cognitif. La corrélation est très modérée à 12 mois (environ 0.25), mais elle devient plus forte à 24 et 36 mois (respectivement 0.58 et 0.54). Une relation s'observe également entre le HOME et le milieu socio-économique : plus le milieu socio-économique augmente, plus l'environnement familial est favorable au développement. La corrélation à 12 mois est faible (environ 0.16) mais devient plus élevée à 24 et 36 mois (respectivement 0.52 et 0.47).

En ce qui concerne les études francophones Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu et Lavoie (1989) ont proposé une forme révisée du Home en langue française qui contient 32 items et 6 sous-échelles (tableau 5.5). Les items à cotation binaire (oui ou non) ont été remplacés par une échelle de type Likert en 5 points. Palacio-Quintin et Jourdan-Ionescu (1991) ont travaillé sur 57 familles québécoises ayant un enfant de 4 ans. L'environnement familial a été mesuré par le HOME, quant au niveau intellectuel de l'enfant, il a été évalué avec le WPPSI (Echelle d'intelligence préscolaire et primaire de Wechsler pour enfant). L'échantillon a été ensuite divisé en trois groupes socio-économiques. La corrélation entre le niveau socio-économique et le HOME est de 0.75 ($p < .0001$) alors que la corrélation entre le HOME et le WPPSI est de 0.49 ($p < .001$). Cependant, comme le souligne Palacio-Quintin (1995), le caractère hétéroclite de l'instrument ne permet pas d'appréhender précisément les processus en jeu. D'ailleurs, les analyses factorielles ou les analyses en composantes principales effectuées sur les différentes versions du HOME ne présentent pas une grande stabilité dans la structure et fournissent des résultats différents (Bradley, Mundfrom, Whiteside, Casey & Barrett 1994).

Quoi qu'il en soit, les résultats de ces quelques études montrent ainsi l'existence de corrélations entre l'environnement familial (mesuré par le HOME), le milieu socio-économique et le développement cognitif de l'enfant dès les premiers mois de la vie. Ces corrélations s'accroissent progressivement avec l'âge. Nous renvoyons le lecteur désireux de plus amples informations sur la question aux revues des travaux effectuées par Bradley, Corwyn, McAdoo et Coll (2001) et Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo et Coll (2001) qui témoignent du nombre considérable des travaux utilisant le HOME.

Tableau 5.5 : Forme révisée du Home en langue française (D'après Palacio-Quintin et al. 1989)**A. Stimulation à travers les jouets, jeux et matériel de lecture.**

1. Trois casse-tête ou plus
2. Jouets ou jeux qui permettent l'expression libre (peinture aux doigts, pâte à modeler, etc.)
3. Jouets ou jeux nécessitant la motricité fine (peinture à numéro, dessin pointillé, etc.)
4. Jouets ou jeux facilitant l'apprentissage des nombres (blocs avec numéro, etc.)
5. Dix livres d'enfant
6. Au moins dix livres sont présents et visibles dans l'appartement
7. La famille achète quotidiennement un journal et le lit
8. La famille est abonnée à au moins un magazine
9. L'enfant est encouragé à apprendre les formes

B. Stimulation langagière

10. Jouets pour apprendre les animaux (livres sur les animaux, jeux de cirque, etc.)
11. L'enfant est encouragé à apprendre l'alphabet
12. La mère utilise une grammaire et une prononciation adéquate
13. Les parents encouragent l'enfant à raconter ses expériences ou prennent le temps de l'écouter

C. Amour propre, affection, chaleur

14. Les parents prennent les enfants près d'eux entre 10 et 15 minutes par jour par exemple en écoutant la télé, pendant une histoire, lors d'une visite
15. La mère échange avec son enfant au moins deux fois lors de la visite
16. La mère répond verbalement aux questions ou sollicitations de l'enfant
17. La mère fait spontanément l'éloge des qualités ou du comportement de l'enfant à deux occasions lors de la visite
18. La mère caresse, embrasse ou serre son enfant au moins une fois durant la visite
19. La mère (ou le père) instaure des situations qui permettent à l'enfant de « se montrer » durant la visite
20. Dans la semaine qui a précédé, la punition physique n'a pas été employée dans plus d'une circonstance

D. Stimulation pour les apprentissages académiques

21. L'enfant est encouragé à apprendre des modèles de discours (comptines, chants, etc.)
22. L'enfant est encouragé à apprendre les relations spatiales (haut, bas, dessus, gros, petit)
23. L'enfant est encouragé à apprendre les chiffres
24. L'enfant est encouragé à apprendre à lire quelques mots

E. Modèle et encouragement à une maturité sociale

25. L'enfant a parfois la permission de faire certains choix concernant sa collation ou son déjeuner.
26. La famille possède un téléviseur et l'utilise judicieusement ; il ne fonctionne pas continuellement
27. L'enfant peut exprimer des sentiments négatifs sans subir de réprimande rude

F. Variété dans les stimulations

28. Instruments de musique (piano, batterie, xylophone, guitare)
29. Les membres de la famille amènent l'enfant en sortie (pique-nique, magasinage)
30. L'enfant a été amené en voyage à plus de 50 milles de chez lui par un membre de la famille durant la dernière année (50 d'éloignement et non la distance totale)
31. Les productions de l'enfant sont exposées quelque part dans la maison (peu importe ce que l'enfant a fait)
32. L'enfant prend la plupart de ses repas en compagnie de sa mère (ou substitut maternel) et de son père (ou substitut paternel)

5.2.2. L'école française²

Nous appelons « école française » l'ensemble des auteurs dont les études portent sur le concept de structuration de l'environnement familial introduit par Lautrey (1980). L'originalité de ces recherches tient au fait qu'elles se basent sur le modèle de l'équilibration des structures cognitives proposé par Piaget (1975) comme cadre théorique de référence. Il est important également de signaler que l'école française s'est développée indépendamment de l'école de Chicago théoriquement et empiriquement.

a) La structuration de l'environnement familial

Le travail de Lautrey (1980) s'inscrit dans un courant de recherche qui considère l'environnement familial comme une variable intermédiaire entre le statut socio-culturel des parents et les performances cognitives ou scolaires de l'enfant. Les hypothèses sur les mécanismes par lesquels l'environnement familial est susceptible d'influencer le développement intellectuel de l'enfant ont été tirées du modèle de l'équilibration des structures cognitives élaboré par Piaget (1975). En effet, suivant la suggestion de Reuchlin (1972), Lautrey (1980) cherchait dans cette théorie du développement cognitif un cadre notionnel susceptible de guider le choix des observables et de fournir les schémas d'imputation causale au sein desquels les relations observées pourraient être réinsérées et interprétées.

D'après la théorie de l'équilibration des structures cognitives, l'environnement doit être à la fois source de perturbation et de régularité pour stimuler l'activité cognitive du sujet. La perturbation est définie comme ce qui fait obstacle à l'assimilation d'un événement par les schèmes disponibles chez le sujet. Ainsi, la perturbation déclenche l'activité de construction cognitive, alors que la régularité permet cette construction en fournissant la stabilité nécessaire à l'accommodation d'un nouveau schème. Ceci a conduit l'auteur à distinguer trois environnements théoriques inégalement stimulants pour le développement cognitif de l'enfant :

² L'appellation « école française » nécessite quelques précisions d'une part, cette école ne contient pas uniquement des chercheurs français ; d'autre part, à notre connaissance, les chercheurs de cette école travaillent de manière indépendante.

- 1° Un environnement qui serait uniquement source de perturbations ;
- 2° Un environnement qui comporterait à la fois les perturbations qui déclenchent l'activité cognitive et les régularités qui la permettent ;
- 3° Un environnement qui serait uniquement source de régularité pour le sujet.

Lautrey émet l'hypothèse selon laquelle le type d'environnement (2) devrait être plus favorable au développement cognitif que les types (1) et (3). A partir des trois environnements théoriques, Lautrey a défini trois types de structuration de l'environnement familial.

- Un environnement familial dit «*faiblement structuré*», dans lequel il existe assez peu de règles ou habitudes permettant de prévoir les événements de la vie quotidienne.
- Un environnement familial dit «*souplement structuré*» dans lequel les régularités assimilées par l'enfant sont assez souvent perturbées par des événements inattendus.
- Un environnement dit «*rigidement structuré*» lorsque les règles ou habitudes de la vie quotidienne ne sont perturbées par aucun événement extérieur.

b) Les résultats du travail de Lautrey

Lautrey a construit un questionnaire constitué de quinze items comportant chacun trois modalités de réponse, rigide, souple et aléatoire. Plus de 1300 familles parisiennes ayant un garçon en CM2 ont participé à la recherche. Les réponses obtenues ont été analysées et mises en rapport d'une part avec la classe sociale et d'autre part avec le niveau d'intelligence des enfants. Pour déterminer l'appartenance sociale Lautrey a retenu trois indicateurs de la classe sociale : la catégorie professionnelle du père, le niveau d'études des parents et le coefficient d'habitation (calculé en fonction de la taille de la famille et de la taille de l'appartement).

Le tableau 5.6 restitue les coefficients η obtenus entre les indicateurs de classe et le nombre de réponses de chaque type de structuration. Ainsi, comme le souligne Lautrey, « *les trois indicateurs de la classe sociale (catégorie professionnelle, niveau d'études des parents, coefficient d'habitation) entretiennent donc avec le type de structuration des relations analogues. En passant des couches aisées aux couches*

populaires, les formes souples de structuration cèdent progressivement la place aux formes rigides. Les milieux faiblement structurés sont plus rares, mais leur fréquence a tendance à augmenter aux deux extrémités de l'échelle sociale » (1980, pp. 123-124).

Tableau 5.6 : Relations entre types de structuration et les indicateurs de classe sociale (coefficients $\hat{\eta}$ reconstitués à partir des résultats de Lautrey)

	Structuration		
	Faible	Souple	Rigide
Profession du père	.23**	.23**	.31**
Niveau d'étude du père	.16**	.23**	.26**
Niveau d'étude de la mère	.14**	.29**	.34**
Taille de l'habitation	.10*	.13**	.22**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Ensuite, sur la base de la catégorie professionnelle du père, du niveau d'étude des deux parents et du coefficient d'habitation, l'auteur définit trois niveaux socioculturels qu'il met en relation avec les types de structuration de l'environnement familial. Les liaisons (coefficients $\hat{\eta}$) entre le niveau socioculturel et le type de structuration faible, souple et rigide sont respectivement 0.15 ; 0.20 et 0.26 ($p < .001$).

Ensuite, deux tests composites d'intelligence ont été utilisés. 1° l'épreuve d'appréhension de relation (AR/CM2) qui est une épreuve d'intelligence générale comportant trois types de contenu : verbal, numérique et spatial et 2° l'épreuve collective pour enfant de 11 ans EC/11 qui comporte une partie verbale, une partie numérique et une partie spatiale. La liaison entre le niveau socioculturel et réussite à l'AR/CM2 est $\eta = 0.24$ ($p < .001$). Quant à la liaison entre la structuration et réussite à l'AR/CM2 est $\eta = 0.13$ ($p < .001$), elle montre que, elle signifie que les enfants appartenant à des familles souples et structurées ont des meilleures performances cognitives et scolaires.

Pour interpréter, la relation entre la classe sociale et la structuration de l'environnement familial, Lautrey fait appel à deux éléments de réponse. D'une part, les conditions matérielles d'existence : « *En somme, le type de structuration paraît être la résultante des régulations par lesquelles la famille adapte son fonctionnement à ses conditions de vie* » (Lautrey, 1980, p. 142). D'autre part, il s'est intéressé aux valeurs parentales. Il constate que dans les couches populaires les valeurs d'obéissance, de

politesse, de propreté et de réussite scolaire dominant. Alors que dans les couches aisées, les valeurs de curiosité et d'esprit critique, de respect des autres et de persévérance l'emportent. Ces valeurs s'articulent bien avec les principes éducatifs des parents. En effet, dans les milieux populaires, l'accent est mis sur le contrôle externe de l'enfant : on le « surveille », on le « préserve des mauvaises fréquentations », on le « punit », alors que dans les milieux aisés, l'accent est mis sur un contrôle moins immédiat et qui laisse des marges de liberté et d'initiative à l'enfant, cela implique une certaine souplesse et l'adaptation du comportement parental en fonction de la situation de l'enfant. L'analyse statistique au moyen du Khi deux permet de voir que dans les familles où l'on valorise l'obéissance et la politesse, la structuration dominante est plutôt de type rigide. En revanche, dans les familles où l'on valorise la curiosité et l'esprit critique, elle est moins souvent rigide et plus souvent faible. Ces relations restent vraies, quel que soit le niveau socioculturel considéré. Mais l'analyse statistique montre aussi que ces relations sont d'autant plus fortes que les valeurs choisies ne correspondent pas à celles qui dominent habituellement dans la classe d'appartenance, ce qui suggère la possibilité d'existence d'autres variables indépendantes des conditions objectives d'existence. *« En résumé, écrit Lautrey, les variations de la liaison entre valeurs et type de structuration pourraient être dues à l'intervention de facteurs de personnalités indépendants de la condition sociale, le rôle de ces facteurs étant d'autant plus manifeste que les valeurs affirmées sont plus originales par rapport au groupe social considéré »* (1980, p. 159).

L'auteur rappelle également la convergence de ces résultats avec ceux trouvés par d'autres chercheurs, notamment Kohn (1959). Ce dernier met en évidence le rôle des conditions professionnelles des parents selon le schéma d'imputation causale suivant : conditions de travail → valeurs → pratiques éducatives. Mais à la différence de Kohn, Lautrey pense que *«...on pourrait aussi bien se représenter les valeurs relatives à l'éducation comme des rationalisations de pratiques éducatives imposées par les conditions d'existence de la cellule familiale que comme des rationalisations des conditions de travail dont découleraient les pratiques éducatives. A moins encore que ces différentes variables ne soient sous la dépendance d'une même cause commune »* (1980, p. 154). Ainsi, il propose un autre schéma d'imputation causale : conditions de vie → pratiques éducatives → valeurs.

c) Les travaux à la suite de Lautrey

Le travail de Lautrey a inspiré plusieurs études. Le tableau 5.7 résume les caractéristiques de neuf études réalisées à la suite ce travail.

Tableau 5.7 : Les travaux à la suite de Lautrey

Auteurs	Pays	Effectif	Age	Epreuve de développement cognitif
1. Cunha De Carvalho (1983)	Brésil	40	6 ans 6mois	Epreuves piagésiennes
2. Vouillot (1986)	France	50	9 ans 8mois	Pas d'épreuve
3. Tape (1987)	Côte d'Ivoire	240	Entre 12 et 16 ans	Epreuves piagésiennes
4. Ogilvy (1987)	Ecosse	61	Entre 9 et 11 ans	Pas d'épreuve
5. Fontaine (1991)	Portugal	254	Entre 10 et 13 ans	Pas d'épreuve
6. Bouissou (1994)	France	396	Entre 9 et 11 ans	Pas d'épreuve
7. Pagneau & Palacio-Quintin (1994)	Canada (Québec)	47	Entre 60 et 76 mois	Epreuves de libres combinaisons d'objets (Orsini-Bouichou, 1983)
8. Cuisinier (1996)	France	27	Cours préparatoire	Pas d'épreuve
9. Qribi (1997)	France	41	Différents âges	Pas d'épreuve

Ces études ont permis de montrer que les relations entre la classe sociale, le type de structuration de l'environnement familial et le développement cognitif et/ou la scolarité de l'enfant sont répétables et généralisables à des classes sociales différentes, à des âges différents et à des cultures différentes.

d) Discussion

Avec le travail de l'école française, nous nous retrouvons devant une situation paradoxale. D'une part, une théorie sur la relation entre le développement cognitif se voit corroborée par dix recherches indépendantes, mais, d'une autre part, la théorie du développement cognitif qui a inspiré la première est aujourd'hui fortement ébranlée. On peut envisager deux moyens pour surmonter ce paradoxe. Le premier consisterait à considérer que Lautrey, s'est peut-être appuyé sur ce qu'il y a de plus solide dans la théorie piagésienne, à savoir : les notions d'assimilation, d'accommodation, de perturbation et d'équilibration. Or, la théorie des stades est ce qu'il y a de plus fragile dans la théorie de Piaget. Le second moyen consisterait en l'hypothèse que le fait que l'on ait observé de

manière répétable des relations entre la structuration de l'environnement familial et le développement cognitif n'implique pas une relation de causalité. Il est probable qu'à une structuration souple peuvent être associées d'autres variables qui jouent un rôle important, la structuration de l'environnement familial ne jouant qu'un rôle intermédiaire. Ceci signifie, par exemple, que le mode de socialisation et d'organisation familiales qui correspond à la structuration souple est le fait de parents suffisamment « intelligents » et « affectueux », pour premièrement, imposer à leur enfant le minimum de règles dont il a besoin pour disposer des repères (contrairement à une idée répandue on sait très bien que les enfants ne sont pas plus heureux lorsqu'il n'y a pas de règles imposées par les parents) et deuxièmement, moduler les dites règles en fonction du contexte. Cette interprétation rejoint en quelque sorte celle faite par Lautrey (1985) « ...au fond, ce que les enfants apprennent, c'est une espèce d'attitude devant l'imprévu, devant la nouveauté et c'est très important parce qu'il se trouve que la connaissance, le développement de la connaissance, ça n'est rien d'autre qu'essayer de maîtriser l'inattendu ou l'imprévu ».

Bien que les perturbations étudiées par Lautrey n'aient eu un effet sur la cognition de l'enfant qu'à travers le travail d'accommodation qu'elles provoquent, il n'en demeure pas moins vrai que la signification du concept de perturbation est un peu différente chez cet auteur et chez Piaget lui-même. En effet, chez Piaget, les perturbations sont solidaires de la notion de schèmes alors que chez Lautrey les perturbations sont des petites ruptures dans le fonctionnement de la vie familiale quotidienne. Cette extension de signification du concept piagétien de perturbation pourrait également contribuer à expliquer le fait que les relations observées par Lautrey soient solidement établies alors que la théorie de référence s'est vue fortement fragilisée au fil du temps. Nous voulons dire par là que le déplacement de signification a pu favoriser la mise en évidence d'autres variables non causales.

Ainsi, les relations entre le type de structuration de l'environnement familial et les autres dimensions de l'éducation familiale n'ont pas été explorées. D'ailleurs Lautrey, à la fin de son travail, a considéré la structuration familiale comme une composante d'une réalité plus globale qu'il appelle le « système éducatif familial ». En effet, il pense que « *le système éducatif familial peut être défini par l'ensemble des relations qui articulent entre eux les organisateurs de second ordre (système de valeurs, type de structuration, forme linguistique). Il traduit la forme d'équilibre qui s'est établie au sein de la cellule familiale entre les influences de la condition sociale d'une part et celles des caractéristiques de la*

personnalité qui en sont relativement indépendantes d'autre part » (1980, p.164). Lautrey finit par privilégier la notion de système éducatif dans la description du milieu familial et restitue la structuration familiale dans un ensemble plus complexe, dans lequel la personnalité des parents et les facteurs idéologiques occuperaient une place non négligeable. Il indique ainsi une nouvelle direction de recherche qui, à notre connaissance, a été peu suivie.

5.3. L'aspect latent de l'éducation familiale

Nous désignons par aspect latent de l'éducation familiale l'ensemble constitué par les représentations parentales en matière d'éducation, les valeurs parentales en éducation, les attentes parentales envers l'école et les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant. Ces variables ne peuvent pas être observées directement dans les comportements des parents. En effet, le chercheur désireux de les recueillir doit procéder par questionnaire ou par entretien.

5.3.1. Les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant

La réussite scolaire est fonction du niveau d'aspiration de l'élève et des parents. Le niveau d'aspiration s'exprime généralement en terme scolaire : être admis dans la classe supérieure, être admis au baccalauréat, faire des études supérieures, etc. Les déterminants des aspirations parentales sont très complexes. En effet, les aspirations parentales résultent de l'interaction entre plusieurs variables : le niveau socio-économique de la famille, l'histoire familiale, l'ambition sociale des parents, etc. Cette notion ne doit pas être confondue avec ce que Castellán (1989) appelle « projet familial », qui est un concept plus global et qui s'inscrit dans le long terme.

a) L'impact du niveau socio-économique

L'étude de Combessie (1969) a montré l'existence d'un lien entre le statut socio-économique, les valeurs parentales et le niveau d'aspiration. En effet, les conditions de vie et les contraintes économiques contribuent fortement à la sélection des fins jugées importantes. Dans les milieux populaires l'insuffisance des revenus et la précarité poussent

vers une valorisation du salaire et de la sécurité de l'emploi. Dans les milieux favorisés, sont mises au premier plan les considérations relatives à l'expression de soi et à l'épanouissement de la personne (Huteau, 2002). A titre d'exemple, la réussite à un CAP pourrait être célébrée comme un succès dans une famille ouvrière, alors qu'elle sera considérée comme une étape sans grande importance, voire même un échec, dans une famille de classe moyenne. En quelque sorte, il existe une hiérarchie des besoins ; lorsque les besoins primaires sont satisfaits, les besoins secondaires peuvent apparaître. Autrement dit, les aspirations faibles des milieux populaires sont parfois une conséquence de leur condition de vie.

b) L'impact de l'histoire familiale

L'investissement narcissique des parents sur la personne de leur enfant est une variable qui explique les aspirations des parents pour sa scolarité. En effet, certains parents se réalisent au travers de leur progéniture. Pour Castellan (1982) l'enfant se trouve souvent héritier des ambitions des parents déçus par leurs propres incapacités ou impossibilités de faire des études. En effet, un élément qui explique les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant est l'itinéraire éducatif des parents. L'histoire des relations entretenues avec l'institution scolaire comme les souvenirs gardés de leur propre scolarisation sont des éléments explicatifs des aspirations des parents. Les parents souhaitent voir leurs enfants faire ce qu'ils n'ont pas pu faire eux-mêmes. Ainsi, les parents qui ont été stoppés dans leurs études pour des raisons multiples (la guerre, migration, etc.) espèrent que leurs enfants fassent ce qu'ils n'ont pas pu faire. Terrail (1990) comme Zeroulou (1988) montrent que dans les familles où les enfants réussissent de façon satisfaisante leur scolarité, il existe un projet qui trouve son origine dans une ambition de promotion sociale, et d'émancipation par rapport à la condition socialement dévalorisée des parents. Cette ambition n'est pas forcément portée par les parents, les enfants eux-mêmes peuvent être à l'origine de cette volonté de « s'en sortir », née de la souffrance ressentie de la situation familiale.

c) Le « conflit populaire »

Mais les choses ne sont pas si simples. Il y a des phénomènes complexes qui se produisent et que Gayet (1997) qualifie de «conflit populaire». En effet, si d'un coté le désir est toujours présent que l'enfant connaisse dans les familles populaires une vie plus heureuse que celle de ses parents, d'un autre côté, s'exprime la crainte que l'enfant ne devienne étranger à sa famille. L'enfant instruit est souvent suspecté d'en arriver un jour à « mépriser son milieu d'origine ». Becker (1994) pense que les enfants d'origine défavorisée se trouvent ainsi dans une impasse. De toute façon, l'enfant a tort dans cette aventure : en réussissant, il s'éloigne des parents qu'il ne comprend plus ; en échouant, il trahit leurs espoirs et leurs efforts. Terrail (1987) pense qu'en poursuivant leurs études, les enfants réalisent le désir des parents, mais ils font également tout pour ne pas leur ressembler et avoir les mêmes conditions d'existence qu'eux.

Un autre exemple de la complexité de ce phénomène réside dans le fait que certains parents peuvent aussi miner jalousement le succès de leurs enfants tout comme ils peuvent parfois se réjouir en secret de leurs échecs. Enfin, nous pouvons dire en paraphrasant Gilly (1969) que l'enfant est au centre d'un réseau d'interrelations empli d'incohérences et de contradictions.

d) Les aspirations différentielles

Les aspirations parentales ne sont pas les mêmes pour tous les enfants d'un même couple, pour un aîné ou un cadet, pour un garçon ou pour une fille. A titre d'exemple, Perron (1983) souligne que le projet familial est en général plus souple et plus réaliste pour les puînés que pour les aînés. Laurens (1992) de son côté, constate que dans les milieux populaires on assiste souvent au « sacrifice » d'un enfant de la fratrie (souvent l'aîné) qui rentre dans le monde du travail le plus rapidement possible pour permettre aux autres frères et sœurs de poursuivre des études.

5.3.2. Les valeurs parentales en éducation

Le concept de valeurs est omniprésent dans plusieurs disciplines en sciences humaines : sociologie, philosophie et psychologie (Reboul, 1999 ; Rokeach,1973 ;

Schwartz, 1992). Les valeurs sont étudiées également à plusieurs niveaux (individu, groupe, société), et ceci, quel que soit le type de valeurs générales ou spécifiques (professionnelles, économiques, éducationnelles, familiales, etc.).

Terrisse et Trottier (1994) pensent que lorsque les valeurs sont orientées vers l'éducation, il faut les nommer valeurs instrumentales d'éducation ou valeurs éducatives. Kellerhals et Montandon (1991) considèrent qu'il faut réserver strictement le terme de « valeur éducative » aux valeurs ou finalités visées par les parents, qui peuvent être d'ordre moral, comme l'honnêteté et le courage, ou de compétence, telles que l'actualisation de ses capacités ou la confiance en soi. D'après Huteau (2002), le système de valeurs, auquel adhère le sujet, lui fournit des règles pour évaluer les conduites, celles des autres et les siennes. Il détermine donc en partie les attitudes vis-à-vis d'autrui, les comportements adoptés et les comportements évités. Ainsi, les valeurs sont des éléments différenciateurs des sociétés et des individus. En effet, dans une perspective inter-culturelle, elles permettent de distinguer les sociétés humaines ainsi que les différents groupes ethniques et culturels d'une même société, et dans une perspective intraculturelle, elles permettent de distinguer les différents groupes sociaux ainsi que les individus entre eux.

L'étude des valeurs en psychologie de l'éducation pose deux problèmes. Le premier problème est d'ordre théorique. L'étude du concept de valeur s'est basée tantôt sur les attitudes, tantôt sur les comportements, tantôt sur les aspirations (scolaires et professionnelles), ce qui ne relève pas forcément du même contexte théorique et empirique. A titre d'exemple, Pourtois (1979), conscient de ce problème, utilise le concept d'attitude éducative pour dénommer la charnière entre les valeurs éducatives et les pratiques développées. Le second est d'ordre méthodologique. En effet, les valeurs en psychologie sont le plus souvent évaluées au moyen de questionnaires. Ceux-ci peuvent être construits à partir de l'analyse de corrélation entre items, le sujet est alors caractérisé par un score sur une série d'échelles. Fréquemment, on procède plus simplement en présentant au sujet une liste de valeurs, établie a priori, et en lui demandant de les ordonner. Il existe de nombreuses listes de valeurs à propos desquelles un relatif consensus n'est pas observé.

Quoi qu'il en soit, dans la littérature, on distingue classiquement deux types de valeurs en éducation : 1° les valeurs de conformisme telles que la politesse, l'obéissance, la

propreté, l'ordre, l'honnêteté, le respect des autres et la discipline et 2° les valeurs d'autonomie telles que l'initiative, la curiosité intellectuelle, le sens du devoir, l'esprit créatif, l'esprit critique. De nombreuses études (Lautrey, 1980; Kellerhals & Montandon, 1991; Kohn, 1977) soulignent la tendance des familles populaires à préférer les valeurs de conformisme aux dépens des valeurs d'autonomie. Ainsi, Kellerhals et Montandon (1991) dans leur enquête auprès de 300 familles genevoises ont distingué quatre facettes de la personnalité sociale : l'auto-régulation (aptitude de l'individu à définir des fins à être autonome) ; l'accommodation (aptitude à se plier à des contraintes extérieures et à adopter des moyens à des fins non nécessairement choisis) ; la coopération (aptitude à collaborer avec autrui et à faire preuve de solidarité) ; et la sensibilité (aptitude à imaginer, à inventer, à ressentir, à avoir un idéal). Globalement, les parents interrogés valorisent en premier lieu l'auto-régulation et l'accommodation. Cependant, il existe des différences selon les catégories sociales : les classes supérieures insistent sur les valeurs comme le respect des autres, la maîtrise de soi, l'indépendance, l'autonomie, la créativité alors que les classes inférieures valorisent davantage l'adaptation aux contraintes extérieures, l'obéissance aux règles, l'ordre, la propreté et la politesse.

5.3.3. Les attentes parentales envers l'école

L'étude des attentes parentales envers l'école est inséparable de l'étude d'une part des aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant et, d'autre part, des représentations que se font les parents de l'école. Nous verrons dans le paragraphe 5.6.1 de ce chapitre que plusieurs études ont examiné les représentations que se font les parents de l'école et ont montré qu'elles ont des répercussions sur leurs attentes envers l'école. En effet, on peut distinguer deux types d'attentes parentales vis-à-vis de l'école : d'une part, les attentes cognitives vis-à-vis de l'école (apport des connaissances de base (lecture, calcul, etc.), des connaissances culturelles, développement de la curiosité intellectuelle des enfants, etc.) ; d'autre part les attentes de socialisation vis-à-vis de l'école (on attend de l'école d'apprendre aux enfants à vivre en groupe, leur apprendre le civisme et la morale, etc.). Les études soulignent la tendance des familles populaires à préférer les attentes de socialisation envers l'école aux dépens des attentes cognitives. Les études qui mettent en relation les attentes parentales envers l'école et les pratiques éducatives sont rares. L'étude Prêteur et Louvet-Schmaus (1991) a montré que les attentes parentales envers le système

scolaire influencent leurs conceptions et pratiques éducatives vis-à-vis de l'écrit. Nous reviendrons sur cette étude ultérieurement

5.4. L'aspect manifeste de l'éducation familiale

Nous désignons par aspect manifeste de l'éducation familiale l'ensemble constitué par les pratiques et les comportements parentaux en matière d'éducation. Contrairement à l'aspect latent de l'éducation familiale, l'aspect manifeste peut être appréhendé aussi bien par observation que par questionnaire. Nous aborderons successivement dans ce paragraphe le style éducatif parental, l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant, le rapport parental au langage et le rapport parental à la lecture.

5.4.1. Le style éducatif parental

Le style éducatif familial est un concept qui fait référence aux patterns généraux d'éducation caractérisant les comportements des parents à l'égard de leur enfant. Il est composé d'une constellation de pratiques qui régissent les divers aspects de la vie quotidienne et qui créent un climat général au sein duquel se déroulent les interactions parents-enfants.

a) Les travaux de Baumrind

Diana Baumrind fait partie de l'« *Institute of Human Development* » de l'université de Berkeley en Californie. Elle fait partie également du « *Murray Research Center* » une institution qui développe les travaux théoriques et empiriques d'Henry Murray. Ce centre a réalisé plusieurs recherches de grande envergure concernant les relations entre l'environnement de l'enfant (ou l'adolescent), son développement (physique, intellectuel) et son adaptation (sociale, scolaire). Ces recherches sont aussi bien transversales que longitudinales. Les informations qui y sont recueillies sont à la fois quantitatives et qualitatives. Les fondements théoriques des travaux de Baumrind s'inscrivent en quelque sorte dans la lignée de Murray.

Ainsi, Baumrind (1966, 1971, 1980) a réalisé plusieurs études sur la relation entre les styles éducatifs parentaux et les compétences sociales chez les enfants et les adolescents.

Dans les premières études de Baumrind et Black (1967) et Baumrind (1971), les données ont été obtenues sur des enfants de l'école maternelle âgés de quatre à cinq ans, par l'observation directe en situation naturelle et en laboratoire. Les données sur les parents de ces enfants ont été obtenues également par l'observation et par des entretiens au domicile familial. La conceptualisation et l'opérationnalisation du style parental par Baumrind (1971) présentaient plusieurs originalités. En effet, contrairement aux premiers travaux sur la socialisation familiale, qui limitait le concept de « contrôle parental » à des variables coercitives, Baumrind a élargi ce concept en le définissant comme la volonté des parents à intégrer l'enfant dans la famille et dans la société. Elle a mis l'accent sur quatre aspects du fonctionnement de la famille : l'encadrement attentif et chaleureux, la fermeté et clarté de la discipline, l'exigence quant au niveau de maturité et la qualité de la communication entre les parents et l'enfant. Chacune de ces dimensions familiales, prise séparément, peut être liée aux caractéristiques de l'enfant. Mais dans la réalité aucune ne se présente seule, elles se combinent et constituent des modèles ou styles éducatifs. Trois modèles éducatifs ont été identifiés par Baumrind (1980, 1991) : le style autoritaire, le style démocratique et le style permissif.

1° Le style autoritaire est fondé sur le pouvoir. Le niveau d'exigence et de discipline est élevé, mais les démonstrations d'affection sont relativement rares. Les parents adoptant ce style valorisent l'obéissance et le respect. Ils fixent des normes absolues de comportements pour leurs enfants qui doivent les respecter sans aucune négociation. L'enfant n'est pas encouragé à donner son opinion. Mais ces parents utilisent moins que les autres les méthodes souples de persuasion telles que la discussion l'éloge ou les récompenses. Ils développent plutôt des modèles autoritaires de résolution de conflits avec l'enfant. Le style peut se résumer par l'injonction « écoute et obéis ».

2° Le style permissif est marqué par une grande indulgence des parents. Ils exercent peu de contrôle et de surveillance sur le comportement de l'enfant. Ils répondent souvent aux demandes de l'enfant et utilisent peu la punition.

3° Le style démocratique est fondé sur la réciprocité. Les parents font preuve à la fois d'un niveau élevé de discipline et de chaleur. Ils établissent des règles claires et

précises de la vie que l'enfant est invité à respecter. Toutefois, ils répondent aux besoins individuels de l'enfant.

Maccoby et Martin (1983) ont proposé une variante des catégories de Baumrind. Les auteurs ont réalisé des typologies en combinant deux dimensions : le niveau d'exigence et de discipline et le degré d'acceptation ou de rejet. Ils obtiennent ainsi quatre styles éducatifs (tableau 5.8) dont trois correspondent à ceux de Baumrind, et le quatrième à un style qu'ils qualifient de « négligent » ou « désengagé ».

Tableau 5.8 : Les styles éducatifs familiaux selon Maccoby et Martin (1983)

Niveau d'exigence et de discipline	Niveau d'acceptation (ou de rejet)	
	Faible	Elevé
Faible	Négligent	Permissif
Elevé	Autoritaire	Démocratique

4° Le style négligeant ou désengagé est caractérisé par l'indifférence et par l'absence de soutien adéquat pour l'enfant. Les résultats les plus négatifs sont associés à ce style.

Baumrind (1991) adhère à présent à la typologie adoptée par Maccoby et Martin (1983) et reconnaît l'existence de ces deux grandes dimensions du style éducatif familial : « l'exigence parentale » et « l'acceptation parentale ». La première dimension se rapporte aux demandes que les parents font à l'enfant pour devenir intégré dans la famille et dans la société (demande de maturité, surveillance, efforts disciplinaires, etc.). La seconde dimension se rapporte aux actions et pratiques parentales qui reconnaissent l'individualité de l'enfant et la spécificité de ses besoins (encouragement à l'autonomie, soutien affectif, etc.). Cette dimension reflète la demande faite par l'enfant aux parents et à la société.

b) L'influence du style éducatif familial sur la scolarité de l'enfant

Comme nous l'avons vu ci-dessus dans ces travaux, Baumrind a commencé par étudier les relations entre le style éducatif familial, le développement intellectuel et la personnalité des enfants d'âge préscolaire. Ensuite, elle a orienté ses travaux vers les

relations entre les styles éducatifs familiaux et les problèmes de délinquance chez les adolescents (violence, usage de drogue, etc.). Les questions de performances scolaires ne l'ont intéressée que de manière indirecte. En revanche, Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh (1987) ont examiné la relation entre le style éducatif familial et les performances scolaires d'un échantillon de 7836 adolescents. Ils ont constaté que le style autoritaire et le style permissif sont associés à des performances scolaires faibles alors que le style démocratique est associé à une meilleure réussite scolaire. De leur côté Lamborn, Mounts, Steinberg et Dornbusch (1991) ont montré que les enfants et les adolescents issus de familles autoritaires obtiennent de moins bons résultats à l'école et affichent un concept de soi plus négatif que ceux issus de familles démocratiques. De même Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992) ont étudié les relations entre le style éducatif familial, l'engagement parental dans la scolarité et les performances scolaires d'un échantillon de 6400 adolescents. Ils ont constaté que le style démocratique est associé à un meilleur engagement parental dans la scolarité de l'adolescent et à une meilleure performance scolaire. Ces études ont également montré l'existence de différences au niveau ethnique. Un style éducatif « démocratique » est associé à une meilleure réussite scolaire chez les enfants des blancs américains alors qu'il est associé à une moins bonne réussite chez les asiatiques et chez les afro-américains où le style « autoritaire » est associé à une bonne réussite.

Toutefois, ces études procèdent majoritairement par questionnaire. La taille impressionnante des échantillons ne doit pas nous faire oublier le fait que ce sont les adolescents qui sont interrogés sur les pratiques de leurs parents et non pas les parents directement. En outre, ces études portent rarement sur des enfants. En ce qui concerne les analyses utilisées, se sont généralement des analyses de la variance multivariée.

c) Les problèmes posés par les typologies familiales

La recherche en éducation familiale a donné lieu à plusieurs typologies familiales. Le but de ce paragraphe n'est pas de fournir une liste exhaustive des différentes typologies familiales mais d'en donner quelques exemples, de montrer leurs convergences ou divergences et la diversité de leurs objectifs. En effet, plusieurs auteurs ont proposé récemment une synthèse des diverses typologies familiales (Bouissou & Tap, 1997; Gayet, 2000). Ces études qui reposent souvent sur des entretiens et des questionnaires aux parents

présentent entre elles une relative convergence, et ce en dépit de la diversité de leurs méthodologies et de leurs objectifs (tableau 5.9).

Tableau 5.9 : Tableau synthétique de quelques typologies familiales

(* Les typologies suivies par une étoile sont celles qui sont définies dans le chapitre)

Auteurs	Typologies familiales
Pourtois (1978) retient quatre axes permettant de différencier les comportements adoptés par les parents vis-à-vis de leurs enfants :	1° Restriction-tolérance 2° Engagement-détachement 3° Défiance (dépendance) - confiance (autonomie) 4° Rejet-acceptation
Baumrind (1980) définit trois styles éducatifs* :	1° Le style autoritaire 2° Le style démocratique 3° Le style permissif
Lautrey (1980) distingue trois types de structuration de l'environnement familial* :	1° Faible 2° Souple 3° Rigide
Boulangier-Balleguier (1982) définit cinq types de parents :	1° Hyperstimulants : parents à la fois très affectueux mais aussi anxieux, rigides, très sévères. 2° Affectueux : parents très affectueux et indulgents. 3° Anxieux : parents rigides et contraignants par anxiété. 4° Sévères : parents très centrés sur l'éducation et sévères, peu affectueux. 5° Carenciels : parents qui s'occupent très peu de leur enfant.
Bertrand et Vallois (1982) mettent en avant trois modèles éducatifs :	1° Le modèle rationnel : le parent gère le pouvoir et fait peser sur l'enfant son autorité. 2° Le modèle humaniste : le parent est avant tout un guide pour l'enfant. 3° Le modèle « symbiosynergique » : le parent et l'enfant sont partenaires dans le partage des décisions.
Maccoby et Martin (1983) définissent quatre styles éducatifs :	1° Le style autoritaire 2° Le style démocratique 3° Le style permissif 4° Le style négligeant
Percheron (1985) distingue trois types de familles en ce qui concerne les rapports aux valeurs :	1° Les traditionalistes rigoristes 2° Les modernistes rigoristes 3° Les modernistes libéraux
Plaisance (1989) propose trois modèles éducatifs* :	1° Le modèle expressif 2° Le modèle productif 3° Le modèle esthétique
Pourtois et Delhaye (1989) distinguent quatre types de familles :	1° La famille bastion : patriarcale et autoritaire. 2° La famille reliance : plus démocratique dans laquelle les relations intrafamiliales sont particulièrement gratifiantes. 3° La famille conflictuelle. 4° La famille synergie où la place de l'affectivité reste secondaire.

Bouchard et Archambault (1991) ont repris le modèle de Bertrand et Vallois (1982) et montrent que l'on trouve dans cette typologie trois manières contrastées d'envisager l'éducation de l'enfant. Selon eux, l'objectif éducatif du :	<p>1° Modèle rationnel est de savoir avoir</p> <p>2° Modèle humaniste est de savoir être</p> <p>3° Modèle symbiosynergique est de savoir vivre ensemble.</p>
Kellerhals et Montandon (1991) distinguent trois grands styles éducatifs* :	<p>1° Le style statuaire</p> <p>2° Le style maternaliste</p> <p>3° Le style contractualiste</p>
Beauvois et Dubois (1992) distinguent deux types de familles en fonction de la norme d'internalité :	<p>1° Familles internes : homogénéité des rôles parentaux, peu d'écart entre les interventions paternelles et maternelles.</p> <p>2° Familles externes : instables et hétérogènes ce qui se manifeste par des grands changements de rôles parentaux.</p>
Laurens (1992) distingue trois types de parents* :	<p>1° Les « laborieux »</p> <p>2° Les « détachés »</p> <p>3° Les « délégateurs »</p>
Prêteur et Louvet- Schmauss (1992) distinguent quatre styles éducatifs en fonction du rapport à la lecture et à l'écriture* :	<p>1° Les attentistes</p> <p>2° Les conformistes:</p> <p>3° Les fonctionnalistes</p> <p>4° Les attentistes-fonctionnalistes</p>
Lescaret et Philip-Asdih (1993) distinguent quatre grands styles éducatifs :	<p>1° Le style rigide : trop de loi et peu de sécurité, parents sévères et d'une très forte exigence pour le travail.</p> <p>2° Le style couvreur : peu de loi et trop de sécurité, caractérisé par une hyper-protection des parents et par l'absence de sanction. Les exigences scolaires et les projets d'avenir sont d'un niveau inférieur.</p> <p>3° Le style laisser-faire : La sévérité comme la protection sont inexistantes et les incitations au travail scolaire peu suivies. Il y a lieu de distinguer entre le laisser faire « par principe » et le laisser faire « dépassé ».</p> <p>4° Le style stimulant : Présence équilibrée d'autorité et de sécurité.</p>
Gayet (1995) détermine quatre stratégies éducatives familiales différenciées à partir de deux axes relatifs aux valeurs de référence de la famille :	<p>1° L'axe centrifuges – centripètes</p> <p>2° L'axe compétitifs – coopératifs</p> <p>Cette typologie se propose d'examiner la congruence entre le modèle éducatif familial et le modèle éducatif scolaire.</p>

Une typologie qui a largement influencé les autres typologies par la suite est celle proposée par Lewin (1959). En effet, Lewin ne s'est pas intéressé directement à des questions d'éducation, mais son travail se situe exclusivement dans le champ de la communication. En revanche, sa typologie a été largement appliquée dans le domaine de l'éducation. Ainsi, les recherches sur les styles éducatifs familiaux se présentent quasiment toutes sous la forme d'un croisement entre des dimensions (souvent deux) qui débouchent le plus souvent sur trois ou quatre typologies. Tap et Vinay (2000) présentent un résumé de la plupart des typologies. Ils notent la grande fréquence dans les articles et communications

d'une articulation binaire entre l'affectivité (symbolisée par «S+ = sécurité et S-= insécurité») et l'autorité (symbolisée par «C+ = contrôle et C-= laxisme »).

Gayet (2000) indique que le fait de dégager des typologies est une nécessité heuristique. Toutefois, ces typologies présentent un certain nombre de limites.

1° L'objet des typologies en éducation familiale reste souvent imprécis : s'agit-il de pratiques, de principes, de systèmes de valeurs, de stratégies ou de modèles ? Les concepts restent imprécis. A titre d'exemple Kellerhals et Montandon (1991) utilisent les concepts de stratégies éducatives et de styles éducatifs sans vraiment s'expliquer sur l'articulation des deux notions.

2° Gayet constate que « *chez un même auteur, on trouve assez souvent au fil de ses publications des typologies variables dépendant semble-t-il du centre d'intérêt de sa recherche. Autrement dit, si on dégage une typologie de l'éducation familiale pour expliquer les performances scolaires de l'enfant, on n'aboutira peut être pas à la même classification que si on tente d'expliquer des traits particuliers de son comportement* » (2000 p. 46).

3° Presque toutes ces typologies sont ternaires ou quaternaires. Et dans ce dernier cas, elles situent fréquemment l'éducation familiale sur deux axes indépendants. L'objectif des recherches reste bien de repérer un nombre très réduit de facteurs élémentaires qui expliquent au mieux les différences éducatives. Ces modèles sont élaborés soit à partir d'analyses factorielles (Lescarret & Philip-Asdih, 1996 ; Vial & Prêteur, 1997) soit, a priori, sur la base de constantes établies intuitivement puis vérifiées sur le terrain (Percheron, 1985 ; Kellerhals & Montandon, 1991 ; Gayet, 1995, 1998).

Une autre critique est émise par Deslandes et Potvin (1998), dans une comparaison entre l'approche typologique et l'approche dimensionnelle des styles éducatifs familiaux. Les auteurs soulignent le fait que l'approche dimensionnelle présente l'avantage de rendre possible la décomposition du style parental en ces différentes dimensions et de permettre ainsi de mieux identifier les pratiques éducatives susceptibles de favoriser le développement intellectuel et la réussite scolaire des enfants. En outre, d'un point de vue

méthodologique, l'approche dimensionnelle permet des analyses statistiques plus puissantes. Nous verrons dans le chapitre 8 que nous avons opté pour une approche dimensionnelle du style éducatif familial.

5.4.2. L'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant

La notion d'accompagnement scolaire a donné lieu à de nombreux travaux en sociologie et en psychologie. Ces travaux s'organisent autour de deux axes différents. Le premier renvoie à des études sur l'accompagnement scolaire que Glasman (2001) définit comme «...*l'ensemble des actions visant à offrir aux côtés de l'école l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social. Ces actions sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire* » (p.1). Le second axe fait référence aux travaux sur l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant c'est-à-dire l'ensemble des pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant : communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire, aide apportée à l'enfant dans son travail scolaire, contrôle du travail scolaire de l'enfant et contact des parents avec l'institution scolaire. En effet, l'existence ou non de projets scolaires s'accompagne chez les familles d'une vision différente de la division du travail entre l'école et la maison. Les familles des classes supérieures et des classes moyennes estiment que l'éducation des enfants nécessite un travail en commun enseignant-parent, qui se concrétise par de multiples tâches d'accompagnement de la scolarité à la maison et à l'extérieur de l'école, alors que beaucoup de familles populaires la conçoit comme une entité distincte où la retransmission de connaissances doit se faire indépendamment de la maison. C'est en particulier le cas des familles les plus démunies comme celles interrogées par Petonnet (1985) dans la banlieue parisienne, pour qui «l'école, c'est l'école, et la maison, c'est la maison». Parallèlement, dans les familles populaires où les enfants réussissent le mieux et où les parents semblent les plus porteurs d'un projet scolaire pour leurs enfants, on évoque le plus souvent le rôle complémentaire de la famille par rapport à l'école. Ainsi, les parents qui ne sont pas en mesure d'apporter de l'aide à leur enfant vont à sa recherche (Laurens, 1992 ; Zeroulou, 1988) auprès des associations ou d'autres personnes.

a) Communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire

Pour Terrail (1997) l'école est le premier objet des échanges familiaux, c'est également la première cause de conflit familial. Une série d'enquêtes témoigne de façon convergente de l'efficacité du soutien familial. Les élèves qui parlent souvent avec leurs parents, comparés aux autres, s'avèrent plus ambitieux, plus investis dans leur travail. De son côté Davallon (1993) a trouvé que l'un des signes de la mobilisation familiale autour de la scolarité de l'élève est constitué par les discussions familiales autour du collège. En effet, la manière dont on parle de l'école à la maison est révélatrice de la bonne santé scolaire. Vingt et un pour cent des élèves en difficulté³ ne parlent presque jamais à leur parent du collège. Cela est confirmé par les parents qui font, de leur côté, des déclarations similaires et dans les mêmes proportions (Item 1 du tableau 5.10). En revanche, 61 % des élèves sans difficulté parlent tous les jours aux parents du collège. La note est le premier sujet de conversation, le contenu des apprentissages et le rapport à l'enseignant structurent également le discours parents-enfant. Mais sur l'ensemble de familles, on pose peu de questions sur les difficultés rencontrées (23 % dans les deux types de familles), alors que les problèmes de discipline sont jugés très importants par les parents (79 % de ceux des élèves en difficultés et 75 % sans difficulté).

Toutefois, Montandon et Perrenoud (1987) ont montré combien l'école envahissait la vie des familles : soirée de travail scolaire, choix de l'habitation en fonction de l'implantation des établissements, réaction en cas d'échec de l'enfant, etc. Ce sont des aspects de la vie familiale qui peuvent même être source de perturbation de la vie conjugale. Ces tensions perturbent également la relation des parents aux enseignants (Dubet, 2000).

³ L'auteur a considéré en difficulté les élèves ayant deux des trois critères suivants : 1° un âge d'entrée en 6^{ème} de 12 ans et plus ; 2° un cursus au collège marqué par un redoublement en 6^{ème} ou en 5^{ème} ou une orientation vers le CPPN, CPA, la 4^{ème} préparatoire et 3° des scores aux épreuves d'évaluation en 6^{ème} révélant des difficultés en mathématique et /ou en français.

Tableau 5.10 : Quelques items extraits de l'étude de Davailon (1993)**Item 1 : « Parlez-vous du collègue avec vos parents... ? »**

Réponse (en %)	Tous les jours	Une fois ou plus par semaine	Moins souvent /jamais
Elèves en difficulté	41.3	37.3	21.4
- et leurs parents	38.5	40.7	20.8
Elèves sans difficulté	61.4	30.2	8.4
- et leurs parents	56.3	32.6	10.3

Item 2 : « Contrôlez-vous l'emploi du temps scolaire de votre enfant ? »

Réponse des parents (en %)	Souvent	De temps en temps	Rarement	Non
Elèves en difficulté	37.6	30.7	11.1	20.6
Elèves sans difficulté	30.8	30.8	15.8	22.6

Item 3 : « Quelqu'un de la famille regarde-t-il, le soir, le travail à faire pour le collègue ? »

Réponse (en %)	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Elèves en difficulté	18	24	29	29
Parents d'élève(s) en difficulté	26	40	17	17
Elèves étrangers en difficulté	10	24	19	47
Elèves sans difficulté	17	19	30	34
Parents d'élève(s) sans difficulté	23	40	19	18
Elèves étrangers sans difficulté	20	10	27	43

Item 4 : Organisation du travail à la maison (réponses multiples)

Réponses positives en %	Elèves en difficulté	Elèves sans difficulté
Fais-tu des devoirs à la maison régulièrement ?	72	89
Regardes-tu chaque jour ce qu'il faut faire pour le lendemain ?	45.5	41.8
Prévois-tu à l'avance le travail sur une semaine ?	52.6	57.8

b) Contrôle et aide de l'enfant dans son travail scolaire

Terrail (1997) souligne une montée de l'inquiétude scolaire et la mobilisation des familles autour de la scolarité de l'enfant. Des années 1960 aux années 1970 la proportion de parents qui contrôlent les résultats scolaires a augmenté de 4 % (sur l'ensemble des familles concernés), ceux qui suivent le travail des enfants a augmenté de 7 % et ceux qui prennent contact avec les enseignants de + 7 %. Ces augmentations touchent tous les milieux sociaux mais plus particulièrement les milieux populaires. Les investissements pratiques suivent cette montée de la préoccupation scolaire.

Ainsi, Davailon (1993) a constaté que les parents déclarent dans leur majorité contrôler l'emploi du temps de l'enfant, (item 2 du tableau 5.10). Les bons élèves sont plus autonomes et les parents déclarent moins surveiller le travail à faire. Soixante pour cent des parents des bons élèves ne font jamais réciter les leçons (contre 55 % des parents des enfants en difficulté) et 56 % regardent le cahier de correspondance une fois par semaine ou plus (contre 68 % pour les élèves en difficulté). Toutefois, les estimations du suivi parental sont variables selon que l'on s'adresse aux parents ou aux enfants. Les parents ont beaucoup plus l'impression de suivre régulièrement le travail scolaire que leurs enfants n'ont le sentiment d'un accompagnement familial suffisant (nous reviendrons ultérieurement dans ce chapitre sur le sentiment de solitude face au travail scolaire que ressentent les enfants notamment ceux du milieu populaire). Trente deux pour cent des élèves en difficulté déclarent n'être jamais aidés ; 17 % seulement de leurs parents déclarent ne jamais les aider. Ce résultat est très intéressant et reflète un des aspects de la désirabilité sociale (nous reviendrons également sur ce point dans le chapitre 6).

Lorsque l'on demande pourquoi l'enfant n'est pas aidé, ce sont les problèmes de maîtrise du français qui différencient le plus les deux populations. Effectivement, ce sont les familles étrangères qui ont le plus de mal à aider l'enfant, mais aussi à suivre et à surveiller le travail scolaire. Quarante sept pour cent d'élèves étrangers (items 3 du tableau 5.9) en difficulté déclarent que leurs parents ne regardent jamais les devoirs à préparer (contre 29 % des élèves non étrangers en difficulté).

L'aide familiale est surtout une aide maternelle, c'est d'abord la mère, puis la fratrie, ensuite le père qui aident l'enfant dans les deux types de cursus (38.4 % des mères pour les bons élèves, 30 % des mères pour les autres). Les familles étrangères ont la particularité d'aider l'enfant par l'intermédiaire des frères et sœurs. Ce fait est tout à fait frappant dans le cas d'une réussite scolaire. Quarante pour cent de ces enfants sont accompagnés dans leurs devoirs par un aîné qui a réussi ou qui a compris la nécessité de réussir à l'école.

Parallèlement à l'aspect quantitatif de l'aide scolaire apportée à l'enfant par les parents il existe un aspect qualitatif. L'élève en difficulté travaille moins à la maison et avec moins de méthode. Lorsque l'on interroge l'enfant en difficulté sur le type d'aide reçue de la part des parents, on constate que tout ce qui relève de l'organisation et de la méthode de travail est délaissée, au profit d'explication sur ce que l'enfant n'a pas compris en classe. Le coup d'œil sur l'emploi du temps, l'anticipation sur la semaine du travail à faire, les conseils sur l'organisation et l'étalement des devoirs ne sont le fait que d'environ 5 % des parents en difficulté et 4.7 % des autres parents. L'élève en difficulté à qui l'on donne des devoirs, les fait le plus souvent la veille pour le lendemain et programme moins son travail hebdomadaire (item 4 du tableau 5.10). D'autres recherches (Establet, 1987 ; Montandon, 1991) ont montré que les mères de statut social élevé, sont non seulement plus nombreuses à participer à cette activité, mais assument davantage un rôle pédagogique propre : elles ne donnent pas seulement un coup de main ou ne font pas uniquement réciter les leçons, mais expliquent à nouveau certains cours et consultent davantage les manuels scolaires. Elles s'efforcent en outre de montrer à leurs enfants les implications pratiques des connaissances acquises à l'école et créent des jeux pour renforcer et développer les connaissances scolaires.

c) Contact avec l'institution scolaire

Le bon sens suggère que les bonnes relations entre l'école et la maison sont bénéfiques à la scolarité de l'enfant. Les études empiriques visant à démontrer le bien fondé de cette proposition sont rares, notamment les études francophones. L'étude de Clark (1983) a montré une association entre les visites effectuées à l'école, la participation aux réunions et aux autres activités et de meilleurs résultats chez les enfants de milieu populaire aux Etats-Unis. Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten (1992) pensent que ces résultats demandent à être confirmés par des enquêtes longitudinales permettant de mieux

étudier l'interaction à double sens entre les résultats scolaires des enfants et la participation parentale aux activités de l'école, ainsi que d'évaluer l'impact du contact des parents avec l'institution scolaire sur la scolarité de l'enfant à différents moments de sa vie.

La fréquence des échanges diminue au fur et à mesure que l'on passe de l'enseignement pré-élémentaire, à l'école primaire, au collège et au lycée. Perrenoud (1987) pense que cela s'explique d'une part par les objectifs pédagogiques propres à chaque niveau scolaire et d'autre part par l'importance croissante du rôle d'intermédiaire que peut jouer l'enfant. Les caractéristiques de l'enseignant jouent également un rôle important. Epstein et Becker (1982) affirment que les enseignants qui ont fait des études supérieures sont plus ouverts aux théories concernant l'influence des relations famille-école sur les performances scolaires.

d) Les études dans une perspective psychologique

La plupart des études évoquées ci-dessus sont d'inspiration sociologique. Nous allons décrire dans ce paragraphe quelques études psychologiques sur la question. En effet, de nombreuses études ont tenté de dégager empiriquement les dimensions de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant. Zellman et Waterman (1998) ont trouvé deux grandes dimensions : la participation parentale à la vie scolaire de l'enfant et la participation parentale au travail scolaire de l'enfant. De leur côté, Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte (1995) ont proposé une validation française de l'instrument de mesure de la participation parentale dans le suivi scolaire de l'enfant élaboré par Epstein, Connors et Salinas (1993). Cet instrument comprend 18 items qui se réfèrent à quatre dimensions : 1° activités reliées aux responsabilités familiales de base et visant à créer un environnement familial susceptible de favoriser l'apprentissage chez l'enfant, 2° communication avec l'école et les enseignants, 3° soutien apporté à l'école, soit par le biais du bénévolat ou encore par la présence des parents à des événements spéciaux, 4° participation dans des activités d'apprentissage à la maison. Suite à cette validation Deslandes et *al.* (1995) ont distingué quatre facteurs : 1° le soutien affectif des parents 2° la communication entre l'école et les familles 3° la communication parents-adolescent et 4° les interactions parents-adolescent axées sur le travail scolaire.

Plusieurs études mettent en évidence une relation entre les résultats scolaires et les dimensions de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant du primaire (Epstein 1992 ; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling 1992). En ce qui concerne les adolescents (collégiens et lycéens), les résultats sont moins précis et les résultats des recherches sont inconsistants.

Toutefois, comme le souligne Terrail (1998) la mobilisation familiale n'induit pas automatiquement la réussite scolaire. Selon ses modalités pratiques, l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant est inégalement corrélé à la réussite scolaire. L'intervention parentale est d'autant moins efficace qu'elle affecte l'autonomie de l'enfant dans son activité scolaire. *« C'est la conjonction de l'implication des parents et de l'engagement propre des enfants qui assure les meilleures chances de réussite : l'une et l'autre lui sont (tendanciellement) aussi nécessaires. Il reste, nous l'avons vu, que si l'implication des parents ne détermine pas celle des enfants elle la favorise, elle en est une condition tendancielle : comme l'on peut imaginer qu'à l'inverse l'engagement des enfants peut stimuler et entretenir l'intérêt des parents, ou leur désengagement l'affaiblir »* (Terrail, 1998, p.15). De même Dubet et Martuccelli (1996) ont constaté que la bonne volonté scolaire des familles populaires ne se transforme pas toujours en attitudes éducatives efficaces du point de vue de l'école.

5.4.3. Les pratiques langagières des familles

Nous avons évoqué, dans le chapitre 3, les apports et les limites de l'étude sociolinguistique de Bernstein (1975). D'autres études, menées notamment par Hess et Shipman (1965), ont montré que les mères appartenant à un milieu social défavorisé attribuent rarement une signification précise à la réponse de l'enfant, elles demandent peu de justifications et d'explications, elles ne justifient pas davantage leurs propres comportements. Ainsi, le langage des milieux modestes serait peu utilisé en tant qu'outil de raisonnement amenant l'enfant à découvrir des relations entre les objets, les événements ou les actions. Pourtois (1979) observait les mêmes phénomènes que Hess et Shipman. Cependant, cet auteur a montré que le comportement d'attribution d'une signification plus précise à la réponse n'était pas en relation significative avec l'appartenance sociale de la mère mais avec ses capacités intellectuelles et son bon fonctionnement social (certaines

caractéristiques psychologiques ou de personnalité). Les comportements d'explication et d'argumentation sont essentiellement utilisés par les groupes sociaux supérieurs et moyens, ce qui favorise l'adaptation scolaire des enfants issus de ces classes. Pourtois et Dupont et Delwarte (1985) ont par ailleurs examiné (à l'aide d'une grille de dépouillement des formes syntaxiques) les relations entre la production syntaxique de la mère et celle de l'enfant. Les résultats montrent qu'il existe une pratique syntaxique commune à la mère et à l'enfant. Les auteurs ont examiné également le poids de la reproduction socio-syntaxique. L'analyse du discours des mères montre que 18 variables sur les 44 que comporte la grille (soit 40,9 %) sont porteuses de différences significatives entre les milieux sociaux. En ce qui concerne les enfants, 15 variables sont dans ce cas (soit 34,9 %). Ainsi, à l'âge de cinq ans, l'enfant a intériorisé plus des huit dixièmes de la singularité sociale des habiletés syntaxiques de son milieu.

Une revue de la littérature sur les relations entre les conduites langagières et le niveau socio-économique des mères a été réalisée par Hoff-Ginsberg et Tardif (1995, cité par Vandénplas-Holper & Maere-Gaudissard, 1996). Elle montre que les mères de niveau socio-économique supérieur, parlent plus à leur enfant, l'incitent davantage à s'exprimer, dénomment plus souvent des objets, prolongent plus souvent un sujet de conversation, présentent une plus grande fluidité verbale et fournissent des descriptions plus longues.

5.4.4. Les pratiques de lecture-écriture

Avant de fréquenter l'école primaire, l'environnement familial influence le rapport de l'enfant au langage et à l'écrit. Un certain nombre d'événements qui reflètent l'intérêt de la famille pour les activités autour de la lecture (achat de livre, accompagnement à la bibliothèque, lectures partagées, écoute des histoires lues, etc.) peuvent favoriser l'acquisition du vocabulaire des enfants qui ne savent pas encore lire (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1985 ; Prêteur & Louvet-Schmaus, 1991 ; Teale & Sulzby, 1986, cités par Lanoë & Florin, 2000). Ainsi, les lectures partagées engendrent des interactions entre l'enfant et le parent rarement focalisées sur l'écrit ou le processus de lecture lui-même, mais plutôt sur l'étiquetage verbal à propos des objets ou des événements du livre, et sur le contexte sémantique de l'histoire. Scarborough et Dobrich (1994) ont constaté que les bons lecteurs de sept à huit ans ont été engagés dans des activités de lecture à la maison entre

deux et quatre ans. Tandis que les faibles lecteurs n'ont pas ou peu réalisé cette activité à un âge précoce. Ces résultats corroborent l'hypothèse selon laquelle les contacts avec les livres pendant les années préscolaires peuvent avoir une influence importante sur le développement des compétences langagières des enfants.

Prêteur et Louvet-Schmaus (1991, 1992) ont adressé un questionnaire aux parents (176 familles françaises et 75 familles allemandes) concernant leurs conceptions et pratiques éducatives vis-à-vis de l'écrit ainsi que les attentes envers le système scolaire. Quatre styles éducatifs différents de parents d'enfants fréquentant encore le système préscolaire ont été trouvés par la méthode de la classification hiérarchique descendante.

1° Les « attentistes » : l'apprentissage de la lecture-écriture est repoussé au CP et aucune intervention pédagogique explicite n'est envisagée dans ce domaine avant que l'enfant n'ait atteint cet âge critique. Conformément à cette conception de l'acquisition de l'écrit, parmi les visées éducatives du système préscolaire c'est le développement des relations entre enfants qui est privilégié tandis que l'acquisition du goût de l'effort est rejetée.

2° Les « conformistes » : ce style éducatif est conforme aux conceptions dominantes de l'école concernant l'acquisition de l'écrit. Les exercices scolaires (copie et graphisme) sont repris à la maison. En même temps, les pratiques sociales autour des livres de jeunesse sont quasiment absentes. En adéquation avec cette conception traditionnelle de l'enseignement-apprentissage de l'écrit, la visée éducative la plus importante attribuée au système préscolaire est de faire acquérir à l'enfant un bon niveau de connaissance.

3° Les « fonctionnalistes » : ce style éducatif correspond à une conception fonctionnelle de l'apprentissage de la lecture. Des pratiques sociales associées à des démarches pédagogiques dans des situations de lecture variées permettent à l'enfant de développer très tôt des savoirs et savoir-faire dans ce domaine (par exemple lecture régulière de livres de jeunesse, fréquentation d'une bibliothèque...). Cette orientation fonctionnelle se limite toutefois aux activités de lecture puisque pour l'écriture sont repris les exercices traditionnels de copie et de graphisme.

4° Les « attentistes-fonctionnalistes » : selon ce style éducatif familial, l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture se fait à l'école lorsque l'enfant entre au CP. En même temps sont développées en famille des pratiques sociales très régulières autour des livres de jeunesse dès le plus jeune âge de l'enfant. Ce décalage ne fait qu'exprimer des spécificités éducatives de la famille et de l'école (élémentaire). En accord avec cette conception de l'apprentissage de l'écrit, le rôle du système préscolaire est de favoriser les relations entre enfants et non pas de faire acquérir des connaissances.

Si les différences quantitatives entre les classes sociales sont importantes, les différences qualitatives le sont davantage. L'enquête menée par De Singly (1989) montre que, dans toutes les familles où les parents ont le goût de la lecture, cette pratique est encouragée chez les enfants, mais sous des formes diverses et inégalement rentables. Dans les familles où les parents sont des grands lecteurs, il y a une forte incitation et des discussions plus régulières parent-enfant sur ce thème. Lahire (1995) de son côté a constaté que la pratique familiale d'une lecture à haute voix de récits écrits, combinée à la discussion autour de ces récits, est corrélée avec la réussite scolaire en lecture. Si l'enfant est précocement attaché aux activités de lecture, bien avant qu'il sache lui-même lire, l'identification à l'adulte-lecteur s'associera à la représentation par anticipation du plaisir de maîtriser l'écrit. Ainsi, les parents poussent les enfants à un apprentissage précoce de la lecture et de l'écriture. Ils stimulent son développement cognitif et favorisent chez lui l'acquisition des habiletés de pensée (pensée critique, prise de décision, etc.) et des compétences métacognitives.

5.5. Les aspects différentiels de l'éducation familiale

Après avoir évoqué les aspects généraux de l'éducation familiale nous allons en évoquer à présent les aspects différentiels.

5.5.1. Variabilité intra-familiale

Les pratiques éducatives familiales sont la résultante de l'interaction entre divers facteurs : le sexe de l'enfant, l'âge de l'enfant, sa personnalité, celle des parents,

l'appartenance sociale de la famille, le rang dans la fratrie, etc. On peut donc s'attendre à une variabilité intra-familiale des pratiques éducatives familiales. Les parents ne réagissent pas toujours de manière identique selon les aspects de la vie familiale mis en jeu ainsi que selon les caractéristiques de l'enfant. A titre d'exemple, deux enfants de la même famille ne seront pas éduqués de la même manière. Les principes éducatifs peuvent être identiques mais la personnalité de l'enfant peut expliquer pourquoi, par exemple, une même attitude parentale sera perçue par l'un comme une atteinte à sa liberté de pensée et d'action, et par l'autre, comme une protection aimante et raisonnable. Il est difficile voire impossible pour les parents, quel que soit leur souci d'équité, d'adopter la même attitude devant tous leurs enfants. Chiland (1989) souligne que tous les enfants ne sont pas investis de la même manière par les parents également pour des raisons extrinsèques à ce que les enfants sont, le moment et les circonstances de leur venue et de leur enfance.

De la même manière on ne peut pas considérer qu'il existe une stabilité temporelle des influences positives ou négatives qui se dégage des pratiques éducatives parentales. A un certain âge, une conduite peut s'avérer positive alors qu'à un autre moment, elle apparaît comme peu favorable au développement de l'enfant ou à sa scolarité. Storfer (1990) pense que certaines attitudes et pratiques éducatives parentales qui s'avèrent favorables au développement intellectuel de l'enfant à un moment donné de son développement ne le sont pas nécessairement à toutes les étapes de son développement. L'auteur remarque aussi que les pratiques éducatives des parents se modifient à mesure que les enfants grandissent, l'expérience acquise en tant que parent est certes un facteur explicatif important. De même, les pratiques éducatives parentales peuvent être influencées par le rang qu'occupe l'enfant dans la fratrie. Hoffman (1992) affirme que les aînés font l'objet d'un plus grand investissement parental, mais dans le même temps, les parents sont évidemment d'une moindre compétence. Les pères parlaient beaucoup plus à leur fils aîné et avaient davantage de contacts physiques avec lui dès le plus jeune âge. Selon l'auteur la projection narcissique de l'un ou l'autre des parents sur la personne de l'enfant est bien plus sensible sur les aînés et enfants uniques que sur les autres.

5.5.2. Education familiale et sexe de l'enfant

Maccoby et Jacklin (1974) soulignent, dans leur revue de questions sur les différences inter-sexes, que la différence la plus nette, dans les attitudes éducatives,

concerne spécifiquement les comportements liés aux rôles sexuels. Michel (1975) a résumé ainsi les faits les plus marquants : les mères respectent davantage l'autonomie des garçons que celle des filles ; l'agressivité et le non-conformisme sont valorisés pour les garçons et peu tolérés pour les filles, chez qui l'on valorise les comportements d'obéissance, de conformité ; alors que les garçons sont punis plus sévèrement que les filles pour indiscipline à l'école. De son côté Vouillot (1986) s'est proposé d'étudier l'influence du sexe de l'enfant sur les attitudes éducatives parentales en utilisant le questionnaire sur la structuration de l'environnement familial de Lautrey (1980). Elle se propose de tester l'hypothèse selon laquelle les parents développent des attitudes éducatives plus contraignantes à l'égard des filles. En résumé, les résultats montrent que les parents ayant répondu pour une fille manifestent souvent une structuration de l'environnement familial plus rigide que ceux ayant répondu pour un garçon.

L'observation du comportement des mères à l'égard de leurs nourrissons montre que dès les premiers mois de la vie, garçons et filles sont traités différemment sans que les adultes soient toujours conscients de leurs attitudes. Les processus de socialisation contribuent à renforcer les différences physiologiques de départ. Ainsi l'attitude des parents renforce, souvent inconsciemment, les traits de caractère les plus conformes aux stéréotypes masculin et féminin. Cette action est d'ailleurs confortée par le processus d'identification de l'enfant au parent de même sexe. Même si, aujourd'hui, l'adhésion des familles au principe de l'égalité des sexes favorise la neutralisation des différences sexuelles dans le processus de socialisation il subsiste un écart important entre les idéaux affichés et les pratiques quotidiennes (Percheron, 1985). Or les enfants sont plus influencés par ce que les parents font que par ce qu'ils disent.

5.5.3. Education familiale et époque ou génération

Flieller (1996) se propose d'expliquer une partie de l'élévation des scores aux tests d'intelligence («effet Flynn») par le changement dans les pratiques éducatives familiales au cours du temps. Il étudie les pratiques éducatives familiales d'un échantillon de familles avec des enfants de sept ans, les items de la recherche étant extraits des études d'Aubret-Beny (1971) et de Lautrey (1980). Flieller constate que les pratiques éducatives familiales ont évolué d'une manière qui favorise le développement cognitif et qui accorde plus

d'indépendance aux enfants. Cette évolution dans les pratiques éducatives familiales est à mettre en relation avec les profonds changements qu'a connus la société durant les dernières années, en particulier l'augmentation du niveau d'instruction des parents. Aux Etats-Unis les enquêtes montrent depuis Bronfenbrenner (1958) que le modèle éducatif prôné par des classes moyennes s'est répandu progressivement parmi les classes populaires - et, parmi les différents groupes ethniques - en raison de l'élévation des niveaux de vie et des niveaux d'instruction, de l'ouverture des familles à l'extérieur, de l'influence des psychologues, de médecins et de la presse spécialisée. Le modèle éducatif qui devient dominant se caractérise par la confiance réciproque et des relations plus affectueuses entre parents et enfants, par la plus grande liberté accordée aux enfants et leur participation plus étroite à la vie de la famille (Plaisance, 1989 ; Prost, 1981).

La typologie familiale proposée par Plaisance (1989) est intéressante dans la mesure où elle intègre une dimension diachronique. En effet, l'auteur a distingué trois modèles éducatifs : productif, expressif et esthétique. Ces trois modèles ont la particularité d'avoir été successivement dominants au cours du XX^{ème} siècle. Le modèle éducatif productif, reposant sur l'obligation d'obéissance, était considéré jusque dans les années 50 comme le mieux adapté aux exigences de la vie scolaire. Mais, il apparaît à partir des années 80 totalement inadapté face à un système scolaire qui se veut centré sur l'enfant et préoccupé de son autonomie (modèle expressif). Plaisance constate, dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, un véritable chassé-croisé entre les positions éducatives des familles populaires et des familles aisées. Alors que les premières sont devenues de plus en plus rigides, les secondes ont adopté des positions de plus en plus libérales.

5.5.4. Education familiale et structure familiale

Dans la littérature, les familles monoparentales⁴ sont considérées comme des familles à risque compte tenu d'une part, des difficultés économiques qu'elles rencontrent, et d'autre part, des difficultés psychologiques inhérentes à l'absence du père dans le foyer

⁴ Si la proportion des familles monoparentales est en forte hausse, la monoparentalité désigne des réalités très contrastées. En effet, la situation d'une mère au chômage délaissée par son mari qui ne lui verse plus de pension alimentaire est fortement différente d'une mère cadre supérieur qui a décidé de son propre gré d'élever seule un enfant. Ainsi, il y a lieu de distinguer les différentes formes de monoparentalité (de choix, passagère ou de circonstance).

(cela pose des problèmes d'identification à une figure masculine censée représenter l'autorité). La conséquence de ceci serait une prédisposition plus grande à tomber dans les diverses formes de déviance : drogue, délinquance, etc. La monoparentalité provoquée par un divorce provoque des changements dans la vie de l'enfant. Ceci peut avoir des effets sur sa scolarité (effet passager de fléchissement scolaire ou à long terme d'échec scolaire). Le divorce accentue l'échec scolaire en milieu défavorisé, il ébranle la confiance en soi des enfants et engendre des troubles psychologiques et des troubles du comportement.

Colpin, Vandemeulebroecke et De Munter (2000) constatent que des différences limitées, mais significatives entre les familles monoparentales et biparentales ont été démontrées. Tout d'abord, les enfants des familles monoparentales présentent une incidence plus élevée de problèmes comportementaux et émotionnels. Ils obtiennent également des résultats scolaires inférieurs à ceux des familles biparentales. Enfin, on constate une fréquence plus élevée de problèmes de santé chez les enfants de familles monoparentales (Amato, 1999 ; Avenevoli, Sessa & Steinberg, 1999 ; cités par Colpin & *al.* 2000). Ces trois types de problèmes sont plus prononcés dans des situations économiques défavorables et continuent à avoir un effet pendant l'adolescence et l'âge adulte. La méta-analyse réalisée par Amato et Keith (1991) a démontré que la situation socio-économique défavorable est une des causes principales de la forte présence de problèmes psychosociaux parmi les enfants de familles monoparentales. Quant à Avenevoli et *al.* (1999) ils ont montré que les styles éducatifs permissif et négligent sont plus fréquents dans les familles monoparentales.

5.6. L'éducation familiale des familles populaires

Avant d'aborder les pratiques éducatives des familles populaires nous allons évoquer dans ce paragraphe les représentations que ces familles se font de l'école. En effet, leurs représentations vont induire chez elles des attentes particulières envers l'école et par la suite des pratiques éducatives en conséquence.

5.6.1. Les représentations que se font les familles populaires de l'école

Etudiant les représentations des familles populaires et leurs relations avec l'école, Glasman (1991) constate que ces familles ont à l'égard de l'institution scolaire une attitude et des attentes qui varient selon leur trajectoire sociale. Celles qui sont les plus marginalisées socialement expriment la même méfiance à l'égard de l'école qu'envers l'ensemble des institutions comme la justice ou la police, avec lesquelles elles entretiennent des rapports conflictuels. Elles s'impliquent peu dans la scolarité, ne répondent pas aux sollicitations de l'école, n'envisagent pas d'avenir scolaire précis. A l'opposé, les familles populaires dont la situation sociale est moins dégradée attendent beaucoup de l'école, s'investissent dans le suivi du travail scolaire et envisagent un avenir scolaire pour leurs enfants. Pour les milieux populaires, l'école est perçue comme un parcours semé d'embûches, alors que dans les milieux aisés, on a plus souvent confiance en soi et dans les capacités de l'enfant (Pourtois & Desmet 1991). Quant à Chauveau et Rogovas-Chauveau (1999) ils pensent qu'entre l'école et les familles défavorisées il existe de la peur, de la méfiance, de l'incompréhension, de la dévalorisation, des attentes pessimistes, etc.

Charlot, Bautier et Rochex (1992) comme Lahire (1995), à la suite d'entretiens avec des parents de milieu populaire, ont montré que l'absence des parents de milieux défavorisés dans les écoles s'explique parce qu'ils ne savent pas quelle place ils pourraient y prendre, ni quel rôle ils pourraient y jouer. Il est plus facile de croire (du côté des enseignants) que les parents se désintéressent des performances scolaires de leurs enfants. Les enquêtes auprès des familles révèlent que l'on commet là une lourde erreur. Pour la majorité des parents, tous milieux sociaux confondus, l'école est une institution d'une grande importance. Lahire (1995) affirme que le thème de la « démission parentale » est un mythe et ajoute que l'erreur principale des enseignants est qu'ils interprètent l'absence des parents à l'école comme une indifférence. Contrairement à ce qu'affirment beaucoup d'enseignants, une majorité des parents s'intéresse à la scolarité de leurs enfants. Si les parents des milieux populaires, à la différence des parents de milieu aisé, rencontrent rarement les enseignants c'est, si l'on en croit leurs réponses (Lahire, 1995) parce qu'ils « *n'osent pas déranger* », parce qu'ils « *n'ont pas d'instruction* ». En outre, la plupart des rencontres entre parents et enseignants restent formelles quand elles ne sont pas officialisées et figées dans des réunions officielles. Trop souvent, les parents restent en

position d'auditeurs quand ils ne sont pas carrément en position d'accusés. En effet, l'efficacité de ces rencontres dépend pour une large part des représentations que les partenaires se font les uns des autres. Si l'on se situe à un niveau extrême de ces représentations, pour certains enseignants les parents sont des incompetents éducatifs à qui on parlera avec condescendance, tandis que pour certains parents les enseignants sont, soit des rivaux éducatifs, soit des individus inaccessibles voire incompréhensibles. A partir de ce constat on peut comprendre aisément la stérilité de telles rencontres.

L'absence de participation des parents à la vie scolaire peut provenir de l'application d'une règle simple « la maison c'est la maison, l'école c'est l'école », c'est-à-dire que les parents doivent faire confiance aux enseignants et ne pas se mêler de leur travail. Ce modèle est largement répandu dans certaines couches populaires, notamment chez les immigrés. Ce qui est à l'opposé du modèle valorisé par les enseignants, à savoir : les bons parents d'élèves sont ceux qui apportent une aide scolaire à leur enfant et qui dialoguent avec les maîtres. Quoiqu'il en soit, lorsque les enfants sont en échec, les parents le savent. Pour Tedesco (1979) on peut alors parler d'une conscience douloureuse des parents d'élève(s) en échec. Ainsi, plutôt que de parler de « démission des parents », il est plus judicieux de parler de « résignation des parents », qui sont souvent dépassés par l'enjeu scolaire et qui se sentent incapables d'apporter de l'aide à leur(s) enfant(s).

5.6.2. Les relations entre l'école et les familles populaires

Plusieurs études (Clark, 1983 ; Henriot-Van Zanten, 1988) affirment que les relations entre l'école et la maison sont bénéfiques pour la scolarité des enfants. Les visites effectuées à l'école, la participation aux réunions et aux autres activités seraient avantageuses pour la scolarité des enfants. Les familles des classes supérieures sont moins dépendantes des enseignants pour obtenir des informations ou pour régler les problèmes de leurs enfants puisqu'elles peuvent avoir recours à d'autres personnes mieux placées à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire. Les parents des classes moyennes sont les plus portés à accorder de l'importance aux contacts avec les enseignants et à les intégrer à une stratégie globale de mobilisation scolaire. En revanche, les parents de milieu populaire sont le plus souvent décrits par les enseignants comme mal à l'aise dans les situations d'interaction, et faisant preuve d'incompréhension.

Pour Chauveau et Rogovas-Chauveau (1999) les problèmes d'apprentissage rencontrés par les élèves en échec sont parfois liés à des problèmes de communication sociale vécus par leurs enseignants et leurs parents. Les auteurs parlent de « dynamique sociale-éducative négative » qui ne renvoie pas forcément à des mauvaises relations ou à l'absence de relations « physiques » (c'est-à-dire, des rencontres parents-enseignants). La « dynamique sociale-éducative négative » génère l'insuccès scolaire lorsque les relations entre maîtres et parents sont exclusivement extra-scolaires et que les familles n'ont pas de prise sur la scolarité et les acquisitions de leur enfant, ou lorsque les uns et les autres s'entendent pour adopter les mêmes conduites défaitistes. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1999) pensent que l'important n'est pas la « communication » ou les « relations » entre enseignants et familles populaires, mais d'une part leur contenu didactique, c'est-à-dire leur rapport avec l'activité d'enseignement/apprentissage, et leur contenu social, d'autre part, c'est-à-dire leurs effets sur la mobilisation et la promotion des protagonistes de la situation éducative. Quant à la « dynamique sociale-éducative positive », c'est celle qui génère de la réussite scolaire même si enseignants et parents ne se rencontrent presque jamais. Toutefois, les antagonistes partagent plusieurs attitudes communes : valorisation et respect du « partenaire », volonté de faire réussir l'enfant, attentes et ambitions élevées à son égard.

Chauveau et Rogovas-Chauveau (1999) ont montré qu'il existe une diversité de scénarii possibles. Il existe parfois un conflit ouvert entre l'école et la famille, associé aux difficultés de l'élève. Les heurts, les mésententes, les oppositions sont manifestes, chacun renvoie la responsabilité de l'échec de l'enfant sur l'autre. Dans d'autres cas, on assiste à des convergences - au moins partielles ou apparentes - qui se révèlent contre-productives, par exemple une opposition entre l'instituteur(trice) et la famille sur les stratégies d'apprentissage de la lecture. Parfois, des rapports conviviaux (et inconsciemment pervers) entre les parents et enseignants qui s'accordent pour penser que les difficultés sont entièrement inhérentes à l'enfant. Ce sont là des « fausses bonnes relations ». Ainsi, Chauveau et Rogovas-Chauveau (1999) ont dégagé par des études de cas quatre types de « dynamiques éducatives négatives » :

1° Le dénigrement mutuel : c'est une opposition ouverte entre le milieu familial et l'école. Les enfants en difficulté sont perçus, du côté des familles populaires, comme

des « mal enseignés » (ou des « mal aimés » par l'école) et du côté des enseignants, comme des « handicapés » (ou des victimes de leur milieu familial).

2° Les malentendus pédagogiques : il y a une incompréhension entre l'école et la famille. D'un côté, les parents n'ont pas intégré la compréhension du fonctionnement de l'école. De l'autre côté, quelques enseignants n'ont pas assez de connaissances sur le fonctionnement psychosocial des familles notamment populaires.

3° Le couple dévalorisation / auto-valorisation : les parents se sentent mal à l'aise, désorientés, incompetents ou impuissants. Ils n'osent pas intervenir dans le « travail du soir » de peur de mal faire ou de tout déranger, ils n'osent pas aller à l'école car ils s'expriment mal ou ne sont pas instruits, etc. Ces attitudes peuvent être induites ou renforcées par les comportements ou les propos des agents de l'école qui leur apparaissent distants, condescendants, voire méprisants (Breton & Belmont, 1984 ; Tedesco, 1979).

4° Les pseudo-ententes : les contacts et les liens restent « périphériques » ou « superficiels » c'est-à-dire en dehors de ce qui constitue le cœur du problème, la transmission-construction des savoirs et de ses difficultés.

Les liens école-familles populaires ne comprennent donc pas que du « relationnel » et du « social », elle a aussi une dimension cognitive importante. Elle met en jeu la cognition des acteurs, c'est-à-dire premièrement, leur capacité à donner un sens à ce qui leur arrive et à ce qui se passe dans l'environnement physique et social et, deuxièmement, leurs connaissances, leurs conceptions, leurs compétences à propos des « choses de l'école » et de l'activité d'enseignement/apprentissage.

5.6.3. La place de l'écolier dans les familles populaires

Lahire (1998) parle de la double solitude de l'enfant du milieu populaire. La première forme de solitude est relative à sa culture familiale qui est loin de la culture reconnue et valorisée par l'école. La seconde est relative à la légitimité des apprentissages scolaires qu'il effectue à l'école. En effet, quelle que soit la situation scolaire de l'enfant, il

effectue des apprentissages à l'école qui n'ont pas de grande valeur dans le domaine familial. Quelques familles populaires parviennent à faire tomber cette seconde solitude en donnant sens et valeur à ce qui se vit à l'école. Lahire (1995, 1998) a montré comment des familles de faible niveau culturel (parfois parents analphabètes) peuvent très bien, par le dialogue ou par la réorganisation des rôles domestiques, faire une place symbolique (dans les échanges familiaux) ou une place effective à « l'écolier » ou à l'enfant lettré au sein de la configuration familiale. Ces parents, même s'ils ne comprennent pas tout ce que font leurs enfants à l'école, s'interrogent et indiquent par une multitude de comportements quotidiens, l'intérêt et la valeur qu'ils accordent à l'école. Des parents analphabètes demandent parfois à l'enfant de les aider à lire le courrier, à remplir des mandats, à chercher des numéros de téléphone dans l'annuaire, à aider un frère ou une sœur dans son travail scolaire, etc. Ils créent une fonction familiale importante occupée par l'enfant qui y gagne en reconnaissance, en légitimité familiale. Ceci est un aspect de la motivation familiale pour l'école et de l'encouragement parental de l'enfant à l'autonomie.

5.6.4. Les données autobiographiques et d'histoire familiale

a) L'étude de Laurens (1992)

Laurens (1992) a constaté en interrogeant des enfants d'ouvriers qui ont intégré treize écoles d'ingénieurs de la région Midi-Pyrénées que la réussite de ces enfants d'ouvriers est une affaire de pratiques éducatives familiales et pas seulement la résultante de juxtaposition de hasards heureux. Les enfants ont réussi parce que leurs parents l'ont d'abord souhaité et parce qu'ils ont adopté et concrétisé quotidiennement tout un ensemble cohérent de pratiques éducatives (Berthelot, 1983). Ces pratiques visent à provoquer une ascension sociale et la déprolétarianisation de la descendance.

Laurens (1992) a tenté de répondre à la question « comment ces enfants d'ouvriers ont-ils pu échapper au sort qui est généralement celui de leur milieu ? ». Le premier élément de réponse concerne les pratiques éducatives familiales. Les parents de ces enfants ont développé des pratiques qui favorisent la réussite. Ils ont suivi, aidé et surveillé leurs enfants (devoirs, etc.). Ils ont été en contact avec l'institution scolaire. L'école est apparue comme une priorité familiale dans la gestion du quotidien. Lorsque les parents n'ont pu accomplir ce travail éducatif eux-mêmes, ils ont délégué cette tâche à un tiers. Ce

surinvestissement parental s'est inscrit dans le long terme. Ainsi, Laurens (1992) a scindé son échantillon de 167 élèves-ingénieurs en trois groupes différents qui renvoient chacun à des pratiques éducatives parentales assez homogènes et favorisant la réussite scolaire de l'enfant.

1° Le groupe des « laborieux » : les parents gèrent la réussite scolaire au jour le jour. Ce groupe qui représente le quart de l'échantillon est caractérisé par l'investissement du couple parental dans la scolarité, les deux parents sont actifs. Les pratiques éducatives sont caractérisées par la surveillance et la disponibilité. Le père a plutôt un rôle de surveillance du travail scolaire de l'enfant. Les parents sont bien informés scolairement (orientations, évaluations, ...). Ce groupe se caractérise par l'absence de projet et d'objectif scolaire à long terme.

2° Le groupe des « détachés » : tout se passe comme si ces couples étaient relativement détachés de la réussite scolaire et maîtrisaient davantage le projet scolaire. Ils paraissent moins assujettis aux contraintes et réalités quotidiennes et ont davantage de distance avec leur propre projet éducatif. Ce groupe, qui représente le tiers de l'échantillon, est caractérisé par la non participation du père au travail quotidien de surveillance et d'aide scolaire. La mère en revanche est très concernée par le suivi scolaire. Il y a une répartition des tâches éducatives qui s'est instaurée. Si le père ne participe pas au travail scolaire, il pousse cependant l'enfant à continuer les études, ce qui n'est pas le cas dans le groupe des laborieux. Si la mère gère, le père supervise et encourage la scolarité.

3° Le groupe des « délégateurs » : il rassemble des élèves qui n'ont pas été suivis directement par leurs parents. Conscients de l'enjeu scolaire, ces parents ont confié la tâche éducative à plus compétent qu'eux. Ce groupe représente également le tiers de l'échantillon.

Le deuxième élément de réponse est l'ascendance sociale. Dans certains cas, on peut attribuer la réussite des petits enfants à leurs grands-parents. De Singly et Thélot (1986) ont remarqué l'existence d'un effet générationnel (grand-père, père, fils) à côté d'un effet parental. Les quelques cas rencontrés par Laurens indiquent que l'influence des grands-parents est fréquemment associée à leur situation sociale. Peu d'élèves doivent leur réussite

à l'intervention directe de leurs grands-parents, mais lorsque c'est le cas, il semble, que cela soit assez souvent lié à un phénomène de contre-mobilité. Toutefois, toutes les trajectoires de contre-mobilité ne conduisent pas forcément à une réussite scolaire de la descendance. Il faut effectivement que cela soit complété par d'autres atouts sociaux et que ces trajectoires soient utilisées par la famille au sein d'un projet éducatif.

b) L'étude de Zéroulou (1988)

Zéroulou (1988) se propose d'étudier la réussite scolaire de quelques enfants de travailleurs immigrés algériens qui ont accédé à l'enseignement supérieur et se propose de reconstituer le système des déterminants susceptibles d'expliquer l'inégale réussite de ces enfants. Elle a réalisé une enquête auprès d'un échantillon de familles algériennes ayant des « profils scolaires » très contrastés : quinze familles dont au moins un des enfants a eu accès à l'enseignement supérieur et quinze autres dont aucun enfant n'a été scolarisé dans le second cycle long.

Dans les familles où les enfants réussissent leur scolarité, les pratiques éducatives familiales visent à développer chez les enfants le goût de l'école, celui de l'effort, un certain conformisme scolaire et des habitudes de travail. Le suivi pédagogique est également important (paiement de cours particuliers, l'étude le soir, contact avec les instituteurs, soutien moral, confiance dans les enfants, etc.). Les pratiques éducatives des familles se caractérisent également par un contrôle sur les fréquentations de l'enfant ainsi que des discussions entre parents et enfants. Dans ces familles, les parents ont la capacité d'anticiper sur l'avenir et de dépasser la précarité propre à la condition de l'immigré (précarité matérielle, mais aussi psychologique). D'ailleurs, le projet scolaire de ces familles fait partie intégrante du projet migratoire qui les a conduit à quitter leurs pays d'origine. Les parents adoptent des attitudes tolérantes à l'égard du système, des normes et valeurs de la société française (qui sont transmises en partie par l'école) parce qu'ils craignent la naissance de conflits culturels chez leurs enfants, et, surtout la perturbation de leur scolarité. Enfin, la socialisation des enfants se fait aussi bien par la famille que par l'école.

Dans les familles où les enfants ne réussissent pas leur scolarité, les pratiques éducatives familiales ne sont pas structurées. Les familles n'offrent pas la sécurité affective car elles sont peu cohérentes et mal structurées. Aucune logique ne définit les relations de la famille avec l'environnement social perçu comme hostile. Les parents sont plus méfiants à l'égard de l'école. Ils sont persuadés que leurs enfants sont victimes d'un traitement discriminatoire (les échecs scolaires ne sont pas expliqués par le milieu familial défavorable et l'incapacité objective des parents à aider leurs enfants dans le travail scolaire, mais comme une sanction de « l'école française »). En plus de la méfiance, il y a une hostilité à l'égard de l'école qui enlève l'identité culturelle des enfants d'immigrés en leur transmettant des valeurs et des normes contradictoires avec la culture familiale.

5.6.5. L'étude d'Espéret (1979)

Espéret (1979) applique un questionnaire de 34 items à des familles d'élèves de 6^{ème} de même milieu social (parents ouvriers) et culturel (C.E.P. maximum), mais dont l'enfant est soit en filière I (n = 61), soit en filière III (n = 41). Les questions portent sur les caractéristiques socio-économiques du milieu familial ; les conditions de vie à la maison ; les pratiques éducatives liées au langage et les attitudes envers l'école et le langage.

Parmi les variables différenciatrices, Espéret distingue :

- 1° le niveau d'étude des parents (la fréquence des parents ayant un C.E.P. est supérieure pour le groupe I) ;
- 2° le nombre d'enfants par famille (les moyennes du groupe I et III sont respectivement 3 et 4.2) ;
- 3° la valorisation du langage (les items « savoir bien parler » « savoir bien écrire en français » comme facteur de réussite dans la vie sont plus choisis par le groupe I (36 % et 56 % contre 22 % et 29 % pour le groupe III)) ;
- 4° l'attribution plus fréquente à l'enfant de l'origine des difficultés scolaires par les familles III (Choix des items « il ne travaille pas assez » 39 % et « il ne comprend pas assez vite » 37 %).

5.6.6. L'étude de Pourtois et al.(1992)

a) Présentation

Pourtois, Desmet, Beirens, Centrella, Claus, Gobert, Nisolle et Vandendoek (1992) ont réalisé en Belgique une étude sur l'échec et la réussite scolaire dans des milieux économiquement défavorisés (« milieu pauvre »). Cette recherche a examiné les caractéristiques sociales, culturelles, éducatives des familles ainsi que leurs stratégies face à l'école. Cette étude est intéressante dans la mesure où elle a confronté les représentations de trois acteurs : l'enfant (dynamique personnelle), le parent (dynamique familiale) et l'enseignant (dynamique environnementale).

Quatre sous-échantillons ont été constitués ; ils répondent à deux critères différents d'une part, la réussite ou l'échec scolaires de l'élève à l'issue de l'enseignement primaire et, d'autre part, l'appartenance à une famille dont les parents perçoivent des allocations de chômage ou à une famille dont les parents sont minimexés (c'est l'équivalent des parents touchant le R.M.I. en France). Le tableau 5.11 présente le nombre de sujets par groupe.

Tableau 5.11 : Nombre d'enfants examinés en fonction de leur situation sociale et de leur insertion scolaire (d'après Pourtois et al. , 1992)

Situation scolaire	Situation sociale		Total
	Enfants de chômeurs	Enfants de minimexés	
Echec	20	10	30
Réussite	20	9	29
Total	40	19	59

Cinq outils d'investigation ont été utilisés afin de recueillir des données auprès des enfants, de leurs parents et de leur enseignant. Les Matrices de Raven (test d'intelligence générale) et le Prestatie Motivatie test voor kinderen de Hermans (PMT-K questionnaire mesurant la motivation pour la réussite, l'anxiété et le conformisme social à l'école) ont été administrés aux enfants. Des guides d'entretien semi-structurés ont été élaborés pour mener les récits de vie thématiques avec les enfants et les parents ainsi que pour effectuer les entretiens semi-structurés avec les enseignants. L'analyse des résultats s'est effectuée selon trois registres : la dynamique personnelle, la dynamique familiale et la dynamique environnementale.

b) Dynamique personnelle

Les facteurs personnels qui déterminent la réussite et/ou l'échec scolaires sont les suivants :

1° La « motivation à réussir » et « l'anxiété face aux situations scolaires » qui ne différencient pas significativement les quatre sous-échantillons entre eux. En revanche le « conformisme social » différencie significativement les sujets qui réussissent et de ceux qui échouent. Ainsi, les enfants qui réussissent présentent plus que les autres un grand « conformisme social »

2° Les enfants qui réussissent ont en général des meilleures aptitudes intellectuelles que ceux qui échouent.

3° L'image de soi des sujets redoublants est marquée par la situation d'échec qu'ils vivent. Ils y réagissent soit par l'indifférence et le fatalisme, soit par la gêne, la tristesse et le découragement.

4° La perception de l'école par les enfants issus d'un milieu démuné est fortement ambivalente. D'une part, pour tous les sujets, l'école est une source d'espoir, elle exerce une fonction pragmatique incontestable et tout particulièrement une fonction de professionnalisation. D'autre part, de nombreux enfants ont l'impression que leurs premières années d'études ne se sont pas bien passées, cette impression étant plus accentuée chez les enfants redoublants.

5° En ce qui concerne les attributions causales les sujets qui réussissent attribuent à leurs succès une causalité interne placée sous leur propre contrôle (travail, effort, etc.). Ceux qui échouent ont tendance, eux aussi, à pratiquer une causalité interne pour expliquer leur échec, mais il s'agit alors d'une causalité qui n'est pas située sous leur contrôle. Ils mettent en cause leurs inaptitudes, le sentiment de ne pouvoir contrôler les éléments qui les entourent.

6° En ce qui concerne l'avenir scolaire, il y a une absence de projet dans les quatre

échantillons, même à court terme. Les informations concernant les filières scolaires qui mènent à une profession déterminée ne sont pas connues. La plupart des enfants, quel que soit l'échantillon considéré, disent qu'ils opteront pour une profession de faible qualification. Ainsi, quelle que soit la performance scolaire, le désir de promotion sociale reste très faible. A 12 ans déjà, leurs aspirations sont bien ajustées à la réalité sociale de la famille.

c) Dynamique familiale

En ce qui concerne les déterminants familiaux de la réussite scolaire et/ou de l'échec scolaire, Pourtois et *al.* (1992) ont trouvé les points suivants :

1° Les parents présentent un style éducatif très permissif placent leur enfant dans un environnement peu structuré. Cette situation ne permet pas à l'enfant de trouver les repères et les points d'ancrage nécessaires à son développement et à sa réussite scolaire.

2° L'investissement parental à l'égard de l'école, et ce pour chacun des sous-échantillons concernés, est caractérisé par une banalisation de l'échec et par un manque d'aide apportée à l'enfant pour le travail scolaire à domicile. En milieu démuni, on dramatise peu l'échec, on y réagit avec peu de dynamisme et peu de conviction. En fait, les parents (comme les enfants) ne se rendent pas compte des enjeux scolaires. La cécité culturelle des parents à cette situation est totale. Ils invoquent, pour expliquer les échecs ou les difficultés de leur enfant, une causalité interne incontrôlable : l'idéologie du don prend ici le pas sur les autres explications. Ils développent donc une vision fonctionnaliste de l'école : la place qui leur revient dans la société va « de soi ». Puisque leur enfant ne dispose pas des dons ou de la motivation voulus, ils ne peuvent donc qu'ambitionner pour lui une profession de faible qualification.

3° Dans le cadre des apprentissages scolaires, les parents dont l'enfant réussit ont, davantage que les autres, tendance à exprimer des attitudes éducatives allant dans le sens de la stimulation de la pensée de l'enfant, ces parents privilégient la conduite

suscitant le développement de la pensée, la découverte personnelle. A l'inverse, les parents dont l'enfant échoue optent pour des attitudes de répétition de l'information et/ou des explications, sous forme d'enseignement direct. Ces parents imposent la matière sans que soit stimulée la recherche personnelle. Soulignons toutefois que dans tous les cas, l'investissement face à la scolarité de l'enfant est faible, les stimulations à la réussite scolaire nulles ; l'échec est dédramatisé, banalisé. Pour les parents, bien éduquer un enfant, c'est l'amener à exercer une profession (dans les cas d'enfants en échec) ou à pratiquer les règles de politesse et de savoir-vivre (dans les cas d'enfants qui réussissent). Ainsi, le travail scolaire en lui-même n'est jamais l'élément le plus important du discours parental.

4° Dans les quatre échantillons, on observe aussi combien est réduit le réseau relationnel de ces familles. En effet, les liens avec le voisinage, la participation à des réseaux associatifs, de même que l'implication dans la vie communautaire, sont peu fréquents, les loisirs sont peu organisés en groupe ; l'absence de travail des parents ne permet pas les contacts sociaux. Il y a repli sur soi, marginalisation, fermeture au monde extérieur. Les parents d'enfants qui réussissent ont seulement une légère tendance à manifester plus d'ouverture et à pratiquer plus d'échanges avec leur milieu.

d) Dynamique environnementale

La représentation que les enseignants se font de leur action est d'éduquer au mieux les enfants. Toutefois, beaucoup d'entre eux affirment que leurs possibilités sont réduites. Ils ne reconnaissent pas leurs responsabilités dans les échecs des enfants. Comme les parents et les enfants, les enseignants se caractérisent par une cécité pour tout ce qui se joue socialement à l'école et par une vision fonctionnaliste de l'institution scolaire. En outre, l'idéologie méritocratique (« quand on veut, on peut ») et celle du don marquent encore beaucoup l'esprit du corps enseignant. Les instituteurs(trices) n'attribuent pas à leur enseignement ou au système scolaire la cause des problèmes de leurs élèves. Les normes scolaires ne sont aucunement mises en question dans la problématique scolaire des enfants issus d'un milieu démuné. Enfin, les enseignants soulignent la pauvreté des relations

existant entre l'école et les familles démunies. Ils estiment d'ailleurs beaucoup moins que les parents que de tels liens existent.

e) Le portrait de l'enfant qui réussit en milieu pauvre

La notion de réussite/échec scolaire en milieu pauvre a été abordée à l'aide d'une méthodologie principalement qualitative. La signification donnée par les acteurs aux événements et aux faits vécus a pris ici toute son importance. Pourtois et *al.* (1992) se sont intéressés à la façon dont les sujets construisaient leur réalité en confrontant les représentations de plusieurs antagonistes et cela dans une visée compréhensive des phénomènes.

Ce travail interactionniste a amené les auteurs à dresser un portrait de l'élève qui réussit en milieu pauvre. En ce qui concerne sa dynamique personnelle, il possède de bonnes potentialités intellectuelles ; il est lucide face à la situation de précarité qu'il vit et est socialement conforme. Il a bien intégré les valeurs scolaires telles que l'écoute en classe, l'attention, l'intérêt pour les concepts scolaires. Il attribue à sa propre conduite la cause de son succès à l'école : il met en avant son travail et l'effort fourni. Ainsi, sa réussite est placée sous son contrôle personnel. Pour ce qui est de la dynamique familiale, l'enfant qui réussit a rencontré au cours de sa vie moins d'événements traumatisants que l'enfant en échec. Il souligne moins le manque de suivi scolaire à domicile que l'enfant en échec. Les besoins affectifs que sont l'attachement à sa famille et l'investissement parental à l'égard de sa scolarité sont donc mieux pris en compte. En matière d'apprentissage cognitif, les parents privilégient des attitudes qui suscitent le développement de la pensée et la recherche personnelle ; ils optent donc davantage pour un enseignement indirect impliquant la stimulation. Quant aux besoins sociaux, ils sont relativement mieux assurés chez l'enfant en situation de réussite dans la mesure où sa famille tend à s'ouvrir davantage au monde extérieur.

Les résultats montrent que, les familles démunies dont les enfants ont ou non redoublé au cours de leur scolarité primaire, présentent beaucoup de points communs dans leurs stratégies, perceptions, pratiques, projets, dans leurs agirs.

5.7. Conclusion

La plupart des études sur l'éducation familiale en milieu populaire que nous avons évoquées ci-dessus adoptent essentiellement une méthodologie qualitative : étude de cas, récit de vie, etc. L'intérêt pour les recherches qualitatives est sous l'influence de plusieurs courants de pensée notamment la phénoménologie, l'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique. Cette démarche prend en compte la complexité de situations, leurs contradictions, la dynamique des processus et la subjectivité des acteurs impliqués. L'avantage de l'approche par études de cas est qu'elle permet de mieux saisir la dynamique interne, la logique des discours et de mettre en évidence des ensembles cohérents de représentations. Grâce à ces analyses, nous pouvons percevoir les spécificités de chaque famille, mieux comprendre pourquoi un enfant réussit, pourquoi il échoue. Par ailleurs, on peut trouver dans ces foyers des éléments stimulant le succès que l'approche quantitative n'a pas mis en évidence. C'est précisément pour ces raisons que les analyses qualitatives et quantitatives sont intéressantes à articuler.

Ainsi, les cinq premiers chapitres nous ont permis de faire une revue des travaux sur la question et de faire un premier bilan qu'on peut résumer en trois points : 1° il existe peu d'études dans une perspective psychologique sur les relations entre l'éducation familiale et les performances scolaires en milieu populaire ; 2° il existe peu d'études quantitatives 3° peu d'études tentent d'apprécier l'articulation et l'organisation des différentes variables de l'éducation familiale.

Le chapitre qui va suivre permettra d'élaborer le modèle théorique explicatif des performances scolaires en milieu populaire et de poser nos hypothèses générales.

Chapitre VI.

L'élaboration d'un modèle théorique explicatif des performances scolaires en milieu populaire

6.1. Introduction

Charters (1963) énonçait comme une « loi empirique », l'existence d'une très forte corrélation entre l'échec scolaire et le fait de provenir d'un milieu défavorisé. Dans cette perspective, la réussite ou l'échec scolaire est fonction de la distance socioculturelle entre le milieu social de l'enfant et l'institution scolaire. Plus cette distance est grande plus la probabilité d'échec scolaire est grande. Plusieurs théories sociologiques, notamment la thèse de la reproduction (Beaudelot & Establet, 1971 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) et la thèse du handicap socioculturel, ont corroboré cette « loi empirique » en se basant sur l'analyse des données statistiques qui révèlent une variation de l'ampleur de l'échec scolaire selon les milieux sociaux et démontrent que le phénomène touche plus nettement les catégories socialement « défavorisées ». Toutefois, ces statistiques, en elles-mêmes, n'expliquent rien. Cherkaoui (1979) pense qu'il est déplorable que ce lien ait pris la valeur d'une explication aux yeux du grand public. Il dénonce la fragilité de cette explication dont le schéma théorique simplifie la réalité jusqu'à la caricature¹.

¹ Cherkaoui (1979) a fait une critique du rapport Coleman (1966). En effet, Coleman à la suite d'une enquête auprès d'un vaste échantillon (près de 650 000 élèves), constatait qu'aux Etats-Unis, la classe sociale déterminait la réussite scolaire beaucoup plus efficacement que n'importe quelle autre variable. Cherkaoui (1979) contestera le fait qu'on puisse étendre les études américaines à d'autres pays, notamment à la France. En effet, au terme d'analyses statistiques rigoureuses, il sera amené à préciser que la classe sociale détermine la section ou le type d'établissement que l'élève fréquente. En revanche l'effet des variables scolaires sur la réussite est supérieur à celui de la classe sociale pour tous les pays industrialisés à l'exception des Etats-Unis. Pour Cherkaoui les facteurs socio-économiques n'expliqueraient que 10 à 20 % de la variance de l'adaptation scolaire.

En réalité, si on regarde précisément les statistiques du non redoublement des élèves, on constate que : « A l'issue de leur deuxième année d'études élémentaires, 87 % des élèves entrés au cours préparatoire en 1997 sont parvenus au CE2. Cette proportion traduit une amélioration assez sensible du déroulement de la scolarité au cours des deux premières années d'école élémentaire puisque, près de vingt ans auparavant, seulement 78 % des écoliers atteignaient le CE2 dans les mêmes conditions (tableau 6.1). Mais cette baisse des redoublements au CP et au CE1 s'accompagne du maintien de disparités sociales et de réussite encore importantes. L'accès au CE2 sans redoublement est presque général parmi les enfants d'enseignants, de cadres et de chefs d'entreprise. En revanche, il ne s'observe que parmi 74 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et 70 % de ceux dont le père est inactif » (DPD, 2001, p.64).

Tableau 6.1 : Proportion d'élèves de CP parvenus en CE2 sans avoir redoublé (comparaison des panel 1978 et 1997) (Source : DPD, 2001)

PCS de la personne de référence du ménage	1978	1997
Agriculteurs	81.5 %	91.9 %
Artisans, commerçants	83.9 %	88.5 %
Cadres, chefs d'entreprise	92.7 %	95.2 %
Enseignants	93.6 %	97.9 %
Autres professions intermédiaires	86.6 %	93.3 %
Employés	80 %	84.7 %
Ouvriers qualifiés	76.1 %	84 %
Ouvriers non qualifiés	66 %	73.8 %
Inactifs	66.4 %	69.5 %
Ensemble	78.2 %	86.9 %

Un autre exemple des disparités sociales est fourni par les enquêtes nationales annuelles notamment l'évaluation à l'entrée en CE2. Ces épreuves sont inégalement réussies en fonction de l'appartenance sociale. Les enfants issus d'un milieu social plutôt favorisé (professions libérales, cadres) obtiennent en mathématiques et en français, des performances moyennes supérieures à celles des enfants moins favorisés : 6.5 points d'écart en français avec les enfants d'employés et plus de 12 points avec ceux d'ouvriers (tableau 6.2).

Tableau 6.2 : Disparité de résultats des élèves de CE2 selon l'origine sociale (Source : DPD, 2001)

PCS de la personne de référence du ménage	Français	Mathématiques
Agriculteurs, artisans, commerçants	74 %	68.7 %
Professions libérales, cadres	79.8 %	73.8 %
Professions intermédiaires	77.4 %	71.7 %
Employés	73.2 %	69 %
Ouvriers	67.5 %	63.4 %
Inactifs	60.3 %	54.4 %
Ensemble	72 %	67.1 %

Il nous semble que les théories sociologiques classiques présentent au moins deux limites. D'une part, elles induisent un certain fatalisme sociologique qui ne laisse aucune place à une action sur les pratiques des acteurs du monde scolaire ou sur les pratiques éducatives et culturelles au sein de l'environnement familial. D'autre part, la sociologie de l'éducation des années 60-70 est insuffisante pour rendre compte de tous les phénomènes de l'échec et de la réussite scolaire : comment peut-on, à la lumière de ces théories, expliquer la réussite scolaire des enfants de milieu populaire ? comment peut-on expliquer la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration ? ou encore comment peut-on expliquer l'inégale réussite scolaire des enfants appartenant à la même fratrie ? Malgré ces disparités entre classes sociales, il existe à niveau socio-économique constant une forte variabilité interindividuelle et nombreux sont les enfants d'ouvriers qui obtiennent de meilleurs résultats que les enfants de cadres. On constate aussi que nombreux sont les enfants d'ouvriers qui arrivent à accéder aux études supérieures (Laurens, 1992 ; Zeroulou, 1988).

Ces faits fragilisent les théories sociologiques classiques et ont ouvert la voie à d'autres perspectives théoriques. L'évolution des études sur la question a été essentiellement marquée par le rejet de ce fatalisme. Dans cette optique, plusieurs études en psychologie et en sociologie de l'éducation ont considéré que ces faits ne sont pas des exceptions ou encore des aberrations statistiques, mais des phénomènes qui méritent toute l'attention. Ainsi, les théories dites « microsociologiques » ont tenté d'expliquer l'échec ou la réussite scolaire au niveau individuel pour des sujets appartenant à une même classe sociale. Pour Charlot (1990), il ne s'agit pas de se focaliser sur la « distance sociale » ou culturelle entre le milieu scolaire et le milieu des enfants (ou entre « la culture scolaire » et

« la culture d'origine » des enfants). Cette vision, qualifiée de topométrique, traite les rapports sociaux et éducatifs comme des simples rapports spatiaux, en outre elle fige la dynamique sociale et la réduit à une simple topographie socioculturelle. Le but n'est pas de mesurer l'écart entre les « catégories sociales favorisées » et les « catégories défavorisées », il s'agit plutôt de savoir comment l'interface école/famille populaire peut intervenir dans la genèse de la réussite (ou de l'échec) scolaire. Ces recherches ont proposé d'autres variables explicatives de la réussite scolaire comme le « rapport au savoir » (Charlot, 1997). D'autres études (Laurens, 1992 ; Zeroulou, 1988) se sont basées sur les données autobiographiques et d'histoires familiales pour expliquer la réussite scolaire des enfants de milieu populaire.

Ainsi, une première orientation que nous avons donnée à notre étude consiste à travailler sur les familles populaires. Ce choix est guidé par les deux raisons suivantes. D'une part, en étudiant les familles populaires, on neutralise la variable classe sociale et l'on se donne les meilleures chances d'identifier les variables familiales qui influencent les performances scolaires. D'autre part, la plupart des études psychologiques concernant l'influence de l'éducation familiale sur les performances scolaires des enfants consistent à étudier des échantillons composés de plusieurs classes sociales. A ce sujet, Palacio-Quintin et Jourdan-Ionescu (1991) affirment que la relation entre l'environnement familial et le développement cognitif (on peut dire autant des performances scolaires) à l'intérieur d'un même niveau socio-économique est une question négligée dans la littérature. Dans une revue de la littérature Gottfried et Gottfried (1984) ont également constaté que les rares études effectuées à l'intérieur d'un même niveau socio-économique étaient réalisées, soit avec des populations de niveau socio-économique moyen, soit avec des populations de niveau socio-économique faible, mais présentant d'autres caractéristiques concomitantes, telles que le fait de vivre une situation d'acculturation.

6.2. Vers une définition opérationnelle du milieu populaire

Le choix de travailler sur le milieu populaire nous a confronté à une première difficulté, à savoir : comment définir ce milieu. Nous verrons dans un premier temps les perspectives théoriques qui sous-tendent la notion d'appartenance sociale. Dans un second temps nous évoquerons les critiques dont fait l'objet la notion de catégorie socioprofessionnelle. Ensuite, nous allons voir comment cette appartenance sociale est

opérationnalisée dans les études psychologiques. Enfin, nous proposons une définition opérationnelle du milieu populaire.

6.2.1. Les notions de « classe sociale » et de « stratification sociale »

Pour désigner l'appartenance sociale, les analyses sociologiques actuelles utilisent les notions de « classes sociales » ou de « stratification sociale ». Cette opposition reflète les perspectives théoriques adoptées par deux sociologues, d'une part, Marx (1975) qui considère les classes sociales comme des groupes réels en situation de conflit, d'autre part, Weber (1993) qui appréhende la division en classes comme l'une des dimensions, parmi d'autres, de la stratification sociale des sociétés. Pour Weber, il existe en effet plusieurs principes de hiérarchisation des groupes sociaux dans les sociétés modernes (pouvoir, culture, etc.). Les analyses en terme de « stratification sociale » désignent les différentes façons de classer les individus dans une société en fonction de la position sociale qu'ils occupent. Dans cette perspective, on peut distinguer autant de formes de stratification sociale que de critères de classement ou de manières de les combiner. On peut très bien se trouver placés en haut de l'échelle sociale du point de vue économique et dans une position inférieure ou moyenne du point de vue du pouvoir, du prestige ou du point de vue culturel. Ainsi, les classes sociales correspondent à l'une des modalités possibles, parmi bien d'autres.

Les notions de stratification sociale et de classes sociales renvoient à des finalités distinctes. Les analyses en terme de stratification sociale visent à hiérarchiser les individus sur une échelle sociale en fonction d'un ou de plusieurs critères simples comme le revenu, la profession, le niveau d'éducation, le pouvoir, etc. En ce qui concerne les analyses en terme de classes sociales, elles ont une portée plus théorique à savoir : mettre à jour les rapports sociaux qui structurent la société, révéler les contradictions, les antagonismes et les rapports de domination entre groupes sociaux.

6.2.2. Les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS)

L'agrégation des professions en catégories socioprofessionnelles avait comme préoccupation principale l'homogénéité sociale des catégories regroupées. En effet, les individus d'un même groupe devraient présenter des caractéristiques économiques et

culturelles proches, des relations interpersonnelles nombreuses, la convergence des attitudes et des opinions et surtout la conscience d'appartenir au même milieu social. Les PCS constituent indéniablement un outil très pragmatique et incontournable de la recherche sociologique en particulier et en sciences humaines en général. Cependant, cet outil fait l'objet de nombreuses critiques.

1° Les PCS sont un cliché de la structure professionnelle à un moment donné et sont donc remises en question par les transformations économiques et sociales.

2° La nomenclature des PCS est un classement pluridimensionnel et partiellement hiérarchisé. Elle se présente sous la forme d'une pyramide dont les différents niveaux sont emboîtés les uns dans les autres. Cependant cette pyramide, construite à partir de critères de nature différente (même s'ils présentent des corrélations entre eux), présente un caractère pluridimensionnel et n'est que partiellement hiérarchisée. Les différentes catégories définies sont difficilement ordonnées sur une échelle graduée. Comment, à juste titre, opérer une hiérarchisation, par exemple entre les artisans, les agriculteurs et les ouvriers ? A titre d'exemple les différences de revenu ne recourent pas les différences d'instruction, il existe une hétérogénéité intra PCS forte.

3° Classer les professions en catégories consiste à opérer des coupures dans un continuum. Le nombre et la position précise de ces coupures sont conventionnels, ce qui signifie qu'ils contiennent une part d'arbitraire. En vérité, la sociologie française est loin d'être unanime sur la validité du découpage en catégories socioprofessionnelles.

4° Cette nomenclature gomme les rapports de domination au profit d'une « moyennisation » de la société française. Plusieurs auteurs dénoncent la fausse neutralité des PCS qu'il faut toujours considérer comme des constructions sociales.

Ce qui est étonnant, malgré les nombreuses critiques dont fait l'objet cette nomenclature, est le quasi-monopole² en France de cet instrument contrairement à d'autres pays industrialisés comme le Royaume-Uni où coexistent plusieurs nomenclatures.

² Ce monopole est celui de L'INSEE qui impose les PCS à travers ses enquêtes au premier rang desquelles le recensement de la population qui fournit les données de base à de nombreuses recherches.

6.2.3. L'opérationnalisation de l'appartenance sociale dans les études psychologiques

Le concept d'appartenance sociale n'a pas toujours été opérationnalisé, dans les recherches en psychologie, avec la rigueur méthodologique que ce concept requiert. En effet, il y a un amalgame terminologique : on parle tantôt de « classe sociale » tantôt de « niveau socio-économique et culturel », tantôt de « statut social », etc. En outre, les indicateurs utilisés pour définir cette appartenance sociale sont entourés d'un certain flou.

Depuis Havighurst et Janke (1944), on considère généralement qu'il y a deux méthodes pour décrire la structuration sociale.

1° La méthode « socio-économique » fondée sur des observations qui consistent à résumer les informations socio-économiques sous la forme d'un indice global (usage fréquent dans les études américaines). Ainsi, Warner (1960) a construit, à partir de quatre critères principaux (profession, revenu, quartier habité et nature de l'habitat), un indice statuaire permettant d'ordonner les individus sur une échelle hiérarchique. Il a ainsi mis en évidence l'existence de trois grandes classes sociales, elles-mêmes subdivisées en deux sous-catégories, soit au total six « classes sociales » : supérieure / supérieure ; supérieure / inférieure ; moyenne / supérieure ; moyenne / inférieure ; inférieure / supérieure et inférieure / inférieure.

2° La méthode du « statut social » fondée sur l'étude de la participation sociale des individus, c'est-à-dire leurs fréquentations, leurs activités et leur réputation au sein de la communauté. Le statut social est considéré comme la variable indépendante devant être choisie pour l'étude du développement intellectuel ou des performances scolaires. Mais la méthode est difficile à appliquer car elle exige un séjour dans la communauté, des entretiens, etc. Les variables socio-économiques sont beaucoup plus faciles à observer. Comme on constate qu'elles sont en corrélation avec le statut social, ces variables peuvent être utilisées comme moyen commode d'estimer le statut.

Pourtois (1979) adopte la méthode socio-économique et pense que la prise en compte d'indicateurs d'appartenance sociale correspond à deux objectifs distincts dans le cadre des recherches en éducation.

1° Fixer les effets inhérents à la stratification socioculturelle pour soumettre à une analyse approfondie une autre variable comme le langage.

2° Expliquer les effets relatifs à la stratification sociale sur une variable critère. Dans ces études, l'information sociologique est décomposée en dimensions ponctuelles dont on cherche à découvrir, à analyser et à déterminer la pertinence des «effets» sur un critère. C'est dans ce cadre que se situent certaines études (notamment celles de l'école de Chicago), qui adjoignent à l'information socioculturelle des dimensions psychosociales, afin de maximiser les corrélations entre ces dimensions en interaction et un critère tel que l'intelligence ou les performances scolaires de l'enfant.

6.2.4. Comment définir le milieu populaire ?

a) Choix des indicateurs économique-culturels

Lorsqu'on s'intéresse aux populations qui occupent les rangs inférieurs dans la stratification sociale, on constate qu'il existe plusieurs expressions dans la littérature pour les désigner : milieu populaire, milieu défavorisé, milieu modeste, classe ouvrière, classe dominée, prolétariat, etc. Traditionnellement, le milieu populaire a été longtemps assimilé à la classe ouvrière. Aujourd'hui, cette assimilation est réductrice. En effet, face aux changements économiques et politiques qu'a connus le monde durant les dernières décennies, la classe ouvrière a perdu de sa cohérence et, en l'occurrence, de son homogénéité. Ainsi, le milieu populaire de nos jours ne se limite plus aux familles ouvrières mais assimile d'autres types de familles, notamment des employés. A cela s'ajoute le déclin de la classe ouvrière dont le pourcentage ne cesse de diminuer depuis les années soixante-dix en raison du phénomène de la «moyennisation» et de contre production des populations dans les pays industrialisés (cf. tableau 6.3).

Tableau 6.3 : Evolution de la population active de 15 ans ou plus, selon les catégories socioprofessionnelles (Source : INSEE, 2001)

Catégorie socioprofessionnelle	1990	2000
Agriculteurs exploitants	5 %	2 %
Artisans, commerçants	8 %	6 %
Professions libérales, cadres	10 %	13 %
Professions intermédiaires	18 %	20 %
Employés	28 %	30 %
Ouvriers	29 %	27 %
Inactifs	2 %	2 %

Ainsi, lorsque l'on parle du « milieu populaire », d'une manière générale ou du point de vue de l'école en particulier, l'expression recouvre une population peu homogène économiquement, culturellement et même idéologiquement : les individus occupent des positions sociales différentes suivant l'indicateur considéré (niveau d'éducation, revenu, etc.) ; la hiérarchie interne du milieu populaire n'est pas la même selon la dimension observée ; certaines familles populaires sont plus défavorisées que d'autres. Face à cette hétérogénéité nous avons décidé d'adopter une perspective théorique weberienne et de calculer empiriquement un indice quantitatif agrégeant plusieurs indicateurs économiques et culturels. La mesure obtenue sera continue et formera un gradient « d'appartenance sociale » qui permettra de déterminer l'appartenance au milieu populaire. L'indice économique-culturel sera validé dans le chapitre 7 consacré à l'analyse secondaire des données de l'enquête « 20 ans après » (Flieller, Manciaux & Kop 1994).

b) Restriction de la population

Nous avons décidé d'exclure les familles immigrées³ de notre échantillon, à la fois pour des raisons théoriques que nous allons évoquer ci-dessous, et pour des raisons méthodologiques sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre 8.

Tribalat (1996) souligne le fait que la plupart des études faites dans le contexte de l'immigration ont l'inconvénient de considérer en bloc les immigrés comme une population homogène. En réalité, il faut parler de l'immigration au pluriel, chaque type d'immigration à des caractéristiques historiques, culturelles et sociologiques qui lui sont propres.

Longtemps les études ont considéré que les enfants issus de l'immigration étaient les plus touchés par l'échec scolaire. Les études les plus récentes sur la scolarité des enfants d'immigrés viennent contredire un certain nombre d'idées préconçues. En effet, Lorcerie (1999) pense que la situation scolaire des élèves étrangers est assimilable à celle de l'ensemble des enfants des catégories sociales modestes (Lorcerie, 1999). D'autres recherches, utilisant des analyses statistiques (e.g. régression logistique) permettant de séparer ce qui tient en propre à la nationalité de ce qui relève des caractéristiques objectives du milieu familial et social ont abouti à la conclusion suivante : au sein des populations défavorisées, les enfants d'immigrés sont en moyenne inscrits dans une trajectoire scolaire légèrement plus positive que celle des autres élèves (Tribalat, 1996 ; Vallet, 1996 ; Vallet & Caille, 1995, 2000).

6.3. Construction du modèle théorique

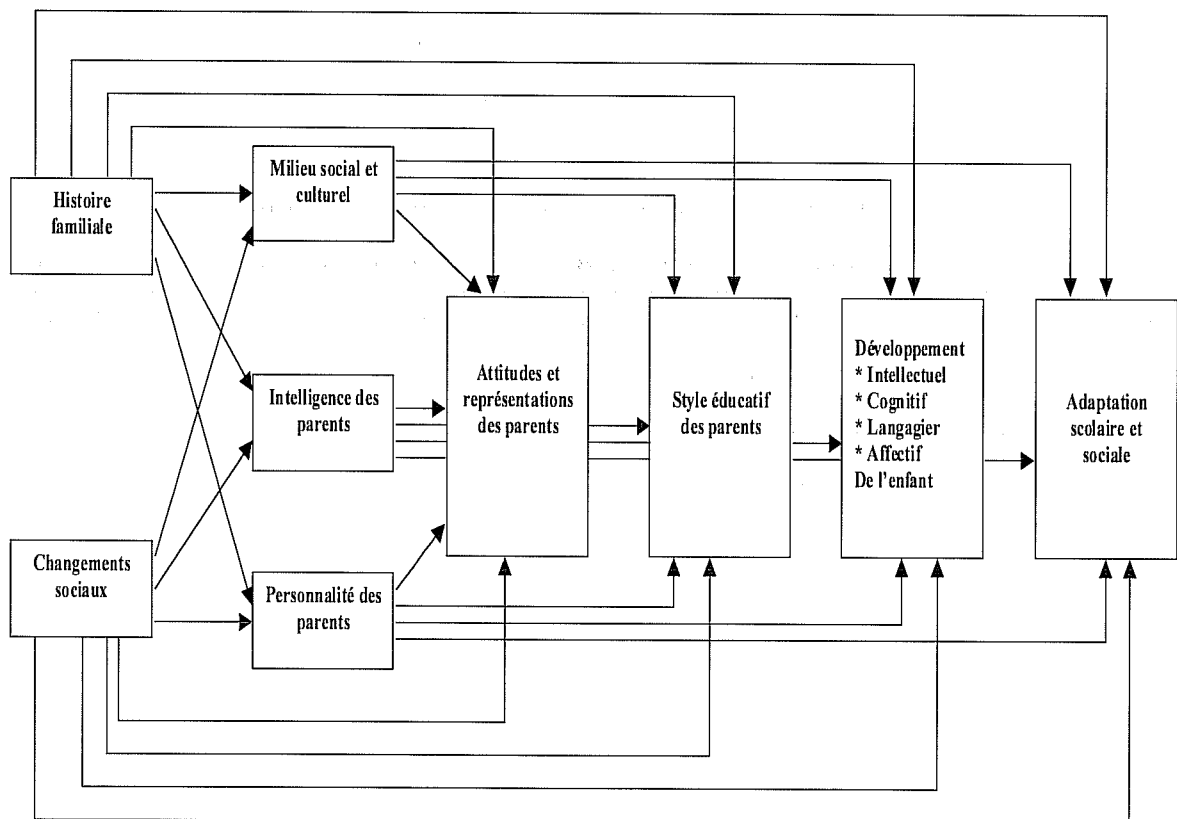
Entre les enfants appartenant au milieu populaire, il existe des différences de performances scolaires. Lorsque l'on contrôle les variables pédagogiques, il demeure une part de variance non expliquée. A quoi peut-on l'attribuer ? Cette variance est-elle due à

³ En 1999-2000, le nombre d'élèves de nationalité étrangère des établissements publics et privés du premier degré, en France métropolitaine représente 5,9 % de l'ensemble des élèves (DPD, 2001). Les populations les plus représentées sont les Marocains (23,1 % de l'ensemble des élèves étrangers), les Algériens (14,5 %), les autres nationalités d'Afrique (12,9 %), les Turcs (12,9 %) et les Portugais (10 %). La proportion d'élèves étrangers varie fortement selon les académies : à titre d'exemple elle est respectivement de 18,7 % et 1,1 % dans les académies de Paris et de Nantes. En ce qui concerne l'académie Nancy-Metz, cette proportion est de 5,1 %.

des variables distales relatives aux caractéristiques économico-culturelles de la famille ou est-elle attribuable aux variables proximales relatives à l'éducation familiale ? L'explication de ces différences se situe probablement entre les deux interrogations ci-dessus. En effet, ce qui détermine les performances scolaires se sont des variables proximales qui sont plus ou moins fortement corrélées avec les variables distales, celles-ci décrivant quant à elles les familles populaires d'un point de vue social.

Ainsi, nous allons construire progressivement **un modèle théorique** explicatif des performances scolaires **sur la base des connaissances théoriques** sur la question. Nous nous sommes appuyé également sur quelques modèles qui existent dans la littérature notamment celui proposé par Pourtois et Desmet (1989) (figure 6.1). Ce modèle concrétise les réseaux de relations entre les diverses variables retenues le plus fréquemment par les chercheurs. Toutefois, ce dernier modèle reste essentiellement théorique est difficilement opérationnel.

Figure 6.1 : Modèle proposé par Pourtois et Desmet (1989)

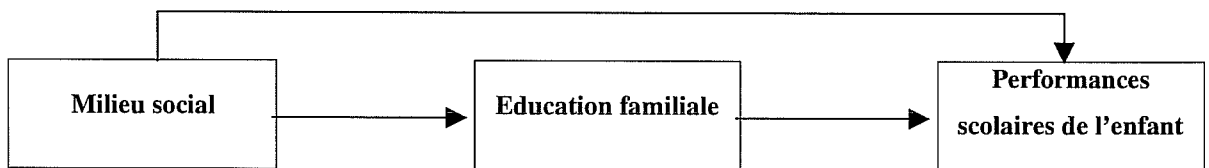


6.3.1. Les hypothèses générales

a) Première hypothèse générale

Notre première hypothèse générale est la suivante : les variables relatives à l'éducation familiale sont des variables intermédiaires entre le milieu social de la famille et les performances scolaires de l'enfant (figure 6.2).

Figure 6.2 : Représentation schématique de la première hypothèse générale



La figure 6.2 montre que le milieu social influence l'éducation familiale qui à son tour influence les performances scolaires. Cependant, une troisième piste est envisagée entre l'indice économico-culturel et les performances scolaires. Cela s'explique notamment par le fait que toutes les facettes de l'éducation familiale ne seront pas étudiées, ainsi l'effet de l'indicateur économico-culturel sur les performances scolaires ne peut pas être exclusivement indirect. Par ailleurs, les familles populaires sont inégalement défavorisées économiquement et culturellement, et cette hétérogénéité propre au milieu populaire explique une part de variance des performances scolaires.

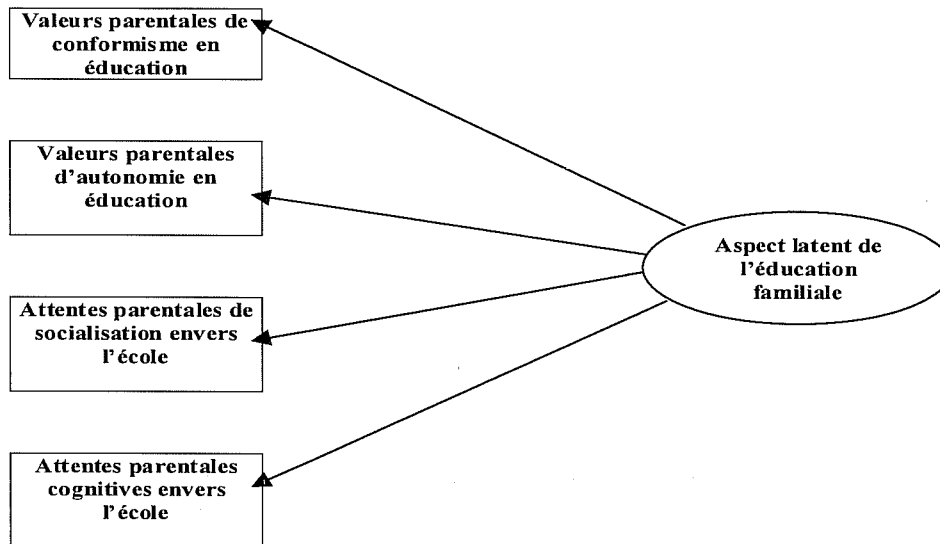
b) Seconde hypothèse générale

Ensuite, nous nous sommes intéressés aux variables proximales que constitue l'éducation familiale et nous en avons distingué deux aspects : l'aspect latent et l'aspect manifeste.

L'aspect latent est constitué des valeurs parentales en éducation et des attentes parentales envers l'école. Ces variables relèvent de l'ordre du non observable et pour les étudier le chercheur est contraint à utiliser le questionnaire ou l'entretien. Nous avons

retenu quatre variables pour caractériser l'aspect latent de l'éducation familiale à savoir : les valeurs parentales de conformisme en éducation, les valeurs parentales d'autonomie en éducation, les attentes parentales de socialisation envers l'école et les attentes parentales cognitives envers l'école (cf. figure 6.4).

Figure 6.3 : Variables relatives à l'aspect latent de l'éducation familiale

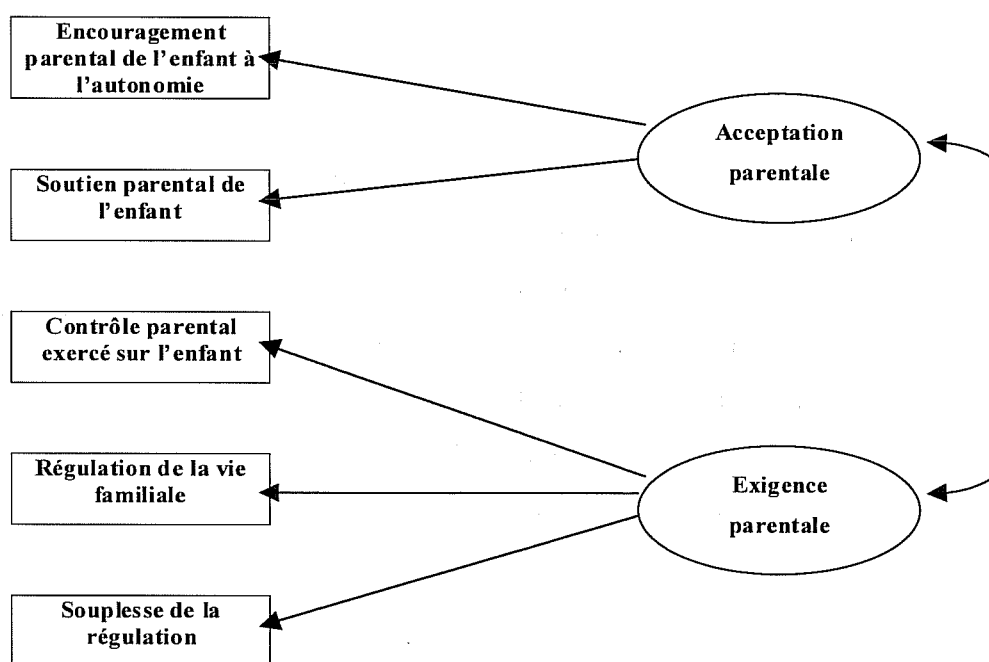


Traditionnellement, on distingue dans la littérature deux types de valeurs en éducation : les valeurs de conformisme en éducation et les valeurs d'autonomie en éducation. En ce qui concerne les attentes parentales envers l'école, elles s'organisent également en deux dimensions qui sont les attentes parentales cognitives envers l'école et les attentes parentales de socialisation envers l'école. Nous verrons dans le chapitre 7 consacré à l'analyse secondaire de l'enquête «20 ans après» le bien fondé de cette distinction.

L'aspect manifeste de l'éducation familiale est constitué par les pratiques éducatives parentales. Ce sont des variables directement observables dans le comportement des parents et appréhendable tant par questionnaire que par observation. Pour caractériser l'aspect manifeste de l'éducation familiale, deux concepts ont été retenus.

1° Le style éducatif familial qui est un concept faisant référence aux patterns généraux d'éducation caractérisant les comportements des parents à l'égard de leur enfant. Il est composé d'une constellation de pratiques qui régissent les divers aspects de la vie quotidienne et qui créent un climat général au sein duquel se déroulent les interactions parents-enfants. Maccoby et Martin (1983, en référence aux travaux de Baumrind) ont distingué deux dimensions du style éducatif familial : l'exigence parentale et l'acceptation parentale. Nous avons réalisé un rapprochement entre ces études nord-américaines et les études françaises sur la structuration de l'environnement familial (Lautrey, 1980). Ainsi, le style éducatif familial est constitué de deux dimensions (figure 6.5). La première (l'exigence parentale) intègre la régulation de la vie familiale, la souplesse de la régulation et le contrôle parental. La deuxième (l'acceptation parentale) englobe l'encouragement à l'autonomie et le soutien parental. Nous verrons dans le chapitre 8 les résultats de ce rapprochement.

Figure 6.4 : Dimensions du style éducatif familial

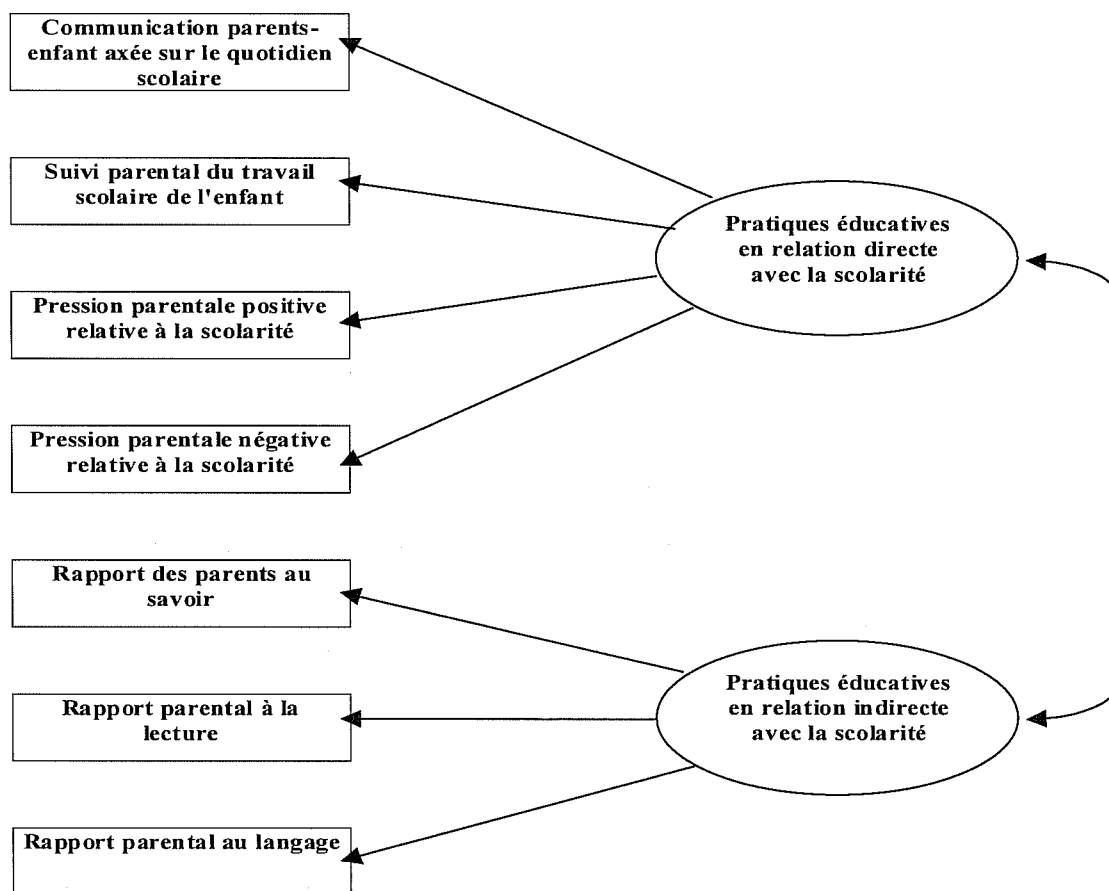


2° Les pratiques éducatives en relation avec la scolarité de l'enfant. Nous avons fait la distinction (figure 6.6) entre les pratiques éducatives en relation directe avec la scolarité de l'enfant et les pratiques éducatives en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant. Les

premières sont constituées par les pratiques d'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant. Les secondes sont constituées par :

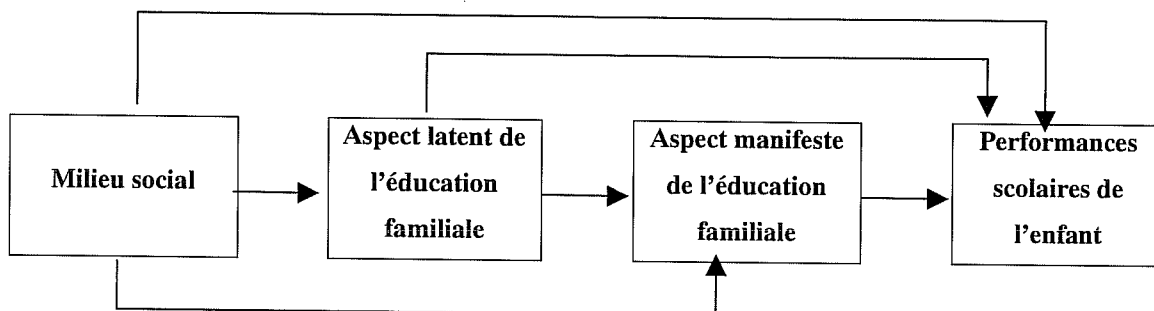
- 1° le rapport au savoir des parents, consistant en des attitudes et des pratiques éducatives parentales favorables aux apprentissages cognitifs dont font partie les apprentissages scolaires ;
- 2° le rapport parental à la lecture de l'enfant ;
- 3° et le rapport parental au langage de l'enfant.

Figure 6.5 : Variables en relation avec la scolarité de l'enfant



Notre seconde hypothèse générale considère que l'aspect latent de l'éducation familiale détermine l'aspect manifeste qui à son tour détermine les performances scolaires de l'enfant (figure 6.3)

Figure 6.6 : Représentation schématique de la seconde hypothèse générale

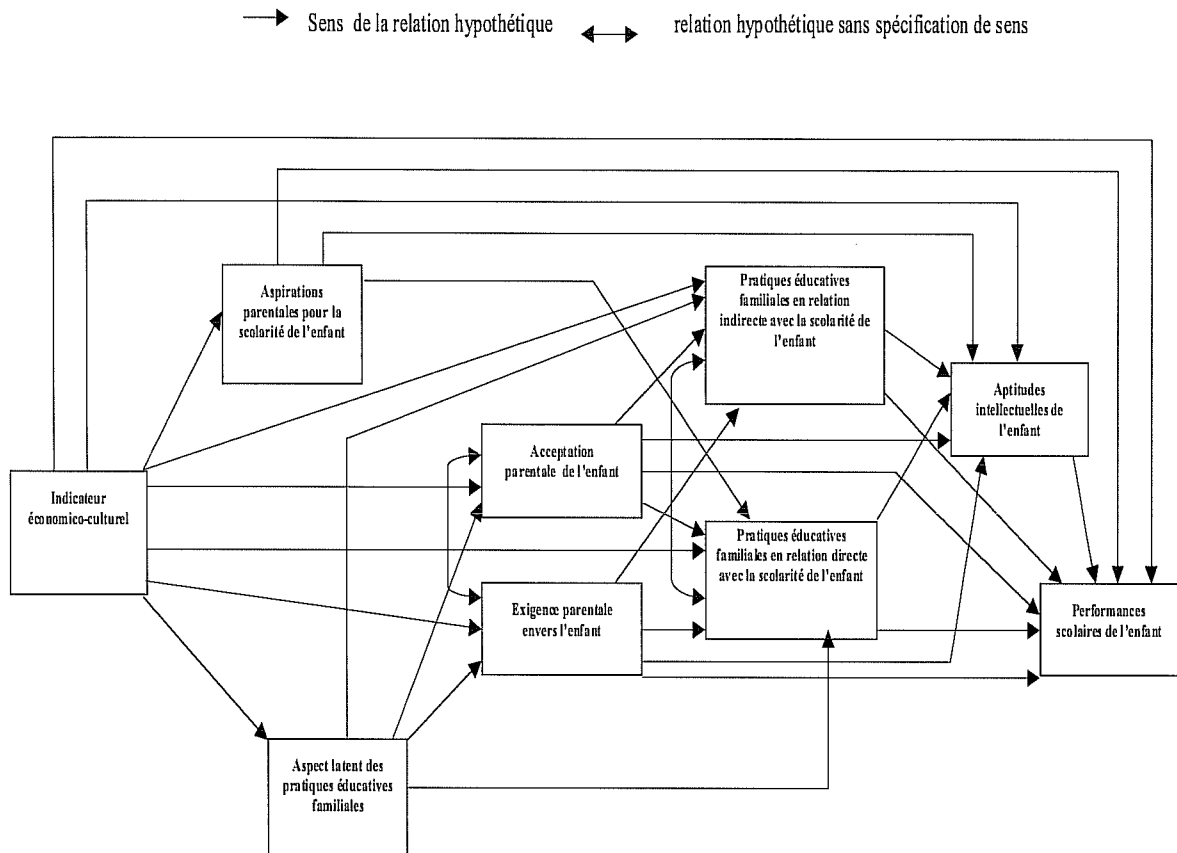


Cette idée selon laquelle les valeurs et les attentes parentales en matière d'éducation influencent les pratiques éducatives des parents n'est pas nouvelle, Pourtois et Desmet (1989) dans leur modèle (figure 6.1) montrent bien une influence des attitudes et des représentations des parents sur leurs pratiques éducatives. Toutefois, on est loin d'un consensus concernant les variables qui composent les deux aspects. En outre cette idée reste peu étudiée.

6.3.2. Les hypothèses opérationnelles

Nous avons donné à notre travail un aspect multidimensionnel. En effet, nous avons pris en compte plusieurs variables de l'éducation familiale qui ont été souvent étudiées de manière séparée (nous verrons dans le paragraphe 6.4.2. l'intérêt de l'approche multidimensionnelle). Nous avons élaboré un modèle théorique explicatif des performances scolaires, en milieu populaire (figure 6.7). Ce choix a permis de multiplier les variables requises pour expliquer les performances scolaires ; de les organiser selon leur degré de proximité et/ou d'éloignement de la variable dépendante (organiser les différentes variables en «proximales » et « distales ») et d'ordonner les connaissances disponibles sur la question.

Figure 6.7 : Modèle théorique explicatif



Le modèle est constitué de neuf variables. L'indicateur économico-culturel constitue la variable exogène. Six autres variables sont des variables relatives à l'éducation familiale. La huitième variable concerne les aptitudes intellectuelles de l'enfant. La dernière variable, à savoir les performances scolaires, constitue la variable dépendante ultime. Les hypothèses opérationnelles sont les suivantes :

a) Indice économico-culturel

Hypothèse 1.1 : Plus l'indice économico-culturel est élevé, plus les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 1.2 : Plus l'indice économico-culturel est élevé, plus l'aspect latent de l'éducation familiale est élevé⁴.

Hypothèse 1.3 : Plus l'indice économico-culturel est élevé, plus l'acceptation parentale de l'enfant est élevée.

Hypothèse 1.4 : Plus l'indice économico-culturel est élevé, plus l'exigence parentale envers l'enfant est élevée.

Hypothèse 1.5 : Plus l'indice économico-culturel est élevé, plus les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant sont élevées.

⁴ L'aspect latent de l'éducation familiale élevé signifie que les scores obtenus à l'échelle des valeurs parentales en éducation et à l'échelle des valeurs parentales envers l'école sont élevés.

Hypothèse 1.6 : Plus l'indice économique-culturel est élevé, plus les pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 1.7 : Plus l'indice économique-culturel est élevé, plus les aptitudes intellectuelles de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 1.8 : Plus l'indice économique-culturel est élevé, plus les performances scolaires sont élevées.

b) Aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant

Hypothèse 2.1 : Plus les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant sont élevées, plus les pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 2.2 : Plus les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant sont élevées, plus les aptitudes intellectuelles de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 2.3 : Plus les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant sont élevées, plus les performances scolaires sont élevées.

c) Aspect latent de l'éducation familiale

Hypothèse 3.1 : Plus l'aspect latent de l'éducation familiale est élevé, plus l'acceptation parentale de l'enfant est élevée.

Hypothèse 3.2 : Plus l'aspect latent de l'éducation familiale est élevé, plus l'exigence parentale envers l'enfant est élevée.

Hypothèse 3.3 : Plus l'aspect latent de l'éducation familiale est élevé, plus les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 3.4 : Plus l'aspect latent de l'éducation familiale est élevé, plus les pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant sont élevées.

d) Acceptation parentale de l'enfant

Hypothèse 4.1 : Plus l'acceptation parentale de l'enfant est élevée, plus les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 4.2 : Plus l'acceptation parentale de l'enfant est élevée, plus les pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 4.3 : Plus l'acceptation parentale de l'enfant est élevée, plus les aptitudes intellectuelles de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 4.4 : Plus l'acceptation parentale de l'enfant est élevée, plus les performances scolaires sont élevées.

e) Exigence parentale envers l'enfant

Hypothèse 5.1 : Plus l'exigence parentale envers l'enfant est élevée, plus les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 5.2 : Plus l'exigence parentale envers l'enfant est élevée, plus les pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 5.3 : Plus l'exigence parentale envers l'enfant est élevée, plus les aptitudes intellectuelles de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 5.4 : Plus l'exigence parentale envers l'enfant est élevée, plus les performances scolaires sont élevées.

f) Pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant

Hypothèse 6.1 : Plus les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant sont élevées, plus les aptitudes intellectuelles de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 6.2 : Plus les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant sont élevées, plus les performances scolaires sont élevées.

g) Pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant

Hypothèse 7.1 : Plus les pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant sont élevées, plus les aptitudes intellectuelles de l'enfant sont élevées.

Hypothèse 7.2 : Plus les pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant sont élevées, plus les performances scolaires sont élevées.

h) Performances dans les épreuves de raisonnement non verbal

Hypothèse 8.1 : Plus les aptitudes intellectuelles de l'enfant sont élevées, plus les performances scolaires sont élevées.

6.3.3. L'âge des enfants

Ainsi que nous l'avons signalé dans le premier chapitre, les théories des apprentissages scolaires laissent apparaître le poids important des variables pédagogiques dans le déterminisme des performances scolaires. En effet, la plupart des apprentissages scolaires s'effectuent à l'école. Nous savons que pour Bloom l'importance de l'école se manifeste par le biais des caractéristiques individuelles des élèves. Or, ces caractéristiques individuelles sont influencées par l'environnement familial, l'enfant arrivant à l'école avec un passé, relatif à cet environnement. Ce dernier peut influencer beaucoup d'aptitudes (langage, raisonnement, etc.) et d'attitudes (motivation, etc.) nécessaires aux apprentissages scolaires. L'apprentissage scolaire ne peut être réduit à la salle de classe ou à l'école, il se réalise également au sein de la famille. Ainsi, le poids des variables familiales est prépondérant au début de la scolarité de l'élève, cependant au fur et à mesure que l'élève avance dans sa scolarité le poids de ces facteurs diminue aux dépens des autres facteurs extra-familiaux. Ce dernier point nous a amené à travailler sur des enfants en début de scolarité élémentaire plus particulièrement en CE2. En effet, travailler sur un niveau scolaire constant permet d'avoir des enfants en avance ou en retard par rapport à leur groupe d'âge et d'imputer éventuellement une partie de ce retard ou de cette avance à l'éducation familiale. Deux autres raisons nous ont encouragé à travailler sur la classe de CE2. Tout d'abord, elle se situe au début du « cycle des approfondissements » (CE2, CM1

et CM2) et par ailleurs, nous avons besoin d'un instrument de mesure des performances scolaires fiable, ce qui nous permet d'obtenir l'évaluation à l'entrée en C.E.2.

6.4. Justification des choix méthodologiques

6.4.1. L'utilisation du questionnaire pour appréhender l'éducation familiale

Pour étudier l'environnement familial les chercheurs ont recours à trois grands types de méthodologie : l'observation, l'entretien et le questionnaire. Chaque méthodologie présente des avantages et des spécificités, mais aucune n'est exempte d'inconvénients. Dans ce paragraphe nous allons discuter tout particulièrement du questionnaire qui est de loin l'instrument le plus utilisé en sciences humaines du fait de son coût relativement faible comparé à celui de l'observation ou de l'entretien. Le questionnaire est un outil très commode. Il permet de travailler sur des échantillons importants et permet la comparaison entre différentes études. Toutefois le questionnaire présente un certain nombre de limites que nous allons considérer ci-après.

Une question fondamentale qui se pose lors de l'utilisation du questionnaire est la suivante : que mesure-t-on exactement, des représentations, des attitudes ou véritablement des pratiques? Les données recueillies par le questionnaire peuvent être des représentations, des attitudes, des attentes, ou encore des comportements effectifs. Il est certain qu'il existe des aspects des pratiques éducatives familiales difficilement appréhendables par questionnaire. Cuisinier (1996) a examiné la correspondance entre les données obtenues par l'observation et celles obtenues par le questionnaire. Elle pense que le questionnaire est souvent utilisé afin d'étudier les covariances entre caractéristiques des attitudes éducatives et développement (dans une perspective causaliste). En ce qui concerne l'observation, les chercheurs essaient d'expliquer en quoi les pratiques éducatives familiales contribuent aux processus du développement (approche compréhensive). Un des résultats du travail de Cuisinier est que le décalage que l'on peut observer entre attitudes et comportements éducatifs a tendance à s'atténuer lorsque les observations sont confrontées aux réponses d'un questionnaire ciblé sur les comportements (comme celui de Lautrey).

La difficulté de l'étude de l'éducation familiale par questionnaire réside dans le décalage entre ce que les sujets disent et ce qu'ils font réellement. En effet, quelle que soit la méthode d'investigation utilisée par le chercheur (observation, entretien ou questionnaire) la désirabilité sociale est omniprésente. Le désir des parents de présenter une image favorable d'eux peut les amener à modifier leurs comportements habituels en présence de l'observateur ou à idéaliser et à décrire plus volontiers les comportements conformes aux normes sociales dominantes lors d'un entretien ou d'un questionnaire. Davailon (1993) a constaté comme nous l'avons vu auparavant que lorsque l'on pose de manière plus ou moins directe des questions aux parents mettant en cause leur rôle éducatif, les parents des élèves en difficulté ont tendance à surestimer leur rôle éducatif par rapport aux autres parents. Cela quel que soit l'aspect de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant. En effet, pour Ghiglione et Matalon (1998) le comportement durant la passation du questionnaire est déterminé par des objectifs divers tels que, donner une image de soi favorable ou encore donner une image de soi conforme à la « normale ». Les auteurs soulignent également la présence de réponses « instrumentales » c'est-à-dire des stratégies pour atteindre un but extérieur à l'enquête,

Un autre inconvénient dont souffre le questionnaire est l'effet de halo. Il se traduit par le fait que le répondant, possédant une vue d'ensemble soit favorable, soit défavorable de l'objet, de la personne ou du phénomène à juger, a tendance à se référer à ce jugement global plutôt qu'à chaque item séparément. Pour atténuer l'effet de halo, il est nécessaire d'alterner les questions qui appartiennent à des dimensions ou à des domaines de variables, cela oblige la personne à s'attarder sur le contenu de chaque question.

Malgré les limites que pose le questionnaire nous avons décidé d'utiliser ce moyen d'investigation tout en adoptant des précautions méthodologiques qui permettent de palier ces insuffisances (cf. chapitre 8).

6.4.2. L'utilisation des modèles en pistes causales

a) Avantages théoriques et épistémologiques

Il est courant en psychologie d'élaborer un modèle qui rend compte de la variation d'un critère (comme les aptitudes intellectuelles ou les performances scolaires) et ensuite

de le mettre à l'épreuve des faits ce modèle. Le choix d'un modèle en pistes causales présente des avantages théoriques, épistémologiques et méthodologiques.

Pour Bacher (1987), avec les modèles structuraux on ne cherche pas seulement à déterminer si une variable indépendante, prise isolément, a un effet sur une variable dépendante, mais également comment s'organisent des ensembles de variables et comment s'articulent leurs effets lorsqu'elles agissent conjointement. On s'intéresse donc à la fois aux relations entre variables indépendantes et variables dépendantes et aux relations entre variables interdépendantes. On peut admettre des effets réciproques entre des variables s'influençant mutuellement, on peut s'interroger sur les variations de ce réseau de relations chez des sujets différents ou dans des situations différentes. Les modèles structuraux en général (et les modèles en pistes causales en particulier) permettent ainsi de dépasser des systèmes de causalité simple. Ils permettent de passer d'une structure « causale » simple (où une variable explicative dépend causalement d'une autre variable explicative) à une structure causale complexe où plusieurs variables explicatives vont dépendre d'autres variables explicatives (Boudon, 1970). Ce type d'analyse se situe au-delà de la simple vérification des effets directs.

Avec les modèles structuraux, la notion de système tend à remplacer la notion plus restrictive de cause. Le développement des modèles structuraux en psychologie s'inscrit dans une conception de l'explication scientifique qui met l'accent sur la construction de modèles intelligibles, coordonnant un ensemble de lois (Bacher, 1987). En effet, le modèle théorique que le psychologue élabore est une représentation scientifique de ce qui a pu être appréhendé de la réalité (des recherches). Toutefois, le modèle demeure une approximation de ce qui est observé.

Selon Richard (2001) « *aussi peut-on dire que, par, principe, un modèle est erroné : on pourra toujours montrer qu'il y a un écart entre ce qu'il prédit et les données, cela n'a donc aucun intérêt de montrer qu'un modèle est erroné : on sait a priori qu'il l'est dans une certaine mesure. Le vrai problème est de trouver un modèle meilleur à lui substituer. L'important dans un modèle est qu'il est hautement réfutable : cela est lié à la précision des prédictions qu'il engendre. Par là, il contient le germe de sa réfutation : tel est son principal intérêt, car il permet à la connaissance d'avancer.* ».

Ainsi, le choix d'un modèle en pistes causales permet la multiplicité des variables requises pour expliquer un critère tel que les performances scolaires. Il permet également d'organiser les différentes variables en jeu dans les processus éducatifs selon leur degré de proximité et/ou d'éloignement de la variable dépendante (organiser les différentes variables en « proximales » et « distales »). Un autre avantage du modèle théorique est qu'il permet d'ordonner les connaissances disponibles sur une question donnée. Mais ce qui est important de souligner est que l'analyse des pistes (comme les autres techniques psychométriques) n'est pas une méthode qui permet de découvrir des causes. Il s'agit en effet d'une méthode que l'on applique à un modèle causal élaboré par le chercheur sur la base de ses connaissances et au départ de considérations théoriques. En d'autres termes, l'analyse des pistes causales est d'un grand intérêt dans la mise à l'épreuve d'un modèle théorique plutôt que dans la production d'une théorie nouvelle.

b) La notion de causalité

Nous nous autoriserons, dans l'analyse des modèles en pistes causales, l'emploi des expressions telles que « X_1 influence X_2 », « X_1 à un effet sur... X_2 », « X_1 explique X_2 ». Ces expressions trop connotées sur le plan causal nécessitent quelques précisions sur la notion de causalité. En effet, la simple existence d'une corrélation statistique ne suffit pas à prouver l'existence d'une relation causale. Comme le souligne Pourtois « *On peut affirmer qu'une relation statistique est une relation causale seulement en analysant la structure causale dans laquelle les deux variables en relation s'insèrent. Il s'agit donc de construire un modèle causal hypothétique et de vérifier si l'ensemble des observations disponibles est en accord avec les conséquences qu'on peut tirer du « modèle ». Ce n'est qu'à cette condition que l'on pourra envisager l'inférence causale qui constitue une déduction inverse. En d'autres termes, on cherche d'abord, à l'aide de la déduction, comment l'un des deux termes d'une relation a pu produire l'autre. Par la suite, on vérifie si les résultats de cette déduction ne sont pas infirmés lorsque d'autres variables sont introduites. A ce niveau, il convient d'analyser également les effets d'interaction entre variables. Ces effets se produisent lorsque l'action d'une variable sur une autre dépend elle-même d'une tierce variable.* » (1979, p.77).

Une relation causale implique l'existence d'un lien de cause à effet entre les variations enregistrées entre deux ou plusieurs variables. En outre, à une même cause doit

correspondre un même effet. Or, il est extrêmement difficile, en psychologie, de se tenir à une définition stricte de la notion de causalité. Dans les modèles en pistes causales une relation causale est symbolisée par une flèche ayant un sens unique. Cela suppose qu'au départ d'une relation statistique, on peut affirmer en termes de probabilités suffisantes (c'est-à-dire supérieures à un seuil fixé arbitrairement) que la proposition «x est cause de y» est probable alors que la proposition «y est cause de x» est à rejeter, dans le cadre d'une structure causale définie. Le terme «probable» fait référence aux méthodes d'analyse des probabilités qui permettent d'apprécier l'intensité de l'action d'une variable sur une autre. Au départ, on peut observer qu'une variable X est associée avec une plus grande probabilité à une variable Y qu'à sa négation. Si, suite à cette observation, on respecte le postulat logique qui sous-tend la notion de causalité et qui implique que la variable susceptible d'agir sur la seconde doit au moins la précéder dans le temps, et qu'ainsi la seconde ne peut en aucun cas agir sur la première, nous pouvons affirmer que la variable X exerce une influence sur la variable Y ou que Y dépend de X. Par la suite, déceler et connaître les variables intermédiaires (variables médianes, associées, etc.) permet de rendre l'explication plus complète, ce qui n'accroît pas nécessairement sa validité car d'importantes variables médianes peuvent toujours rester implicites ou ignorées.

Un autre avantage dans les modèles en pistes causales est que le lien de causalité peut être direct, indirect ou absent. Ces trois aspects de la relation de causalité peuvent être mesurés par le calcul du coefficient de piste (effet direct), du coefficient de corrélation auquel on soustrait la valeur du coefficient de piste (effet indirect) et par le coefficient résiduel qui précise l'importance de la source de variation extérieure au modèle. L'analyse des pistes causales consiste donc en l'analyse d'une corrélation en ses composantes.

Les aspects techniques des modèles en pistes causales dépassent le cadre de notre thèse. Nous renvoyons le lecteur désireux de plus amples informations sur les modèles structuraux aux présentations en langue française faites par Bacher (1987, 1988) et Dickes (1986) ou à des ouvrages en langue anglaise tels que ceux de Bollen (1989), Bollen et Long (1993) et Byrne (1998).

Partie 2.

Mise à l'épreuve du modèle : deux études empiriques

Chapitre VII.

Analyse secondaire des données de l'enquête « 20 ans après »

7.1. Introduction

L'enquête « 20 ans après » (Flieller, Manciaux, & Kop, 1995) compare deux cohortes d'écoliers observées au même âge, l'une en 1973, l'autre en 1992. Les données de 1973 proviennent d'une enquête de l'INSERM (Manciaux, 1975) effectuée sur la totalité des enfants nés et scolarisés dans le département de Meurthe-et-Moselle. L'objectif principal de l'enquête « 20 ans après » fut d'étudier l'évolution des compétences cognitives des élèves sur 20 ans et la mise en relation de cette évolution avec les changements survenus dans le système éducatif au cours de la même période. Les instruments d'observation ont été repris sans changement de l'enquête INSERM de 1973, qui les avait elle-même empruntés à l'enquête nationale INED-INETOP de 1965 sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire : une épreuve de raisonnement passée par les élèves dans le cadre de l'école et administrée par des psychologues scolaires ; un questionnaire sur la famille rempli par les parents et un questionnaire sur l'enfant rempli par l'enseignant. L'épreuve de raisonnement utilisée est le cahier II de L'ECNI (l'Echelle Collective de Niveau Intellectuel) sur laquelle nous reviendrons plus en détail dans le chapitre 8. Le questionnaire destiné aux parents est bref (questionnaire standard). Il vise à recueillir quelques informations démographiques, sociales et scolaires sur l'enfant et sa famille. Quelques questions, portant notamment sur la représentation des générations, ont

été ajoutées à celles posées en 1973. Le questionnaire destiné aux enseignants concerne la scolarité présente et passée de l'enfant, son état de santé, sa famille, etc. Des questions nouvelles sont venues enrichir le questionnaire de 1973, mais les questions originales ont été conservées sans changement. Le dispositif de 1973 a été également complété par un questionnaire approfondi adressé à un sous-échantillon aléatoire de parents. Ce second questionnaire approfondi précise et complète le questionnaire standard ; y sont notamment posées des questions relatives aux pratiques éducatives parentales. Un autre questionnaire a été adressé aux enseignants afin de mieux connaître les classes et les opinions des maîtres. En outre, en 1992, les performances en français et en mathématiques ont été mesurées en début de CE2 dans le cadre de l'évaluation nationale.

Nous nous sommes intéressé à l'enquête « 20 ans après » pour trois raisons. Tout d'abord, cette enquête est d'une très grande richesse en ce qui concerne la quantité et la qualité des données qui y sont recueillies. En outre, la taille de l'échantillon total est conséquente (N = 2334 sujets). Ensuite, la population sur laquelle l'enquête a porté¹ est très proche de la nôtre en ce qui concerne l'âge et la classe fréquentée par les enfants et en ce qui concerne la localisation géographique (même département). Enfin, une partie des données recueillies n'a été que partiellement traitée. Ainsi, nous nous sommes intéressé tout particulièrement à l'échantillon des parents (N=492) qui ont répondu au « questionnaire approfondi » de l'enquête « 20 ans après ». Ce chapitre sera consacré à l'analyse secondaire de ces données. Nous considérons ce chapitre à la fois comme un chapitre méthodologique et comme les premiers résultats de notre travail de thèse.

7.2. Les variables et leur mesure

7.2.1. Préambule

Dans ce chapitre ainsi que dans ceux qui vont suivre, nous avons réalisé des analyses d'items et des analyses en composantes principales (ACP) pour attester de la validité des différents instruments de mesure. Sans rentrer dans le débat houleux de la différence entre l'ACP et l'analyse factorielle (nous renvoyons le lecteur désireux de plus amples

¹ L'ensemble des élèves de la Meurthe-et-Moselle, scolarisés en C.E.1. dans une école publique ou privée, ainsi que les élèves nés en 1984 et fréquentant une classe de C.P., d'adaptation, de perfectionnement ou de C.E.2.

informations sur la question à Kline, 1993), nous avons opté pour l'ACP, ce choix nécessite quelque précisions :

1° Lorsque la solution factorielle est stable, les diverses méthodes donnent des résultats similaires et la plupart du temps identiques. Seule la part de variance expliquée par les facteurs (dans le cas d'analyse factorielle) est inférieure à celle expliquée par les composantes (dans le cas d'ACP) étant donné que cette méthode cherche une solution maximisant la variance expliquée.

2° Lorsqu'il s'agissait de réaliser des rotations, nous avons opté pour des rotations obliques, cette méthode étant conceptuellement plus appropriée à l'étude des variables familiales. En effet, ce type de rotation correspond mieux à la réalité psychosociale.

3° Pour déterminer le nombre de composantes, nous avons utilisé le critère de Kaiser.

7.2.2. L'indice économique-culturel

a) Sélection des indicateurs

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 6, nous avons décidé de calculer empiriquement un indice quantitatif en agrégeant plusieurs indicateurs économiques et culturels. La mesure obtenue sera continue et formera un gradient « d'appartenance sociale » qui permettra de déterminer l'appartenance au milieu populaire. Les indicateurs économique-culturels retenus sont : 1° le niveau d'éducation de la mère ; 2° le niveau d'éducation du père ; 3° les revenus pondérés du ménage [revenu mensuel/(nombre d'adultes + nombre d'enfants/2)] et 4° l'espace disponible dans le logement (le rapport entre le nombre de pièces du logement et le nombre de personnes habitant le ménage). Le choix de ces indicateurs repose d'une part sur les corrélations relativement élevées entre eux (tableau 7.1). Elles varient entre 0.36 et 0.59 et sont toutes significatives ($p < .001$).

Tableau 7.1 : Corrélations entre les indicateurs économique-culturels (N = 492)

	1	2	3	4
1. Espace disponible	1			
2. Niveau d'éducation de la mère	.38**	1		
3. Niveau d'éducation du père	.36**	.62**	1	
4. Revenus pondérés du ménage	.59**	.59**	.53**	1

** : p < .001

De plus, l'analyse en composantes principales effectuée sur les quatre indicateurs a permis de retenir une seule composante qui sature fortement les quatre indicateurs et qui explique 63 % de la variance totale (tableau 7.2).

Tableau 7.2 : Analyse en composantes principales sur les indicateurs économique-culturels

	Composante
Revenus pondérés du ménage	.87
Niveau d'éducation de la mère	.80
Niveau d'éducation du père	.77
Espace disponible	.72
Valeur propre	2,51
Pourcentage de la variance expliquée	63 %

b) Calcul et validité de l'indice économique-culturel

Pour obtenir l'indice économique-culturel, nous avons réalisé au préalable un ordonnancement croissant à l'intérieur de chaque indicateur de manière à ce qu'ils varient tous dans le même sens. Ensuite, nous avons calculé la moyenne des scores pour les quatre indicateurs. Les analyses effectuées témoignent de la validité de l'indice économique-culturel. En effet, l'analyse en composantes principales effectuée sur les quatre indicateurs atteste de la validité structurale de l'indice.

c) Extraction des sous-échantillons

Une fois la validité structurale de l'indice économique-culturel assurée, nous avons réalisé un décilage de cet indice pour extraire deux échantillons. Le premier qualifié de « populaire » concerne les cinq premiers déciles. Le second échantillon qualifié de « non populaire » concerne les cinq derniers déciles. Le tableau 7.3 montre que 90 % des pères et 89 % des mères de l'échantillon populaire ont un niveau d'étude inférieur ou égal au CAP. On observe également que 74 % des pères et 60,5 % des mères de l'échantillon non populaire ont un niveau d'étude supérieur ou égal au bac.

Tableau 7.3 : Niveau d'éducation des parents dans les différents échantillons

Niveau d'éducation des parents	Echantillon total		Echantillon populaire		Echantillon non populaire	
	Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère
N'est jamais allé à l'école	3 %	2 %	2 %	1 %		
Fin d'études obligatoire	17,5 %	26 %	30 %	46 %		
CAP	31 %	23,5 %	58 %	42 %		14 %
BEPC	5 %	7 %	5 %	10 %	7 %	7,5 %
BEP BP	11 %	12,5 %	4 %	1 %	19 %	18 %
Bac, BT	13 %	12 %	1 %		25 %	22,5 %
Etudes supérieures courtes	8,5 %	10 %			21 %	20 %
Etudes supérieures longues	11 %	7 %			28 %	18 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Le tableau 7.4 montre que 67 % des pères de l'échantillon populaire sont des ouvriers et que 67 % des pères de l'échantillon non populaire appartiennent à des PCS supérieures (cadres supérieurs, instituteurs, professeurs, etc.). On observe également que 50,5 % des mères de l'échantillon populaire sont au foyer alors qu'elles ne sont que 30,5 % pour l'échantillon non populaire. On constate aussi que 17,5 % des mères de l'échantillon populaire sont des ouvrières ou des personnels de service tandis que 33,5 % des mères de l'échantillon non populaire appartiennent à des PCS supérieures (cadres supérieurs, instituteurs, professeurs, etc.).

Tableau 7.4 : PCS des parents dans les différents échantillons

PCS des parents	Echantillon total		Echantillon populaire		Echantillon non populaire	
	Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère
Agriculteurs	1 %	0,5 %			3 %	1 %
Professeurs	3,5 %	2 %			9 %	5 %
Cadres supérieurs	9 %	2 %			21 %	5 %
Instituteurs	1,5 %	2 %			3 %	5 %
Professions intermédiaires	16 %	9 %			31 %	17,5 %
Agents de maîtrise	5 %	0,5 %			6 %	1 %
Artisans commerçants	6 %	1,5 %	7 %	2 %	8 %	2 %
Policiers et militaires	7 %		8 %		7 %	
Employés administratifs	10 %	25 %	13 %	22 %	11 %	31 %
Employés de commerce	1 %	4 %	2 %	8 %	1 %	2 %
Personnels de service	2 %	4 %	3 %	9,5 %		
Ouvriers qualifiés	27 %	0,5 %	53 %	1 %		
Ouvriers non qualifiés	11 %	4 %	14 %	7 %		
Mère au foyer		45 %		50,5 %		30,5 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

7.2.3. Analyse d'items des échelles

Compte tenu du nombre d'items réduit par dimension (entre trois et six items), les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) des différentes dimensions sont satisfaisants (tableau 7.5). Seule la dimension accompagnement parental de la scolarité de l'enfant pour l'échantillon non populaire présente un coefficient alpha faible (0.34). Le contenu de ses différentes échelles sera révélé dans les paragraphes qui vont suivre.

Tableau 7.5 : Analyses d'items des différentes variables

	Nombre d'items	Echantillon total	Echantillon populaire	Echantillon non populaire
		Coefficient alpha		
Valeurs parentales d'autonomie en éducation	4	.57	.55	.60
Valeurs parentales de conformisme en éducation	4	.73	.74	.70
Attentes parentales de socialisation envers l'école	6	.68	.65	.67
Attentes parentales cognitives envers l'école	4	.55	.42	.52
Accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	3	.48	.52	.34
Rapport parental à la lecture	3	.60	.55	.61

7.2.4. Analyses en composantes principales

a) Valeurs parentales en éducation

Une analyse en composantes principales sur l'ensemble des items des valeurs parentales en éducation a permis de retenir deux composantes pour les différents échantillons (tableau 7.6). La première composante sature fortement les valeurs de conformisme en éducation et la seconde sature fortement les valeurs d'autonomie en éducation. Seul l'item « *la tolérance* » sature sur les deux composantes mais plus fortement sur la deuxième. Il est à noter que pour l'échantillon populaire la structure est légèrement différente puisque l'item « *la curiosité intellectuelle* » sature sur la première composante (cet item a certainement posé des problèmes de compréhension aux parents de milieu populaire, chose que nous avons pu vérifier lors de nos enquêtes préparatoires). Les deux composantes expliquent plus de 52 % de la variance totale.

Tableau 7.6: Analyses en composantes principales sur les items des valeurs parentales en éducation (structure après rotation oblique)

Items	Echantillon total		Echantillon populaire		Echantillon non populaire	
	Composantes		Composantes		Composantes	
	1	2	1	2	1	2
L'obéissance	.75	-.18	.74	.22	.75	-.19
La politesse	.73	-.24	.81	.02	.74	-.21
La ponctualité	.72	.13	.53	.47	.69	.14
La propreté	.71	-.16	.77	.02	.66	-.13
L'esprit critique	.02	.80	.02	.77	-.15	.81
L'initiative	.12	.65	.03	.65	-.03	.74
La curiosité intellectuelle	.02	.62	.37	.23	-.21	.68
La tolérance	.45	.46	.38	.67	.36	.42
Valeurs propres	2.33	1.80	2.37	1.80	2.42	1.73
Pourcentage de la variance expliquée	29 %	23 %	30 %	23 %	30 %	22 %

b) Attentes parentales envers l'école

Une analyse en composantes principales sur l'ensemble des items des attentes parentales envers l'école a permis de retenir deux composantes pour les différents échantillons (tableau 7.7). La première composante sature fortement les attentes de socialisation envers l'école et la seconde les attentes cognitives envers l'école. La structure factorielle est légèrement différente pour l'échantillon populaire puisque l'item « *Apprendre aux élèves des connaissances de base* » sature fortement sur la première composante. Ces deux composantes rendent compte de plus de 41 % de la variance totale.

Tableau 7.7: Analyses en composantes principales sur les items des attentes parentales envers l'école (structure après rotation oblique)

Items	Echantillon total		Echantillon populaire		Echantillon non populaire	
	Composantes		Composantes		Composantes	
	1	2	1	2	1	2
Apprendre à vivre en groupe	.71	.16	.74	-.02	.76	.16
Faire que les élèves se plaisent à l'école	.67	.10	.64	.32	.71	.26
Réduire les inégalités sociales	.65	.11	.55	.31	.57	.12
Assurer la réussite scolaire de tous	.57	.18	.36	.62	.46	.42
Apprendre le civisme et la morale	.55	.22	.66	.21	.53	.03
Apporter des connaissances utiles à la vie de tous les jours	.53	.20	.30	.62	.63	.04
Apprendre à raisonner	.29	.71	.55	.41	.12	.73
Développer la curiosité intellectuelle	.24	.68	.34	.62	.25	.77
Apprendre aux élèves des connaissances de base (lecture, calcul. Etc.)	-.02	.63	.43	.27	-.02	.38
Apporter des connaissances culturelles (histoire, sciences etc.)	.23	.61	.02	.68	.43	.55
Valeurs propres	2.69	1.41	2.23	1.87	2.83	1.30
Pourcentage de la variance expliquée	27 %	14 %	23 %	19 %	28 %	13 %

c) Accompagnement parental de la scolarité de l'enfant

Une analyse en composantes principales sur l'ensemble des items de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant a permis de retenir une seule composante pour les différents échantillons (tableau 7.8). Cette composante explique entre 44 % et 53 % de la variance totale.

Tableau 7.8 : Analyses en composantes principales sur les items de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant

Items	Echantillon total	Echantillon populaire	Echantillon non populaire
	Composante	Composante	Composante
Vérifiez-vous ou faites-vous vérifier (par un frère ou une sœur aîné (e) par exemple) le travail scolaire fait par votre enfant : la maison ?	.76	.76	.58
Vous même ou votre conjoint, disposez-vous d'un moment dans la journée pour aider votre enfant dans son travail scolaire ?	.75	.80	.68
Votre enfant vous raconte-t-il ce qu'il fait à l'école?	.59	.61	.71
Valeurs propres	1.48	1.58	1.31
Pourcentage de la variance expliquée	49 %	53 %	44 %

d) Rapport parental à la lecture

Une analyse en composantes principales sur l'ensemble des items du rapport parental à la lecture a permis de retenir une seule composante pour les différents échantillons (tableau 7.9). Cette composante explique entre 53 % et 57 % de la variance totale.

Tableau 7.9 : Analyses en composantes principales sur les items du rapport parental à la lecture

Items	Echantillon total	Echantillon populaire	Echantillon non populaire
	Composante	Composante	Composante
Votre enfant lit-il à la maison des revues pour enfant?	.82	.81	.83
Votre enfant lit-il à la maison des Bd, des illustrés?	.79	.74	.82
Votre enfant lit-il à la maison des livres de bibliothèque?	.64	.63	.58
Valeurs propres	1.70	1.60	1.71
Pourcentage de la variance expliquée	57 %	53 %	57 %

7.2.5. Le style éducatif familial

Les items qui portent sur les pratiques éducatives familiales sont issus de l'enquête d'Aubret-beny (1978) et de Lautrey (1980). Les questionnaires de ces deux enquêtes

portent sur un large éventail de pratiques éducatives : disponibilité des parents à l'égard de l'enfant, pratiques de disciplines, encouragement à l'autonomie, etc. Pour notre analyse secondaire sept items ont été retenus (le critère de sélection de ses items repose sur leur format de réponse unifié). La lecture du tableau 7.10 montre que les pratiques éducatives les plus favorables au développement intellectuel sont celles qui favorisent l'autonomie de l'enfant en lui accordant plus de responsabilités. On constate également que les réponses qui renvoient à un environnement familial souplesment structuré sont les plus favorables au développement intellectuel (pour deux items parmi les quatre).

Tableau 7.10 : Moyennes du QI en fonction des différentes modalités des items des pratiques éducatives familiales (structuration A = aléatoire; S = souple ; R = rigide)

Items	Modalités	QI
Items Aubret-Beny		
It01. Pendant les repas familiaux, votre enfant prend-il la même part que vous à la discussion ?	1. Non	104
	2. Parfois	107
	3. La plupart du temps	111
It02. Lorsque vous grondez votre enfant comment le faites-vous le plus souvent?	1. Vous insistez sur l'obéissance	103
	2. Vous essayez d'expliquer les raisons	111
	3. Vous faites appel à ses sentiments	111
It03. Est-ce que vous lui confiez facilement de petites responsabilités (mettre la table, acheter le pain ou le journal, etc.) ?	1. Il est encore trop petit	106
	2. Quelques essais de temps à autre	109
	3. Vous le laissez faire assez largement	110
Items de Lautrey		
It04. Peut-il intervenir dans la conversation des adultes?	1. Il n'intervient pas (R)	107
	2. S'il a quelque chose à dire en rapport avec la conversation (S)	110
	3. Il peut intervenir comme il veut (A)	113
It05. Est-ce que vous laissez souvent le choix à votre enfant entre plusieurs choses qui l'intéressent (jouets, vêtements, buts de promenade, etc.)?	1. Il donne son avis mais vous décidez pour lui (S)	109
	2. Vous lui laissez le choix (A)	112
	3. C'est vous qui décidez pour lui (R)	106
It06. Pour le rangement des jouets ?	1. Il les laisse traîner (A)	110
	2. Il les range en général (S)	111
	3. Il les range toujours (R)	108
It07. D'une manière générale, vous avez une vie très régulière, très organisée?	1. Vie très régulière (R)	108
	2. Il y a certains horaires (S)	111
	3. C'est la plus grande liberté (A)	103

Une analyse en composantes principales sur l'ensemble des items du style éducatif familial a permis de retenir une seule composante (tableau 7.11). Cette composante explique 24 % de la variance totale.

Tableau 7.11 : Analyse en composantes principales sur les items du style éducatif familial

Items	Composante 1
IT04	.65
IT01	.61
IT05	.56
IT07	.45
IT02	.40
IT03	.35
IT06	.31
Valeur propre	1.69
Pourcentage de la variance expliquée	24 %

Ainsi, pour calculer un score du «style éducatif familial» nous avons dans un premier temps ordonné les modalités de réponse aux différents items dans l'ordre du moins favorable au plus favorable au développement intellectuel et nous avons recodé les réponses 1,2 et 3. Dans un second temps, nous avons calculé un score total en sommant les réponses aux items.

Nous avons aussi calculé le nombre de réponses souples données par chaque famille aux quatre items issus du questionnaire de Lautrey. Le tableau 7.12 montre que plus le nombre de réponses souples augmente, meilleurs sont le QI et les performances scolaires. D'ailleurs, une analyse de la variance entre les performances scolaires de l'enfant et le nombre de réponses souples donne des résultats significatifs ($F = 3.86$, $p < .004$). En revanche, l'analyse de la variance entre le QI et le nombre de réponses souples ne donne pas de résultats significatifs ($F = 1.68$, $p < .154$). Nous avons réalisé ensuite des regroupements de classes, étant donné que les effectifs pour les modalités 0 et 4 sont très faibles (respectivement 37 et 10). Ainsi, les analyses de la variance effectuées donnent des résultats significatifs ($F = 3.20$, $p < .042$ pour les performances scolaires et $F = 2.72$, $p < .067$ pour le QI). En effet, on constate des différences de moyennes nettes entre la modalité (0-1) et les deux dernières modalités (2 et 3-4).

Tableau 7.12 : Le QI et les performances scolaires et de l'enfant en fonction du nombre de réponses souples

Nombre de réponses souples	QI		Performance scolaire	
	N	Moyenne	N	Moyenne
Avant regroupement				
0	37	107.19	37	96.35
1	112	109.13	112	107.10
2	120	112.05	120	110.0
3	98	111.16	98	109.53
4	10	114.00	10	122.10
Total	377	110,5438	377	108.16
Après regroupement				
0-1	149	108.65	149	104.38
2	120	112.05	120	110.90
3-4	108	111.48	108	110.35
Total	377	110.54	377	108.16

7.2.6. La variable pédagogique

L'école et surtout la classe auxquelles l'enfant appartient joue un rôle important dans le déterminisme de ses performances scolaires (*cf.* Chapitre 2). Pour caractériser l'environnement pédagogique de l'élève, nous avons calculé dans un premier temps la moyenne de la classe aux épreuves de performances scolaires (sans prendre en compte l'enfant), en supposant que cette moyenne reflète la qualité de l'environnement pédagogique de l'élève. Mais cette moyenne dépend aussi largement de la composition de la classe notamment sociale. Aussi avons-nous calculé dans un second temps la moyenne de la classe de l'enfant à l'indice économique-culturel (toujours sans prendre en compte l'enfant). Dans un dernier temps, nous avons régressé les moyennes des performances scolaires sur les moyennes de l'indice économique-culturel. Ce sont les résidus de cette régression (*i.e.* les différences moyennes attendues/moyennes observées) que nous avons appelés « variable pédagogique ». Ensuite, nous avons affecté à chaque enfant le score qui lui correspond.

7.2.7. Les variables dépendantes

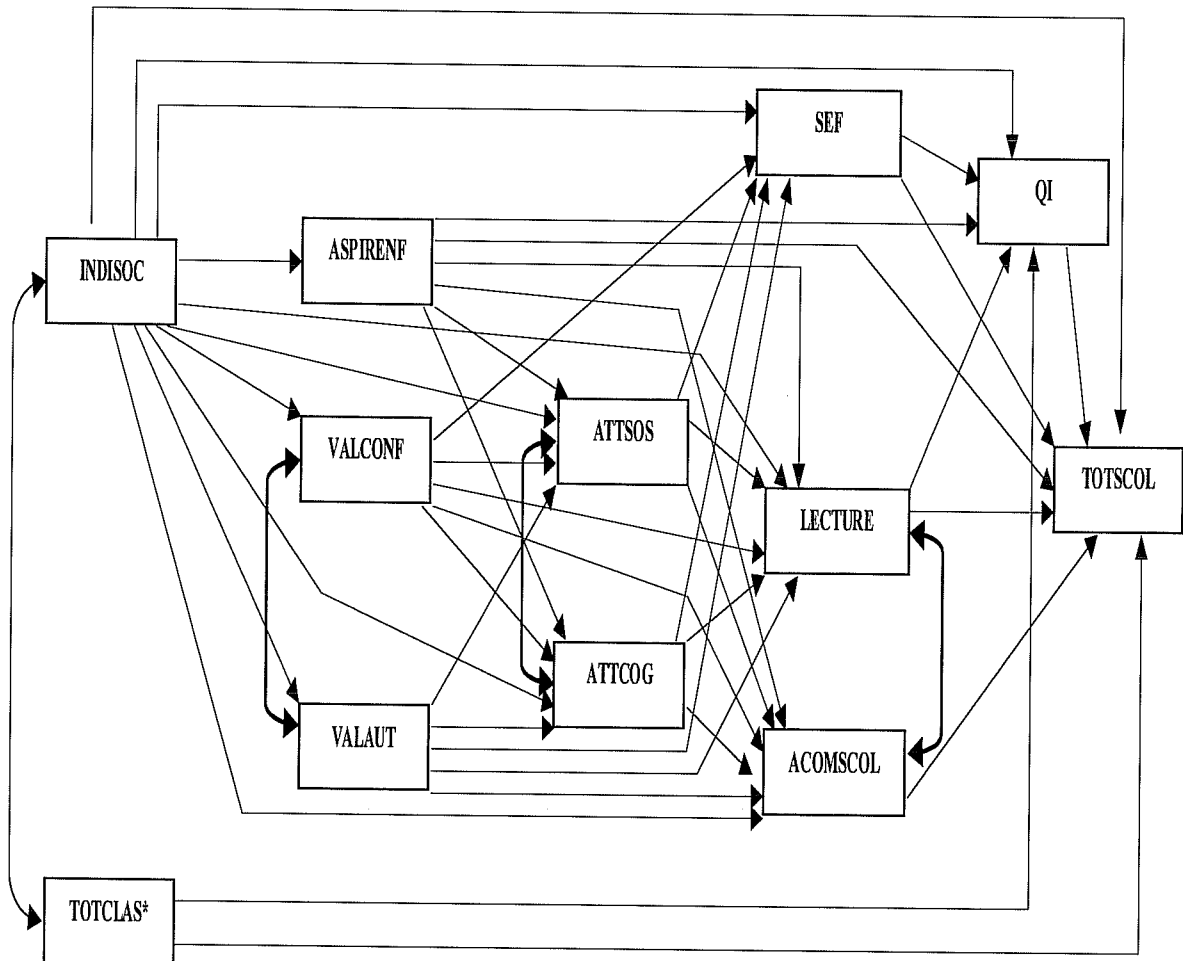
Les performances intellectuelles des enfants ont été mesurées par l'ECNI (acronyme d'Echelle Collective de Niveau Intellectuel) qui a été mise au point par Benedetto (1969). Les épreuves constituant l'ECNI ont été choisies en sélectionnant, parmi les tests existants, les types de questions ou de problèmes «les mieux adaptés pour évaluer un niveau d'intelligence générale.» (Benedetto, 1969, p.36). L'auteur s'est attaché à assurer un équilibre numérique entre les épreuves verbales et les épreuves non verbales. Nous reviendrons plus en détails sur ces épreuves dans le chapitre 8. En ce qui concerne les performances scolaires en français et en mathématiques, elles ont été mesurées en début de CE2 dans le cadre de l'évaluation nationale. Nous reviendrons également ultérieurement sur ces épreuves dans le chapitre 8.

7.3. Mise à l'épreuve du modèle en pistes causales

Dans un premier temps, les variables composites ont été obtenues en calculant les scores factoriels qui tiennent compte des résultats des analyses en composantes principales. Ensuite, les analyses effectuées ci-dessous spécifient les réseaux de relations entre toutes les variables composites (manifestes) du modèle et la variable dépendante principale, à savoir les performances scolaires (Figure 7.1). Le programme LISREL 8.50 de Jöreskog et Sörbom (1998) a été utilisé pour tester ce modèle en pistes causales, c'est-à-dire sans variables latentes et sans modèles de mesure. Ce modèle est non récursif dans la mesure où il admet des corrélations entre les variables résiduelles. Jöreskog et Sörbom (1998) ont distingué concernant les modèles structuraux trois démarches. Une démarche confirmatoire stricte correspond à une situation où le chercheur a formulé un seul modèle et a recueilli spécifiquement des données pour le tester. Le modèle sera accepté ou rejeté. Une démarche à modèle compétitif est celle où le chercheur a spécifié différents modèles alternatifs ou compétitifs par rapport aux données. Sur la base de différentes analyses d'une seule collecte de données, un des modèles alternatif sera accepté. Enfin une démarche de génération de modèles est celle où le chercheur a spécifié un modèle à titre d'essai. Si ce

modèle initial ne correspond pas aux données, le modèle sera modifié et testé à nouveau, jusqu'à ce que l'adéquation soit bonne. Notre démarche, se situe entre une démarche confirmatoire stricte et une démarche de génération de modèle. L'encadré 7.1 fournit des informations supplémentaires concernant l'utilisation des modèles structuraux.

Figure 7.1 : Modèle en pistes causales de l'enquête « 20 ans après »



Légende

INDISOC : indice économico-culturel
 ASPIRENF : aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant
 VALAUT : valeurs d'autonomie en éducation
 VALCONF : valeurs de conformisme en éducation
 ATTSOS : attentes de socialisation envers l'école
 ATTCOG : attentes cognitives envers l'école
 ACOMSCOL : accompagnement parental de la scolarité de l'enfant
 LECTURE : rapport parental à la lecture
 SEF : style éducatif familial
 TOTCLAS* : variable pédagogique
 QI : quotient intellectuel
 TOTSCOL : performances scolaires

→ Sens de la relation causale ↔ Erreurs de mesure corrélées

Encadré 7.1 : Précisions concernant l'utilisation des modèles structuraux

Un des avantages des modèles structuraux est de permettre d'agir de plusieurs façons sur les paramètres :

- On peut *fixer les paramètres*, c'est-à-dire que leur valeur est estimée (observée) une fois pour toutes et les modifications du réseau de relations que nous pouvons opérer (suppression de pistes nécessaires) n'altèrent pas ces valeurs.
- On peut *libérer les paramètres*, c'est-à-dire qu'ils doivent être estimés à chaque altération du modèle.
- On peut *contraindre les paramètres* : c'est-à-dire que les valeurs sont inconnues mais sont égales à d'autres.

Le logiciel LISREL donne un ensemble d'indices qui permettent d'apprécier le degré d'ajustement de la solution aux données. Les indices les plus utilisés sont les suivants :

1° Lorsque l'estimation est faite par la méthode du maximum de vraisemblance, le programme fournit une mesure de χ^2 qui a pour valeur (N-1) fois la valeur de la fonction qui a été minimisée pour estimer les paramètres. La fonction traduit l'écart entre la matrice observée, **S**, et la matrice reconstruite, **Σ**. En effet, plus la valeur du χ^2 est faible, meilleur est l'ajustement lorsque le χ^2 est nul, l'ajustement est parfait. Le χ^2 peut être utilisé comme épreuve de signification avec, pour degré de liberté $k(k+1) - t$, où k est le nombre de variables observées et t le nombre de paramètres estimés, mais cet usage nécessite de remplir un certain nombre de conditions (effectif suffisant, multinormalité de la distribution, etc.). Le plus souvent le χ^2 est utilisé comme une mesure d'ajustement en le comparant à son nombre de degré de liberté. Empiriquement, il faut que la valeur du χ^2 soit inférieure à deux fois le degré de liberté.

2° Le RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) donne la racine carrée de la moyenne de l'erreur d'approximation. Celle-ci réfère au manque d'ajustement du modèle à la matrice de covariance de la population (Σ_0). Et comme cette matrice n'existe pas réellement, l'estimation de l'erreur d'approximation ne se fait pas directement mais à travers les statistiques de l'échantillon. Cette erreur permet de savoir dans quelle mesure l'ajustement de notre modèle à notre population est défaillant. Une valeur nulle de l'indice RMSEA indique un ajustement parfait, une valeur au-dessous de 0.05 indique un bon ajustement, une valeur inférieure à 0.08 indique une erreur d'approximation acceptable alors qu'une valeur supérieure à 0.1 incite à rejeter le modèle.

3° Le GFI (goodness of fit index) indique la proportion de variance et covariance dont rend compte le modèle. L'AGFI (adjusted goodness of fit index) ajuste le GFI pour les degrés de liberté. Ces coefficients varient entre 0 et 1 et sont indépendants de N. L'ajustement est d'autant meilleur qu'ils sont plus proches de 1. Empiriquement, il faut que cette valeur soit supérieure à 0,90.

L'examen des indices de modification nous indique les changements à effectuer pour améliorer le modèle. Ainsi, a été autorisée la corrélation entre les résidus d'erreurs de certains indicateurs. Toutefois, selon Rubio et Gillespie (1995) (cités par Gana, Trouillet, Martin & Toffart, 2002), il est insuffisant d'introduire des corrélations entre erreurs de mesure dans l'unique objectif d'améliorer l'ajustement statistique du modèle éprouvé. Il convient aussi de déterminer les raisons théoriques et psychométriques qui pourraient sous-tendre ces corrélations. Il est évident que les corrélations entre les erreurs de mesure signifient que les indicateurs concernés partagent les mêmes sources de variation inconnues que celles dont rend compte le facteur auquel ils sont reliés. Elles sont parfois simplement dues à la redondance des items. On peut admettre que lorsqu'il y a au sein d'une même échelle deux items similaires, la réponse à l'un pourrait affecter la réponse à l'autre, ce qui constitue une source possible d'erreur.

Le tableau 7.13 donne les matrices de corrélation à partir desquelles les différentes analyses vont être effectuées.

Tableau 7.13 : Matrices de corrélations entre les variables pour les différents échantillons

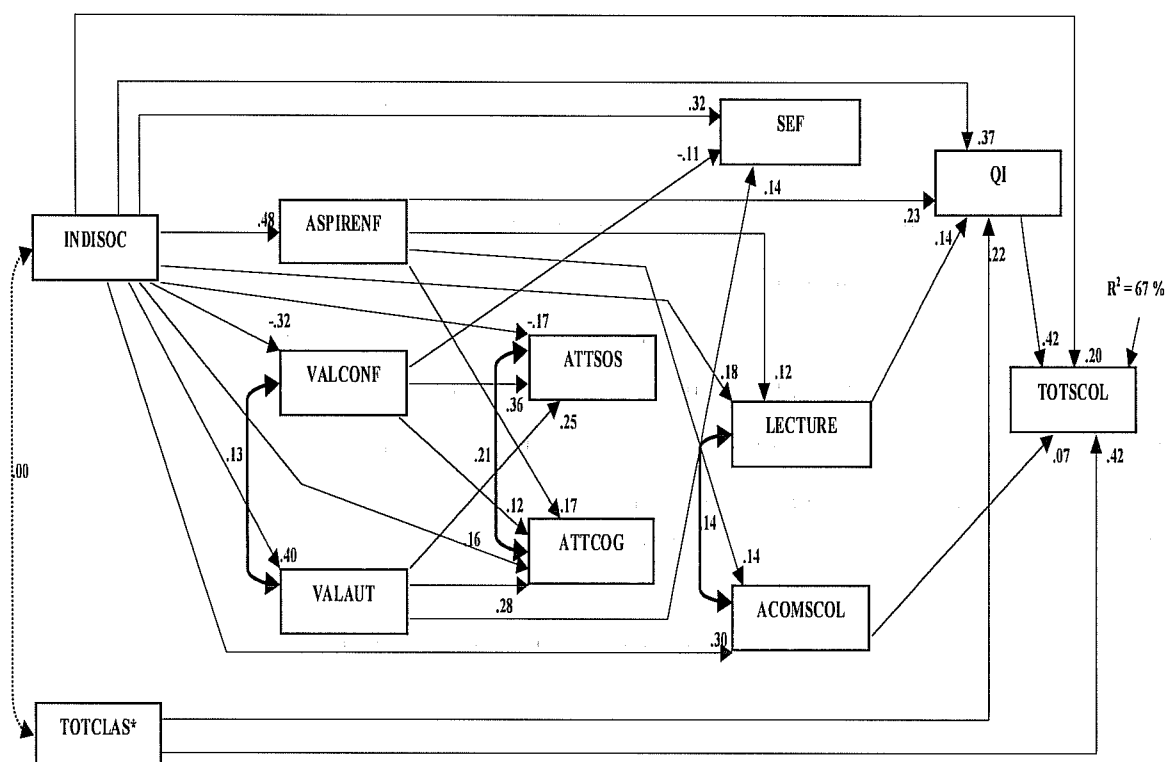
Total (N=492)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. INDSOC	1											
2. ASPIRENF	.58*	1										
3. VALCONF	-.32*	-.15*	1									
4. VALAUT	.40*	.42*	.00	1								
5. ATTSOS	-.23*	-.14*	.43*	.16*	1							
6. ATTINTEL	.31*	.39*	.05	.40*	.25*	1						
7. ACOMSCOL	.32*	.30*	.01	.14*	.04	.23*	1					
8. LECTURE	.25*	.28*	.01	.20*	.05	.22*	.26*	1				
9. SEF	.43*	.30*	-.19*	.31*	-.03	.25*	.20*	.17	1			
10. QI	.52*	.50*	-.18*	.28*	-.10*	.25*	.24*	.31*	.26*	1		
11. TOTSCOL	.46*	.38*	-.18*	.19*	-.11*	.29*	.28*	.26*	.23*	.65*	1	
12. TOTCLAS*	.00	-.04	-.02	-.00	-.01	.13*	.07	.10	-.00	.23*	.52*	1
Populaire (N=162)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. INDSOC	1											
2. ASPIRENF	.23*	1										
3. VALCONF	-.01	.15	1									
4. VALAUT	-.05	.14	.00	1								
5. ATTSOS	.06	.11	.14	.41*	1							
6. ATTINTEL	.01	.31*	.10	.18*	.33*	1						
7. ACOMSCOL	.01	.15	.15	.04	.14	.14	1					
8. LECTURE	-.07	.20	.07	.12	.12	.15	.24*	1				
9. SEF	.11	.12	-.03	.06	.02	.07	-.05	-.04	1			
10. QI	.30*	.37*	-.02	.06	.02	.10	.06	.15	-.04	1		
11. TOTSCOL	.30*	.29*	.08	-.06	-.08	.15	.20*	.29*	-.01	.66*	1	
12. TOTCLAS*	.08	-.06	-.10	.06	-.13	.10	.06	.20*	-.01	.36*	.63*	1
Non populaire (N=177)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. INDSOC	1											
2. ASPIRENF	.27*	1										
3. VALCONF	-.24*	-.15*	1									
4. VALAUT	.36*	.37*	-.06	1								
5. ATTSOS	-.17*	-.02	.43*	.31*	1							
6. ATTINTEL	.12	.16	-.08	.45*	.21*	1						
7. ACOMSCOL	.04	.18*	.11	.03	.11	.08	1					
8. LECTURE	.33*	.14*	.01	.30*	.07	.14	.22*	1				
9. SEF	.27*	.12	-.30*	.25*	.01	.05	.07	.10	1			
10. QI	.28*	.22*	-.21*	.26*	-.08	.18*	.12	.42*	.34*	1		
11. TOTSCOL	.23*	.19*	-.24*	.16	-.13	.09	.09	.20*	.18*	.55*	1	
12. TOTCLAS*	-.05	.09	-.00	.07	-.01	.11	.11	.07	.04	.23*	.50*	1

* : $p < .05$

7.3.1. Modèle sur l'ensemble de l'échantillon

Dans un premier temps le modèle (figure 7.1) a été testé sur l'ensemble de l'échantillon. Les résultats de cette analyse sont présentés dans la figure 7.2. Afin de ne pas alourdir la présentation de cette figure seules les pistes significatives ont été reportées. L'analyse macroscopique de cette figure montre que les indices d'adéquation du modèle testé sont satisfaisants (Khi-deux = 47 ; Degré de liberté = 22 ; Valeur de P = 0.01 ; Résidus (RMSEA) = 0.05). En ce qui concerne le pourcentage de la variance expliquée des performances scolaires par le modèle, il est de 67 %.

Figure 7.2 : Modèle en pistes causales sur l'ensemble de l'échantillon (N = 492)



Khi-deux = 47 ; Degrés de liberté = 22 ; Valeur de P = 0.01 ; Résidus (RMSEA) = 0.05

Légende

INDISOC : indice économico-culturel
 ASPIRENF : aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant
 VALAUT : valeurs d'autonomie en éducation
 VALCONF : valeurs de conformisme en éducation
 ATTOS : attentes de socialisation envers l'école
 ATTCOG : attentes cognitives envers l'école
 ACOMSCOL : accompagnement parental de la scolarité de l'enfant
 LECTURE : rapport parental à la lecture
 SEF : style éducatif familial
 TOTCLAS* : variable pédagogique
 QI : quotient intellectuel
 TOTSCOL : performances scolaires
 → Sens de la relation causale ← Erreurs de mesure corrélées

L'analyse des différentes pistes montre que :

1° Quatre variables ont un effet direct positif sur les performances scolaires, par ordre décroissant d'importance : le quotient intellectuel (0.42), la variable pédagogique (0.42), l'indice économique-culturel (0.20) et l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant (0.07).

2° L'indice économique-culturel influence positivement et significativement les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (0.48), les valeurs d'autonomie en éducation (0.40), le quotient intellectuel (0.37), le style éducatif familial (0.32), l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant (0.30), le rapport parental à la lecture (0.18) et les attentes cognitives envers l'école (0.16). Il influence aussi mais négativement les valeurs de conformisme en éducation (-0.32) et les attentes de socialisation envers l'école (-0.17).

3° La variable pédagogique influence positivement le quotient intellectuel (0.22).

4° Les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant influencent positivement le quotient intellectuel de l'enfant (0.23), l'accompagnement parental de la scolarité (0.14) et le rapport parental à la lecture (0.12).

5° Les valeurs de conformisme en éducation influencent positivement les attentes cognitives et les attentes de socialisation envers l'école (respectivement 0.12 et 0.36). Cependant, elles influencent négativement le style éducatif familial (-0.11).

6° Les valeurs d'autonomie en éducation influencent positivement les attentes cognitives et les attentes de socialisation envers l'école (respectivement 0.28 et 0.25). Elles influencent aussi positivement le style éducatif familial (0.14).

7° Le rapport parental à la lecture influence positivement le quotient intellectuel (0.14).

Ensuite, nous avons décomposé les effets totaux des différentes variables du modèle sur les performances scolaires en effets directs et indirects (Tableau 7.14). Cette opération montre que quatre variables ont un effet indirect significatif sur les performances scolaires par le biais du quotient intellectuel : l'indice économique-culturel (0.26), la variable pédagogique (0.09), les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (0.12) et le rapport parental à la lecture (0.06).

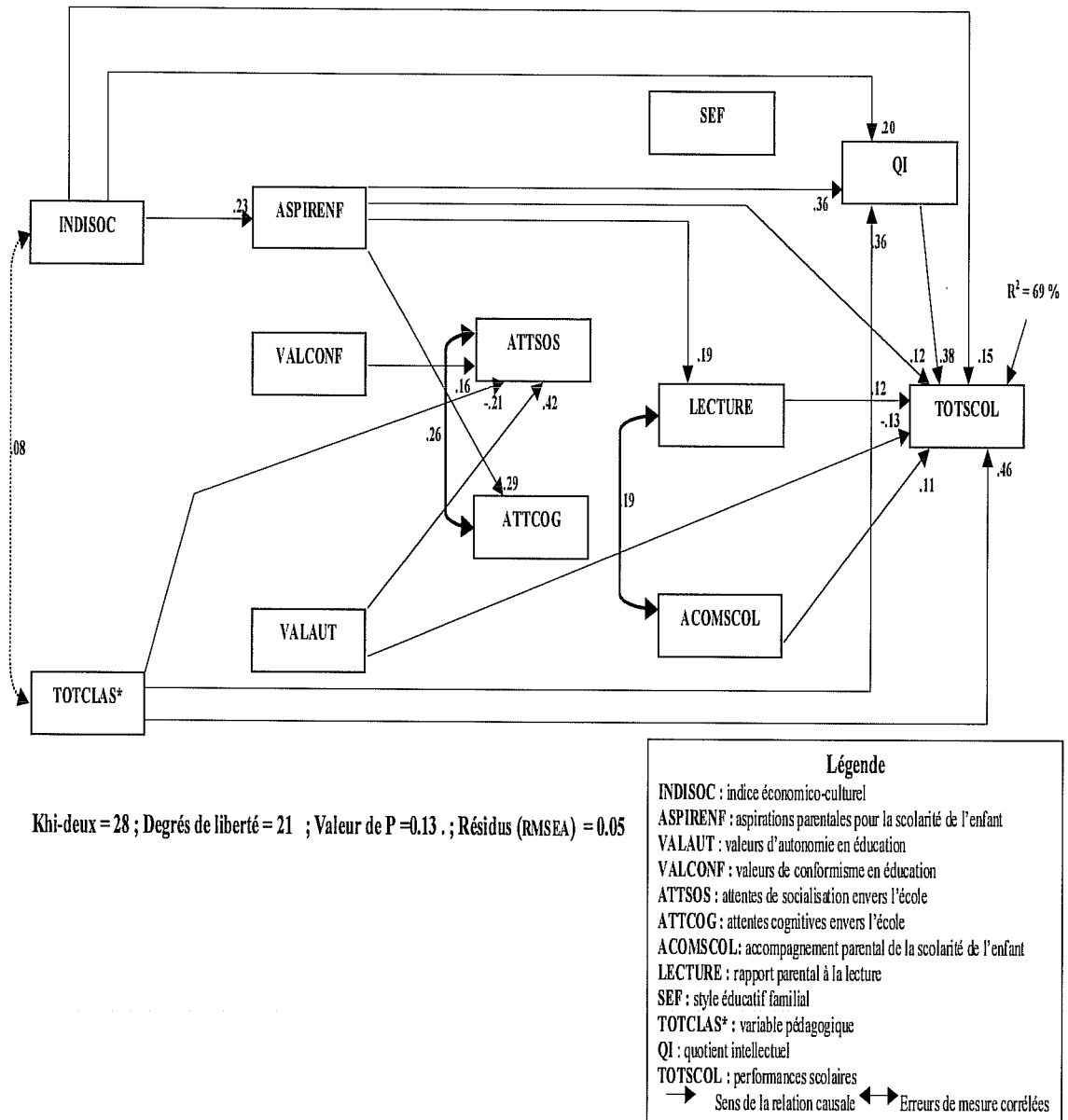
Tableau 7.14 : Effets directs et indirects des variables du modèle sur les performances scolaires (figure 7.2)

Variables	Effets		
	Directs	Indirects	Totaux
Indice économique-culturel	.20	.26	.46
Variable pédagogique	.42	.09	.51
Aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant	0	.12	.12
Valeurs d'autonomie en éducation	0	.01	.01
Valeurs de conformisme en éducation	0	.01	.01
Attentes de socialisation envers l'école	0	.01	.01
Attentes cognitives envers l'école	0	.02	.02
Accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	.07	0	.07
Rapport parental à la lecture	.02	.06	.08
Style éducatif familial	.02	.01	.03
Quotient intellectuel	.42	0	.42

7.3.2. Modèle sur l'échantillon populaire

Le modèle (figure 7.1) a été testé sur l'échantillon populaire. Les indices d'adéquation de cette première analyse n'étaient pas satisfaisants (Khi-deux = 44 ; Degré de liberté = 22 ; Valeur de P = 0.0031 ; Résidus (RMSEA) = 0.08). Nous avons réalisé trois modifications suggérées par le programme pour améliorer l'adéquation du modèle. En effet, nous avons ajouté deux pistes, la première va de la variable pédagogique vers les attentes de socialisation envers l'école et la seconde va des valeurs d'autonomie en éducation vers les performances scolaires. Nous avons également enlevé la corrélation des erreurs de mesure entre les valeurs de conformisme et les valeurs d'autonomie en éducation. Les résultats de cette seconde analyse sont présentés dans la figure 7.3. L'analyse macroscopique de cette figure montre que les indices d'adéquation du modèle testé sont satisfaisants (Khi-deux = 28 ; Degré de liberté = 21 ; Valeur de P = 0.13 ; Résidus (RMSEA) = 0.05). En ce qui concerne le pourcentage de la variance expliquée des performances scolaires par le modèle il est de 69 %.

Figure 7.3 : Modèle en pistes causales sur l'échantillon populaire (N = 162)



Khi-deux = 28 ; Degrés de liberté = 21 ; Valeur de P = 0.13 ; Résidus (RMSEA) = 0.05

L'analyse des différentes pistes montre que :

1° Six variables ont un effet direct positif sur les performances scolaires, par ordre décroissant d'importance : la variable pédagogique (0.46), le quotient intellectuel (0.38), l'indice économique-culturel (0.15), les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (0.12), le rapport parental à la lecture (0.12) et l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant (0.11). Une seule variable a un effet direct négatif sur les performances scolaires à savoir les valeurs d'autonomie en éducation (-0.13).

2° L'indice économique-culturel influence positivement et significativement les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (0.23) et le quotient intellectuel (0.20).

3° La variable pédagogique influence positivement le quotient intellectuel (0.36) et négativement les attentes de socialisation envers l'école (-0.21).

4° Les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant influencent positivement le quotient intellectuel de l'enfant (0.36) et le rapport parental à la lecture (0.19).

5° Les valeurs de conformisme en éducation influencent positivement les attentes de socialisation envers l'école (0.16).

6° Les valeurs d'autonomie en éducation influencent positivement les attentes de socialisation envers l'école (0.42).

7° Le rapport parental à la lecture influence positivement le quotient intellectuel (0.14).

La décomposition des effets totaux des différentes variables du modèle sur les performances scolaires en effets directs et indirects (Tableau 7.15) montre que trois variables ont un effet indirect significatif sur les performances scolaire par le biais du quotient intellectuel : l'indice économique-culturel (0.13), la variable pédagogique (0.14) et les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (0.18).

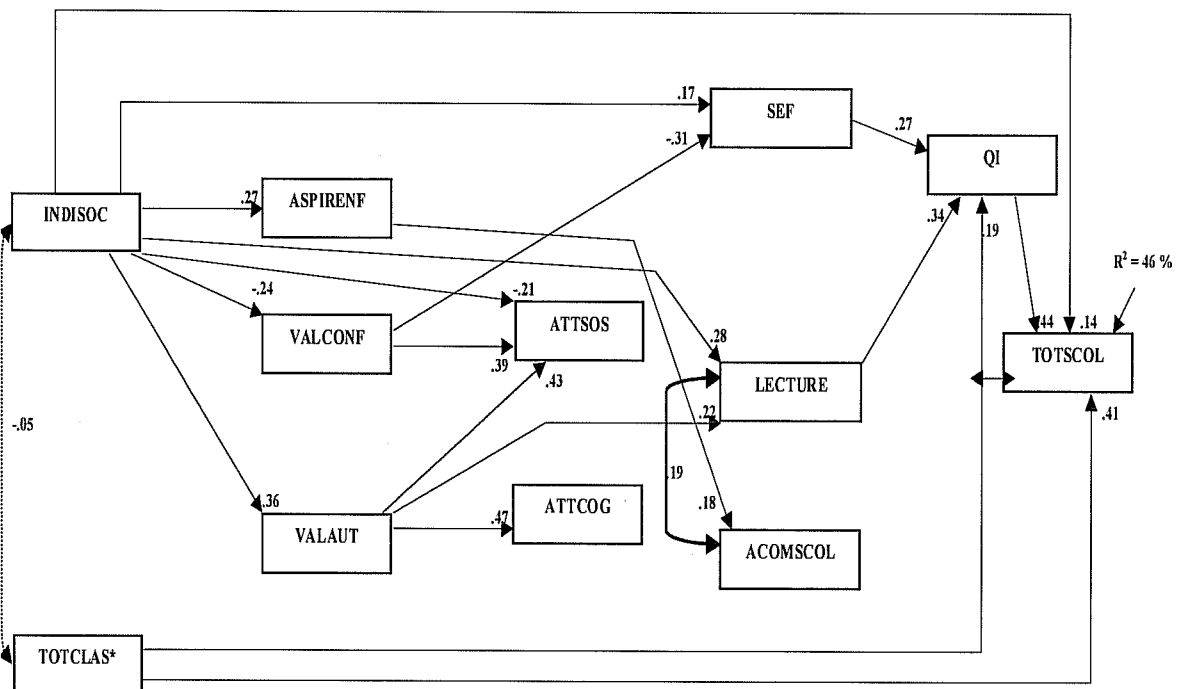
Tableau 7.15 : Effets directs et indirects des variables du modèle sur les performances scolaires (figure 7.3)

Variables	Effets		
	Directs	Indirects	Totaux
Indice économique-culturel	.15	.13	.28
La variable pédagogique	.46	.14	.60
Aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant	.12	.18	.30
Valeurs d'autonomie en éducation	-.13	.01	-.12
Valeurs de conformisme en éducation	0	.02	.02
Attentes de socialisation envers l'école	0	.02	.02
Attentes cognitives envers l'école	0	.01	.01
Accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	.11	0	.11
Rapport parental à la lecture	.12	.01	.13
Style éducatif familial	-.01	-.04	-.05
Quotient intellectuel	.38	0	.38

7.3.3. Modèle sur l'échantillon non populaire

Le modèle (figure 7.1) a été testé sur l'échantillon non populaire. Les indices d'adéquation de cette première analyse n'étaient pas satisfaisants (Khi-deux = 38 ; Degré de liberté = 22 ; Valeur de P = 0.018 ; Résidus (RMSEA) = 0.07). Nous avons enlevé la corrélation des erreurs de mesure d'une part entre les valeurs de conformisme et les valeurs d'autonomie en éducation et d'autre part entre les attentes de socialisation et les attentes cognitives envers l'école. Les résultats de cette seconde analyse sont présentés dans la figure 7.4. L'analyse macroscopique de cette figure montre que les indices d'adéquation du modèle testé sont satisfaisants. (Khi-deux = 28 ; Degré de liberté = 24 ; Valeur de P = 0.02 ; Résidus (RMSEA) = 0.06). En ce qui concerne le pourcentage de la variance expliquée des performances scolaires par le modèle il est de 46 %.

Figure 7.4 : Modèle en pistes causales sur l'échantillon non populaire (N = 177)



Khi-deux = 40 ; Degrés de liberté = 24 ; Valeur de P = 0.02 ; Résidus (RMSEA) = 0.06

Légende

INDISOC : indice économique-culturel
 ASPIRENF : aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant
 VALAUT : valeurs d'autonomie en éducation
 VALCONF : valeurs de conformisme en éducation
 ATTSOS : attentes de socialisation envers l'école
 ATTCOG : attentes intellectuelles envers l'école
 ACOMSCOL : accompagnement parental de la scolarité de l'enfant
 LECTURE : rapport parental à la lecture
 SEF : style éducatif familial
 TOTCLAS* : variable pédagogique
 QI : quotient intellectuel
 TOTSCOL : performances scolaires

→ Sens de la relation causale

↔ Erreurs de mesure corrélées

L'analyse des différentes pistes montre que :

- 1° Trois variables ont un effet direct positif sur les performances scolaires, par ordre décroissant d'importance : le quotient intellectuel (0.44), la variable pédagogique (0.41) et l'indice économique-culturel (0.14).
- 2° L'indice économique-culturel influence positivement et significativement les valeurs d'autonomie en éducation (0.36), le rapport parental à la lecture (0.28), les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (0.27) et le style éducatif familial (0.17). Il influence aussi négativement les valeurs de conformisme en éducation (-0.24) et les attentes de socialisation envers l'école (-0.21).
- 3° La variable pédagogique influence positivement le quotient intellectuel (0.19).
- 4° Les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant influencent positivement l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant (0.22).
- 5° Les valeurs de conformisme en éducation influencent positivement les attentes de socialisation envers l'école (0.39) et négativement le style éducatif familial (-0.31).
- 6° Les valeurs d'autonomie en éducation influencent positivement les attentes cognitives et les attentes de socialisation envers l'école (respectivement 0.47 et 0.43).
- 7° Le rapport parental à la lecture influence positivement le quotient intellectuel (0.34).
- 8° Le style éducatif familial influence positivement le quotient intellectuel (0.27).

La décomposition des effets totaux des différentes variables du modèle sur les performances scolaires en effets directs et indirects (tableau 7.16). montre que quatre variables ont un effet indirect significatif sur les performances scolaire par le biais du quotient intellectuel : l'indice économique-culturel (0.11), la variable pédagogique (0.08), le rapport parental à la lecture (0.15) et le style éducatif familial (0.12).

Tableau 7.16 : Effets directs et indirects des variables du modèle sur les performances scolaires (figure 7.4)

Variables	Effets		
	Directs	Indirects	Totaux
Indice économique-culturel	.14	.11	.25
La variable pédagogique	.41	.08	.49
Aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant	.03	.04	.07
Valeurs d'autonomie en éducation	0	.04	.04
Valeurs de conformisme en éducation	0	-.02	-.02
Attentes de socialisation envers l'école	0	.02	.02
Attentes cognitives envers l'école	0	-.01	-.01
Accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	-.01	0	-.01
Rapport parental à la lecture	-.06	.15	.09
Style éducatif familial	-.02	.12	.10
Quotient intellectuel	.44	0	.44

7.4. Discussion

Les indices d'adéquation montrent que les modèles testés sont satisfaisants. Le pourcentage de variance expliquée des performances scolaires dans les trois modèles est important puisqu'il varie de 46 % à 69 %. Ce pourcentage est plus élevé pour l'échantillon populaire. Les variables qui expliquent le mieux les performances scolaires (effets directs et effets indirects compris) sont :

1° *La variable pédagogique* : elle a l'effet le plus important sur les performances scolaires (tableau 7.17). L'effet global de cette variable dans les trois modèles (total, populaire et non populaire) est respectivement 0.51, 0.60 et 0.49. On constate que cet effet est plus important pour l'échantillon populaire (0.60). Cela implique d'une part que la marge de manœuvre de l'école est très grande dans le milieu populaire, et d'autre part, ce qui se passe à l'école est crucial, les conséquences en milieu populaire peuvent être lourdes. Par ailleurs, on observe que dans le milieu non populaire l'effet de cette variable est le moins important.

Tableau 7.17 : Effets directs et indirects de la variable pédagogique sur les performances scolaires

La variable pédagogique	Effet total	Effet direct	Effet indirect
Echantillon total	.51	.42	.09
Echantillon populaire	.60	.46	.14
Echantillon non populaire	.49	.41	.08

2° *Le quotient intellectuel* a également un effet important sur les performances scolaires. Cet effet est légèrement supérieur dans le milieu non populaire (0.44 contre 0.42 pour l'échantillon total et 0.38 pour l'échantillon populaire).

3° *L'indice économique-culturel* a un effet important sur les performances scolaires (tableau 7.18) pour l'échantillon total (0.46). Cet effet devient moins important pour l'échantillon populaire (0.28) et l'échantillon non populaire (0.25), ce qui la conséquence de la réduction de la variance quand on passe de l'échantillon global aux deux sous-échantillos.

Tableau 7.18 : Effets directs et indirects l'indice économique-culturel sur les performances scolaires

L'indice économique-culturel	Effet total	Effet direct	Effet indirect
Echantillon total	.46	.20	.26
Echantillon populaire	.28	.15	.13
Echantillon non populaire	.25	.14	.11

4° En ce qui concerne *les variables familiales*, qui influencent les performances scolaires nous avons :

- Les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (tableau 7.19) ont un effet total important sur les performances scolaires en milieu populaire (0.30). En revanche cet effet devient non significatif en milieu non populaire (0.07).

Tableau 7.19 : Effets directs et indirects des aspirations parentales sur les performances scolaires

Les aspirations parentales	Effet total	Effet direct	Effet indirect
Echantillon total	.12	0	.12
Echantillon populaire	.30	.12	.18
Echantillon non populaire	.07	.03	.04

- L'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant (tableau 7.20) a un effet total significatif sur les performances scolaires en milieu populaire (0.11). En revanche cet effet devient non significatif en milieu non populaire (-0.01).

Tableau 7.20 : Effets directs et indirects de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant sur les performances scolaires

L'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	Effet total	Effet direct	Effet indirect
Echantillon total	.07	.07	0
Echantillon populaire	.11	.11	0
Echantillon non populaire	-.01	-.01	0

Nous constatons ainsi que les différents modèles étudiés montrent que les réseaux de relations entre les variables sont différents lorsque l'on passe d'un échantillon à l'autre. A titre d'exemple, dans l'échantillon non populaire, la majorité des influences passe par le quotient intellectuel. Tout se passe comme s'il y avait dans les familles non populaires un détachement par rapport aux performances scolaire. On préfère accorder une importance aux activités qui favorisent le développement intellectuel et qui ont un effet indirect sur la scolarité de l'enfant. Dans les familles populaires les variables « aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant » et « l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant » prennent une importance toute particulière. On constate également que dans l'échantillon populaire la variable « rapport parental à la lecture » influence directement les performances scolaires ce qui n'est pas le cas pour les autres échantillons.

7.5. Conclusion

L'enquête « 20 ans après » a permis de faire une distinction d'une part entre les valeurs d'autonomie et les valeurs de conformisme en éducation et d'autre part entre les attentes cognitives et les attentes de socialisation envers l'école. Elle a également permis d'apprécier les relations entre les variables de l'éducation familiales et les performances scolaires.

L'étude confirme également l'importance des variables pédagogiques dans le déterminisme des performances scolaires. Ce rôle est peut-être majoré par l'opérationnalisation de ces variables. Cependant, le rôle propre de l'école reste indéniable : les performances scolaires ne s'expliquent pas uniquement par l'éducation familiale et les caractéristiques propres de l'enfant. Toutefois, dans notre travail, nous avons décidé de ne pas prendre en compte les variables pédagogiques. Car, rappelons-le, notre ambition n'est pas de réaliser une recherche exhaustive sur les déterminants des performances scolaires, mais d'étudier les relations entre l'éducation familiale et la scolarité de l'enfant en milieu populaire.

L'analyse secondaire des données de l'enquête « 20 ans après » nous a permis de retenir des enseignements aussi bien sur le plan théorique que sur le plan méthodologique.

Sur le plan théorique, nous avons ressenti la nécessité d'étudier les différentes dimensions de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant et du style éducatif familial ainsi que d'introduire des nouvelles variables familiales dans le modèle notamment le rapport des parents au savoir et le rapport parental au langage de l'enfant.

Sur le plan méthodologique, l'enquête « 20 ans après » nous a servi de point de départ à la construction de quelques questionnaires de notre propre recherche. Ainsi, il nous a semblé nécessaire d'augmenter le nombre d'items par dimension, d'uniformiser le format de réponse aux différents questionnaires et d'adapter les questionnaires aux parents du milieu populaire. Ces différents points méthodologiques seront repris dans le chapitre qui va suivre consacré à la sélection et la construction des instruments de mesure.

Chapitre VIII.

Sélection et construction des instruments de mesure

8.1. Introduction

Ce chapitre se fixe comme objectif d'expliciter la démarche de construction et de sélection des outils d'investigation (questionnaires et épreuves d'évaluation). Trois enquêtes préparatoires ont permis la validation de ces outils. Ces enquêtes seront présentées au fur et à mesure de ce chapitre. Comme le montre le tableau 8.1, les outils d'investigation ont été soit adaptés, soit construits. Les outils adaptés et améliorés proviennent principalement de l'enquête « 20 ans après » qui avait de son côté emprunté des items à d'autres enquêtes, notamment celle d'Aubret-Bény (1978) et de Lautrey (1980). Nous avons également adapté le questionnaire de Lautrey (1980) concernant la structuration de l'environnement familial.

Tableau 8.1 : Origine des différents instruments de mesure de la recherche

Questionnaires et épreuves d'évaluation	Sources
1. Les valeurs parentales en éducation	Adapté de l'enquête 20 ans après
2. Les attentes parentales envers l'école	Adapté de l'enquête 20 ans après
3. Le style éducatif familial	
* L'encouragement parental de l'enfant à l'autonomie	Construit
* Le soutien parental de l'enfant	Construit
* Le contrôle parental exercé sur l'enfant	Construit
4. La structuration de l'environnement familial	
* La régulation de la vie familiale	Adaptation du questionnaire de Lautrey
* La souplesse de la régulation	Adaptation du questionnaire de Lautrey
5. L'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	Construit
6. Le rapport des parents au savoir	Construit
7. Le rapport parental au langage de l'enfant	Construit
8. Le rapport parental à la lecture de l'enfant	Construit
9. Les performances intellectuelles de l'enfant	Forme abrégée de l'ECNI
10. Les performances scolaires de l'enfant	Construction à partir des épreuves d'évaluation à l'entrée en C.E.2. (1999)

Pour construire les questionnaires, nous avons procédé en plusieurs étapes. Après avoir eu recours aux connaissances théoriques sur chaque concept étudié, une version expérimentale de chaque questionnaire a été créée. Elle a été soumise dans un premier temps aux critiques de quelques doctorants en psychologie et de quelques instituteurs. Dans un second temps, cette version a été testée sur quelques familles. Nous avons ainsi vérifié la compréhension des questions, éliminé celles qui étaient ambiguës, repéré les omissions, examiné comment le questionnaire était accepté (la longueur, la discrétion, etc.). Sur la base des remarques et critiques recueillies, nous avons amélioré les versions expérimentales.

Toutes les versions améliorées des questionnaires ont été testées lors des enquêtes préparatoires auprès d'un nombre de famille variant de 80 à 118, à l'exception du questionnaire sur le rapport au savoir des parents qui n'a pu être testé sur un nombre élevé de sujets. Les analyses psychométriques des résultats ont permis d'étudier la consistance

interne par le coefficient alpha de Cronbach et la validité structurale des différentes dimensions par des analyses en composantes principales. Ainsi, une version finale de chaque questionnaire a été élaborée. Dans la construction de ces questionnaires, nous avons tenu d'une part à adapter le vocabulaire aux parents du milieu populaire et d'autre part, à construire des questionnaires courts.

8.2. Méthodologie de création des items

Pour générer des items, nous nous sommes inspiré de l'approche en facettes développée par Guttman. Elle est définie ainsi par Dickes, Tournois, Flieller et Kop : *« la théorie en facettes s'attache à développer un cadre définitoire pour les contenus, en l'absence d'un univers d'items clairement défini. Elle se présente comme une méthode pour formuler une définition (une phrase en facettes) et pour relier cette définition aux observations empiriques »* (1994, p. 70).

Cette méthodologie se décompose en plusieurs étapes. Elle consiste, dans un premier temps, en la proposition d'une définition qui prend la forme d'une phrase et qui spécifie les facettes et les modalités d'un concept. Dans un second temps, on génère des items en fonction de cette phrase en facettes. C'est une méthodologie qui a l'avantage de rendre explicite et méthodique la démarche de création d'items. Elle permet notamment une combinatoire entre les facettes et les modalités ce qui donne d'une part, plus de facilité dans la création des items, d'autre part, cela permet d'établir, autant que possible, un équilibre numérique entre les différentes facettes et modalités. Toutefois, lorsque le nombre de facettes et de modalités augmente, la phrase en facettes devient longue et peu naturelle. En outre, le nombre d'items augmente considérablement et le respect de l'équilibre numérique devient quasi impossible.

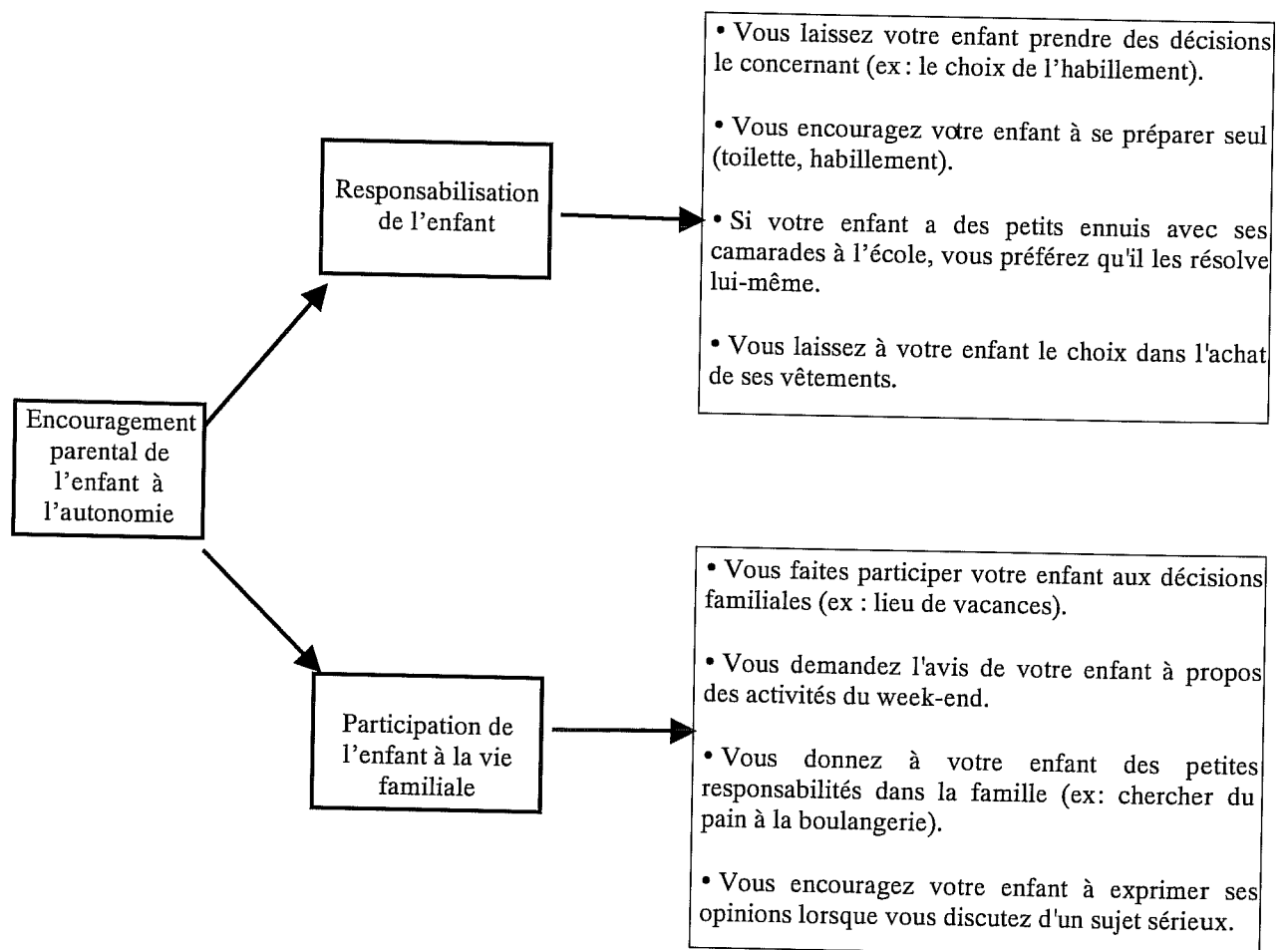
Compte tenu des inconvénients dont souffre la méthodologie de la phrase en facette, nous nous en sommes simplement inspiré pour générer des items. Ainsi, pour chaque concept étudié, nous avons défini les dimensions et les sous-dimensions. Ensuite, des items ont été générés en fonction de ce découpage.

8.3. Les dimensions du style éducatif familial

8.3.1. Encouragement parental de l'enfant à l'autonomie

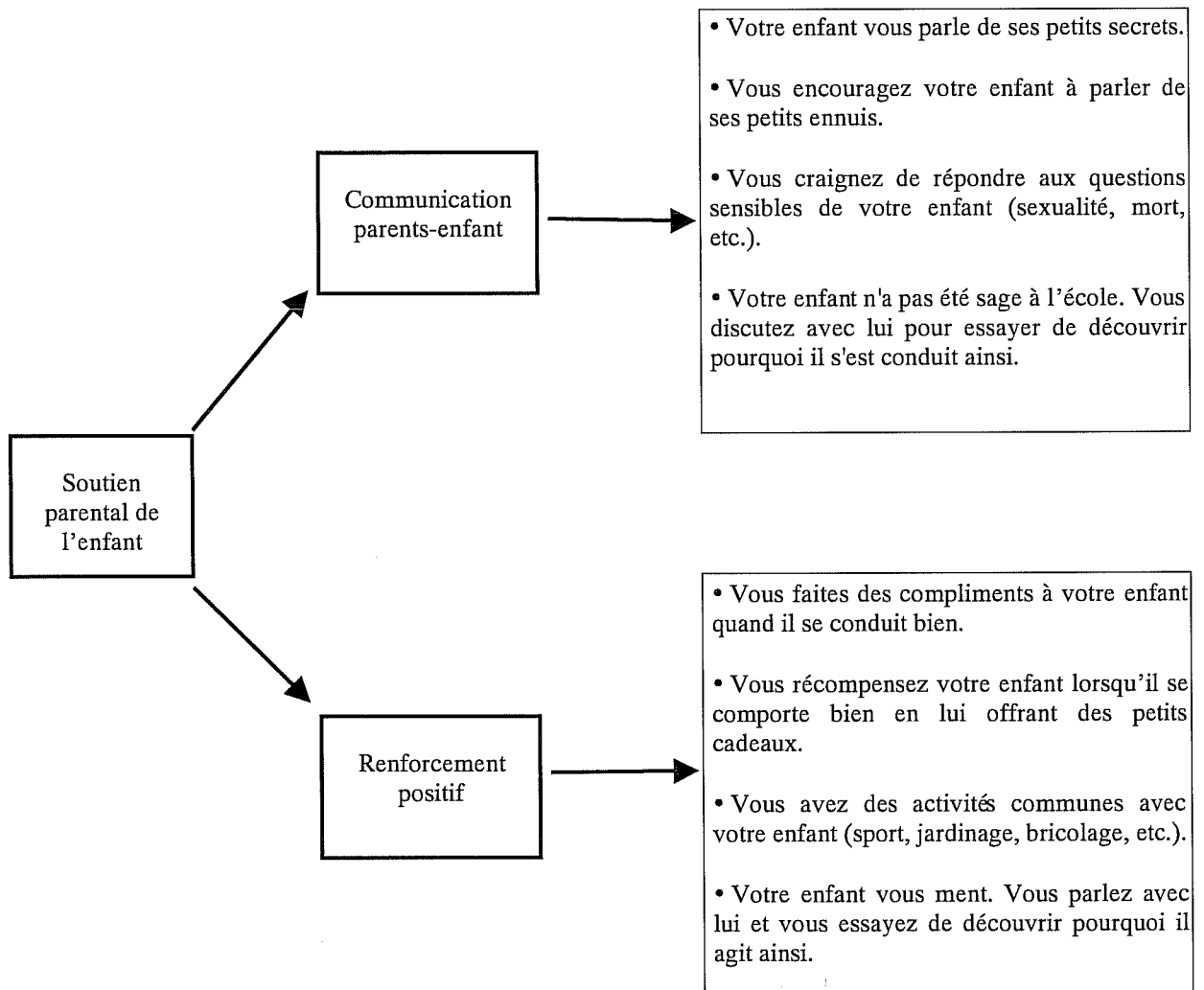
Nous avons organisé l'encouragement parental de l'enfant à l'autonomie en deux facettes qui sont la responsabilisation de l'enfant et la participation de l'enfant à la vie familiale (Figure 8.1).

Figure 8.1 : Facettes de l'encouragement parental de l'enfant à l'autonomie



8.3.2. Soutien parental de l'enfant

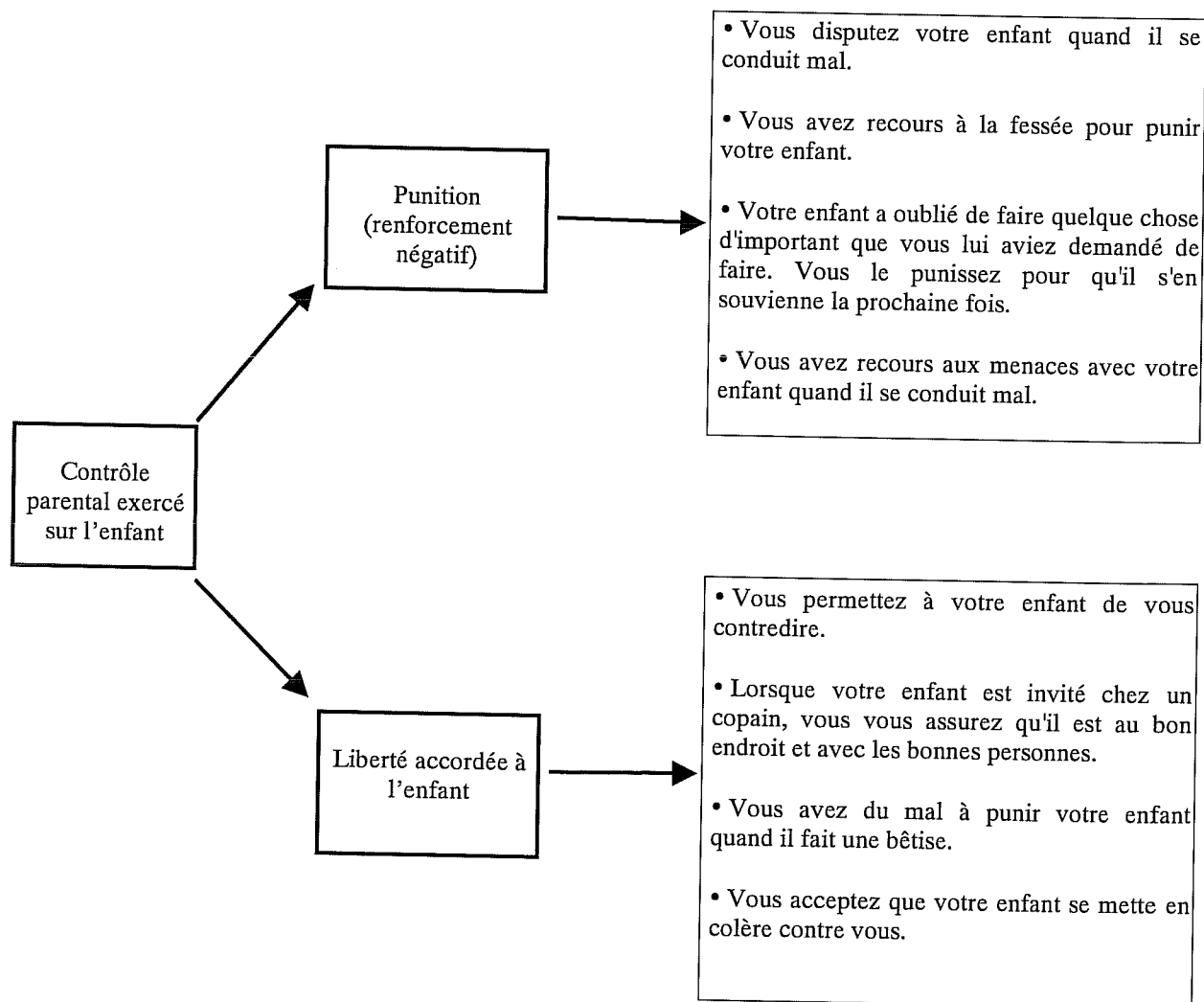
Nous avons organisé le soutien parental de l'enfant en deux facettes qui sont la communication parents-enfant et le renforcement positif (Figure 8.2).

Figure 8.2 : Facettes du soutien parental de l'enfant

8.3.3. Contrôle parental exercé sur l'enfant

Le contrôle parental a été également organisé en deux facettes qui sont la punition (renforcement négatif) et la liberté accordée à l'enfant (Figure 8.3).

Figure 8.3 : Facettes du contrôle parental exercé sur l'enfant



8.4. La structuration de l'environnement familial

8.4.1. Adaptation du questionnaire de Lautrey (1980)

Lors de l'analyse secondaire des données de l'enquête « 20 ans après » il nous est apparu nécessaire d'uniformiser le format de réponse des différents questionnaires. Ainsi, nous avons décomposé la structuration de l'environnement familial en deux dimensions : 1° la régulation de la vie familiale, qui mesure la présence ou l'absence des règles régissant les divers aspects de la vie quotidienne et 2° la souplesse de la régulation, qui renvoie aux exceptions que les parents font aux règles de la vie quotidienne sous certaines conditions. C'est l'adaptation des parents aux différentes situations de la vie quotidienne.

Tableau 8.2 : Adaptation du questionnaire de Lautrey (exemple de quelques items, R = régulation, S = souplesse)

Questionnaire de Lautrey	Adaptation
<p>Les déplacements pendant le repas.</p> <p>1. En général, il ne sort pas de table avant que le repas soit terminé.</p> <p>2. Vous lui permettez de se déplacer assez souvent pendant le repas, à condition qu'il vous demande d'abord la permission.</p> <p>3. Il sort fréquemment de table pendant les repas (soit parce que vous le laissez libre de le faire, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre décision).</p>	<p>R Vous apprenez à votre enfant à ne pas sortir de table avant que le repas ne soit terminé.</p> <p>S Vous laissez votre enfant quitter la table avant la fin du repas s'il n'arrive plus à finir son assiette.</p>
<p>Les jeux à la maison.</p> <p>1. Il joue n'importe où dans l'appartement.</p> <p>2. Il joue uniquement dans les endroits que vous avez fixés pour cela (par exemple, ce peut être sa chambre, ou le couloir, ou une pièce quelconque).</p> <p>3. Il lui arrive assez souvent de jouer en dehors des endroits que vous avez fixés pour cela. Vous acceptez à certaines conditions (par exemple, s'il joue à des jeux calmes, ou s'il dessine).</p>	<p>R Vous fixez des endroits où votre enfant est autorisé à jouer (par exemple, ce peut être sa chambre, ou une pièce quelconque).</p> <p>S Vous permettez à votre enfant de jouer en dehors des endroits que vous avez fixés pour cela s'il joue à des jeux calmes.</p>
<p>Le rangement des jouets.</p> <p>1. En principe, il range ses jouets après s'en être servi, mais vous permettez assez souvent des exceptions (par exemple s'il doit les utiliser de nouveau le lendemain).</p> <p>2. Il range à peu près toujours ses jouets après s'en être servi (soit de lui-même, soit parce que vous lui rappelez chaque fois).</p> <p>3. Il laisse souvent traîner ses jouets après s'en être servi (la plupart du temps, c'est vous qui les rangez).</p>	<p>R Vous apprenez à votre enfant à ranger ses jouets après s'en être servi.</p> <p>S Vous permettez à votre enfant de ne pas ranger ses jouets s'il doit les utiliser de nouveau le lendemain.</p>
<p>Peut-il interrompre la conversation des adultes?</p> <p>1. Il peut intervenir comme il veut dans la conversation des adultes.</p> <p>2. Il peut intervenir seulement si ce qu'il a à dire est en rapport avec la conversation.</p> <p>3. Vous lui avez appris à ne pas intervenir dans la conversation des adultes.</p>	<p>R Vous apprenez à votre enfant à ne pas intervenir dans la conversation des adultes.</p> <p>S Vous permettez à votre enfant d'intervenir dans la conversation des adultes si ce qu'il a à dire est en rapport avec la conversation.</p>

8.4.2. Recherche préparatoire 1999

a) Objectifs

Nous avons mené une recherche préparatoire qui avait deux objectifs. Le premier consiste en l'articulation à la fois théorique et empirique entre deux grandes approches d'étude des styles éducatifs familiaux : d'une part, les études françaises dans la lignée du travail de Lautrey (1980) qui a distingué trois types de structuration de l'environnement familial (aléatoire, souple et rigide), et d'autre part, les études nord-américaines développées à la suite de Baumrind (1980, 1991) par Darling et Steinberg (1993) et qui distinguent trois styles éducatifs (autoritaire, démocratique et permissif). Le second objectif réside dans le passage d'une approche typologique à une approche dimensionnelle des styles éducatifs familiaux. Cette dernière approche présente l'avantage de rendre possible la décomposition du style parental en ces différentes dimensions et de permettre ainsi de mieux identifier les pratiques éducatives susceptibles de favoriser le développement intellectuel et la réussite scolaire des enfants (Deslandes & Potvin, 1998). En outre, d'un point de vue méthodologique, l'approche dimensionnelle permet des analyses statistiques plus puissantes.

Pour valider le questionnaire de mesure du style éducatif familial, nous l'avons administré à 81 familles d'enfants âgés de 8 à 10 ans (moyenne d'âge 8.6 ans). L'échantillon est constitué de 38 filles et de 43 garçons appartenant à trois groupes socio-économiques déterminés à partir de la profession des parents et de leurs niveaux d'éducation. Ces familles ont été recrutées par le biais des associations de parents d'élèves.

b) Résultats

Les coefficients alpha de Cronbach (tableau 8.3) des différentes dimensions sont bons, à l'exception de l'échelle de soutien qui présente un coefficient moyen. Une analyse d'items des échelles de structuration (obtenue par fusion des échelles de régulation et de souplesse) donne un coefficient de consistance interne de 0.87.

Tableau 8.3 : Analyses d'items des dimensions du style éducatif familial

	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
L'encouragement à l'autonomie	.79	8
Le soutien parental	.65	8
Le contrôle parental	.70	8
La régulation de la vie familiale	.78	8
La souplesse de la régulation	.81	8
La structuration de l'environnement familial	.87	16

Une première analyse en composantes principales (tableau 8.4) des scores obtenus aux cinq échelles a permis de retenir deux composantes. La première (44 % de la variance expliquée) sature positivement et fortement les échelles de régulation et de contrôle et négativement l'échelle de souplesse. La seconde (29 % de la variance expliquée) sature positivement et fortement les échelles d'autonomie et de soutien, et négativement l'échelle de contrôle.

Tableau 8.4 : Analyse en composantes principales sur les cinq dimensions du style éducatif familial

	Composante 1	Composante 2
La régulation de la vie familiale	.91	.03
La souplesse de la régulation	-.81	.03
Le contrôle parental	.70	-.52
Le soutien parental	.18	.82
L'encouragement à l'autonomie	-.34	.80
Valeurs propres	2.19	1.44
Pourcentage de la variance expliquée	44 %	29 %

Une seconde analyse en composantes principales (tableau 8.5) des scores obtenus aux quatre échelles (après fusion des échelles de régulation et de souplesse) a permis de retenir également deux composantes. La première (46 % de la variance expliquée) sature positivement et fortement les échelles de structuration et de contrôle, et négativement l'échelle d'autonomie. La seconde (30 % de la variance expliquée) sature positivement et fortement les échelles d'autonomie et de soutien, et négativement l'échelle de contrôle.

Tableau 8.5 : Analyse en composantes principales sur les quatre dimensions du style éducatif familial

	Composante 1	Composante 2
La structuration de l'environnement familial	.87	.13
Le contrôle parental	.82	-.40
Le soutien parental	.08	.88
L'encouragement à l'autonomie	-.49	.74
Valeurs propres	1.85	1.22
Pourcentage de la variance expliquée	46 %	30 %

c) Discussion

Les résultats de cette étude (Tazouti, 2001) montrent que le rapprochement entre les différentes approches des styles éducatifs familiaux, recommandé par certains auteurs (Allès-Jardel, 1997 ; Palacio-Quintin, 1995), est réalisable. Le style éducatif familial semble résulter de la combinaison de deux grandes dimensions. La première intègre la structuration de l'environnement familial et le contrôle parental. La deuxième englobe l'encouragement à l'autonomie et le soutien parental. Ces dimensions peuvent être rapprochées de celles distinguées par Maccoby et Martin (1983), à savoir l'exigence parentale d'une part et l'acceptation parentale d'autre part. Il ne nous a pas été possible de départager les deux dimensions souplesse et régulation qui présentent une corrélation de 0,62. Il semble ainsi, à la lumière des résultats, que la typologie de Lautrey peut être appréhendée sur une seule dimension de structuration. Les individus ayant obtenu des scores faibles sur cette dimension peuvent être considérés comme adoptant un style aléatoire, ceux obtenant un score moyen sont considérés comme ayant un style souple et enfin, ceux obtenant un score élevé sont considérés comme ayant un style rigide (nous reviendrons ultérieurement sur le problème de curvilinéarité soulevé par cette transformation).

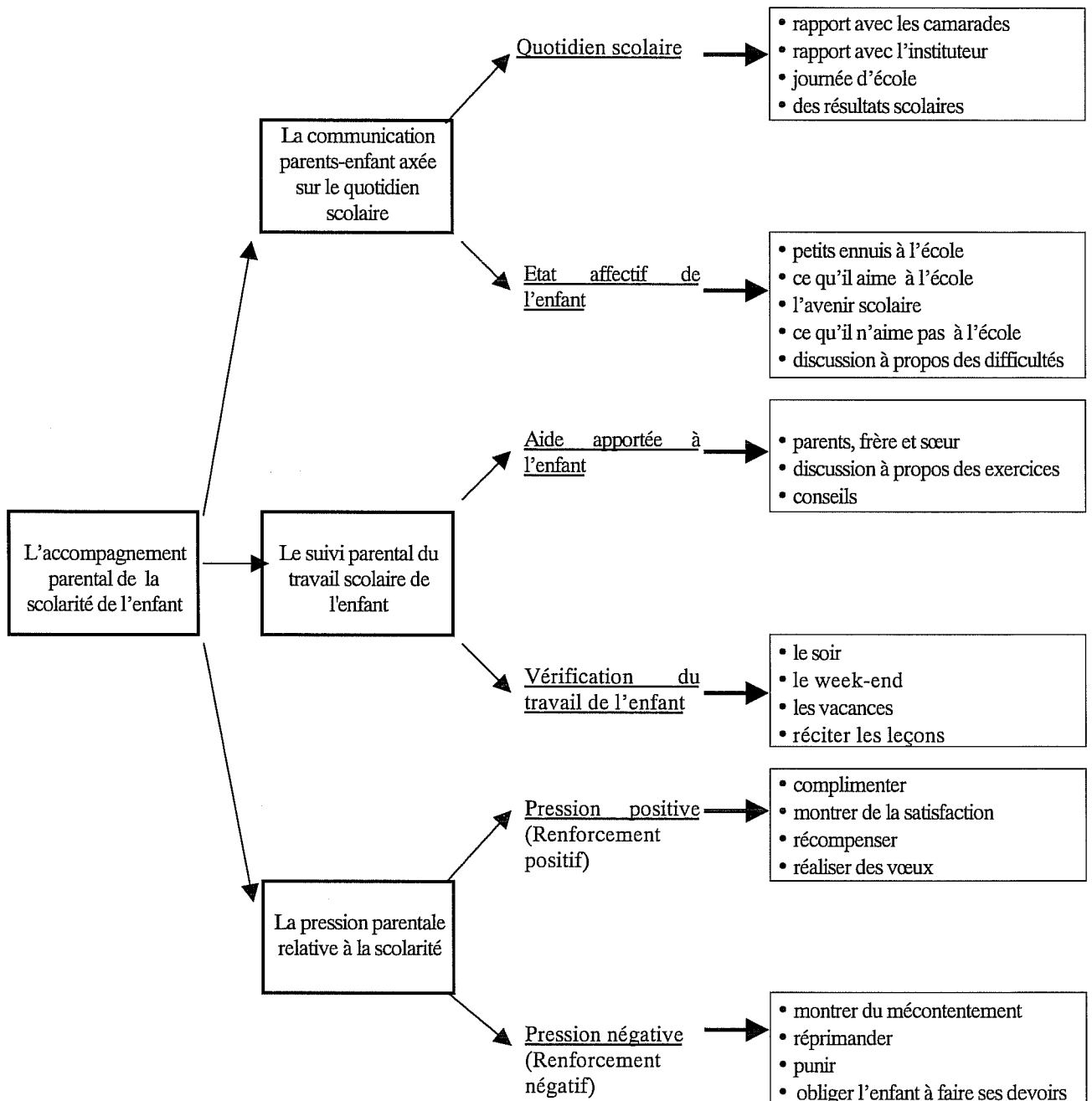
8.5. Accompagnement parental de la scolarité de l'enfant

8.5.1. Dimensions et facettes

Pour opérationnaliser l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant nous avons retenu trois dimensions qui sont la communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire, le suivi

parental du travail scolaire de l'enfant et la pression parentale relative à la scolarité (figure 8.4). Chaque dimension est constituée de deux facettes.

Figure 8.4 : Dimensions et facettes de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant



8.5.2. Validation des questionnaires

a) Recherche préparatoire 2000

Une recherche (nous l'appelons pour des raisons pratiques « recherche préparatoire 2000 ») a été menée dans quatre écoles de la circonscription de Vandoeuvre (Meurthe-et-

Moselle). Elle a porté sur 118 familles d'enfants scolarisés en CE2. Cette étude a permis de valider les questionnaires sur l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant, le rapport au langage et le rapport à la lecture. Elle a permis également de perfectionner les questionnaires sur les valeurs et sur les attentes parentales en éducation. Après avoir obtenu les autorisations nécessaires pour intervenir dans les différentes écoles, nous avons remis les questionnaires aux directeurs des écoles. Ces derniers les distribuaient aux élèves de C.E.2. afin qu'ils les remettent à leurs parents et les rapportent à l'école une fois remplis. Chaque questionnaire était accompagné d'une lettre d'introduction qui présentait la recherche. Afin de rassurer les parents sur l'anonymat de la recherche, on leur demandait de placer le questionnaire dûment complété dans une enveloppe cachetée qui leur était remise à cet effet.

b) Résultats

Une analyse en composantes principales (tableau 8.6) sur les items de la communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire a permis de retenir une composante qui explique 31 % de la variance totale. Le coefficient de consistance interne de l'échelle est 0.63.

Tableau 8.6 : Saturation des items de la communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire dans l'unique composante

Items	Composante
Vous discutez avec votre enfant à propos de ses rapports avec ses camarades.	.68
Vous discutez avec votre enfant à propos de ses rapports avec son instituteur.	.55
Vous discutez avec votre enfant à propos des difficultés qu'il rencontre à l'école.	.51
Vous discutez avec votre enfant à propos de sa journée d'école.	.47
Valeur propre	1.24
Pourcentage de la variance expliquée	31 %

Une analyse en composantes principales (tableau 8.7) sur les items du suivi parental du travail scolaire de l'enfant a permis de retenir une composante qui explique 31 % de la variance totale. Le coefficient de consistance interne de l'échelle est 0.68.

Tableau 8.7 : Saturation des items du suivi parental du travail scolaire de l'enfant dans l'unique composante

Items	Composante	
Vous faites réciter les leçons à votre enfant.		.63
Vous vérifiez le soir que votre enfant a effectués devoirs.		.62
Vous discutez avec votre enfant des exercices scolaires (calcul,...) qu'il fait à la maison.		.58
Vous donnez des conseils à votre enfant pendant qu'il fait ses devoirs.		.49
Vous aidez (ou une autre personne) votre enfant dans son travail scolaire (devoirs, etc.).		.46
Valeur propre		1.57
Pourcentage de la variance expliquée		31 %

Une autre analyse en composantes principales (tableau 8.8) sur les items de la pression parentale relative à la scolarité de l'enfant a permis de retenir deux composantes la première (23 % de la variance expliquée) sature les items de pression négative, la seconde (12 % de la variance expliquée) sature les items de pression positive. Les coefficients de consistance interne des deux échelles sont respectivement 0.50 et 0.42.

Tableau 8.8 : Saturation des items de la pression parentale relative à la scolarité de l'enfant dans les deux composantes

Items	Composantes	
	1	2
Vous punissez votre enfant lorsqu'il obtient des mauvais résultats scolaires.	.62	.10
Vous vous montrez très mécontent lorsque votre enfant refuse de faire ses devoirs.	.55	.28
Vous montrez votre satisfaction à votre enfant après qu'il a fini ses devoirs.	.03	.61
Vous faites des compliments à votre enfant lorsqu'il obtient des bons résultats scolaires	.29	.54
Valeurs propres	1.58	1.11
Pourcentage de la variance expliquée	23 %	12 %

Enfin, une analyse en composantes principales (tableau 8.9) sur les scores aux quatre échelles a permis de retenir une seule composante qui rend compte de 47 % de la variance totale.

Tableau 8.9 : Analyse en composantes principales sur les quatre dimensions de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant

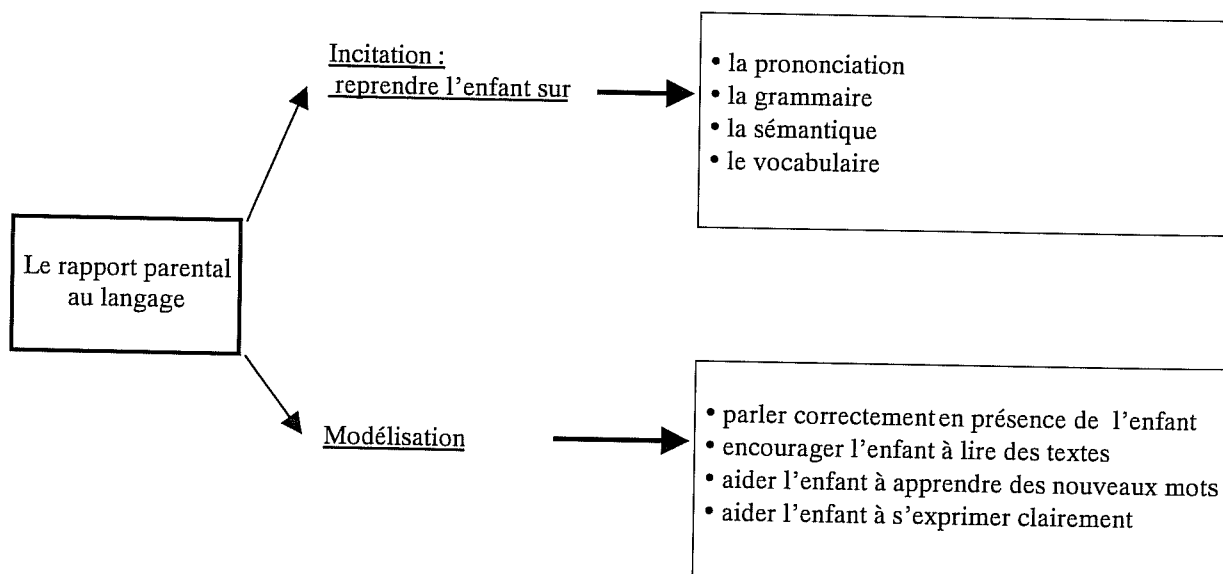
Items	Composante
Le suivi parental du travail scolaire de l'enfant	.76
La communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire	.73
Le renforcement positif	.72
Le renforcement négatif	.48
Valeur propre	1.87
Pourcentage de la variance expliquée	47 %

8.6. Rapport parental au langage et à la lecture de l'enfant

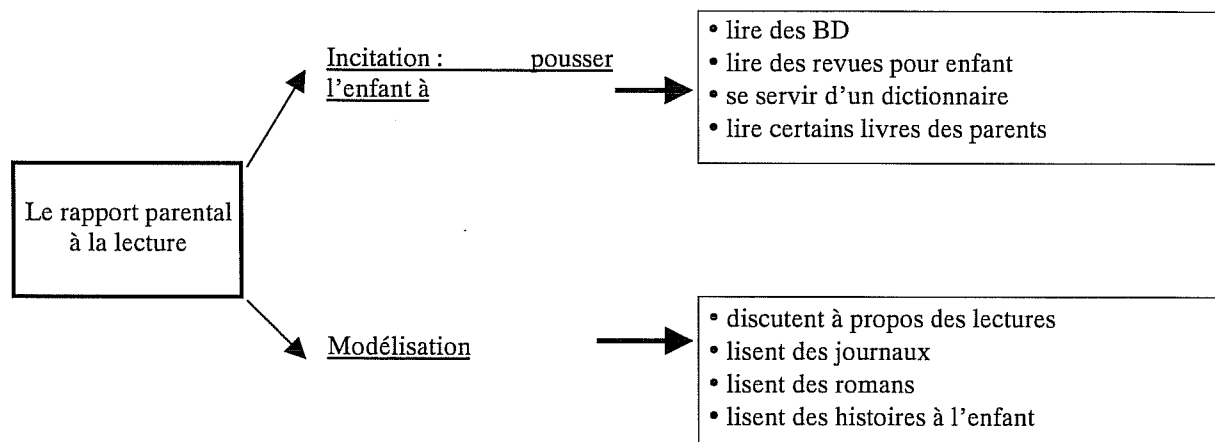
8.6.1. Dimensions et facettes

Nous avons organisé le rapport parental au langage en deux facettes qui sont l'incitation et la modélisation (Figure 8.5).

Figure 8.5 : Facettes du rapport parental au langage



Le rapport parental à la lecture a été également organisé en deux facettes identiques aux précédentes (incitation et modélisation) (Figure 8.6).

Figure 8.6 : Facettes du rapport parental à la lecture

8.6.2. Validation des échelles

Une analyse en composantes principales (tableau 8.10) sur les items du rapport parental au langage a permis de retenir une composante qui explique 48 % de la variance totale. Le coefficient de consistance interne de l'échelle est 0.77.

Tableau 8.10 : Saturation des items du rapport parental au langage dans l'unique composante

Items	Composante
Vous reprenez votre enfant lorsqu'il emploie des mots dans un sens inexact.	.89
Vous reprenez votre enfant lorsqu'il emploie un vocabulaire grossier.	.63
Vous reprenez votre enfant lorsqu'il commet une faute de français.	.60
Vous reprenez votre enfant sur sa manière de parler.	.60
Valeur propre	1.9
Pourcentage de la variance expliquée	48 %

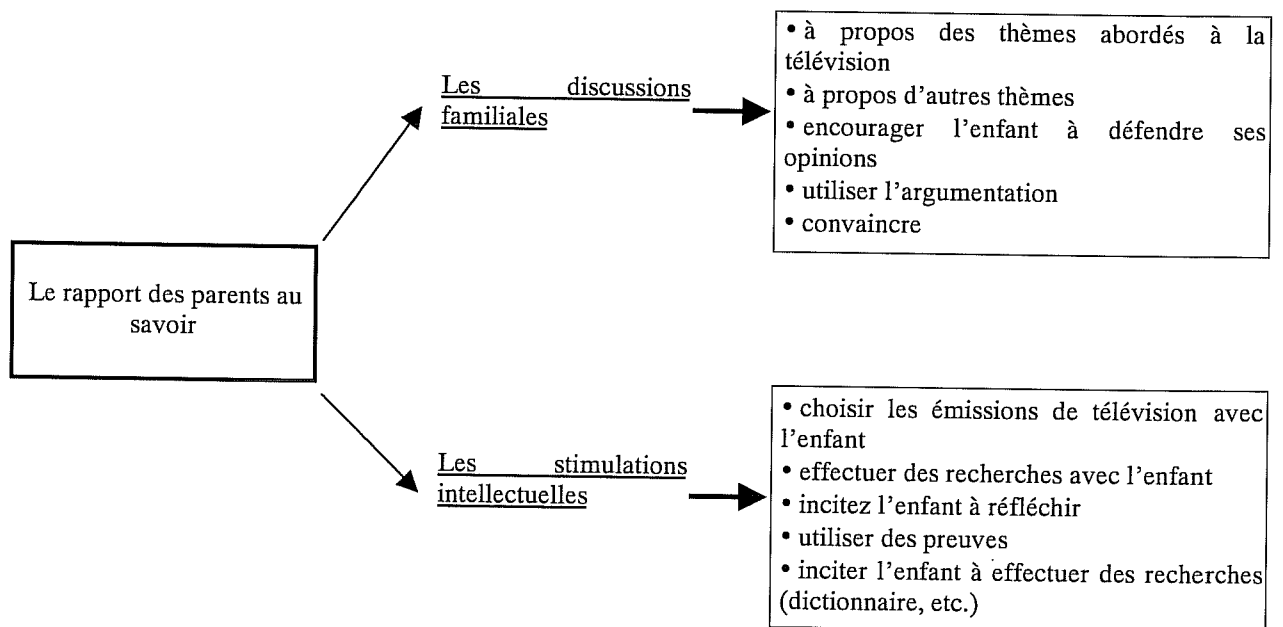
Une analyse en composantes principales (tableau 8.11) sur les items du rapport parental à la lecture a permis de retenir une composante qui explique 27 % de la variance totale. Le coefficient de consistance interne de l'échelle est 0.55.

Tableau 8.11 : Saturation des items du rapport parental à la lecture dans l'unique composante

Items	Composante
Vous encouragez votre enfant à se servir d'un dictionnaire lorsqu'il ne comprend pas un mot.	.67
Vous incitez votre enfant à lire des livres et des revues pour enfant.	.56
Vous discutez avec votre enfant à propos de ses lectures.	.44
Vous incitez votre enfant à lire des BD, des illustrés.	.33
Valeur propre	1.1
Pourcentage de la variance expliquée	27 %

8.7. Rapport des parents au savoir

Le rapport au savoir des parents a été organisé en deux facettes qui sont les discussions familiales et les stimulations intellectuelles (figure 8.7).

Figure 8.7 : Facettes du rapport des parents au savoir

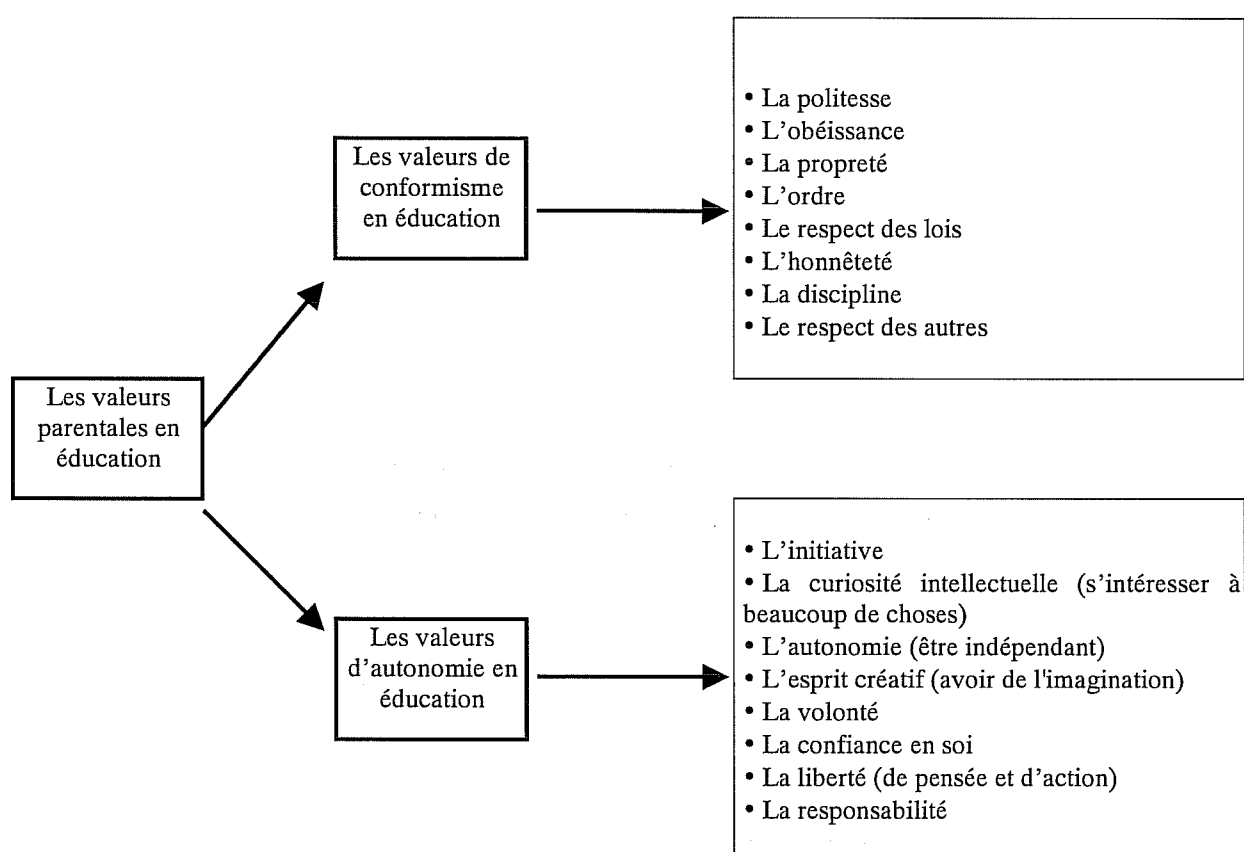
La version expérimentale de ce questionnaire a été soumise dans un premier temps aux critiques de quelques doctorants en psychologie et de quelques instituteurs. Dans un second temps, cette version a été testée sur quelques familles. Cependant, compte tenu du nombre restreint de familles, nous n'avons pas pu effectuer des analyses psychométriques.

8.8. Valeurs parentales en éducation

8.8.1. Dimensions et facettes

Traditionnellement, dans la littérature, on distingue deux types de valeurs en éducation : les valeurs de conformisme en éducation et les valeurs d'autonomie en éducation (figure 8.8). L'analyse secondaire de l'enquête «20 ans après » confirme le bien fondé de cette distinction.

Figure 8.8 : Facettes des valeurs parentales en éducation



8.8.2. Validation des échelles

Une analyse en composantes principales (tableau 8.12) sur l'ensemble des items des valeurs parentales en éducation a permis de retenir deux composantes. La première composante sature fortement les valeurs de conformisme en éducation et la seconde sature fortement les valeurs d'autonomie en éducation. Les deux composantes expliquent respectivement 28 et 9 % de la variance totale. Les coefficients de consistance interne des

deux dimensions sont respectivement 0.69 et 0.82. La corrélation entre les deux dimensions est de 0.44 ($p < .05$)

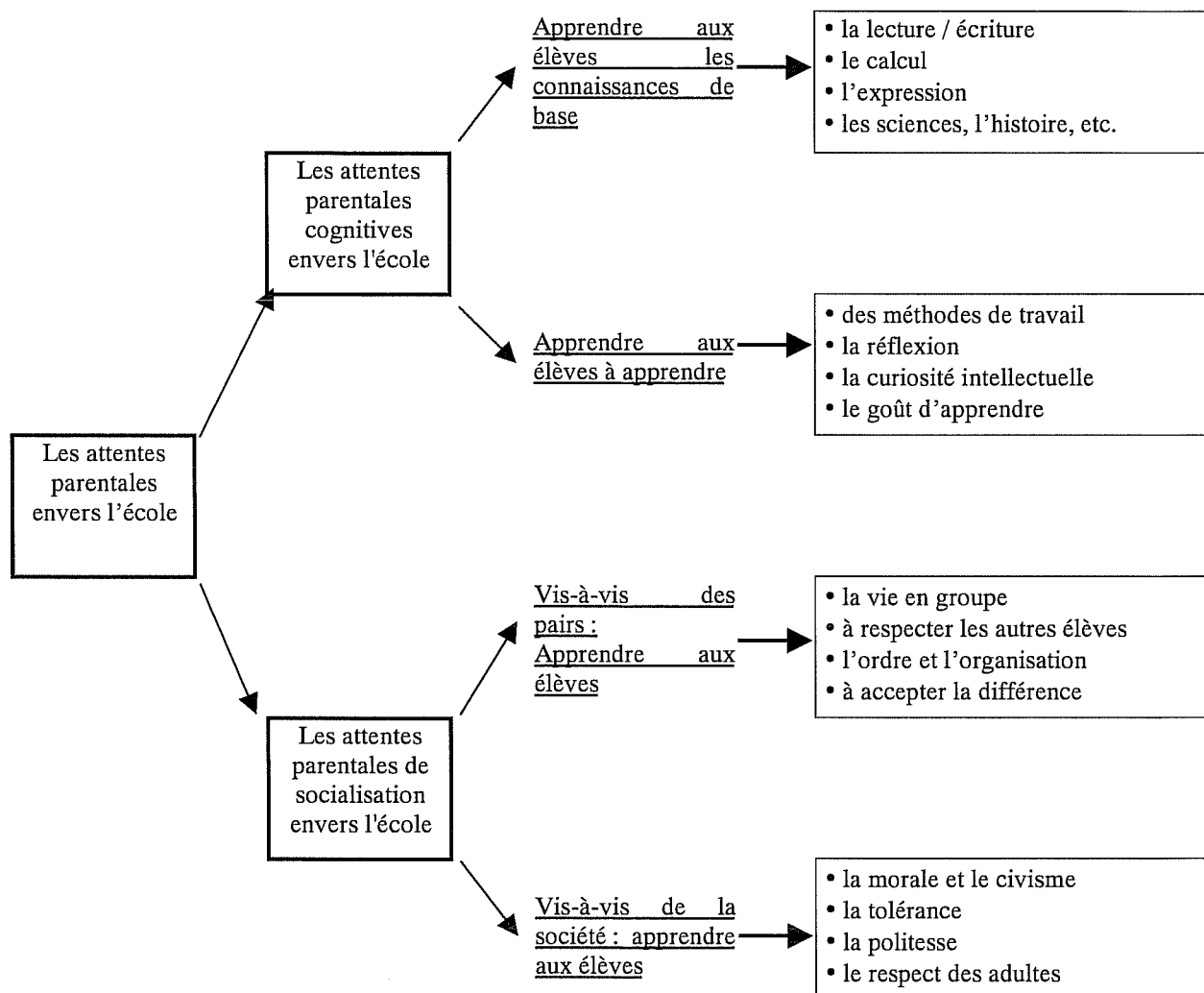
Tableau 8.12 : Saturation des items des valeurs parentales en éducation dans les deux composantes

Items	Composante 1	Composante 2
La politesse	.75	.20
L'obéissance	.73	.13
La propreté	.67	.27
La discipline	.65	.28
L'honnêteté	.58	.54
L'ordre	.53	.27
Le respect des autres	.50	.41
Le respect des lois	.38	.36
L'esprit créatif (avoir de l'imagination)	.19	.65
L'initiative	.38	.64
S'intéresser à beaucoup de choses	.36	.52
L'esprit critique	-.02	.46
L'autonomie (être indépendant)	.34	.46
La volonté	.27	.45
Valeurs propres	3.93	1.20
Pourcentage de variance expliqué	28 %	9 %

8.9. Attentes parentales envers l'école

8.9.1. Dimensions et facettes

Les attentes parentales envers l'école ont été organisées en deux dimensions qui sont les attentes parentales cognitives envers l'école et les attentes parentales de socialisation envers l'école (Figure 8.9). Chaque dimension est constituée de deux facettes. L'analyse secondaire de l'enquête « 20 ans après » confirme également le bien fondé de cette distinction.

Figure 8.9 : Dimensions et facettes des attentes parentales envers l'école

8.9.2. Validation des échelles

Une analyse en composantes principales (tableau 8.13) sur l'ensemble des items des attentes parentales en éducation a permis de retenir une seule composante qui explique de 39 % de la variance totale. Le coefficient de consistance interne de l'échelle est 0.88. La corrélation entre les deux dimensions est de 0.72 ($p < .05$), de sorte que nous n'avons pas pu faire la distinction entre les attentes de socialisation et les attentes cognitives envers l'école, contrairement à ce qui avait été obtenu dans l'analyse secondaire de l'enquête « 20 ans après ».

Tableau 8.13 : Saturation des items des attentes parentales envers l'école dans l'unique composante

Items	Composante
Transmettre aux enfants le goût d'apprendre.	.76
Faire que les élèves se plaisent à l'école.	.72
Permettre la réussite scolaire de tous.	.71
Réduire les inégalités sociales.	.67
Apprendre aux enfants des choses utiles à la vie de tous les jours.	.65
Apprendre à vivre en groupe.	.62
Permettre à l'élève de réussir dans la vie.	.60
Apprendre aux enfants la lecture, l'écriture et le calcul.	.59
Apprendre aux enfants à réfléchir.	.58
Apprendre la morale et le civisme.	.58
Développer la curiosité des enfants.	.45
Apprendre aux enfants l'histoire, les sciences, etc.	.42
Valeur propre	4.63
Pourcentage de variance expliqué	39 %

8.10. Epreuves de raisonnement de l'enfant

L'ECNI, acronyme d'Echelle Collective de Niveau Intellectuel, a été mise au point par Benedetto (1969). Les épreuves constituant l'ECNI ont été choisies en sélectionnant, parmi les tests existants, les types de questions ou de problèmes les mieux adaptés pour évaluer un niveau d'intelligence générale (Benedetto, 1969). L'auteur s'est attaché à assurer un équilibre numérique entre les épreuves verbales et les épreuves non verbales.

Flieller et *al.* (1995) soulignent que le concept d'intelligence générale a été vivement critiqué, mais utilisateurs de l'ECNI, ils s'intéressent davantage à ce que l'instrument mesure, qu'à défendre ou critiquer la problématique de sa construction. Ainsi ils soulignent trois faits : 1° l'épreuve met en jeu des raisonnements logiques et des activités de résolution de problèmes ; 2° les sous-parties de l'ECNI sont corrélées positivement entre elles et l'analyse factorielle fait apparaître un facteur général important (Bouyer, 1987, Flieller et *al.* 1995) ; 3° « *L'ECNI mesure donc des différences cognitives qui se manifestent dans des tâches de raisonnement logique et de résolution de problèmes, qui varient peu selon le type de tâche considéré, et qui sont en relation assez forte avec les*

différences de performances observées dans le domaine scolaire » (Flieller et al. 1995, p.47). En effet, il existe une corrélation élevée entre l'ECNI et les performances scolaires, elle est de 0.73 dans l'enquête « 20 ans après ».

L'ECNI comporte quatre formes, appelées cahiers, adaptées à des niveaux scolaires différents. Le cahier 2, qui nous intéresse tout particulièrement, est destiné aux élèves de cours élémentaire 1 et 2. Nous avons décidé d'utiliser une version abrégée du cahier 2. Pour sélectionner les épreuves, nous nous sommes basé sur les résultats de l'enquête « 20 ans après » notamment sur les coefficients de fidélité des différents subtests (tableau 8.14). Ainsi, nous avons retenu deux épreuves non verbales (matrices et séries à compléter) et deux épreuves verbales (analogies verbales et appartenance à une classe). On trouvera un exemple d'item de chacune des quatre épreuves dans l'annexe 1 de cette thèse.

Tableau 8.14 : Composition et caractéristiques psychométriques du cahier 2 de l'ECNI (Flieller *et al.* 1995)

Titre de l'épreuve	Forme		Nombre d'items	Coefficient alpha
	V	NV		
Vocabulaire	X		8	.41
Analogies verbales	X		8	.64
Élément différent	X		8	.61
Appartenance à une classe	X		10	.70
Echelle verbale			34	.83
Matrices		X	8	.81
Compréhension de phrases		X	8	.55
Séries à compléter		X	8	.71
Différences		X	10	.70
Echelle non verbale			34	.85

8.11. Performances scolaires de l'enfant

Pour construire les épreuves de performances scolaires, nous nous sommes basé sur l'évaluation à l'entrée en CE2 de 1999 (DPD, 2000). Ce type d'évaluation a été mise en place en 1989, il a une double finalité. En premier lieu, cette opération vise à améliorer la connaissance individuelle des élèves en dotant les enseignants de protocoles standardisés dont ils assurent la passation eux-mêmes en œuvre au sein de la classe. Ainsi, ils peuvent

repérer, en tout début de l'année, les points forts et les points faibles de leurs élèves en français et en mathématiques et mettre en place des stratégies pédagogiques appropriées. En second lieu, cette opération permet d'établir des références nationales obtenues à l'aide d'échantillons représentatifs d'élèves pour lesquels sont prélevés les résultats de français et de mathématiques accompagnés d'une fiche signalétique anonyme contenant les principales variables socio-démographiques : âge, sexe, nationalité, profession des parents, cursus scolaire antérieur, etc. Chaque année, un échantillon représentatif est tiré au sort aléatoirement sur l'ensemble du territoire et permet d'établir les repères nationaux.

Le choix de mesurer les performances scolaires par des épreuves issues de l'évaluation nationale à l'entrée en CE2 nécessite quelques explications. En effet, ces épreuves présentent plusieurs avantages : 1° ce sont des épreuves récentes et standardisées ; 2° ce sont des épreuves qui fournissent des repères nationaux sur les statistiques des items (pourcentage de réussite, qualités psychométriques, etc.) ; 3° ce sont des épreuves d'une bonne validité de contenu. Les items représentent un éventail des connaissances que les élèves doivent avoir à cet âge.

Nous avons également la possibilité de mesurer les performances scolaires par les notes obtenues par l'enfant lors de son dernier bulletin scolaire. Cette éventualité a été écartée pour deux raisons. La première raison est inhérente au mode d'évaluation adopté par les enseignants qui n'est pas identique et qui ne se traduit pas forcément en termes de notes scolaires. En effet, les évaluations peuvent se faire soit par des lettres (A, B, C, D et E) soit selon trois modalités « acquis », « en cours d'acquisition » et « non acquis ». La deuxième raison est liée aux difficultés du terrain. Nous avons essayé d'un côté un refus catégorique de la part des écoles de nous fournir les notes scolaires des élèves. De l'autre côté, il était extrêmement difficile d'obtenir ces notes par l'intermédiaire des familles. En effet, toute notre démarche auprès des familles consistait à les mettre en confiance et à faire en sorte que la scolarité de l'enfant pèse le moins possible (dans le but de réduire la désirabilité sociale) et le fait de demander les notes scolaires remettait toute notre démarche en question.

Ainsi, nous nous sommes basé sur les statistiques fournies par la DPD (2000) pour sélectionner les exercices et les items pour notre évaluation. Les critères que nous avons retenus sont au nombre de quatre : 1° les compétences associées aux différents items, 2° le

temps de passation, 3° les critères psychométriques (taux de réussite, fidélité) et 4° enfin, la clarté et l'objectivité de la correction (l'évaluation des items).

8.11.1 Compétences associées aux différents items et temps de passation

Les exercices retenus (tableau 8.15) recouvrent un panel large de compétences en français (compréhension et outil de la langue) et en mathématiques (géométrie, mesure et travaux numériques). Nous avons fixé le temps des épreuves de performances scolaires à 40 minutes : une vingtaine de minutes pour les exercices de français et une vingtaine de minutes pour les exercices de mathématiques, notre principale préoccupation étant d'éviter une grande fatigue chez l'enfant (ce qui nous a conduit à écarter la production de texte).

Tableau 8.15 : Les compétences associées aux différents exercices de performances scolaires (DPD, 2000)

Exercice de français	Durée	Compétence associée
1 (1) ¹	5 min.	Comprendre et savoir appliquer les consignes courantes du travail scolaire.
2 (4)	12 min.	Comprendre un texte et montrer qu'on l'a compris: <ul style="list-style-type: none"> • donner après la lecture des informations ponctuelles contenues explicitement ou implicitement dans le texte; • dans un récit, identifier les personnages et les retrouver, quels que soient les procédés utilisés (nom, pronom, périphrase...); • construire la signification générale d'un texte simple en prenant en compte ses énoncés successifs.
3 (15)	3 min.	Ecrire sous la dictée des mots courants, de petites phrases ou de petits textes.
Durée totale	20 min.	
Exercice de mathématiques		
1 (4)	6 min.	Compléter par pliage (symétrie) une figure dessinée sur un quadrillage.
2 (15)	3 min.	Résoudre un problème faisant intervenir une grandeur.
3 (18)	7 min.	Effectuer des additions, posées, en ligne ou à poser.
		Calculer des produits et des différences (calcul exact ou approché).
4 (25)	4 min.	Résoudre un problème à une opération.
Durée totale	20 min.	

8.11.2. Critères psychométriques

Nous avons choisi des items de difficultés variables (tableau 8.16). Le taux de réussite moyen pour les 16 items retenus de français est de 62 % alors qu'il est de 57,21 %

pour les 12 items de mathématiques. En ce qui concerne la corrélation moyenne item/test corrigée, elle est 38.04 pour les items de français et de 38.42 pour les items de mathématiques.

Tableau 8.16 : Caractéristiques psychométriques des différents items de performances scolaires (DPD, 2000)

Exercice	Item	Compétences	Taux de réussite en %	Corrélation item/test corrigée
Français				
1	1	Compréhension	91.9	25.0
	2		74.2	32.3
	3		77.7	31.3
	4		65.6	49.6
	5		66.5	42.8
			75.18	36.2
4	6 (13)	Compréhension	87	38.1
	7 (14)		72.9	48.7
	8 (15)		53.4	39.5
	9 (16)		42.8	40.7
	10 (17)		53.7	35.7
			61.96	40.54
15	11 (70)	Outil de la langue	63.5	39.6
	12 (71)		27.9	39.3
	13 (72)		93.8	23.1
	14 (73)		48.1	39.4
	15 (74)		42.9	44.6
	16 (75)		30.1	38.9
				51.05
		Moyennes	62	38.04
Mathématiques				
4	1 (6)	Géométrie	85.3	39.0
	2 (7)		79.8	39.8
	3 (8)		49.5	37.3
			71.53	38.7
15	4 (35)	Mesure	56.7	38.9
18 et 19	5 (50)	Travaux numériques	73.5	43.6
	6 (52)		69.3	42.8
	7 (54)		54.5	37.1
	8 (55)		73.4	30.7
	9 (58)		14.4	30.5
	10 (59)		66	43.5
	11 (60)		38.5	36.1
			55.66	37.76
25	12 (77)	Problème	25.6	41.7
			46.45	37.85
		Moyennes	57.21	38.42

On trouvera un exemple d'items de français et de mathématiques dans l'annexe 2 de cette thèse.

¹ Les chiffres entre parenthèses indiquent le numéro de l'exercice dans la version originale.

Chapitre IX.

Echantillon et recueil des données

Une des difficultés d'une enquête comme la nôtre est qu'elle nécessite plusieurs autorisations administratives. Ces dernières ne peuvent être obtenues qu'une fois les préparatifs de l'enquête bien avancés (élaboration des outils d'investigation, ciblage de la population, etc.). Dans la mesure où l'intervention dans les écoles primaires du département de Meurthe-et-Moselle nécessite une autorisation de l'Inspecteur d'Académie, notre première démarche¹ fut de lui adresser un courrier contenant une demande d'autorisation d'intervention dans les écoles, le résumé du projet de thèse et un exemplaire du questionnaire de présélection. La réponse de l'Inspecteur d'Académie fut positive sous réserve d'acceptation des différents Inspecteur de l'Education Nationale (I.E.N.). Un second courrier contenant l'autorisation de l'Inspecteur d'Académie a été envoyé aux différents I.E.N., lesquels ont accepté que nous intervenions dans leur circonscription et nous ont fourni des autorisations écrites.

9.1. Echantillonnage

9.1.1. Choix des circonscriptions et des écoles

La recherche a porté sur cinq communes de la banlieue nancéienne présentant des caractéristiques socio-économiques qui nous laissaient espérer de pouvoir rencontrer des familles populaires en nombre suffisant. Ces communes correspondent à cinq circonscriptions du département de la Meurthe-et-Moselle : Maxéville, Tomblaine, Jarville, Saint-Max et Vandoeuvre. Le tableau 9.1 indique la composition socio-économique des différentes communes. Comme on peut le voir, les personnes habitant ces communes

¹ Toutes les démarches de demandes d'autorisations se sont effectuées avec l'appui de M. Flieller.

appartiennent majoritairement à des CSP modestes. Le regroupement entre les catégories ouvriers et employés donne un pourcentage qui varie de 54 % à 67 %.

Tableau 9.1 : Composition socio-économique des cinq communes (Statistiques fournies par l'INSEE, dernier recensement, 2000)

Catégories professionnelles	Communes				
	Vandoeuvre Lès Nancy	Saint-Max	Maxéville	Jarville-la- Malgrange	Tomblaine
Artisans commerçants chefs d'entreprise	3 %	4 %	4 %	4 %	4 %
Cadres	17 %	14 %	8 %	9 %	8 %
Professions intermédiaires	26 %	26 %	22 %	25 %	21 %
Employés	33 %	34 %	40 %	34 %	37 %
Ouvriers	21 %	22 %	26 %	28 %	30 %

Aussi avons-nous préféré un échantillonnage raisonné qui a été réalisé en ciblant des quartiers et des écoles fortement fréquentés par les familles populaires. La proximité de ces communes avec notre lieu de résidence nous a permis un gain de temps considérable sur nos déplacements. Nous aurions pu réaliser un tirage aléatoire des écoles au sein du département de la Meurthe-et-Moselle, mais cet échantillonnage présenté un certain nombre de contraintes. D'une part, le nombre de circonscriptions aurait augmenté considérablement, et avec lui les demandes d'autorisation qui, comme nous l'avons dit, ne sont pas aisées à obtenir. D'autre part, beaucoup de familles non concernées auraient été contactées ce qui aurait augmenté considérablement le coût de l'enquête. Vingt écoles primaires ont été contactées, dix-neuf ont accepté de participer à notre enquête soit, un pourcentage d'acceptation de 95 %, ce qui est très satisfaisant. Toutes ces écoles primaires ont été contactées une première fois par téléphone. Cette première prise de contact avait pour objectif de fixer un rendez-vous avec chaque directeur destiné à lui fournir les autorisations officielles, lui exposer notre recherche et obtenir son accord de participation. Un deuxième rendez-vous était fixé ensuite pour déposer les questionnaires de présélection.

9.1.2. Sélection des familles populaires

a) Questionnaire de présélection

Ce questionnaire (cf. annexe 3) se compose de deux parties. La première est une lettre de présentation de l'enquête aux parents, la seconde concerne les informations sur la famille : niveau d'éducation des parents, conditions d'habitation, profession des parents, situation matrimoniale de la famille et nationalité des membres de la famille. Ce questionnaire avait deux objectifs principaux : en premier lieu, calculer l'indice économique-culturel destiné à l'identification des familles de milieu populaire, en second lieu de contacter les familles susceptibles de participer à notre étude. En effet, devant le refus catégorique et légitime des directeurs d'écoles de nous fournir les coordonnées des familles, nous étions contraints de trouver un moyen de les contacter. Après de nombreuses discussions avec plusieurs personnes (notamment des directeurs d'écoles), nous avons opté pour la solution consistant à demander le numéro de téléphone familial dans le questionnaire de présélection. Les directeurs des écoles ont accepté de distribuer les questionnaires de présélection dans les classes de C.E.2 (34 classes en tout). Le tableau 9.2. fournit les pourcentages de retour de ce questionnaire en fonction des écoles et des circonscriptions.

Tableau 9.2 : Statistiques de participation à l'enquête en fonction des circonscriptions et en fonction des écoles

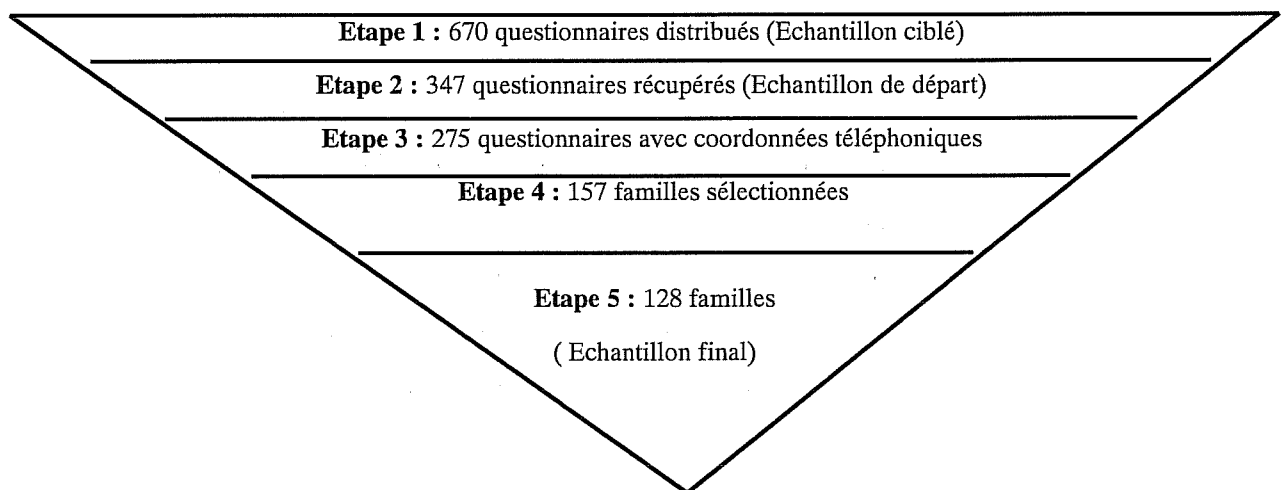
Ecoles	Circonscriptions	Echantillon ciblé	Echantillon du départ		Echantillon final	
		Questionnaires distribués	Questionnaires récupérés	Pourcentage de retour	Nombre de familles	Pourcentage
1	A	30	11	36,67 %	5	3,9 %
2		26	12	46,15 %	3	2,3 %
3		24	17	70,83 %	5	3,9 %
Total A		80	40	50 %	13	10,2 %
4	B	32	12	37,5 %	4	3,1 %
5		39	27	69,23 %	12	9,4 %
Total B		71	39	54,93 %	16	12,5 %
6	C	45	10	22,22 %	2	1,6 %
7		32	18	56,25 %	6	4,7 %
8		24	13	54,17 %	6	4,7 %
9		17	7	41,18 %	5	3,9 %
Total C		118	48	40,68 %	19	14,8 %
10	D	35	23	65,71 %	6	4,7 %
11		47	26	55,32 %	6	4,7 %
12		23	15	65,22 %	4	3,1 %
13		32	19	59,37 %	13	10,2 %
14		15	8	53,33 %	2	1,6 %
Total D		125	91	72,8 %	31	24,2 %
16	E	57	34	59,65 %	11	8,6 %
17		64	32	50 %	11	8,6 %
18		38	25	65,79 %	14	10,9 %
19		40	15	37,5 %	5	3,9 %
20		50	23	46 %	8	6,3 %
Total E		249	129	51,81 %	49	38,3 %
Total		670	347	51,79 %	128	

Ainsi, sur les 670 questionnaires distribués, nous en avons récupéré 347, soit un pourcentage de retour d'environ 52 %. Ce pourcentage varie en fonction des circonscriptions (elle varie de 41 % pour la E à 73 % pour la D) et en fonction des écoles (elle varie de 22 % à 71 %).

b) Evolution des effectifs

Afin d'obtenir un échantillon final conséquent nous avons distribué 670 questionnaires. La figure 9.1 montre que sur les 670 questionnaires distribués nous en avons récupéré 347 soit un pourcentage de retour d'environ 52 %. Sur ces 347 familles, 72 n'ont pas indiqué leur numéro de téléphone soit 21 % de l'échantillon du départ. Sur les 275 familles, 157 ont été présélectionnées, 29 ont refusé de participer à l'enquête et 128 (soit 82 %) ont accepté. Ce pourcentage élevé d'acceptation peut s'expliquer par deux conjonctures favorables. Premièrement, les autorisations des I.E.N. et l'appui des directeurs des écoles ont rassuré les familles. Par ailleurs, les parents ayant indiqué leur numéro de téléphone ont implicitement exprimé leur consentement à collaborer ultérieurement.

Figure 9.1 : Evolution des effectifs en fonction des différentes étapes de l'enquête



c) Calcul de l'indice économique-culturel

Une fois les questionnaires de présélection récupérés, nous avons réalisé la sélection en calculant dans un premier temps, sur l'échantillon de 347 familles, l'indice économique-culturel à partir des quatre indicateurs suivants : le niveau d'éducation de la mère, le niveau d'éducation du père, l'espace disponible et les revenus pondérés de la famille². Une analyse factorielle confirmatoire (tableau 9.3) effectuée sur les quatre indicateurs a permis

² Les indicateurs économique-culturels retenus sont : 1° le niveau d'éducation de la mère ; 2° le niveau d'éducation du père ; 3° les revenus pondérés du ménage [revenu mensuel/(nombre d'adultes + nombre d'enfants/2)] et 4° l'espace disponible dans le logement (le rapport entre le nombre de pièces du logement et le nombre de personnes habitant le ménage).

de montrer l'existence d'un facteur qui sature significativement les quatre variables ; les indices d'adéquation sont satisfaisants.

Tableau 9.3 : Analyse factorielle confirmatoire sur les indicateurs économique-culturels

	Facteur 1
Revenus pondérés du ménage	.81
Niveau d'éducation de la mère	.57
Espace disponible	.38
Niveau d'éducation du père	.34
Khi-deux (Degré de liberté = 2)	.07
Valeur de P	.97
Résidus (RMSEA)	.00

Dans un second temps, nous avons réalisé un quartilage de l'indice économique-culturel et nous avons exclu les familles appartenant au dernier quartile. Dans un troisième temps, ont été éliminées les familles dont au moins un des parents est de nationalité étrangère (soit à peu près 11 % des pères et 12 % des mères) et les parents qui ont un niveau d'éducation élevé (supérieur ou égal au bac).

d) Description de l'échantillon

L'enquête finale a porté sur 128 familles (parents et enfants compris) qui ont répondu à la totalité des items. L'échantillon est constitué de 58 filles et de 70 garçons fréquentant tous la classe de CE2. La majorité des enfants de cet échantillon sont nés en 1992 soit 73 % de l'échantillon (tableau 9.4). Un seul enfant est en avance par rapport à son groupe d'âge, tandis que 2 enfants de l'échantillon ont deux ans de retard par rapport à leur groupe d'âge et 32 ont un an de retard (soit 25% de l'échantillon).

Tableau 9.4 : Année de naissance des enfants de l'échantillon final

Année de naissance de l'enfant	Fréquence	Pourcentage
1990	2	1,5 %
1991	32	25 %
1992	93	73 %
1993	1	0,5 %
Total	128	100 %

Le tableau 9.5 montre qu'en ce qui concerne l'échantillon final 86 % des mères et 88 % des pères ont un niveau d'études inférieur ou égal au CAP. Les 14 % des mères et les 12 % des pères qui ont un niveau d'études supérieur au CAP sont dus aux décalages existant entre le niveau d'étude des deux parents. Le tableau 9.6 qui croise le niveau d'éducation du père et celui de la mère montre que seul 1 % des deux parents a un niveau d'éducation supérieure au CAP.

Tableau 9.5 : Le niveau d'éducation des parents dans l'échantillon de départ et dans l'échantillon final

Niveau d'éducation des parents	Echantillon de départ		Echantillon final	
	Mère	Père	Mère	Père
Ecole primaire	4 %	9 %	6 %	14 %
Collège, classe de 6 ^{ème} à 3 ^{ème}	20 %	13 %	32 %	17 %
CAP, BEP	34 %	41 %	48 %	57 %
Lycée, classe de seconde, première ou terminale	18 %	12 %	14 %	12 %
Etudes supérieures (facultés, IUT, etc.)	24 %	25 %	–	–
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Tableau 9.6 : Tableau croisé entre le niveau d'éducation du père et celui de la mère

Père	Mère				Total
	1	2	3	4	
1. Ecole primaire	4 %	3 %	2 %	5 %	14 %
2. Collège, classe de 6 ^{ème} à 3 ^{ème}	–	12 %	5 %	–	17 %
3. CAP, BEP	2 %	13 %	35 %	7 %	57 %
4. Lycée, classe de seconde, première ou terminale	–	4 %	7 %	1 %	12 %
Total	6 %	32 %	49 %	13 %	100,0%

En ce qui concerne les PCS (tableau 9.7) des parents, 70 % des pères sont des ouvriers, 21 % des mères sont des ouvrières ou des personnels de service et 51 % des mères sont au foyer.

Tableau 9.7 : Les PCS des parents dans l'échantillon de départ et dans l'échantillon final

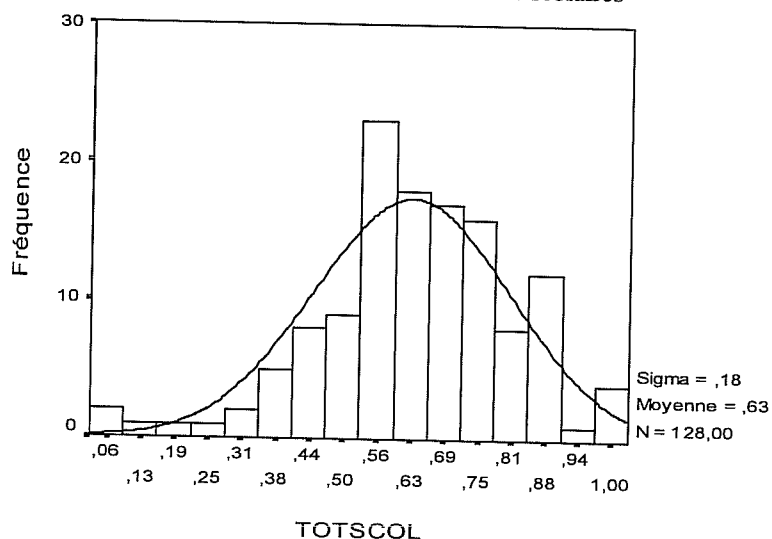
Les PCS des parents	Echantillon de départ		Echantillon final	
	Père	Mère	Père	Mère
Artisans	2 %	1 %	2 %	—
Petits commerçants	2 %	1 %	1 %	—
Chefs d'entreprise de moins de 10 salariés	2 %	1 %	—	—
Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	2 %	1 %	—	—
Cadres et professions intellectuelles supérieures	16 %	8 %	—	—
Cadres moyens, professions intermédiaires, instituteurs, etc.	5 %	9 %	—	—
Agent de maîtrise	10 %	1 %	10 %	—
Employés administratifs	6 %	14 %	6 %	15 %
Employés de commerce	5 %	9 %	6 %	12 %
Policiers et militaires	2 %	1 %	2 %	1 %
Personnels de service	1 %	11 %	2 %	15 %
Ouvriers qualifiés, chauffeurs, etc.	29 %	3 %	43 %	3 %
Ouvriers non qualifiés, manœuvres, ouvriers spécialisés	17 %	2 %	27 %	3 %
Mère au foyer, père au foyer	1 %	38 %	1 %	51 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

9.2. Les performances scolaires de notre échantillons

Le tableau 9.8 fournit les statistiques descriptives des épreuves de performances en mathématiques, en français et dans les deux matières réunies. Nous constatons également à la lecture de la figure 9.2 que nous avons tous les niveaux de performances chez les enfants de milieu populaires.

Tableau 9.8 : Statistiques descriptives des performances scolaires

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Mathématiques	.08	1	.63	.20
Français	.06	1	.62	.20
Performances scolaires	.07	1	.63	.18

Figure 9.2 : Distribution des performances scolaires

Lorsque l'on compare le taux de réussite aux différents items dans l'échantillon national et dans notre échantillon, on constate, en ce qui concerne le français, que les élèves de notre échantillon ont des performances identiques à ceux de l'échantillon national (62 % de réussite à l'ensemble des items de français). En revanche, pour les mathématiques, les performances des élèves de notre échantillon sont supérieures à celles de l'échantillon national (63 % contre 57 %). Ce résultat est à relativiser étant donné que les performances scolaires des élèves de notre échantillon ont été mesurées à la fin de l'année alors que celles de l'échantillon national ont été mesurées au début de l'année.

Tableau 9.9 : Taux de réussite des différents items dans l'échantillon national et dans notre échantillon³

Item	Compétences	Taux de réussite en %	
		Echantillon national	Notre échantillon
1	Compréhension	92	92
2	Compréhension	74	56
3	Compréhension	78	77
4	Compréhension	66	72
5	Compréhension	67	79
		75	75
6 (13)	Compréhension	87	92
7 (14)	Compréhension	73	59
8 (15)	Compréhension	53	34
9 (16)	Compréhension	43	21
10 (17)	Compréhension	54	39
		62	49
11 (70)	Outil de la langue	64	78
12 (71)	Outil de la langue	28	23
13 (72)	Outil de la langue	94	96
14 (73)	Outil de la langue	48	62
15 (74)	Outil de la langue	43	63
16 (75)	Outil de la langue	30	55
		51	63
	Français	62	62
1 (6)	Géométrie	85	89
2 (7)	Géométrie	80	86
3 (8)	Géométrie	50	19
		72	65
4 (35)	Mesure	57	42
5 (50)	Travaux numériques	74	78
6 (52)	Travaux numériques	69	92
7 (54)	Travaux numériques	55	71
8 (55)	Travaux numériques	74	80
9 (58)	Travaux numériques	14	35
10 (59)	Travaux numériques	66	70
11 (60)	Travaux numériques	39	62
		70	70
12 (77)	Problème	26	27
	Mathématiques	57	63

³ Si on se réfère également aux statistiques de la DPD (géographie de l'école, 2001), l'académie de Nancy-Metz figure parmi les académies qui ont des résultats supérieurs à la moyenne nationale.

9.3. Déroulement de la recherche

9.3.1. Premier contact avec les familles

Lors du premier contact téléphonique avec les familles nous commençons par nous présenter et par rappeler aux parents qu'ils avaient rempli un questionnaire leur ayant été adressé par l'intermédiaire de l'école de leur enfant scolarisé en C.E.2. Ensuite, nous demandions aux parents s'ils étaient d'accord pour participer à notre travail. Nous donnions aux parents des précisions sur notre travail et sur ce que nous attendions d'eux. Nous leur expliquions que nous avions un questionnaire à leur intention portant sur l'éducation en général et que nous avions également un cahier d'exercices pour l'enfant. Nous soulignions à l'occasion que la présence simultanée de la mère et de l'enfant était indispensable⁴. Afin de rassurer les parents, nous insistions sur le fait que notre travail était effectué dans un souci d'anonymat et de confidentialité et qu'il n'y aurait pas compte-rendu, ni pour l'école ni pour aucune autre institution. Nous soulignions également aux parents que notre travail n'était pas à but commercial. En effet, lors des premiers contacts téléphoniques auprès de quelques familles – contact ayant permis d'affiner et de mettre au point notre démarche de présentation – nous avons été confronté à la méfiance des parents vis-à-vis des personnes qui, par le biais de l'école, cherchent à vendre des livres, des produits informatiques, etc. Nous rappelions aux parents que nous avions l'autorisation de l'Inspecteur d'Académie et l'approbation des directeurs des écoles.

La principale question des parents concernait la durée de la visite, nous précisions aux parents qu'elle serait d'environ 2 heures. Deux cas de figures se présentaient : 1° dans la majorité des cas, les parents qui participèrent à l'enquête ont accepté de fixer un rendez-vous dès le premier contact téléphonique, 2° dans le second cas de figure, les parents nous ont demandé de les contacter ultérieurement afin qu'ils se concertent ou qu'ils réfléchissent. Lors du second contact téléphonique nous fixions un rendez-vous.

⁴ Lorsque les parents nous ont demandé les objectifs de la recherche, il nous a semblé prudent de prendre quelques précautions. En effet, nous avons évité d'employer quelques termes comme « enquête », « recherche » ou échec scolaire qui peuvent effrayer les parents et éveiller leurs réticences. Nous avons décidé de parler en termes positifs par exemple parler de réussite scolaire au lieu d'échec, améliorer les rapports entre les parents et l'école, etc.

9.3.2. Cadre temporel

L'enquête a démarré officiellement par la distribution des questionnaires de présélection en janvier 2001 et a pris fin en juillet 2001. Nous avons passé environ 6 mois sur le terrain pour collecter les données. Sur les 128 familles de notre échantillon 123 ont été vues une seule fois, alors que les 5 autres ont été vues une seconde fois, la raison principale était l'absence de l'enfant lors de notre première visite (pour des raisons diverses : oubli, maladie, ...). La durée moyenne des visites est d'environ 135 minutes, la durée minimum est 105 minutes alors que la durée maximum est de 210 minutes. La majorité des visites, 79 %, s'est déroulée lors des périodes scolaires et 21 % hors période scolaire. La majorité des parents nous a reçu dans la soirée⁵ entre 17 h et 20 h, après la fin de l'école.

Notre visite se déroulait en quatre temps. Le premier quart d'heure était l'occasion de mettre la famille en confiance. Nous avons également profité de ce moment pour reprendre le questionnaire de présélection avec les parents et de le rectifier le cas échéant. Un second temps était consacré à l'administration des épreuves de performances scolaires à l'enfant. Ensuite la mère répondait aux questionnaires sur l'éducation familiale (cf. annexe 4). La mère seule (94 % des cas) ou avec le père (6% des cas) répondait aux questionnaires mais jamais le père seul. Le dernier temps était consacré à la passation des épreuves de performances intellectuelles à l'enfant.

9.3.3. Le choix de la mère

Lorsque l'on s'intéresse à l'éducation familiale, on postule que les conjoints s'entendent sur les choix éducatifs et sur le type d'interaction avec l'enfant. En effet, dans la majorité des études seules les mères sont interrogées (rarement les pères). La question que l'on est en droit de se poser est : existe-t-il des situations où les attitudes des conjoints divergeraient ? Certainement il en existe, cependant Roussel (1992) pense que dans la réalité il y a un ajustement des principes éducatifs du couple et donc des pratiques éducatives. Une grande divergence aboutirait soit sur la rupture du couple soit sur un contrat prenant acte des divergences (famille de type association).

⁵ Toutes les visites sans exception se sont déroulées au domicile familial.

En réalité, prendre en compte uniquement les opinions et les pratiques éducatives de la mère présente est à la fois réducteur et conforme à la réalité. C'est la mère qui établit généralement la relation la plus intense avec l'enfant. L'idéal serait évidemment de considérer les pratiques éducatives des deux parents. Le chercheur qui désire prendre en compte le point de vue du père dans l'éducation de l'enfant, se heurte à deux difficultés : d'une part, les pères sont peu disponibles et d'autre part l'enquête devient trop coûteuse.

9.3.4. Problèmes rencontrés

En arrivant chez la famille, nous expliquions à l'enfant que nous avions besoin de son aide pour remplir un cahier d'exercices et qu'il s'agissait généralement d'exercices qu'il avait déjà fait à l'école. Pour le rassurer et le motiver, nous insistions sur le fait que nous ne lui attribuerions pas de notes et qu'il était invité à faire de son mieux. Dans la plupart des cas, les enfants acceptaient de participer à l'enquête. Lorsque l'enfant ne manifestait pas de motivation spontanée, la simple intervention de l'un des parents l'incitait à collaborer. Toutefois, un des problèmes que nous avons rencontré lors de la visite chez les familles fut celui de l'ingérence des parents. En effet, il nous a été parfois difficile d'empêcher les parents d'intervenir pendant que l'enfant passait les épreuves de performances scolaires et de performances intellectuelles. Nous n'avons pas eu la possibilité de rencontrer l'enfant seul lors des passations des différentes épreuves et questionnaires. En effet, chez la majorité des familles les passations se sont déroulées dans la cuisine ou dans le salon puisque nous avions à notre disposition un coin de travail (tables et chaises). En outre, le contexte socio-médiatique n'était pas favorable à cela. En effet, suite à la médiatisation des affaires de pédophilie, notamment en milieu scolaire, il nous est apparu imprudent de formuler une telle requête auprès des parents. Cependant, pour contrôler l'ingérence des parents, nous rappelions à l'ordre les parents en leur indiquant qu'il était extrêmement important pour notre travail que l'enfant réponde seul. Après une ou deux interventions, cette ingérence s'estompait. A côté de cette immixtion parentale, il nous a fallu contrôler également la curiosité de la fratrie. Nous avons essayé d'occuper les frères et sœurs par des cahiers contenant des jeux, des dessins, etc.

En ce qui concerne la manière d'administrer les questionnaires, nous avons décidé de les remplir avec les parents. Nous lisions donc la consigne et les items pendant que la mère

répondait sur un autre questionnaire. Cette démarche présente plusieurs avantages. Elle permet aux parents qui ont des problèmes de compréhension ou de lecture des items de le manifester. Elle évite ainsi aux parents qui ont des problèmes de lecture de se sentir en échec. Enfin, elle minimise le nombre de données manquantes.

Chapitre X.

Résultats

Nous procéderons en quatre étapes dans l'analyse des résultats. La première étape sera consacrée à des statistiques descriptives et des analyses bivariées. La seconde étape sera consacrée aux variables et leur mesure. Des analyses d'items et des analyses en composantes principales seront effectuées afin d'attester de la validité des différentes variables. En effet, même si les qualités psychométriques de la majorité des instruments de mesure ont été éprouvées lors des recherches préparatoires, nous avons décidé de les réétudier pour deux raisons. La première est notre souci de vérifier sur l'échantillon final ce qui avait été observé dans les études préparatoires. La deuxième est liée à l'introduction du questionnaire sur le rapport au savoir des parents sur lequel nous n'avons pas pu réaliser des analyses psychométriques. Lors de la troisième étape nous étudierons les variables relatives à l'éducation familiale en effectuant des analyses factorielles confirmatoires. Enfin, nous mettrons à l'épreuve le modèle en pistes causales.

10.1. Statistiques descriptives

Le tableau 10.1 fournit les statistiques descriptives des différentes variables de la recherche. La forme des réponses aux items qui portent sur l'éducation familiale a été uniformisée. Les sujets avaient la possibilité d'évaluer les items sur une échelle de Likert en 5 points (échelle d'accord ou de fréquence). Ensuite, les variables composites ont été obtenues en calculant la moyenne des réponses aux items (cette moyenne varie entre 1 et 5). Ainsi, comme le montre le tableau 10.1 la variable qui présente la moyenne la plus élevée est la « régulation de la vie familiale » (4.47) et celle qui présente la moyenne la plus faible est « le contrôle parental exercé sur l'enfant » (3.30). En ce qui concerne les épreuves de raisonnement et les épreuves de performances scolaires, tous les items sont dichotomiques (0 ou 1). Pour chaque épreuve nous avons calculé la moyenne des réponses aux items (cette moyenne varie entre 0 et 1).

Tableau 10.1 : Statistiques descriptives des différentes variables de la recherche

Variable	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
Valeurs parentales en éducation	4.30	0.35	3.31	5.00
Attentes parentales envers l'école	4.38	0.37	3.31	5.00
Encouragement parental de l'enfant à l'autonomie	3.59	0.60	2.17	4.83
Soutien parental de l'enfant	3.78	0.67	2.00	5.00
Contrôle parental exercé sur l'enfant	3.30	0.58	1.75	4.50
Régulation de la vie familiale	4.47	0.48	3.00	5.00
Souplesse de la régulation	3.34	1.03	1.00	5.00
Rapport des parents au savoir	3.49	0.80	1.89	5.00
Rapport parental au langage de l'enfant	4.14	0.64	2.67	5.00
Rapport parental à la lecture de l'enfant	3.36	0.74	1.17	4.67
Communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire	3.76	0.73	2.00	5.00
Suivi parental du travail scolaire de l'enfant	4.28	0.50	2.29	5.00
Pression parentale positive relative à la scolarité	4.06	0.58	2.25	5.00
Pression parentale négative relative à la scolarité	3.37	0.89	1.33	5.00
Performances en raisonnement non verbal	0.80	0.16	0.37	1.00
Performances en raisonnement verbal	0.52	0.22	0.16	0.95
Performances scolaires	0.63	0.18	0.07	1.00

10.2. Analyses bivariées

10.2.1. Entre les indicateurs économique-culturels et les performances scolaires

a) Le niveau d'éducation de la mère

Le tableau 10.2 montre que plus le niveau d'éducation de la mère augmente, meilleures sont les performances scolaires de l'enfant. Une analyse de la variance entre les performances scolaires de l'enfant et le niveau d'éducation de la mère donne des résultats significatifs ($F = 9.41$, $p < .00$ et $\text{Eta}^2 = 0.19$)

Tableau 10.2 : Les performances scolaires de l'enfant en fonction du niveau d'éducation de la mère

Niveau d'éducation de la mère	Performances scolaires			
	Effectif	Pourcentage	Moyenne	Ecart-type
Ecole primaire	7	6 %	.46	.18
Collège, classe de 6 ^{ème} à 3 ^{ème}	40	32 %	.54	.17
CAP, BEP	60	48 %	.69	.17
Lycée, classe de seconde, première ou terminale	18	14 %	.69	.15
Total	125	100 %	.63	.18

b) Le niveau d'éducation du père

Le tableau 10.3 montre que plus le niveau d'éducation du père augmente, meilleures sont les performances scolaires de l'enfant. Une analyse de la variance entre les deux variables donne des résultats significatifs ($F = 5.59$, $p < .00$ et $\text{Eta}^2 = 0.14$)

Tableau 10.3 : Les performances scolaires de l'enfant en fonction du niveau d'éducation du père

Niveau d'éducation du père	Performances scolaires			
	Effectif	Pourcentage	Moyenne	Ecart-type
Ecole primaire	14	14 %	.52	.13
Collège, classe de 6 ^{ème} à 3 ^{ème}	18	17 %	.57	.19
CAP, BEP	59	57 %	.67	.17
Lycée, classe de seconde, première ou terminale	13	12 %	.75	.17
Total	104	100 %	.64	.18

c) Les revenus du ménage

Plus les revenus du ménage augmentent, meilleures sont les performances scolaires de l'enfant (tableau 10.4). Une analyse de la variance entre les performances scolaires de l'enfant et les revenus du ménage donne des résultats significatifs ($F = 3.40$, $p < .00$ et $\text{Eta}^2 = 0.14$)

Tableau 10.4 : Les performances scolaires de l'enfant en fonction des revenus du ménage

Les revenus du ménage	Performances scolaires			
	Effectif	Pourcentage	Moyenne	Ecart-type
1. moins de 3000 F	1	1 %	.03	.00
2. 3000 à 5000 F	8	6 %	.57	.20
3. 5000 à 7000 F	19	15 %	.57	.18
4. 7000 à 9000 F	25	20 %	.60	.20
5. 9000 à 11000 F	36	28 %	.63	.17
6. 11000 à 15000 F	26	20 %	.68	.13
7. plus de 15000 F	13	10 %	.76	.15
Total	128	100 %	.63	.18

10.2.2. Entre les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant et les performances scolaires

Le tableau 10.5 montre qu'il y a une diversité au niveau des aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant. En réalité, on s'attendait plutôt à constater des aspirations homogènes et élevées vu l'âge précoce des enfants. Quoi qu'il en soit, plus les aspirations des parents augmentent, meilleures sont les performances scolaires de l'enfant. Une analyse de la variance entre les deux variables donne des résultats significatifs ($F = 6$, $p < .00$ et $\text{Eta}^2 = 0.16$)

Tableau 10.5 : Les performances scolaires de l'enfant en fonction des aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant

Aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant : niveau d'étude espéré pour l'enfant	Performances scolaires			
	Effectif	Pourcentage	Moyenne	Ecart-type
1. C.A.P.	12	9 %	.46	.24
2. B.E.P.	13	10 %	.55	.14
3. Baccalauréat	36	28 %	.59	.18
4. Etudes supérieures courtes (section de B.T.S., I.U.T, etc.)	43	34 %	.67	.16
5. Etudes supérieures longues (médecine, etc.)	24	19 %	.71	.14
Total	128	100 %	.63	.18

10.2.3. Entre le sexe de l'enfant et les performances scolaires

Le tableau 10.6 montre que la différence de moyenne entre les filles et les garçons concernant les performances scolaires est très faible. D'ailleurs, une comparaison de moyenne (t-test) entre les performances scolaires et le sexe de l'enfant ne donne pas des résultats significatifs ($t = -1.70$, $p < .09$ pour 126 degrés de liberté).

Tableau 10.6 : Les performances scolaires de l'enfant en fonction de son sexe

Sexe	Performances scolaires			
	effectif	Pourcentage	Moyenne	Ecart-type
Garçon	70	55 %	.60	.19
Fille	58	45 %	.66	.17

10.2.4. Entre la situation matrimoniale et les performances scolaires

Dans notre échantillon, 34 % des familles sont monoparentales (tableau 10.7). Toutefois, la comparaison de moyenne (t-test) entre les performances scolaires de l'enfant et la situation matrimoniale ne donne pas des résultats significatifs ($t = -0.82$, $p < .42$ pour 126 degrés de liberté).

Tableau 10.7 : Les performances scolaires de l'enfant en fonction de la situation matrimoniale

Situation matrimoniale	Performances scolaires			
	Effectif	Pourcentage	Moyenne	Ecart-type
1. Famille monoparentale	44	34 %	.61	.19
2. Famille biparentale	84	66 %	.64	.18

10.2.5. Corrélations entre les variables étudiées ci-dessus

Toutes les variables étudiées ci-dessus sont corrélées significativement avec les performances scolaires. Le niveau d'éducation de la mère est plus corrélé avec les performances scolaires que ne l'est le niveau d'éducation du père et les revenus du ménage. Ces résultats vont dans le sens de la littérature qui souligne d'une part le rôle joué par le niveau d'instruction de la mère et, d'autre part, le fait que les enfants qui obtiennent des meilleures performances scolaires sont plus favorisés culturellement qu'économiquement. En ce qui concerne les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant, elles présentent une corrélation de 0.37 avec les performances scolaires. On constate également qu'elles sont corrélées au niveau d'instruction de la mère non pas à celui du père.

Tableau 10.8 : La matrice de corrélation entre les performances scolaires de l'enfant, les aspirations parentales et les indicateurs économico-culturel (N = 128)

Variables	1	2	3	4	5
1. Performances scolaires	1				
2. Aspirations parentales	.37**	1			
3. Niveau d'éducation du père	.38**	.17	1		
4. Niveau d'éducation de la mère	.40**	.37**	.20*	1	
5. Revenus du ménage	.32**	.35**	.25**	.27**	1

(* : P < .05 ; ** : P < .01)

10.3. Les variables et leur mesure

10.3.1. Analyses psychométriques des variables portant sur l'éducation familiale

Les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) des différents questionnaires sont satisfaisants (tableau 10.9). A l'exception de quelques dimensions qui présentent un coefficient alpha moyen comme «le contrôle parental exercé sur l'enfant» (alpha = 0.50), mais compte tenu du nombre d'items réduit par dimension (entre trois et six items) ces coefficients demeurent satisfaisants. Toutefois, nous n'avons pas pu établir une distinction, entre les valeurs de conformisme et les valeurs d'autonomie en éducation. En effet, la corrélation entre ces deux dimensions est de 0,64 ($p < .01$). De même nous n'avons pas pu établir une distinction entre les attentes parentales cognitives envers l'école et les attentes parentales de socialisation envers l'école dont la corrélation est de 0.58 ($p < .01$).

Tableau 10.9 : Qualités psychométriques des questionnaires portant sur l'éducation familiale

Instruments de mesure	Analyses d'items		ACP	
	Nombre d'items	Coefficient alpha	Valeur propre	% de la variance expliquée
Valeurs parentales en éducation	16	.85	5.13	32 %
Attentes parentales envers l'école	16	.89	6.23	39 %
Encouragement parental de l'enfant à l'autonomie	6	.63	2.20	37 %
Soutien parental de l'enfant	6	.76	2.93	49 %
Contrôle parental exercé sur l'enfant	4	.50	1.60	40 %
Régulation de la vie familiale	4	.62	1.91	48 %
Souplesse de la régulation	4	.72	2.24	56 %
Communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire	6	.85	3.57	59 %
Suivi parental du travail scolaire de l'enfant	7	.73	3.18	45 %
Pression parentale positive relative à la scolarité	4	.61	1.93	48 %
Pression parentale négative relative à la scolarité	3	.63	1.74	58 %
Rapport des parents au savoir	9	.90	5.08	56 %
Rapport parental à la lecture de l'enfant	6	.76	2.90	48 %
Rapport parental au langage de l'enfant	6	.81	3.18	53 %

Les détails de ces analyses se trouvent dans l'annexe 5.

10.3.2. Analyses psychométriques des variables dépendantes

a) Analyses d'items

Les coefficients de consistance interne de l'échelle de raisonnement verbal (.80), de l'échelle de raisonnement non verbal (.72) et de l'échelle complète (.81) sont satisfaisants (tableau 10.10). De même les coefficients de consistance interne des performances en mathématiques (.69), en français (.76) et dans les deux matières réunies (.84) sont satisfaisants.

Tableau 10.10 : Analyses d'items des variables dépendantes

Echelle	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Matrice	.63	8
Séries à compléter	.58	8
Echelle de raisonnement non verbal	.72	16
Analogie verbale	.72	8
Appartenance à une classe	.62	10
Echelle de raisonnement verbal	.80	18
Echelle totale	.81	34
Mathématiques	.69	12
Français	.76	16
Performances scolaires	.84	28

Le tableau 10.11 montre que la corrélation de l'échelle de raisonnement non verbal avec les performances en mathématiques est plus élevée qu'avec les performances en français. En revanche, la corrélation de l'échelle de raisonnement verbal avec les performances en français est plus élevée qu'avec les performances en mathématiques. En ce qui concerne les corrélations entre les épreuves de raisonnement non verbal et verbal avec les performances scolaires, elles sont respectivement de 0.55 et 0.60 ($p < .01$). Quant à la corrélation entre les épreuves de raisonnement et les épreuves de performances scolaires elle est 0.72 ($p < .01$), soit une valeur très proche de celle trouvée par Flieller et *al.* (1995) dans l'enquête « 20 ans après » (.73)

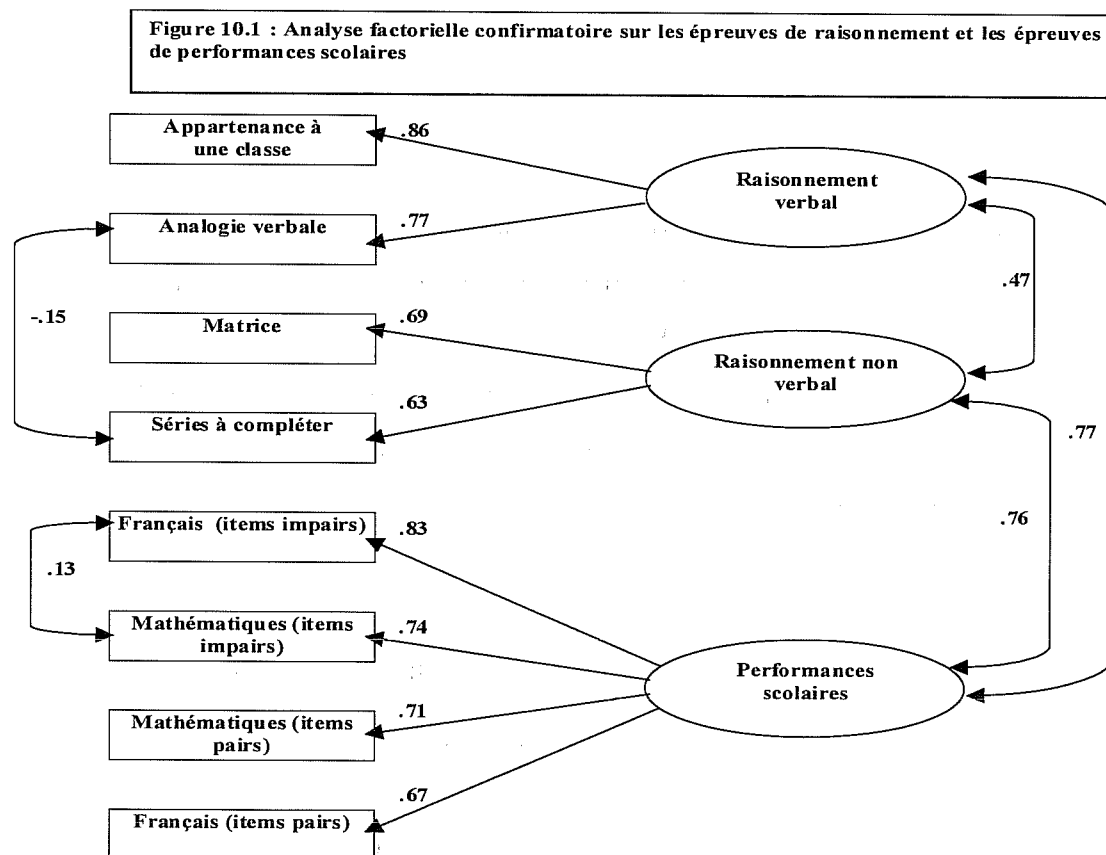
Tableau 10.11 : Corrélations entre les épreuves de raisonnement et les performances scolaires (N =128)

	Echelle de raisonnement		Echelle de raisonnement
	non verbal	verbal	
Mathématiques	.54**	.51**	.66**
Français	.45**	.58**	.66**
Performances scolaires	.55**	.60**	.72**

** : $p < .01$

En ce qui concerne la corrélation entre le score aux mathématiques et au français elle est de 0.66 ($p < .001$). Cette corrélation justifie la fusion entre ces deux variables en une seule qui constitue les performances scolaires. Par ailleurs, cette fusion fait passer la fidélité de l'échelle de 0.69 et 0.76 à 0.84. En outre, l'examen des corrélations des scores aux mathématiques et au français avec les autres variables de l'éducation familiale ne fait pas apparaître des différences notables avant et après la fusion. Par conséquent, nous testerons le modèle théorique uniquement sur la variable agrégée.

b) Analyse factorielle confirmatoire



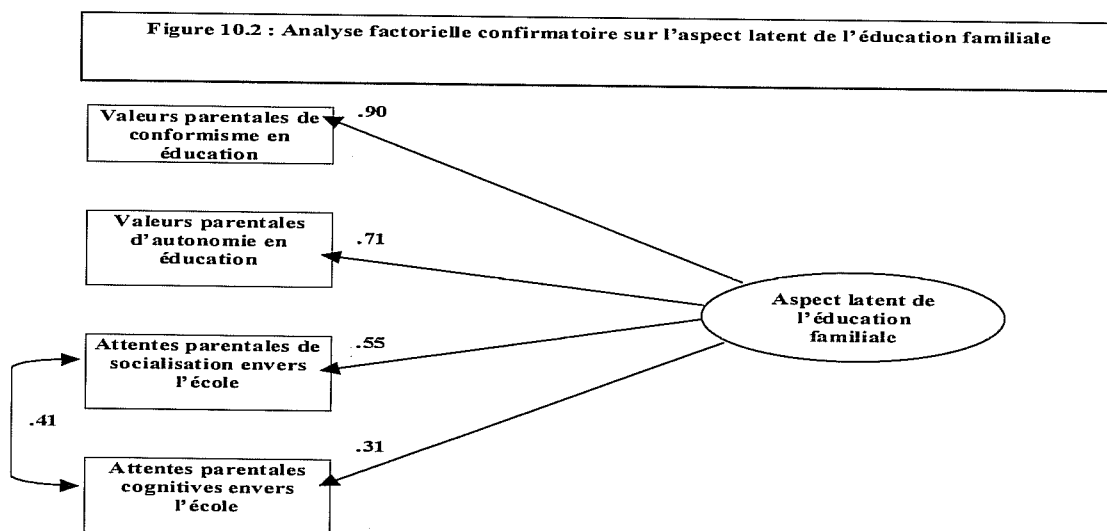
Khi-deux = 19 ; Degrés de liberté = 15 ; Valeur de P = .20 ; Résidus (RMSEA) = .05

Le premier modèle testé fut un modèle à deux facteurs : un facteur qui renvoie aux épreuves de raisonnement et l'autre qui renvoie aux performances scolaires. Ce modèle a été rejeté. Un deuxième modèle à trois facteurs a été testé et confirmé (Figure 10.1). Toutefois, nous étions contraint de corrélérer les erreurs de mesure entre les épreuves « analogies verbales » et « séries à compléter » (-0.15) et entre les items impairs de français et les items impairs de mathématiques (0.13). Ainsi, les indices d'adéquation obtenus deviennent satisfaisants (Khi-deux = 19 ; Degré de liberté = 15 ; Valeur de P = 0.20 ; Résidus (RMSEA) = 0.05). Le premier facteur renvoie aux « épreuves de raisonnement verbal », le second aux « épreuves de raisonnement non verbal » ; quant au dernier, il renvoie aux « épreuves de performances scolaires ». La corrélation entre le facteur 1 et le facteur 2 est de 0.47, entre le facteur 1 et 3 de 0.77 ; quant à la corrélation entre le facteur 2 et 3, elle est 0.76.

10.4. Etude de l'éducation familiale

10.4.1. Aspect latent de l'éducation familiale

Une analyse factorielle confirmatoire sur les valeurs et les attentes parentales en éducation justifie l'hypothèse d'un facteur « aspect latent de l'éducation familiale » (figure 10.2). Les coefficients d'adéquation de cette analyse sont très satisfaisants (Khi-deux = 0.29 ; Degré de liberté = 1 ; Valeur de P = 0.59 ; Résidus (RMSEA) = 0.00). Toutefois, nous avons été contraint à corrélérer les erreurs de mesure entre les « attentes parentales de socialisation envers l'école » et des « attentes parentales cognitives envers l'école » (0.41) pour améliorer l'adéquation du modèle.

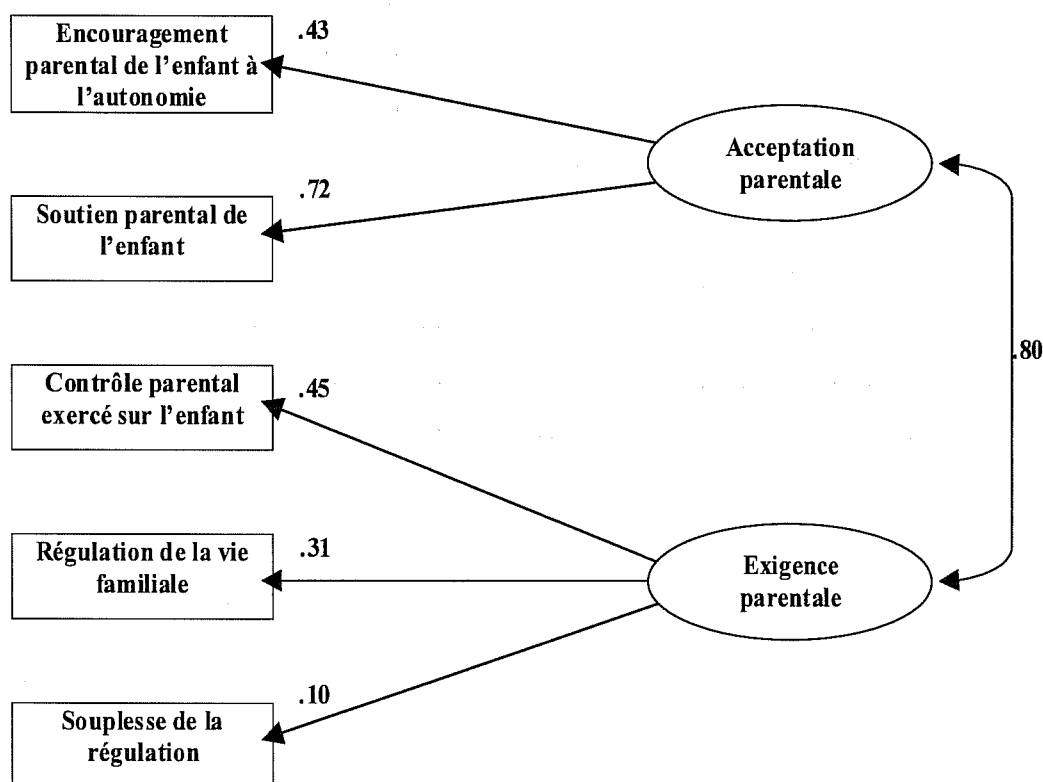


Khi-deux = .29 ; Degrés de liberté = 1 ; Valeur de P = .59 ; Résidus (RMSEA) = .00

10.4.2. Style éducatif familial

Une analyse factorielle confirmatoire sur les variables relatives au style éducatif familial confirme l'existence de deux facteurs (figure 10.3). Le premier facteur («acceptation parentale») sature le soutien parental et l'encouragement parental de l'enfant à l'autonomie. Le second facteur («exigence parentale») sature le contrôle parental, la régulation de la vie familiale et la souplesse de la régulation. La corrélation entre les deux facteurs est cependant élevée (.80). Bien que la saturation de la variable souplesse de la régulation (0.10) ne soit pas significative, les indices d'adéquation sont satisfaisants (Khi-deux = 3.42 ; Degré de liberté = 4 ; Valeur de P = 0.49 ; Résidus (RMSEA) = 0.00).

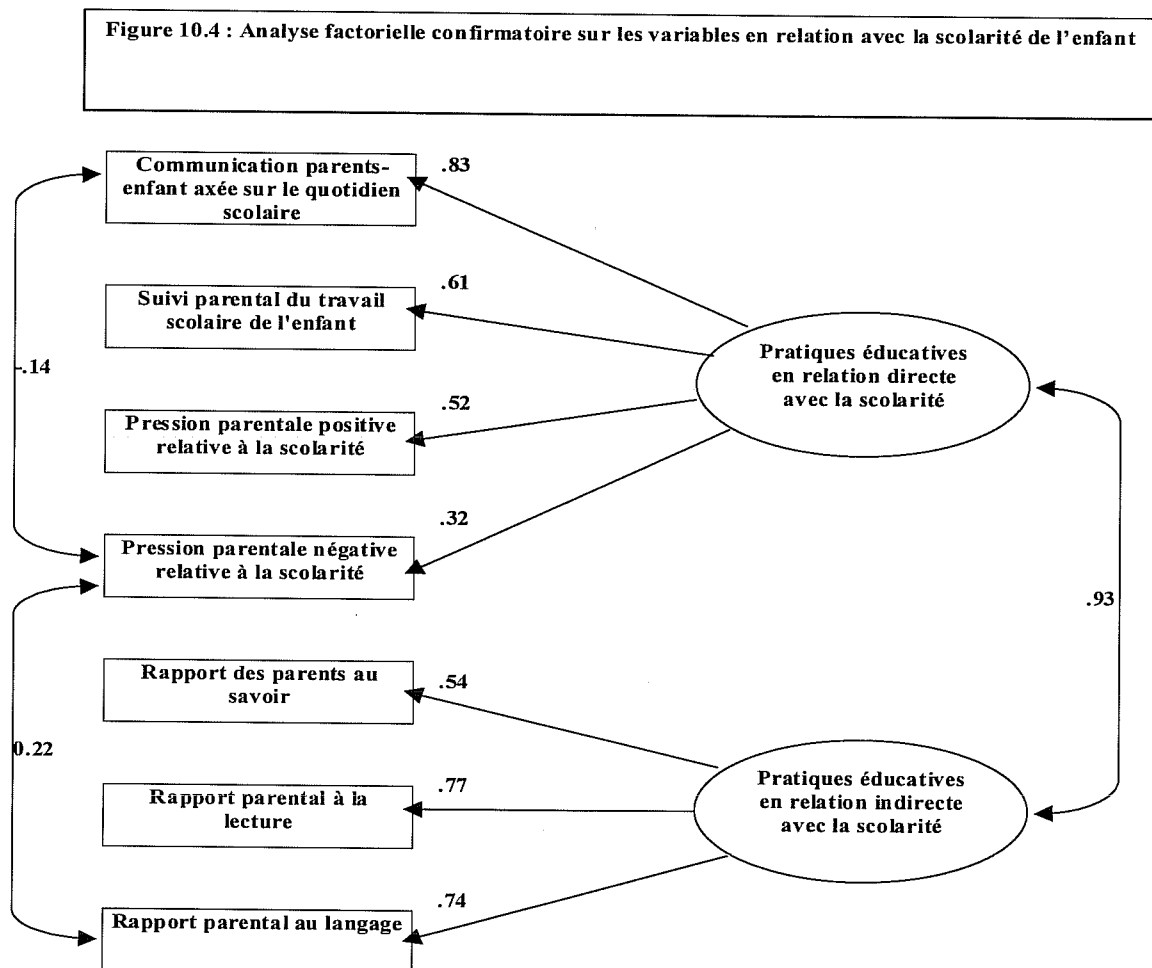
Figure 10.3 : Analyse factorielle confirmatoire sur les variables relatives au style éducatif familial



Khi-deux = 3,42 ; Degrés de liberté = 4 ; Valeur de P = .49 ; Résidus (RMSEA) = .00

10.4.3. Variables en relation avec la scolarité de l'enfant

Une analyse factorielle confirmatoire sur les pratiques éducatives familiales en relation avec la scolarité de l'enfant montre l'existence de deux facteurs (figure 10.4). Le premier facteur renvoie aux pratiques éducatives en relation directe avec la scolarité de l'enfant, le second aux pratiques éducatives en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant. Mais les deux facteurs présentent une corrélation très élevée (.93). Nous avons été à nouveau contraint à corrélérer les erreurs de mesure entre le « rapport parental au langage » et la « pression parentale négative relative à la scolarité » (0.22) et entre la « communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire » et la « pression parentale négative relative à la scolarité » (-0.14). Avec ces erreurs corrélées, les indices d'adéquation sont satisfaisants (Khi-deux = 15 ; Degré de liberté = 11 ; Valeur de P = 0.18 ; Résidus (RMSEA) = 0.05).



Khi-deux = 15 ; Degrés de liberté = 11 ; Valeur de P = .18 ; Résidus (RMSEA) = .05

10.5. Mise à l'épreuve du modèle

Les analyses factorielles confirmatoires que nous avons réalisées attestent de la validité des mesures effectuées. En toute logique, des analyses structurales devraient suivre. Or il ne nous a pas été possible de les réaliser du fait de la taille de notre échantillon (N=128) insuffisante pour ce type d'analyse. En effet, comme le soulignent Bentler (1996) et Jöreskog et Sörbom (1998), il est nécessaire que la taille de l'échantillon soit au minimum cinq fois supérieure au nombre de paramètres à estimer pour pouvoir réaliser des analyses structurales. Cette condition est loin d'être remplie pour nos analyses. Aussi allons-nous effectuer des analyses en pistes causales sur les variables issues des différentes analyses factorielles confirmatoires.

10.5.1. Matrice de corrélations

Le tableau 10.12 donne les résultats corrélationnels. Brièvement, nous constatons que dix variables sont liées significativement aux performances scolaires. Dans l'ordre décroissant d'importance nous avons : les performances aux épreuves de raisonnement verbal de l'enfant (0.60), l'indice économique-culturel (0.56), les performances aux épreuves de raisonnement non verbal de l'enfant (0.55), le rapport des parents au savoir (0.41), les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant (0.39), la communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire (0.39), les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (0.33), le rapport parental au langage de l'enfant (0.27), la souplesse de la régulation (0.24) et enfin le rapport parental à la lecture de l'enfant (0.23)..

Nous constatons également que douze variables sont corrélées significativement à l'indice économique-culturel. Dans l'ordre décroissant nous avons : les performances scolaires de l'enfant (0.56), les performances de raisonnement verbal de l'enfant (0.46), le rapport des parents au savoir (0.41), les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant (0.41), les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (0.37), la communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire (0.36), le soutien parental de l'enfant (0.32), l'acceptation parentale de l'enfant (0.31), les performances de raisonnement non verbal de l'enfant (0.31), le rapport parental au langage de l'enfant (0.27), le rapport parental à la lecture de l'enfant (0.28), les pratiques éducatives familiales

Tableau 10.12 : Matrice de corrélation entre les variables de la recherche (N = 128, * : p<.05 ; ** : p<.05)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1. INDISOC	1																								
2. ASPIRENF	.37**	1																							
3. VALEUR	-.06	-.01	1																						
4. ATTENTE	.01	.10	.44**	1																					
5. ASPLAT	-.03	.06	.84**	.86**	1																				
6. AUTONOM	.18*	.05	.29**	.10	.23**	1																			
7. SOUTIEN	.32**	.15	.14	.33**	.28**	.31**	1																		
8. ACCEPT	.31**	.12	.26**	.27**	.31**	.79**	.83**	1																	
9. CONTROL	.03	-.02	.15	.18*	.20*	.20*	.25**	.28**	1																
10. REGLE	-.03	-.05	.16	.15	.18*	.03	.19*	.14	.16	1															
11. SOUPLE	.11	.06	-.14	-.07	-.12	.04	.10	.08	-.04	.09	1														
12. EXIGE	.09	.01	.02	.09	.07	.13	.25**	.24**	.47**	.51**	.79**	1													
13. RAPSAV	.41**	.23**	-.01	.09	.05	.26**	.41**	.42**	.16	.11	.21*	.28**	1												
14. LANGUE	.27**	.17*	.12	.12	.14	.24**	.56**	.51**	.37**	.28**	.10	.34**	.45**	1											
15. LECTURE	.28**	.18*	.19*	.24**	.26**	.23*	.51**	.46**	.23**	.29**	.04	.24**	.35**	.58**	1										
16. SCOLARI	.41**	.25**	.12	.19*	.18*	.31*	.61**	.58**	.31**	.28**	.15	.35**	.78**	.82**	.80**	1									
17. COMSCOL	.36**	.25**	.04	.08	.07	.19*	.57**	.48**	-.05	.13	.24**	.21*	.48**	.56**	.60**	.68**	1								
18. TRAVSCOL	.11	.16	.25**	.23**	.28*	.14	.21*	.22*	.09	.24**	.04	.16	.27**	.43**	.46**	.48**	.47**	1							
19. SCOLPOS	.01	.26**	.16	.23**	.23*	.06	.33**	.25**	-.03	.21*	-.07	.01	.16	.26**	.40**	.34**	.44**	.41**	1						
20. SCOLNEG	.08	.02	.02	.14	.09	.20*	.31**	.32**	.54**	.31**	-.04	.32**	.16	.44**	.23**	.33**	.12	.24**	.10	1					
21. SCOLARD	.21*	.24**	.14	.23**	.22*	.23**	.54**	.48**	.26**	.33**	.07	.29**	.40**	.64**	.61**	.68**	.73**	.71**	.65**	.63**	1				
22. RAISONV	.46**	.17	-.06	-.12	-.11	.17	.13	.18*	.02	.08	.32**	.29**	.34**	.31**	.23*	.36**	.32**	.18*	-.08	.05	.18*	1			
23. RAISONV	.31**	.12	-.10	-.20*	-.18*	.04	.07	.07	-.09	.06	.19*	.13	.29**	.22*	.11	.26**	.28**	.03	-.02	-.08	.07	.26**	1		
24. PERFSCOL	.56**	.33**	-.02	-.10	-.08	.14	.12	.16	-.04	-.02	.24**	.16	.41**	.27**	.23**	.39**	.39**	.14	-.01	-.08	.15	.60**	.55**	1	

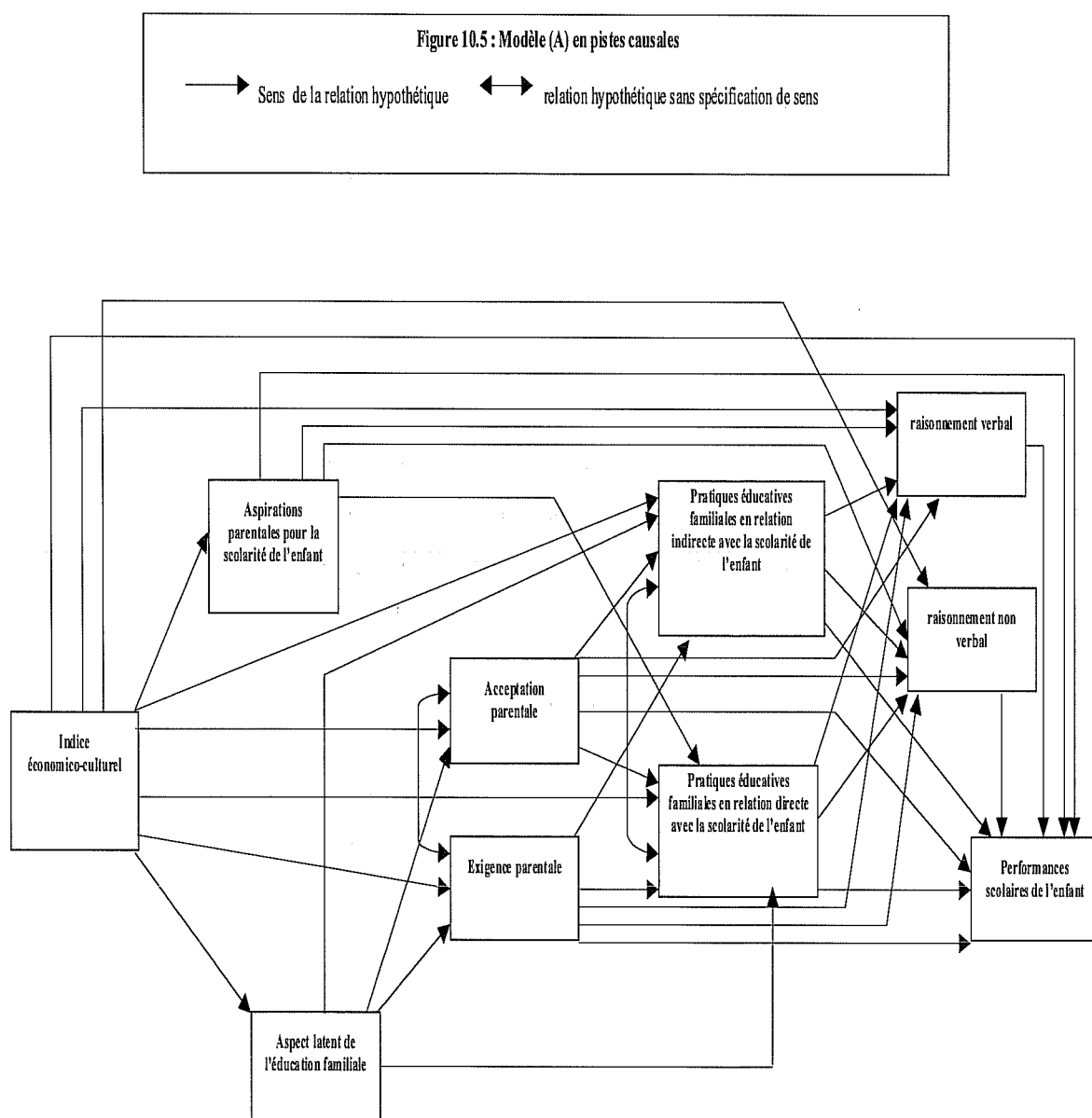
Légende

- 1. INDISOC = indicateur économique-culturel
- 2. ASPIRENF = aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant
- 3. VALEUR = valeurs parentales en éducation
- 4. ATTENTE = attentes parentales envers l'école
- 5. ASPLAT = aspect latent des pratiques éducatives familiales
- 6. AUTONOM = encouragement parental de l'enfant à l'autonomie
- 7. SOUTIEN = soutien parental de l'enfant
- 8. ACCEPT = acceptation parentale de l'enfant
- 9. CONTROL = contrôle parental exercé sur l'enfant
- 10. REGLE = régulation de la vie familiale
- 11. SOUPLE = souplesse de la régulation
- 12. EXIGE = exigence parentale envers l'enfant
- 13. RAPSAV = le rapport des parents au savoir
- 14. LANGUE = le rapport parental au langage de l'enfant
- 15. LECTURE = le rapport parental à la lecture de l'enfant
- 16. SCOLARI = pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant
- 17. COMSCOL = communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire
- 18. TRAVSCOL = suivi parental du travail scolaire de l'enfant
- 19. SCOLPOS = pression parentale positive relative à la scolarité
- 20. SCOLNEG = pression parentale négative relative à la scolarité
- 21. SCOLARD = pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant
- 22. RAISONV = performances en raisonnement verbal
- 23. RAISONV = performances en raisonnement non verbal
- 24. PERFSCOL = performances scolaires de l'enfant

en relation directe avec la scolarité de l'enfant (0.21) et l'encouragement parental de l'enfant à l'autonomie (0.18).

10.5.2. Modèles en pistes causales

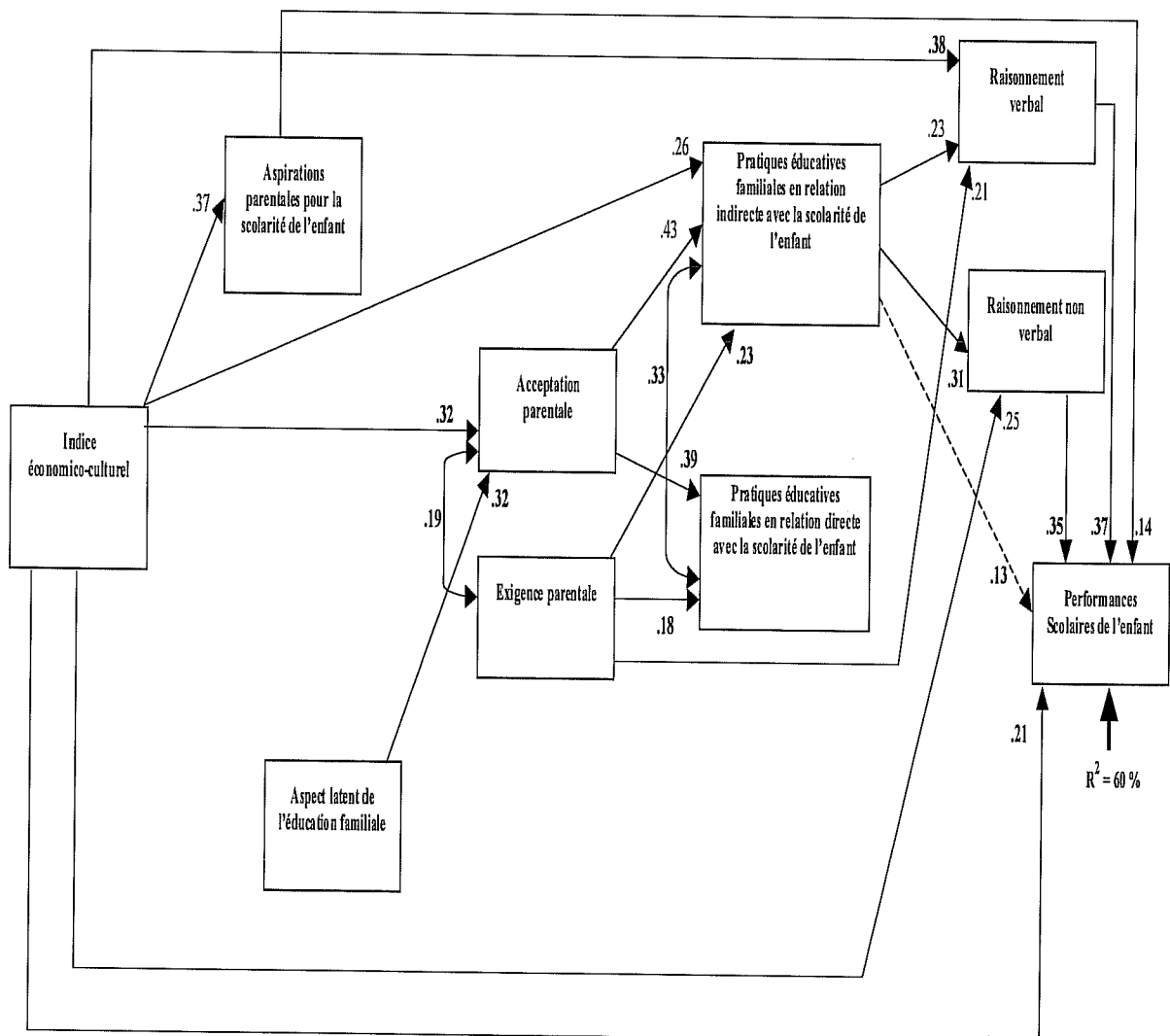
Les analyses effectuées ci-dessous spécifient les réseaux de relations hypothétiques entre toutes les variables du modèle et la variable dépendante à savoir les performances scolaires (Figure 10.5). Ce modèle (A) est une adaptation de celui de la figure 6.7. En effet, nous avons fait la distinction entre les épreuves de raisonnement verbal et de raisonnement non verbal. Le programme LISREL 8.50 de Jöreskog et Sörbom (1998) a été utilisé pour tester ce modèle en pistes causales.



a) Avec les épreuves de raisonnement

Les résultats de la première analyse donne des indices d'adéquation très satisfaisants (Khi-deux = 11 ; Degré de liberté = 8 ; Valeur de P = 0.19 ; Résidus (RMSEA) = 0.06). En ce qui concerne le pourcentage de la variance expliquée des performances scolaires par le modèle il est de 60 %. Afin de ne pas alourdir la présentation des résultats, seules les pistes significatives ont été reportées dans la figure 10.6 (le lecteur trouvera dans l'annexe 6 les détails de cette analyse).

Figure 10.6 : Modèle (A) en pistes causales sur l'ensemble des variables (N = 128)



Khi-deux = 11 ; Degrés de liberté = 8 ; Valeur de P = .19 ; Résidus (RMSEA) = .06

L'analyse des différentes pistes montre que :

1° Quatre variables ont un effet direct positif sur les performances scolaires, par ordre décroissant d'importance : les performances dans les épreuves de raisonnement verbal (0.37), les performances dans les épreuves de raisonnement non verbal (0.35), l'indice économique-culturel (0.21) et les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (0.14).

2° L'indice économique-culturel influence positivement et significativement les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (0.37), l'acceptation parentale (0.32), les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant (0.26), les performances dans les épreuves de raisonnement verbal (0.38) et les performances dans les épreuves de raisonnement non verbal (0.25).

3° L'aspect latent de l'éducation familiale influence positivement l'acceptation parentale de l'enfant (0.32).

4° L'acceptation parentale influence les pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant (0.39) et les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant (0.43).

5° L'exigence parentale influence les pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant (0.18) et les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant (0.23). Elle a aussi un effet direct positif sur les performances dans les épreuves de raisonnement verbal (0.21).

6° Les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant ont un effet positif sur les performances dans les épreuves de raisonnement verbal (0.23) et sur les performances dans les épreuves de raisonnement non verbal (0.31). Elle a ainsi un effet sur les performances scolaires de 0.13 (cet effet tend vers la significativité : flèche en pointillée sur la figure).

7° Les performances dans les épreuves de raisonnement verbal ont un effet sur les performances scolaires (0.37).

8° Les performances dans les épreuves de raisonnement non verbal ont un effet sur les performances scolaires (0.35).

Ensuite, nous avons décomposé les effets totaux des différentes variables du modèles sur les performances scolaires en effet directs et indirects (Tableau 10.13). Cette opération

montre que trois variables ont un effet indirect significatif sur les performances scolaires par le biais des épreuves de raisonnement : l'indice économique-culturel (0.35), l'exigence parentale (0.15) et les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant (0.19).

Tableau 10.13 : Effets directs et indirects des variables du modèle sur les performances scolaires (figure10.6)

Variables	Effets		
	Directs	Indirects	Totaux
Indice économique-culturel	.21	.35	.56
Aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant	.14	-.02	.12
Aspect latent de l'éducation familiale	0	0	0
Acceptation parentale	-.04	0	-.04
Exigence parentale	-.03	.15	.12
Pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant	.13	.19	.32
Pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant	-.08	-.08	-.16
Raisonnement non verbal	.35	0	.35
Raisonnement verbal	.37	0	.37

b) Sans les épreuves de raisonnement

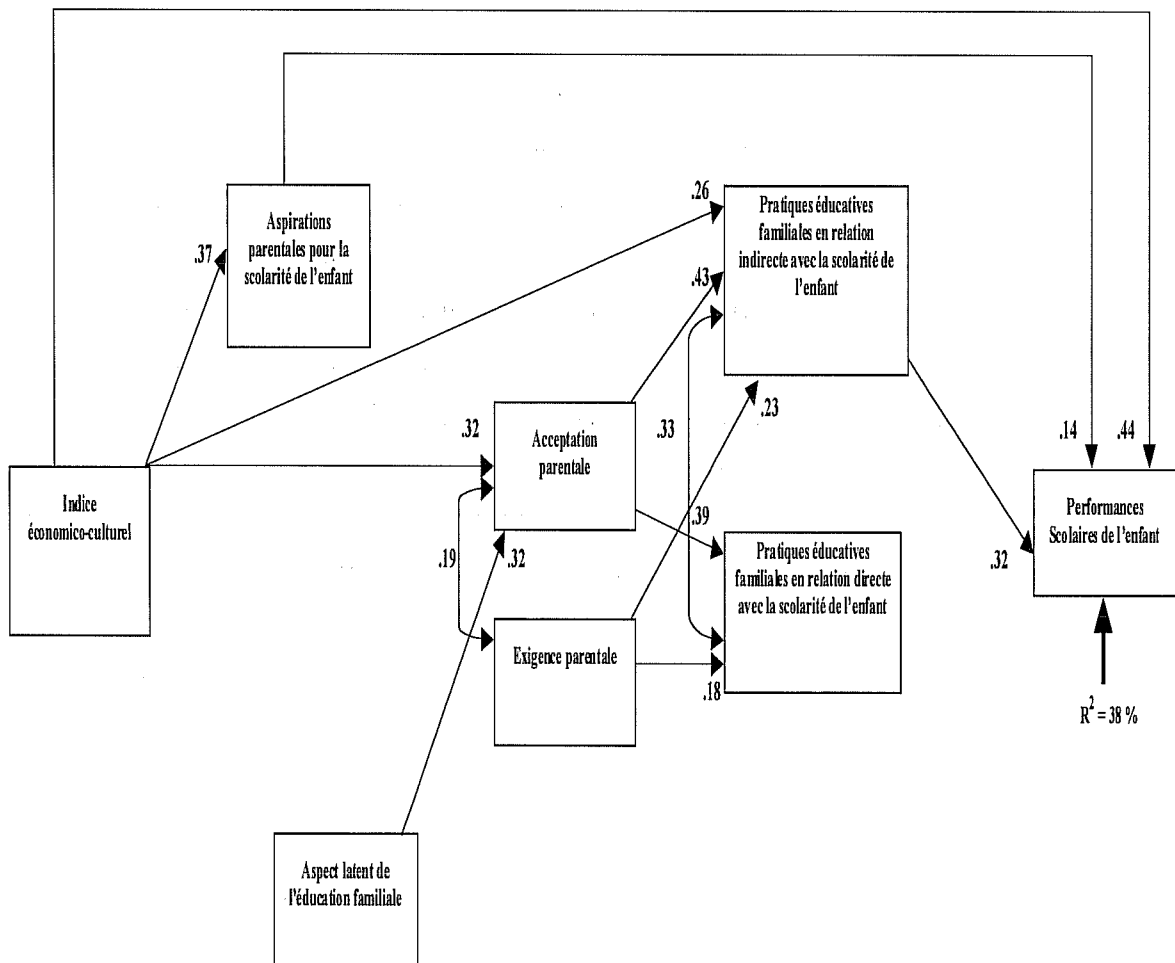
Le modèle figure10.5 a été testé sans les épreuves de raisonnement, le but de cette démarche est de mettre en avant les variables qui influencent indirectement les performances scolaires en passant par les épreuves de raisonnement. Les résultats de cette analyse sont présentés dans la figure 10.7 (modèle B). Afin de ne pas alourdir la présentation de cette figure seules les pistes significatives ont été reportées (le lecteur trouvera dans l'annexe 6 les détails de cette analyse). L'analyse macroscopique de cette figure montre que les indices d'adéquation du modèle testé sont satisfaisants (Khi-deux = 4 ; Degré de liberté = 5 ; Valeur de P = 0.56 ; Résidus (RMSEA) = 0.00). En ce qui concerne le pourcentage de la variance expliquée des performances scolaires par le modèle, il est cette fois-ci de 38 % (on note ici une chute d'environ 20 % par rapport au modèle précédant).

L'analyse des différentes pistes montre que :

1° Trois variables ont un effet direct positif sur les performances scolaires par ordre décroissant d'importance : l'indice économico-culturel (0.44), les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant (0.32) et les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (0.14).

2° L'indice économico-culturel influence positivement et significativement les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (0.37), l'acceptation parentale (0.32) et les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant (0.26).

Figure 10.7 : Modèle (B) en pistes causales sans les épreuves de raisonnement (N = 128)



Khi-deux = 4 ; Degrés de liberté = 5 ; Valeur de P = .56 ; Résidus (RMSEA) = .00

3° L'aspect latent de l'éducation familiale influence l'acceptation parentale de l'enfant (0.32).

4° L'acceptation parentale influence les pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant (0.39) et les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant (0.43).

5° L'exigence parentale influence les pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant (0.18) et les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant (0.23).

Ensuite, nous avons décomposé les effets totaux des différentes variables du modèle sur les performances scolaires en effet directs et indirects (tableau 10.14). Cette opération montre que seul l'indice économique-culturel a un effet indirect significatif sur les performances scolaire (0.12).

Tableau 10.14 : Effets directs et indirects des variables du modèle sur les performances scolaires (figure 10.7)

Variables	Effets		
	Directs	Indirects	Totaux
Indice économique-culturel	.44	.12	.56
Aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant	.14	-.02	.12
Aspect latent des pratiques éducatives familiales	0	0	0
Acceptation parentale	-.12	.08	-.04
Exigence parentale	.08	.04	.12
Pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant	.32	0	.32
Pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant	-.08	0	-.08

c) Modèles en pistes causales sur les différentes dimensions

Un dernier modèle (C) a été testé (figure 10.8). Le but de cette démarche est d'examiner minutieusement les relations entre les différentes dimensions de l'éducation familiale et les performances scolaires. Comme précédemment seules les pistes significatives ont été reportées sur la figure 10.8 (cf. annexe 6 pour les détails de cette

analyse). L'analyse macroscopique de cette figure montre que les indices d'adéquation du modèle testé sont satisfaisants (Khi-deux = 155 ; Degré de liberté = 20 ; Valeur de P = 0.02 ; Résidus (RMSEA) = 0.05). En ce qui concerne le pourcentage de la variance expliquée des performances scolaires par le modèle il est de 58 %.

L'analyse des différentes pistes montre que :

1° Quatre variables ont un effet direct positif sur les performances scolaires, par ordre décroissant d'importance : les performances en épreuves de raisonnement verbal (0.37), les performances en épreuves de raisonnement non verbal (0.35), l'indice économique-culturel (0.22), et les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant (0.13).

2° Les valeurs parentales en éducation influencent les attentes parentales en éducation (.44), l'encouragement parental de l'enfant à l'autonomie (.30) et le suivi parental du travail scolaire de l'enfant (.22).

3° Les attentes parentales en éducation influencent le soutien parental de l'enfant (.33), le contrôle parental exercé sur l'enfant (.18).

4° Le soutien parental de l'enfant influence le rapport des parents au savoir (.29), le rapport parental au langage de l'enfant (.49), le rapport parental à la lecture de l'enfant (.48), la communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire (.61) et la pression parentale positive relative à la scolarité (.24).

5° Le contrôle parental exercé sur l'enfant influence le rapport parental au langage de l'enfant (.18), la communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire (-.26) et la pression parentale négative relative à la scolarité (.49).

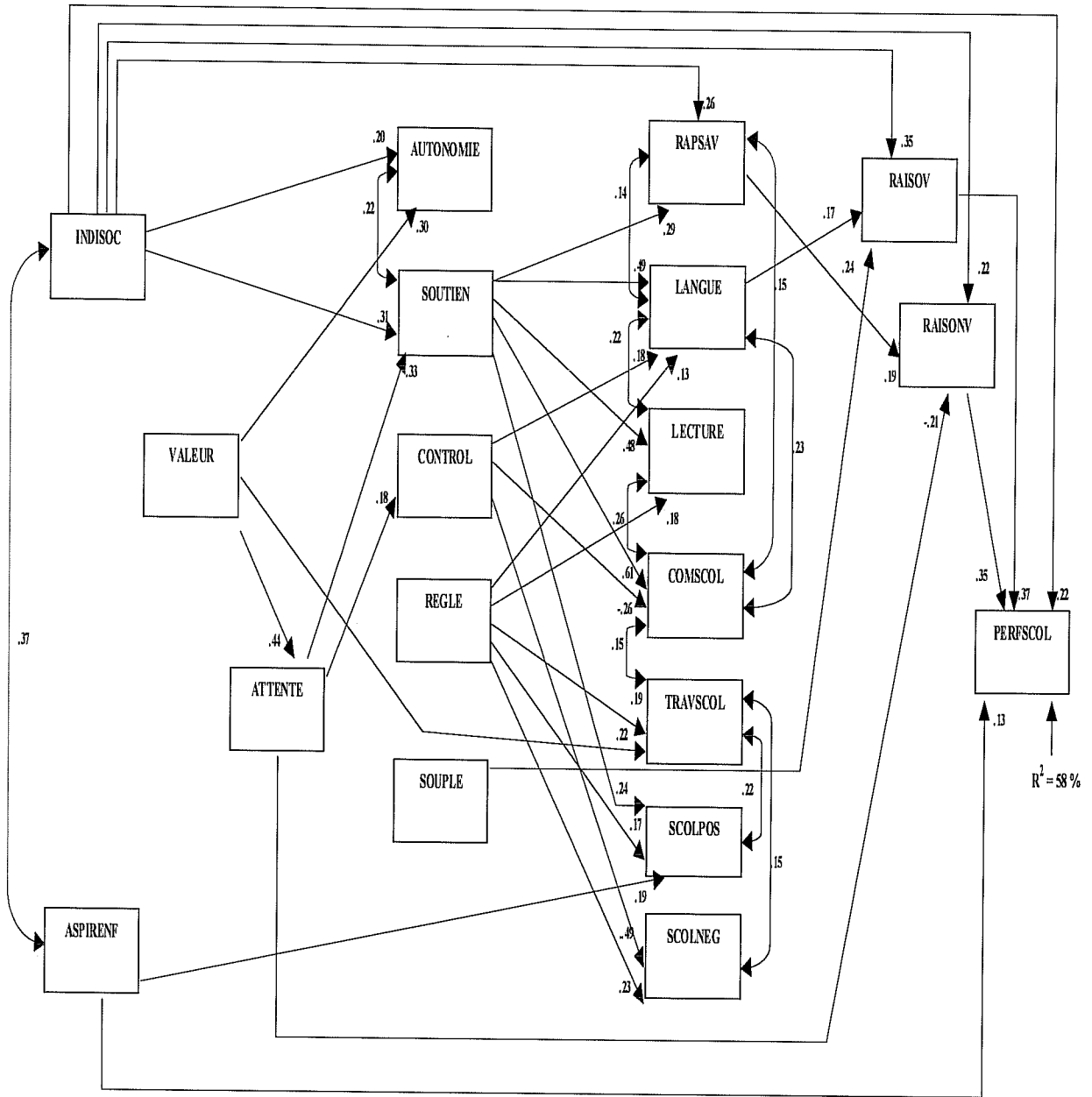
6° La régulation de la vie familiale influence le rapport parental au langage de l'enfant (.18), le rapport parental à la lecture de l'enfant (.18), le suivi parental du travail scolaire de l'enfant (.19), la pression parentale positive relative à la scolarité (.17) et la pression parentale négative relative à la scolarité (.23).

7° La souplesse de la régulation influence les performances en raisonnement verbal de l'enfant (.24).

8° Le rapport des parents au savoir influence les performances en raisonnement non verbal de l'enfant (.19).

9° Le rapport des parents au langage influence les performances en raisonnement verbal de l'enfant (.17).

Figure 10.8 : Modèle (C) en pistes causales sur toutes les dimensions (N = 128)



Khi-deux = 155 ; Degrés de liberté = 120 ; Valeur de P = .02 ; Résidus (RMSEA) = .05

Légende

- INDISOC** = indicateur économico-culturel
- ASPIRENF** = aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant
- VALEUR** = valeurs parentales en éducation
- ATTENTE** = attentes parentales envers l'école
- AUTONIE** = encouragement parental de l'enfant à l'autonomie
- SOUTIEN** = soutien parental de l'enfant
- CONTROL** = contrôle parental exercé sur l'enfant
- REGLE** = régulation de la vie familiale
- SOUPLE** = souplesse de la régulation
- RAPSAV** = le rapport des parents au savoir
- LANGUE** = le rapport parental au langage de l'enfant
- LECTURE** = le rapport parental à la lecture de l'enfant
- COMSCOL** = communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire
- TRAVSCOL** = suivi parental du travail scolaire de l'enfant
- SCOLPOS** = pression parentale positive relative à la scolarité
- SCOLNEG** = pression parentale négative relative à la scolarité
- RAISOV** = performances en raisonnement verbal
- RAISONV** = performances en raisonnement non verbal
- PERFSCOL** = performances scolaires de l'enfant

La décomposition des effets totaux des différentes variables du modèles sur les performances scolaires en effet directs et indirects (cf. tableau 10.15), montre que quatre variables ont un effet indirect significatif sur les performances scolaires par le biais des épreuves de raisonnement : l'indice économique-culturel (0.26), le soutien parental de l'enfant (0.10), la souplesse de la régulation (0.13) et le rapport des parents au savoir (0.10).

Tableau 10.15 : Effets directs et indirects des variables du modèle sur les performances scolaires (figure 10.8)

Variables	Effets		
	Directs	Indirects	Totaux
Indice économique-culturel	.22	.26	.48
Aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant	.13	0	.13
Valeurs parentales en éducation	0	-.04	-.04
Attentes parentales envers l'école	0	-.09	-.09
Encouragement parental de l'enfant à l'autonomie	0	.01	.01
Soutien parental de l'enfant	0	.10	.10
Contrôle parental exercé sur l'enfant	0	0	0
Régulation de la vie familiale	0	.01	.01
Souplesse de la régulation	0	.13	.13
Communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire	.06	0	.06
Suivi parental du travail scolaire de l'enfant	0	0	0
Pression parentale positive relative à la scolarité	0	0	0
Pression parentale négative relative à la scolarité	0	0	0
Le rapport des parents au savoir	0	.10	.10
Le rapport parental au langage	0	.06	.06
Le rapport parental à la lecture	0	0	0
Raisonnement non verbal	.35	0	.35
Raisonnement verbal	.37	0	.37

Chapitre XI.

Discussion

11.1. Bilan

11.1.1. Education familiale

Les deux études empiriques que nous avons menées ont permis de mieux comprendre comment se structurent et comment s'organisent entre elles les variables de l'éducation familiale. Elles ont permis également d'apprécier les relations entre les variables de l'éducation familiale et les performances scolaires.

a) L'aspect latent de l'éducation familiale

L'enquête « 20 ans après » a permis de faire une distinction claire d'une part entre les valeurs d'autonomie et les valeurs de conformisme en éducation et d'autre part entre les attentes cognitives et les attentes de socialisation envers l'école. Toutefois cette distinction n'a pas été confirmée par notre propre recherche. Une explication possible de cette discordance est la relative homogénéité économique-culturelle de notre échantillon qui a provoqué une réduction de la variance des réponses aux items.

b) L'aspect manifeste de l'éducation familiale

Le style éducatif familial

La première enquête que nous avons menée sur les styles éducatifs familiaux (Tazouti, 2001) a permis de montrer que le rapprochement entre les différentes approches des styles éducatifs familiaux, recommandé par certains auteurs (Allès-Jardel, 1997; Palacio-Quintin, 1995), est réalisable. Le style éducatif familial semble résulter de la combinaison de deux grandes dimensions. La première intègre la structuration de l'environnement familial et le contrôle parental (exigence parentale). La deuxième englobe l'encouragement à l'autonomie et le soutien parental (l'acceptation parentale). Toutefois, dans notre enquête finale nous n'avons retrouvé que partiellement ces résultats (*cf.* Chapitre 10.).

Les pratiques éducatives en relation avec la scolarité de l'enfant

Notre travail nous a permis également d'étudier dans une perspective psychologique les différentes dimensions de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant dans leurs relations avec les performances scolaires (nous allons revenir plus loin dans le texte sur ces relations). Les relations entre le rapport parental à la lecture de l'enfant, le rapport parental au langage de l'enfant et le rapport au savoir des parents ont été étudiées et nous avons pu constater les fortes corrélations qu'entretiennent ces variables entre elles (corrélation moyenne de 0.45).

c) Les relations entre l'aspect latent et l'aspect manifeste de l'éducation familiale

Si l'on regarde de plus près les modèles A, B et C, on constate que l'aspect latent de l'éducation familiale influence l'aspect manifeste, notamment le style éducatif familial qui influence à son tour les pratiques éducatives familiales en relation avec la scolarité de l'enfant.

11.1.2. Les relations entre l'éducation familiale et les performances scolaires

Concernant la structuration de l'environnement familial nous n'avons retrouvé que partiellement ces résultats sur notre échantillon. En revanche, après la construction de trois groupes en fonction du score obtenu à l'échelle de souplesse (groupe 1 = score faible $m = 1.07$, groupe 2 = score moyen $m = 3.32$ et groupe 3 = score élevé $m = 4.39$), nous avons constaté à la lecture du tableau 11.1 que les enfants appartenant au groupe 2 obtenaient les moyennes les plus élevées aux épreuves de performances scolaires, aux épreuves de raisonnement et à l'indicateur économique-culturel. Les analyses de variance effectuées entre la variable groupe d'appartenance et les différentes variables dépendantes donnent toutes des résultats significatives.

Tableau 11.1 : Scores aux performance scolaires , aux performances cognitives et à l'indicateur économique-culturel en fonction du groupe de souplesse

Groupe	N	Moyenne			
		TOTSCOL	PERFNV	PERFV	INDISOC
1	36	.53	.74	.38	1.78
2	47	.68	.83	.59	2.05
3	45	.65	.82	.54	1.94
Valeur de F		8.47	3.95	11.63	3.96
p <		.00	.02	.00	.02
Eta carré		.12	.06	.16	.06

Légende : TOTSCOL = performance scolaires ; PERFNV = épreuves de raisonnement non verbal ; PERFV = épreuves de raisonnement verbal ; INDISOC = indicateur économique-culturel.

Il existe incontestablement une variabilité au niveau des performances scolaires des enfants de milieu populaire. En effet, nous avons pu observer tous les niveaux de performances chez ces enfants (*cf.* Chapitre 9). Les modèles que nous avons testés fournissent des indices d'adéquation très satisfaisants et ont permis d'expliquer une part importante de la variance des performances scolaires (ce pourcentage varie entre 40 et 60 %).

Ce qui permet d'expliquer le mieux les performances scolaires quel que soit le modèle testé est l'indice économique-culturel (tableau 11.2).

Tableau 11.2 : Effets directs et indirects de l'indice économique-culturel sur les performances scolaires

L'indice économique-culturel	Effet total	Effet direct	Effet indirect
Modèle A (figure 10.6)	.56	.21	.35
Modèle B (figure 10.7)	.56	.44	.12
Modèle C (figure 10.8)	.48	.22	.26

Ce résultat montre que l'hétérogénéité économique-culturelle propre au milieu populaire permet d'expliquer une part de la variance des performances scolaires. Ce résultat n'est pas contradictoire avec la littérature qui souligne que le simple fait que la mère possède ou non un diplôme fait augmenter la probabilité de réussite scolaire de l'enfant (De Singly & Thelot, 1986). D'autres études montrent également que les enfants d'ouvriers qualifiés obtiennent des meilleures performances scolaires que les enfants d'ouvriers sans qualification (DPD, 2000). Les mêmes résultats s'observent également pour les revenus de la famille (Flieller et al. 1995).

Ce qui est important de souligner, c'est le fait que pour les modèles A et C l'effet indirect de l'indice économique-culturel sur les performances scolaires est plus important que l'effet direct, ce qui montre qu'une part importante de l'effet de l'indice économique-culturel est médiatisé par les variables de l'éducation familiale et les performances aux épreuves de raisonnement de l'enfant. Le fait que l'effet direct soit plus élevé que l'effet indirect dans le modèle B où les épreuves de raisonnement sont absentes, suggère que l'effet indirect passe d'abord par ces épreuves. Les performances dans les épreuves de raisonnement expliquent également une part importante de la variance des performances scolaires. Les performances dans les épreuves de raisonnement non verbal et de raisonnement verbal ont respectivement un effet de 0.35 et 0.37 sur les performances scolaires pour les modèles A et C. Le rôle que jouent les performances cognitives dans le déterminisme des performances scolaires montre l'importance de l'éducation cognitive implicite que subit l'enfant notamment dans son environnement familial, le rapport au savoir des parents en est un aspect.

Une première interprétation possible consiste à voir dans cette perte de pouvoir explicatif du modèle, quand on supprime les épreuves de raisonnement, le résultat du caractère tautologique de ces épreuves et des épreuves de performances scolaires. Expliquons-nous, la corrélation entre les épreuves de performances scolaires et les épreuves de raisonnement (verbal et non verbal) est de 0.72 (elle était de 0.73 pour l'enquête « 20 ans après »). Cette corrélation très élevée pousse à se demander si l'ECNI mesure bien quelque chose de différent des épreuves scolaires que nous avons utilisées. Quand on examine le contenu des items, il est clair que les deux types d'épreuves portent sur des contenus différents. Les subtests de l'ECNI que nous avons retenus renvoient à des raisonnements inductifs et analogiques portant sur des données verbales et non verbales. Du côté des performances scolaires, nous avons des connaissances en mathématiques et en français avec une partie importante qui fait référence à l'orthographe. Il est certain que cette situation aurait été différente si nous avions pris un test comme le WISC où trois épreuves verbales sur cinq renvoient à des contenus scolaires (vocabulaire,...). Ainsi, on ne peut pas dire qu'il y a redondance entre les épreuves de performances scolaires et les épreuves de raisonnement. Il reste deux éventualités à considérer : 1° l'ECNI mesure des aptitudes conditionnées aux apprentissages scolaires ; 2° l'ECNI mesure des aptitudes façonnées au jour le jour par les performances scolaires (*cf.* chapitre 4).

En ce qui concerne les variables familiales qui influencent les performances scolaires nous avons obtenu trois ensembles principaux de résultats.

1° Les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant ont un effet direct d'environ 0.12 dans les trois modèles. Nous avons également vu avec l'enquête « 20 ans après » l'importance de cette variable, en particulier dans le milieu populaire.

2° Les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant ont un effet total de 0.32 sur les performances scolaires (tableau 11.3). Cet effet est décomposé en effet direct de 0.13 et en effet indirect de 0.19 via les performances dans les épreuves de raisonnement. Lorsque l'on teste le modèle sans les performances dans les épreuves de raisonnement, l'effet de cette variable devient essentiellement direct (0.32).

Tableau 11.3 : Effets directs et indirects des pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité sur les performances scolaires

Les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité	Effet total	Effet direct	Effet indirect
Modèle A (figure 10.6)	.32	.13	.19
Modèle B (figure 10.7)	.32	.32	.0

Ce résultat est important dans la mesure où il montre qu'une des variables proximales familiale a un effet important sur les performances scolaires. Ceci montre l'importance que jouent les variables comme le rapport au langage, le rapport à la lecture et le rapport au savoir dans l'explication des performances scolaires en milieu populaire. Nous avons vu également avec l'enquête « 20 ans après » l'importance de la variable rapport parental à la lecture en milieu populaire, qui influence directement les performances scolaires.

3° En revanche, les pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant n'ont pas d'effet significatif sur les performances scolaires. Nous pensons qu'une explication possible à cette absence de lien est la désirabilité sociale. En effet, dans l'enquête « 20 ans après », où les questionnaires étaient envoyés par voie postale et où le risque de désirabilité sociale était moins important, nous avons trouvé que l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant avait un effet significatif sur ces performances scolaires en milieu populaire. En revanche, cet effet devient non significatif ici. D'ailleurs, comme l'a montré Davailon (1993), si l'on pose de manière directe des questions aux parents mettant en jeu leur rôle d'éducateur, les parents d'élèves en général et les parents d'élèves en difficulté en particulier se présentent sous un jour favorable. Qu'il s'agisse d'aide au travail scolaire, de mesures face aux mauvais résultats, les parents se présentant toujours comme vigilants et attentifs. La manière choisie pour administrer les questionnaires d'éducation familiale au domicile des parents présente beaucoup d'avantages, que nous avons évoqués dans le chapitre 9. Toutefois, cette méthodologie fait augmenter les risques de désirabilité sociale.

Toutefois, l'examen des corrélations entre les différentes dimensions de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant et des performances scolaires (tableau 11.4) montre que la dimension communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire est la seule à présenter une corrélation significative avec les performances scolaires. Ce résultat montre donc l'importance de la dimension communication familiale axée sur la scolarité et fait penser au travail de Lahire (1995) qui a montré comment des familles de faible niveau culturel (parfois parents analphabètes), même s'ils ne comprennent pas tout ce que font leurs enfants à l'école, les interrogent sur leur vie scolaire et leur indiquent par une multitude de comportements quotidiens, l'intérêt et la valeur qu'ils accordent à l'école.

Tableau 11.4 : Corrélation entre les dimensions de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant et les performances scolaires (N=128)

	Performances scolaires
Communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire	.39**
Suivi parental du travail scolaire de l'enfant	.14
Pression parentale positive relative à la scolarité	-.01
Pression parentale négative relative à la scolarité	-.08

(** : $p < 0.01$)

Une autre explication de l'absence de lien entre l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant et les performances scolaires réside dans la qualité de cet accompagnement.

Ainsi, à la lumière de ces résultats, nous pouvons dire que nos deux hypothèses générales sont, dans une certaine mesure, confirmées. En effet, une partie des résultats de cette thèse confirme le rôle médiateur joué par l'éducation familiale entre l'appartenance sociale et les performances scolaires. Nous avons constaté également que des variables proximales influencent les performances scolaires. Si on regarde aussi de plus près les hypothèses opérationnelles, on constate que plus de la moitié est confirmée.

11.2. Les limites de notre recherche

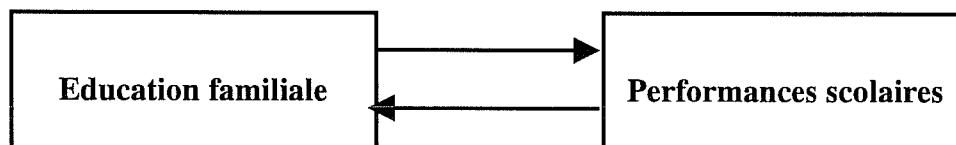
11.2.1. L'aspect latent de l'éducation familiale

Il nous semble que la distinction entre l'aspect latent et l'aspect manifeste de l'éducation familiale est intéressante dans la mesure où elle permet de comprendre l'origine des pratiques éducatives familiales. Toutefois, plusieurs variables de l'aspect latent n'ont pas été prises en compte. On peut citer à titre d'exemple les croyances éducatives et les théories implicites en éducation des parents (Vandenplas-Holper, 1987). Ainsi, notre hypothèse concernant le déterminisme de l'aspect manifeste de l'éducation familiale par l'aspect latent est sans doute à relativiser. En effet, on ne peut pas considérer que les pratiques éducatives familiales dépendent exclusivement des valeurs des attentes ou des croyances parentales en matière d'éducation. Comme le souligne Ogbu (1981), les pratiques éducatives sont une adaptation (consciente et inconsciente) des groupes sociaux et des individus aux conditions économiques et physiques de leur environnement. Quant à Lautrey (1980), il considère le type de structuration de l'environnement familial comme la résultante des régulations par lesquelles la famille adapte son fonctionnement à ses conditions de vie. Autrement dit, l'environnement proche des parents exerce une pression sur leurs pratiques éducatives et ceci indépendamment de leurs valeurs ou de leurs croyances éducatives.

En outre, d'autres variables qui n'appartiennent pas non plus à l'aspect latent déterminent probablement les pratiques éducatives des parents. A titre d'exemple, nous avons évoqué dans les chapitres précédents l'importance des données autobiographiques et d'histoire familiale dans l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant. Les pratiques éducatives familiales dépendent également du contexte dans lequel se déroule l'interaction et des caractéristiques de l'enfant. De plus, elles font également l'objet d'une évolution en fonction de l'expérience parentale.

11.2.2. Les relations bidirectionnelles

Dans notre travail, nous avons étudié l'influence de l'éducation familiale sur les performances scolaires. Mais il est vraisemblable que les performances scolaires de l'enfant influencent à leur tour l'éducation familiale dans une perspective interactionniste.



Nous avons évoqué dans les chapitres précédents que les parents dont les enfants ont des bonnes performances scolaires vont plus davantage à la recherche d'informations sur le déroulement de la scolarité de l'enfant et s'impliquent plus dans l'accompagnement de sa scolarité (Terrail, 1998). Il n'est pas exclu non plus que des parents dont les enfants ont des mauvaises performances scolaires adoptent des pratiques éducatives plus exigeantes vis-à-vis de l'enfant ou qu'ils se sentent au contraire complètement dépassés par l'enjeu scolaire et adoptent des pratiques laxistes. Un autre exemple de cette relation bidirectionnelle est illustré par l'influence des aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant sur ses performances scolaires. En effet, les aspirations parentales s'ajustent à l'âge de l'enfant d'une part et à ses performances scolaires d'autre part..

Cependant, cette hypothèse d'interaction à double sens demande à être confirmée par des études longitudinales qui permettront d'apprécier les relations entre les deux termes à différent moment de la scolarité de l'enfant.

11.2.3. Les relations curvilinéaires

Plusieurs auteurs soulignent le caractère curvilinéaire des relations entre quelques dimensions de l'éducation familiale et les performances scolaires. Marjoribanks (1996b) souligne le caractère curvilinéaire de la relation entre le concept de « pression familiale » et les performances scolaires. A une pression très faible ou très forte correspondrait des performances faibles, alors qu'une pression modérée correspondrait à des performances

élevées. De leur côté, Pourtois et Desmet (2001) évoquent le concept de « bienveillance » qui sous-tend l'idée que la famille cherche un équilibre entre une certaine exigence d'une part, et une certaine écoute et tolérance vis-à-vis de l'enfant d'autre part. Cette idée de curvilinearité s'applique tout particulièrement aux dimensions du style éducatif familial notamment à la structuration de l'environnement familial (cf. tableau 11.1) . Ainsi, la régulation de la vie familiale ou encore la souplesse de la régulation seraient des dimensions qui obéissent à cette règle de curvilinearité. Nous voyons là une piste de recherche en éducation familiale à explorer, ainsi qu'une limite à notre propre recherche où les modèles utilisés présupposent l'existence de relations linéaires entre les variables d'éducation familiale et les variables de performances de l'enfant.

11.2.4. La mesure des performances scolaires

Notre choix de mesurer les performances scolaires de l'enfant par des épreuves standardisées présente plusieurs avantages que nous avons évoqués dans le chapitre huit. Toutefois, ce choix présente aussi quelques limites. D'une part, les épreuves standardisées ont tendance à réduire les différences interindividuelles, contrairement aux épreuves conçues par les enseignants qui amplifient les différences entre élèves (Crahay, 1996). D'autre part, les parents réagissent plus aux notes scolaires¹ qui reflètent la réalité immédiate de la scolarité de l'enfant. De ce fait, les corrélations que nous avons trouvées entre les dimensions de l'éducation familiale et les performances scolaires auraient peut être été plus élevées avec des notes scolaires.

11.2.5. L'approche par questionnaire

Le questionnaire est un outil très commode qui permet de travailler sur des échantillons conséquents. Toutefois, l'approche par questionnaire ne permet pas d'appréhender les pratiques éducatives familiales avec la profondeur et la finesse que cela impose. A titre d'exemple, les pratiques langagières est un aspect difficilement appréhendable par questionnaire. A cela s'ajoute le fait que les réponses des parents sont tributaires du contexte familial. A titre d'exemple, les parents peuvent répondre plus sévèrement à une question qui porte sur le contrôle parental si l'enfant a fait une bêtise la

¹ Nous avons expliqué dans le chapitre 8 (cf. 8.11) les obstacles qui nous ont empêchés de recueillir les notes scolaires des enfants.

veille du passage de l'enquêteur. En revanche, notre approche par questionnaire a permis de cerner les aspects de l'environnement familial qu'il serait intéressant d'observer directement.

En outre, les difficultés du terrain et la lourdeur du recueil des données ne nous ont pas permis d'avoir un échantillon de taille plus importante. Ainsi, nous n'avons pas pu utiliser les modèles en pistes causales avec des variables latentes. En revanche, nous avons utilisé les modèles en pistes causales sans variables latentes, ainsi que des analyses factorielles confirmatoires.

11.2.6. Les aspects non pris en compte

Dans notre travail, nous avons étudié exclusivement l'influence de l'éducation familiale sur les caractéristiques cognitives de l'enfant (performances scolaires et épreuves de raisonnement). Les caractéristiques affectives de l'enfant n'ont, quant à elles, pas été étudiées (image de soi, motivation, etc.). Toutefois, nous avons essayé lors de notre enquête principale d'adopter une perspective interactionniste en interrogeant l'enfant sur sa perception des pratiques éducatives familiales, ainsi que sur son rapport au savoir. Mais, étant donné que les résultats n'ont pas été satisfaisants, nous avons décidé de ne pas les intégrer dans ce travail.

En outre, les facteurs pédagogiques n'ont pas été étudiés non plus. Nous sommes conscient de l'importance de ces variables dans le déterminisme des performances scolaires, mais nous avons dû composer avec les exigences et les vicissitudes du terrain. Toutefois, notre ambition n'était pas d'étudier exhaustivement les déterminants des performances scolaires, mais d'étudier la contribution des variables familiales aux performances scolaires en milieu populaire.

Conclusion

La réussite scolaire des enfants de milieu populaire a affaibli les théories sociologiques classiques, notamment les théories de la reproduction et du handicap socio-culturel, mais n'a pas pour autant abouti à leur abandon. Au contraire, elle a poussé les chercheurs à les reconsidérer et a permis à d'autres perspectives théoriques de se dessiner (Charlot et *al.* 1992). Les choses auraient été plus radicales s'il s'agissait d'une théorie mathématique ou physique. Les exceptions en sciences dites « *dures* » viennent à bout de la théorie. En sciences humaines, notamment en psychologie et en sociologie, qualifiées de sciences « *souples* »¹, l'exception n'engendre pas systématiquement l'abandon d'une théorie. Ceci résulte de la complexité des conduites humaines qui impliquent la souplesse des théories prétendant en rendre compte.

¹ Nous préférons l'expression de « *science souple* » à celle de « *science molle* » qui est connotée négativement.

Dans notre thèse, nous nous sommes intéressé aux performances scolaires des enfants de milieu populaire dans la mesure où les travaux dans une perspective psychologique sont trop peu nombreux. Les données de notre enquête, articulées à celles de l'enquête « 20 ans après » ont apporté des résultats pertinents à deux niveaux respectifs. D'une part, nous avons observé comment se structurent et comment s'organisent les variables de l'éducation familiale entre elles, l'orientation multidimensionnelle de notre travail a permis de hiérarchiser les variables et de repérer les redondances. D'autre part, nous avons apprécié les relations entre les variables de l'éducation familiale et les performances scolaires, cela nous a conduit à organiser les différentes variables en proximales et en distales.

Ainsi, les résultats obtenus concordent avec ceux trouvés par plusieurs recherches en éducation familiale (e.g. Lautrey, 1980 ; Pourtois et *al.* 1992). Si nous dressons le portrait d'un enfant qui a de bonnes performances scolaires en milieu populaire, nous trouvons que : 1° il a de bonnes performances dans les épreuves de raisonnement, 2° les aspirations parentales pour sa scolarité sont élevées, 3° les pratiques éducatives familiales en relation directe avec la scolarité de l'enfant se caractérisent par une bonne communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire, 4° les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité de l'enfant (le rapport des parents au savoir, au langage et à la lecture) jouent un rôle important dans le déterminisme des performances scolaires.

Toutefois, nos choix théoriques et méthodologiques ne sont pas exempts de critiques. En effet, nous avons fait le choix de travailler sur un milieu homogène en réduisant la variabilité économique-culturelle. Or, au regard de nos résultats, il apparaît que les variables expliquant les performances scolaires en milieu populaire sont les mêmes que celles expliquant les performances scolaires dans des études qui prennent en compte plusieurs milieux sociaux. Ce constat nous conduit à la question suivante : fallait-il réduire encore plus la variabilité économique-culturelle, tout en sachant qu'il n'existe pas de milieu complètement homogène même à l'intérieur d'une même famille ? Nous savons qu'il existe une hétérogénéité des pratiques éducatives familiales en fonction des caractéristiques de l'enfant et qu'il existe des niveaux de performances scolaires différents au sein d'une même fratrie. En outre, on constate aussi qu'à un même niveau de diplôme obtenu par les parents, comme par exemple un CAP, correspond des « niveaux différences d'exigence intellectuelle », ainsi que des « différences réussite ». On voit ainsi qu'il est impossible d'annuler la variabilité économique-culturelle. La stratégie de recherche que nous avons adoptée n'est donc pas à

remettre en cause. Nous avons cherché, rappelons-le, à expliquer les différences de performances scolaires à l'intérieur du milieu populaire. Le bilan dressé au chapitre XI montre que nous y sommes en partie parvenu. Il resterait à préciser si les relations entre l'éducation familiale et les performances scolaires en milieu populaire présentent ou non une certaine spécificité. La comparaison entre milieux sociaux, à laquelle nous nous sommes livré lors de l'analyse secondaire des données de l'enquête « 20 ans après », suggère qu'il pouvait, en effet, exister quelques particularités dans l'éducation familiale en milieu populaire. D'autres recherches seraient nécessaires pour confirmer la spécificité de l'éducation familiale en milieu populaire. Ces recherches devraient intégrer les apports de la sociologie.

Il est certain qu'il existe des aspects des pratiques éducatives familiales difficilement appréhendables par questionnaire. Si nous n'avons pas utilisé l'observation dans notre travail ce dernier a, en revanche, défini les dimensions et les aspects de l'environnement familial à observer en profondeur. En effet, il y a des interactions spécifiques parents-enfants à observer notamment tout ce qui relève de l'éducation cognitive implicite qui a probablement une grande influence sur les performances scolaires. Nous proposons ici une nouvelle perspective pour nos travaux ultérieurs.

D'autres études nous semblent aussi nécessaires. En effet, une étude comparative des résultats obtenus par le questionnaire de Lautrey dans sa version originale et dans sa version adaptée sera réalisée. Cette étude constitue également une occasion d'examiner les relations curvilinéaires entre la structuration de l'environnement familial et le développement cognitif de l'enfant. Enfin, le modèle que nous avons élaboré et testé sur le milieu populaire peut être appliqué à un échantillon composé de plusieurs classes sociales.

Nous nous sommes efforcé tout au long de notre thèse d'adopter une approche multidimensionnelle en multipliant les variables familiales requises pour l'explication des performances scolaires. Notre travail a certes perdu en précision ce qu'il a gagné en extension.

Bibliographie

Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive ? In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Allès-Jardel, M. (1997). Environnement familial, pratiques éducatives familiales : un domaine d'évaluation en questions. *Pratiques Psychologiques*, 2, 55-72.

Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'Etat : sur la reproduction des conditions de la reproduction. *La Pensée*, 151, 3-21.

Amato, P.R. (1999). Children of divorced parents as young adults. In E.M. Hetherington (Ed.), *Coping with divorce, single parenting and remarriage. A risk and resiliency perspective* (pp. 147-164). Mahwah, NJ/London : Lawrence Erlbaum.

Amato, P.R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children : A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 43-58.

Attali, A., & Bressoux, P. (2002). L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Aubret-Bény, F. (1978). Pratiques éducatives des parents et autres caractéristiques culturelles et démographiques du milieu familial, en relation avec le niveau intellectuel des élèves de cours préparatoire. In INED & INETOP, *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire* (tome 3, pp.257-292). Paris : PUF.

Aubret-Beny, F. (1981). Pratiques éducatives familiales et réussite à l'école élémentaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 10, 249-272.

- Avenevoli, S., Sessa, F.M., & Steinberg, L.** (1999). Family structure, parenting practices and adolescent adjustment : An ecological examination . In E.M. Hetherington (Ed.), *Coping with divorce, single parenting and remarriage. A risk and resiliency perspective* (pp. 147-164). Mahwah, NJ/London : Lawrence Erlbaum.
- Bacher, F.** (1987). Les modèles structuraux en psychologie. Présentation d'un modèle LISREL (I). *Travail Humain*, 50, 347-370.
- Bacher, F.** (1988). Les modèles structuraux en psychologie. Présentation d'un modèle LISREL (II). *Travail Humain*, 51, 273-288.
- Baudelot, C., & Establet, R.** (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Baumrind, D.** (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D.** (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind, D.** (1980). New directions in socialisation research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Baumrind, D.** (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. In R. Lerner, A.C. Peterson, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The Encyclopedia on Adolescence* (pp. 746-58). New York : Garland.
- Baumrind, D., & Black, A.E.** (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Beauvois, J.L., & Dubois, N.** (1991). *Pratiques éducatives et internalité*. Rapport de recherche pour la MIRE, Paris : Ministères des affaires sociales.
- Becker, D.** (1994). L'école en échec. In D. Becker, M.E. Handman, & R. Iturra (Eds.), *Echec scolaire ou école en échec?* (pp.175-199). Paris : L'Harmattan.

- Benedetto, P.** (1969). Echelle Collective de Niveau Intellectuel. In INED et INETOP (Eds.) *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*, (tome 1, pp.33-50). Paris : PUF.
- Bentler, P.M.** (1996). *EQS. Program manual*. Multivariate Software, Inc.
- Bernstein, B.** (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Editions de minuit.
- Berthelot, J.M.** (1983). *Le piège scolaire*. Paris : PUF.
- Bertrand, Y. & Vallois, P.** (1982). *Les options en éducation*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Bloom, B.S.** (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York : John Wiley & sons.
- Bloom, B.S.** (1974). Time and learning. *American Psychologist*, 29, 682-688.
- Bloom, B.S.** (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan.
- Bollen, K.A.** (1989). *Structural equation with latent variables*. New york : Wiley.
- Bollen, K.A., & Long, J. S.** (1993). *Testing structural equation models*. New york : Sage Publications.
- Bouchard, J.M., & Archambault, J.** (1991). Modèles éducatifs des mères : origine cohérence et actualisation. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 17-32.
- Boudon, R.** (1967). Les relations causales : problèmes de définitions et de vérification. *Revue Française de Sociologie*, 8, 389-402.

Boudon, R. (1970). *L'analyse mathématique des faits sociaux*. Paris : Plon.

Bouissou, C. (1994). Les pratiques éducatives parentales auprès de filles et de garçons issus de milieu socioculturels contrastés. *Bulletin de Psychologie*, 47, 564-569.

Bouissou, C., & Tap, P. (1997). Stratégies éducatives familiales et personnalisation de l'enfant. In *L'insertion entre réalité et fiction (s) : espoirs, limites et dérives ?* (pp. 119-143). Paris : ANPASE, Emergence, n° 55-56.

Boulanger-Balleyguier, G. (1982). *Le Caractère de l'enfant en fonction de son mode de garde pendant les premières années*. Paris : CNRS.

Bounafaa, N. (1992). Pratiques d'évaluation et échec scolaire dans un établissement d'enseignement secondaire. Mémoire de licence. Liège : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Ed. de minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris : Ed. de minuit.

Bouyer, S. (1987). L'échelle collective de niveau intellectuelle (ECNI) : Homogénéité et validité du cahier2. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 121-137.

Bradley, R.H., & Caldwell, B.M. (1976). The relation of infants' Home environments to mental test performance at 54 months : a follow-up study. *Child Development*, 47, 1172-1174.

Bradley, R.H., Caldwell, B.M., Rock, S., Ramey, C.T., Barnard, K.F., Gray, C., Hammond, M.A., Mitchell, S., Gottried, A.W., Siegel, L., & Johnson, D.L. (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life : a collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Developmental Psychology*, 25,, 217-235.

Bradley, R.H., Corwyn, R.F., Burchinal, M., McAdoo, H.P., & Coll, C.G. (2001). The home environments of children in the United States. Part II : Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development, 72*, 1868-1886.

Bradley, R.H., Corwyn, R.F., McAdoo, H.P., & Coll, C.G. (2001). The home environments of children in the United States. Part I : Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development, 72*, 1844-1867.

Bradley, R.H., Mundfrom, D.J., Whiteside, L., Casey, P.H., & Barrett, K. (1994). A factor analytic study of the Infant-Toddler and Early Childhood versions of the HOME Inventory administered to White, Black, and Hispanic American parents of children born preterm. *Child Development, 65*, 880-888.

Bressoux, P. (1993). Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne.

Breton, J., & Belmont, B. (1984). Les différents milieux sociaux face à l'école. In CRESAS (n°3) *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*. Paris : INRP/L'Harmattan.

Bronfenbrenner, U. (1958). Socialization and social class through time and space. In E.E. Maccoby, T.M. Newcomb, & E.L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York : Norton.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Burt, C. (1959). Class difference in general intelligence. *British journal of statistic psychology, 12*, 15-33.

Byrne, B.M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS : basic concepts, applications, and programming*. London : Lawrence Erlbaum associates.

Carroll (1963). A model of school learning. *Teach, coll.Rec, 64*, 723-733.

Castellan, Y. (1982). *La famille*. Paris : PUF.

Castellan, Y. (1989). Aperçu sur la jonction d'anticipation dans la famille. In J.P. Pourtois (Ed.). *Les thématiques en éducation familiale* (pp. 171-131). Bruxelles : De Boeck.

Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27, 703-722.

Ceci, S.J., & Williams, W.M. (1997). Schooling, Intelligence, and Income. *American Psychologist*, 52, 1051-1058.

Charlot, B. (1990). Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire. La réussite scolaire : parcours et stratégies. *Migrants Formation*, 81, 8-24.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Eléments pour une théorie*. Paris : Economica.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir en banlieue et ailleurs*. Paris : Armand Collin.

Charters, W.F. (1963). The social background of teaching. In Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 730-739). Rand : Mac Nally.

Chauveau, G. (1989). L'échec scolaire au quotidien. In L. Duro-Courdesses (Ed.), *Ecoles et quartiers* (pp. 39-53). Paris : L'Harmattan.

Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1985). Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au C.P. *Revue Française de Pédagogie*, 70, 5-10.

Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1995). *A l'école des banlieues*. Paris : ESF.

Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1999). ZEP et pédagogie de la réussite. *Ville Ecole Intégration*, 117, 16-27.

Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : PUF.

Chiland, C. (1989). *L'enfant, la famille, l'école*. Paris : PUF.

Clark, R.M. (1983). *Family life and school Achievement*. Chicago : The University of Chicago Press.

Coleman, J.S & al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC : United States Government Printing Office.

Colpin, H., Vandemeulebroecke, L., & De Munter, A. (2000). L'éducation dans les familles monoparentales. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*, 4, 35-57.

Combessie, J.C. (1969). Education et valeurs de classe dans la sociologie américaine. *Revue Française de Sociologie*, 10, 12-36.

Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boek Université.

Cuisinier, F. (1996). Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ? *Enfance*, 3, 361-381.

Cunha De Carvalho, L. (1983). Structuration de l'environnement familial et développement cognitif : étude différentielle et longitudinale. Thèse de doctorat de troisième cycle, Université de Provence, Aix en Provence.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context : An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

Davaillon, A. (1993). Les collégiens en difficulté : portraits de familles. *Education et formations*, 36, 47-53.

De Singly, F. (1987). *Fortune et infortune de la femme mariée*. Paris : PUF.

De Singly, F. (1989). *Lire à 12 ans*. Paris : Nathan.

- De Singly, F., & Thelot, C.** (1986). Racines et profils des ouvriers et des cadres supérieures. *Revue française de sociologie*, 27,47-86.
- Defrance, B.** (1994). Dans la classe, « tenir » ou « les tenir » ? *Ecole des Parents*, 9-10, 37-43.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, E., & Turcotte, D.** (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et Evaluation en Education*, 18, 63-79.
- Deslandes, R., Potvin, P.** (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*, 2, 9-24.
- Desmet, H., & Pourtois, J.P.** (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris : PUF.
- Detheux, M.** (1992). *APER Secondaire, Rapport des travaux de recherche menés en 1992. Rapport final*. Liège : Service de pédagogie expérimentale de l'université.
- Develay, M.** (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Develay, M.** (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation : réflexions épistémologiques*. Paris : ESF.
- Dickes, P.** (1986). Du modèle exploratoire au modèle confirmatoire en sciences sociales. In. *Doctrines, sciences ou pratiques sociales* (pp. 75-85). Nancy : PUN.
- Dickes, P., Tournois, J., Flieller, A., & Kop, J.L.** (1994). *La psychométrie : Théories et méthodes de la mesure en psychologie*. Paris : PUF.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Liederman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J.** (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Dubet, F. (2000). *Ecole, familles, le malentendu*. Paris : Textuel.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Textuel.

Durning, P. (1995). *Education familiale : acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.

Durning, P., & Fortin, A. (2000). Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants. *Enfance*, 4, 375-391.

Duru-Bellat, M., & Henriot-Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte «fait des différences». *Revue Française de Sociologie*, 29, 649-666.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.

Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139-1151). New York : MacMillan.

Epstein, J.L., & Becker, H.J. (1992). Teacher's reported practices of parent involvement : Problems and possibilities. *Elementary School Journal*, 83, 103-113.

Epstein, J.L., Connors, L.J., & Salinas, K.C. (1993). *High school and family partnerships : questionnaires for teachers, parents, and students*. Baltimore, Md : Johns Hopkins University.

Esperet, E. (1979). *Langage et origine sociale des élèves*. Berne : Peter Lang.

Establet, R. (1987). *L'école est-elle rentable ?* Paris : PUF.

Ethier, L.S., Palacio-Quintin, E., Couture, G., Jourdan-Ionescu, C. & Lacharité, C. (1993). Evaluation psychosociale des mères négligentes. Rapport présenté au Conseil de la santé et des services sociaux du centre du Québec

Eysenck, H.J. (1973). *The measurement of intelligence*. Baltimore : Williams & Wilkins.

Flieller, A. (1996). Trends in child-raising practices, as a partial explanation for the increase in children's scores on intelligence and cognitive development tests. *Polish Quarterly of Developmental Psychology*, 12, 51-61.

Flieller, A., Manciaux, M., & Kop, J.L. (1994). Evolution des compétences cognitives des élèves en début de scolarité élémentaire sur une période de 20 ans. *Les Dossiers Education et Formations*, 47, 205-218.

Flieller, A., Manciaux, M., & Kop, J.L. (1995). Enquête « 20 ans après » : comparaison de deux cohortes d'écoliers de 7 ans, observées à vingt ans d'intervalle (1973-1992). Rapport final. Nancy : ADEPS (Université Nancy 2) et Ecole de santé publique (Université Henri Poincaré).

Fontaine, A.M. (1991). Le genre de l'enfant influence -t- il la structuration de la vie familiale ? *Enfance*, 45, 111-126.

Fortin, A., Cyr, M., & Chénier, N. (1996). Inventaire du comportement parental vu par l'enfant. Montréal : Université de Montréal.

Fraser, B.J., Walberg, H.J., Welch, W.W., & Hattie, J.A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*. 11, 145-252.

Gana, K., Trouillet, R., Martin, B., & Toffart, L. (2002). Contre-validation de l'organisation hiérarchique de la Mesure de l'Actualisation du Potentiel (MPA). *Psychologie Canadienne*, 43, 106-111.

Gayet, D. (1995). *Modèles éducatif et relations pédagogiques*. Paris : Armand Colin.

Gayet, D. (1997). *Les performances scolaires. Comment on les explique ?* Paris : l'Harmattan.

Gayet, D. (2000). Quelle typologie en éducation familiale ? *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 33, 39-57.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique.* Paris : Colin.

Gilly, M. (1969). *Bon élève, mauvais élève.* Paris : Colin.

Glaser, R. (1976). Components of a psychology of instruction : Toward a science design. *Review of Educational Research*, 46, 1-24.

Glasman, D. (1991). *Les familles et l'école.* Saint-Etienne : Université de Saint-Etienne

Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école.* Paris : PUF.

Gottfried, W., & Gottfried, A.E. (1984). *Home environment and early cognitive development.* London : Academic Press.

Grisay, A. (1984). Les mirages de l'évaluation scolaire (1). Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire ? *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes*, 5, 29-42.

Grisay, A., De Bal, R., & De Landsheere, V. (1984). *Comment situer les compétences de mes élèves en français et en mathématique ? (2^{ème} année).* Liège : Service de pédagogie expérimental de l'Université.

Havighurst, R.J., & Janke, L.L. (1944). Relations between ability and social status in a midwestern community. I: Ten-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 35, 357-368.

Hazzard, A., Christensen, A., & Margolin, G. (1983). Children's perceptions of parental behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 49-60.

Heber, F.R. (1977) Recherche sur la prévention du retard socio-culturel par un prévention précoce. Le Cahiers de l'UIPE (Union internationale de Protection de l'Enfance): Le retard mental, l'enfant et son milieu. Ostende

Henriot-Van Zanten, A. (1988). Les familles face à l'école : rapports institutionnels et relations sociales. In P. Durning (Ed.), *Education familiale* (pp. 185-207). Paris : MIRE/Matrice.

Herrnstein, R., & Murray, C. (1994). *The bell curve ; intelligence and class structure in American life*. New York : Free press.

Hess, R.D., & Shipman, V.C. (1965). Early experiences and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 36, 869-886.

Hoff-Ginsberg, E., & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp. 161-188). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Hoffman, L.W. (1992). The influence of the Family Environment on Personality : Accounting for Sibling Differences (pp. 106-143). *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, New York : Brunner/Mazel.

Huteau, M. (2002). *Psychologie différentielle : cours et exercice*. Paris : Dunod.

INED & INETOP (1969). *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*. Paris : PUF (Cahiers « travaux et Documents » de L'INED, n° 64).

Institut national de la statistique et des études économiques (France). (2001). *Tableaux de l'économie française*. Paris : INSEE.

- Isambert-Jamati, V.** (1973). Les «handicaps socio-culturels» et leurs remèdes pédagogiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 4, 303-318.
- Jensen, A.R.** (1972). *Genetics and education*. New York : Harper & Row.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D.** (1998). *LISEL 8. User's reference guide*. Chicago : Scientific Software International.
- Kellerhals, J., & Montandon, C.** (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Kline, P.** (1993). *The handbook of psychological testing*. London and New York : Routledge.
- Kohn, M.L.** (1959). Social classes and parental values. *American Journal of Sociology*, 64, 337-351.
- Kohn, M.L.** (1977). *Class and conformity : A study of values*. Chicago : University of Chicago Press.
- Koutsoulis, M.K., & Campbell, J.R.** (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8, 108-127.
- Labov, W.** (1969). *Le parler ordinaire*. Paris : Editions de Minuit.
- Lahire, B.** (1995). *Tableaux de famille, heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Le Seuil.
- Lahire, B.** (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions d'une schizophrénie heureuse. *Ville Ecole Intégration*, 114, 104-109.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L., & Dornbusch, S.M.** (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Lanoë, C., & Florin, A. (2000). Les parents et l'apprentissage du langage chez les enfants de 2 à 8 ans. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*, 4, 141-171.

Laurens, J.P. (1992). *1 sur 500 : la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.

Lautrey, J. (1985, Novembre). Classe sociale, milieu familial, intelligence. Conférence prononcée à l'Université Nancy 2.

Lautrey, J. (1988). Structuration de l'environnement familial et développement cognitif : quoi de neuf ? *Bulletin de psychologie*, 42, 47-56.

Lautrey, J. (1989). Réussite et échec scolaire : différents éclairages. *Psychologie Française*, 34, 223-228

Lautrey, J. (1994). *L'universel et le différentiel en psychologie*. Paris : PUF.

Le Poutier, F., & Guéguen, N. (1991). De l'utilité sociale des traits et des théories implicites de la personnalité. *Psychologie Française*, 36, 25-34.

Lescarret, O., & Philip-Asdih, C. (1996). Représentations parentales, dynamique personnelle de l'enfant et intégration sociale. In Y. Preteur, & M. De Leonardis (Eds.), *Education familiale, image de soi et compétences sociales* (pp. 107-125). Bruxelles : De Boeck.

Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique*. Paris : PUF.

Lobrot, M. (1999). Du nouveau sur l'échec scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 63-71.

Lorcerie, F. (1999). La « scolarisation des enfants de migrants » : fausses questions et vrais problèmes. In P. Dewitte (Ed.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs* (pp. 212-221). Paris : La découverte.

Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialisation in the context of the family : Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology. Socialisation, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 1-102). New York : Wiley.

Maccoby, E.E, & Jacklin, N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford : University Press.

Manciaux, M. (1975). Enquête sur la prévalence de la débilité mentale dans une population scolaire. Etude des caractéristiques socio-professionnelles, familiales et scolaires d'une population d'enfants nés en 1965 en Meurthe-et-Moselle. Nancy et Paris : INSERM. Rapport d'enquête multicopié.

Mannoni, P. (1984). *Adolescents, parents et troubles scolaires*. Paris : ESF.

Marjoribanks, K. (1972). Environment, social class and mental abilities. *Journal of Educational Psychology*, 63, 103-109.

Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments*. Londre : Routledge et Kegan Paul.

Marjoribanks, K. (1992). Family capital, children's individual attributes, and academic achievement. *Journal of Psychology*, 126, 529-538.

Marjoribanks, K. (1994). Family and school environments, adolescents' aspirations and young adults' status attainment. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 215-223.

Marjoribanks, K. (1996a). Family socialisation and children's school outcomes : An investigation of a parenting model. *Educational Studies*, 22, 3-11.

Marjoribanks, K. (1996b). Family learning environments and students' outcomes : A review. *Journal of Comparative Family Studies*, 27, 373-394.

Marjoribanks, K. (1998). Family background, social and academic capital, and adolescents' aspirations : a mediational analysis. *Social Psychology of Education*, 2, 177-197.

Marjoribanks, K. (2001). Family and ability correlates of academic achievement. *Psychological Reports*, 89, 510-512.

Marx, K. (1867/1975). *Le capital*. Paris : Editions sociales.

Michel, A. (1975). La dînette et le train électrique. *Autrement*, 3, 82-87.

Miller, C.K., Laughlin, J.A., Haddon, J., & Chansky, N.M. (1968). Socioeconomic class and teacher biases. *Psychological Reports*, 23, 808-812.

Ministère de l'Education Nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de la programmation et du développement. (2000). *Evaluation à l'entrée au CE2 et en sixième. Repères nationaux septembre 1999*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Ministère de l'Education Nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de la programmation et du développement. (2001). *Géographie de l'école, Numéro 7*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Ministère de l'Education Nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de la programmation et du développement. (2001). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Mingat, A. (1983). Evaluation analytique d'une action Zone d'Education Prioritaire au Cours Préparatoire. Dijon : Cahier de l'IREDU n° 37.

Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : l'origine des différences. *Revue Française de Pédagogie*, 69, 49-63.

Mingat, A. (1987). Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 79, 5-14.

- Montandon, C.** (1991). *L'école dans la vie des familles : ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique (cahier 32).
- Montandon, C., & Perrenoud, P.** (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Lang.
- Morin, P.** (1999). *Les enfants surdoués. Approche terminologique et conceptuelle*. Paris : ISFER.
- Moskowitz, D.S., & Schwartz, J.C.** (1982). A validity comparison of behavior counts and ratings by Knowledgeable informants. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 518-528.
- Muller, J.L.** (1991). *Les relations parents-enfants au cours préparatoire*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Murray, H.A.** (1953). *Exploration de la personnalité*. Paris : PUF.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D. F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J., & Urbina, S.** (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Ogbu, J.U.** (1978). *Minority education and caste*. New York et Londres : Academic Press.
- Ogilvy, C.M.** (1987). Family type, cognition and social thinking in two ethnic groups. Thesis for the degree of doctor of philosophy in Psychology, University of Strathclyde.
- Orsini-Bouichou, F.** (1983). *L'intelligence de l'enfant : ontogenèse des invariants*. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique.
- Pagneau, D., & Palacio-Quintin, E.** (1994). Structuration éducative parentale et fonctionnement cognitif des jeunes enfants. *International journal of Psychology*, 29, 129-145.

Palacio-Quintin, E. (1995). Les différences de développement cognitif entre enfants de milieux socio-économiques différents et les facteurs associés à ce phénomène. In J. Lautrey (Ed.), *L'universel et le différentiel en psychologie* (pp. 305-325). Paris : PUF.

Palacio-Quintin, E., & Jourdan-Ionescu, C. (1991). Les enfants de quatre ans : la mesure du home et du QI en fonction du niveau socio-économique et culturel. *Enfance*, 45, 1-2, 99-101.

Palacio-Quintin, E., Jourdan-Ionescu, C., & Lavoie, T. (1989). Echelle HOME préscolaire révisée. Cahiers du GREDE, Trois-Rivières, Québec.

Palacio-Quintin, E., & Lavoie, T. (1986). Questionnaire sur la structuration éducative parentale. Version préscolaire (QSEP). Document photocopié, GREDE, UQTR.

Percheron, A. (1985). Le domestique et la politique. *Revue Française de Science Politique*, 35, 840-891.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.

Perrenoud, P. (1986). Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation ? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégiques. In A. Van Haecht (Ed.), *Socialisations scolaires-socialisations professionnelles : nouveaux enjeux, nouveaux débats*. Actes du colloque de Bruxelles AISLF. Bruxelles : Editions de l'institut de sociologie de Bruxelles.

Perrenoud, P. (1987). Le « go-between » : l'enfant messenger entre la famille et l'école. In C. Montandon & P. Perrenoud, (Eds.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.

Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie Française*, 34, 237-245.

Perron, R. (1983). *Genèse de la personne*. Paris : PUF.

Pettonnet, C. (1985). *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues*. Paris : Galilée.

Piaget, J. (1975). *L'équilibre des structures cognitives, problème central du développement*. Paris : PUF.

Pierrehumbert, B. (1992). *Echec à l'école. Echec de l'école*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Plaisance, E. (1989). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.

Posthumus, K. (1947). *Levensgehell en school*. Lahaye : S. édition.

Pourtois, J.P. (1978). Le niveau d'expectation de l'examineur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ? *Revue Française de Pédagogie*, 44, 34-37.

Pourtois, J.P. (1979). *Comment les mères enseignent à leurs enfants de 5-6 ans*. Paris : PUF.

Pourtois, J.P. (2000). *Blessure d'enfant. La maltraitance : théorie, pratique et intervention*. Bruxelles : De Boeck.

Pourtois, J.P., & Delhaye, G. (1989). Famille anti-crise. In J.P. Pourtois (Ed.), *Les thématiques en éducation familiale* (pp. 11-43). Bruxelles : De Boeck.

Pourtois, J.P., & Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 69-101.

Pourtois, J.P., & Desmet, H. (2001). Comment être de bons parents ? *Sciences Humaines*, 120, 32-35.

Pourtois, J.P., Dupont, D., & Delwarte, G. (1985). Syntaxe et fonction du discours pédagogique. Interaction mère-enfant, syntaxe, conduite éducative et milieu social. *Bulletin de Psychologie*, 38, 739-758..

Pourtois, J.P., Desmet, H., Beirens, A., Centrella, V., Claus, S., Gobert, F., Nisolle, N., & Vandenoock, V. (1992). Réussir l'école en milieu pauvre – Etude comparative du succès et

de l'échec scolaire chez des enfants issus de familles chômeuses et minimexées. Rapport de recherche subsidiée par le Ministère de l'Education de la Communauté française et par le Ministère de la Programmation de la Politique scientifique, document CERIS.

Preteur, Y., & Louvet-Schmauss, E. (1991). Conception éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire : Etude comparative selon deux systèmes socioculturels et politiques (RFA et France). *Enfance*, 45, 83-97.

Preteur, Y., & Louvet-Schmauss, E. (1992). Education familiale et acquisition de l'écrit chez des enfants de 5 à 7 ans, une approche comparative franco-allemande. In M. Deleau, & A. Weil-Barais (Eds.), *Le développement de l'enfant : approches comparatives* (pp. 244-254). Paris : PUF.

Prost, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV. « L'école et la famille dans une société en mutation »*. Paris : Nouvelle librairie de France.

Qribi, A. (1997). Acculturation et éducation familiale chez les maghrébins dans le contexte français de l'immigration. *Bulletin de Psychologie*, 50, 237-242.

Reboul, O. (1999). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.

Reuchlin, M. (1972). Les facteurs socio-économiques du développement cognitif. In F. Duyckaerts, C.B. Hindley, I. Lezine, M. Reuchlin, & A. Zempleni (Eds.), *Milieu et développement* (pp. 69-136). Paris : PUF.

Reuchlin, M. (1976). *Culture et conduite*. Paris : PUF.

Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris : PUF.

Richard, J.F. (2001). Les modèles en sciences humaines. In *Encyclopaedia universalis* (Cédérom : Version 5). Paris : Encyclopaedia Universalis.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New york : Free Press.

Roussel, L. (1992). La famille en Europe occidentale : divergences et convergences. *Population*, 47, 133-152.

Rubio, M.D., & Gillespie, D.F. (1995). Problems with error in structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 2, 367-378.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity : Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

Scarborough, H.S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.

Scheerens, J., Vermeulen, C.J., & Pelgrum, W.J. (1989). Generalisibility of instructional and school effectiveness indicators across nations. *International Journal of Educational Research*, 13, 789-799.

Schwarz, J., Barton-Henry, M., & Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviors : A comparison of ratings made by mother, father, child and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, 462-479.

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values : theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.

Shiff, M. (1982). *L'intelligence gaspillée*. Paris : seuil.

Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Steinberg, L., Mounts, N.S., Lamborn, S.D., & Dornbusch, S.M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.

Stelzl, I., Merz, F., Ehlers, T., & Remer, H. (1995). The effect of schooling on the development of fluid and crystallized intelligence : A quasi-experimental study. *Intelligence*, 21, 279-296.

Storfer, M.D. (1990). *Intelligence and giftedness. The contributions of heredity and early environment*. San Francisco : Jossey-Bass.

Tap, P. (1995). Education familiale et personnalisation, In Y. Prêteur, & M. De Léonardis (Eds.), *Education familiale, image de soi et compétences sociales* (pp. 11-26). Bruxelles : De Boeck.

Tap, P., & Vinay, A. (2000). Dynamique des relations familiales et développement personnel à l'adolescence. In J.P. Pourtois, & H. Desmet (Eds.), *Le parent éducateur* (pp. 87-157). Paris : PUF.

Tape, G. (1987). Milieu Africain et développement cognitif : une étude du raisonnement expérimental chez l'adolescent ivoirien. Thèse de doctorat ès lettres et sciences humaines. Université de Caen.

Tazouti, Y. (2001). Vers une approche dimensionnelle des styles éducatifs familiaux. In A. Flieller (Eds.), *Questions de psychologie différentielle* (pp. 275-278). Rennes : Presse Universitaire de Rennes.

Teale, W.H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy : writing and reading*. Norwood, NJ : Ablex.

Tedesco, E. (1979). *Des familles parlent de l'école*. Tournai : Casterman.

Terrail, J.P. (1987). De quelques histoires de transfuges. *Société Française*, 17, 33-43

Terrail, J.P. (1990). *Destins ouvriers. La fin d'une classe*. Paris : PUF.

Terrail, J.P. (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : la dispute.

Terrail, J.P. (1998). Familles-Ecole : Des effets à distance, puissants et réciproques. *Les Dossiers d'Education et Formations*, 101, 11-17.

Terrise, B., & Trottier, S. (1994). Attitudes éducatives, origines ethniques et classes sociales. Communication présentée à la deuxième biennale de l'éducation et de la formation.

Tribalat, M. (1996). La réussite au bac des jeunes d'origine étrangère. *Hommes et Migration*, 1201, 35-42.

Vallet, L.A. (1996). L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données Françaises. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 7-27.

Vallet, L.A., & Caille, J.P. (1995). Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Education et Formations*, 40, 5-14.

Vallet, L.A., & Caille, J.P. (2000). La scolarité des enfants d'immigrés. In H. Van Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 293-201). Paris : La découverte.

Vandenplas-Holper, C. (1987). Les théories implicites du développement et de l'éducation. *European Journal Of Psychology and Education*, 2, 17-39.

Vandenplas-Holper, C., Maere-Gaudissard, A. (1996). Niveau de scolarisation des mères et description de la personnalité des enfants : une analyse à la lumière du modèle à cinq facteurs. *Bulletin de Psychologie*, 427, 87-95

Vial, B., & Prêteur, Y. (1997). Education socio-familiale et développement du rapport à l'écrit et à l'école. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*, 1, 55-69.

Vouillot, F. (1986). Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant. *Enfance*, 39, 351-366.

Walberg, H.J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41, 19-30.

- Walberg, H.J.** (1986). Synthesis of research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 214-229). New York : Macmillan.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J.** (1993). Toward a Knowledge base for school learning. *Review of Educational Reserch*, 63, 249-294.
- Warner, W.L.** (1960). *Social class in America*. New York : Harper & Row.
- Weber, M.** (1993). *Histoire économique : esquisse d'une histoire universelle de l'économie et de la société*. Paris : Gallimard.
- Zellman, G.L., & Waterman, J.M.** (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *Journal of Educational Research*, 91, 370-380.
- Zeroulou, Z.** (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. *Revue Française de Sociologie*, 24, 447-470.
- Zimmermann, D.** (1982). *La sélection non-verbale à l'école*. Paris : ESF.

Index des figures

Chapitre I.

Figure 1.1 : Modèle de l'apprentissage scolaire de Bloom (1976)	13
Figure 1.2 : Effets estimés de certaines variables sur la variation du rendement scolaire	15
Figure 1.3 : Distribution théorique du rendement quand un apprentissage inadéquat n'est pas corrigé à la fin de chaque tâche d'apprentissage	16
Figure 1.4 : Distribution théorique du rendement dans le cas où il est remédié aux difficultés éprouvées dans un apprentissage avant d'aborder le suivant	17
Figure 1.5 : Le « Model of Educational Productivity » de Walberg (1986)	20

Chapitre V.

Figure 5.1 : Représentations schématique des relations entre conditions familiales et caractéristiques de l'enfant (d'après Marjoribanks, 1979)	54
--	----

Chapitre VI.

Figure 6.1 : Modèle proposé par Pourtois et Desmet (1989)	121
Figure 6.2 : Représentation schématique de la première hypothèse générale	122
Figure 6.3 : Variables relatives à l'aspect latent de l'éducation familiale	123
Figure 6.4 : Dimensions du style éducatif familial	124
Figure 6.5 : Variables en relation avec la scolarité de l'enfant	125
Figure 6.6 : Représentation schématique de la seconde hypothèse générale	126
Figure 6.7 : Modèle théorique explicatif	127

Chapitre VII.

Figure 7.1 : Modèle en pistes causales de l'enquête « 20 ans après »	150
---	-----

Figure 7.2 : Modèle en pistes causales sur l'ensemble de l'échantillon (N = 492)	153
Figure 7.3 : Modèle en pistes causales sur l'échantillon populaire (N = 162)	156
Figure 7.4 : Modèle en pistes causales sur l'échantillon non populaire (N = 177)	158

Chapitre VIII.

Figure 8.1 : Facettes de l'encouragement parental de l'enfant à l'autonomie	168
Figure 8.2 : Facettes du soutien parental de l'enfant	169
Figure 8.3 : Facettes du contrôle parental exercé sur l'enfant	170
Figure 8.4 : Dimensions et facettes de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	175
Figure 8.5 : Facettes du rapport parental au langage	178
Figure 8.6 : Facettes du rapport parental à la lecture	179
Figure 8.7 : Facettes du rapport des parents au savoir	180
Figure 8.8 : Facettes des valeurs parentales en éducation	181
Figure 8.9 : Dimensions et facettes des attentes parentales envers l'école	183

Chapitre IX.

Figure 9.1 : Evolution des effectifs en fonction des différentes étapes de l'enquête	193
Figure 9.2 : Distribution des performances scolaires	196

Chapitre X.

Figure 10.1 : Analyse factorielle confirmatoire sur les épreuves de raisonnement et les épreuves de performances scolaires	211
Figure 10.2 : Analyse factorielle confirmatoire sur l'aspect latent de l'éducation familiale	212
Figure 10.3 : Analyse factorielle confirmatoire sur les variables relatives au style éducatif familial	213
Figure 10.4 : Analyse factorielle confirmatoire sur les variables en relation avec la scolarité de l'enfant	214
Figure 10.5 : Modèle (A) en pistes causales	217
Figure 10.6 : Modèle (A) en pistes causales sur l'ensemble des variables (N = 128)	218
Figure 10.7 : Modèle en (B) pistes causales sans les épreuves de raisonnement (N = 128)	221
Figure 10.8 : Modèle en (C) pistes causales sur toutes les dimensions (N = 128)	224

Index des tableaux

Chapitre II.

Tableau 2.1 : Distribution des doubléments dans 72 classes de 4 ^{ème} année selon le niveau de performance à un test standardisé de français (recherche APER) (D'après Crahay, 1996)	27
Tableau 2.2 : L'évaluation dans une perspective d'excellence et dans une perspective de maîtrise (D'après Crahay, 1995)	32

Chapitre IV.

Le tableau 4.1 : Corrélation entre quelques variables individuelles et les apprentissages scolaires (D'après Fraser et <i>al.</i> 1987)	45
--	----

Chapitre V.

Tableau 5.1 : Les huit variables de pression environnementale organisées à partir de 23 variables processuelles (D'après Marjoribanks, 1972)	56
Tableau 5.2 : Corrélations entre les indicateurs de statut social, les variables de pressions environnementales et les aptitudes intellectuelles (D'après Marjoribanks, 1972)	57
Tableau 5.3 : Résultats de la recherche Marjoribanks (1996a)	59
Tableau 5.4 : Résultats de la recherche Marjoribanks (2001)	60
Tableau 5.5 : Forme révisée du Home en langue française (D'après Palacio-Quintin et <i>al.</i> 1989)	63
Tableau 5.6 : Relations entre types de structuration et les indicateurs de classe sociale (coefficients eta reconstitués à partir des résultats de Lautrey)	66
Tableau 5.7 : Les travaux à la suite de Lautrey	68
Tableau 5.8 : Les styles éducatifs familiaux selon Maccoby et Martin (1983)	77
Tableau 5.9 : Tableau synthétique de quelques typologies familiales	79
Tableau 5.10 : Quelques items extraits de l'étude de Davailon (1993)	84
Tableau 5.11 : Nombre d'enfants examinés en fonction de leur situation sociale et de leur insertion scolaire (D'après Pourtois et <i>al.</i> , 1992)	104

Chapitre VI.

Tableau 6.1 : Proportion d'élèves de CP parvenus en CE2 sans avoir redoublé (comparaison des panel 1978 et 1997) (Source : DPD, 2001)	112
Tableau 6.2 : Disparité de résultats des élèves de CE2 selon l'origine sociale (Source : DPD, 2001)	113
Tableau 6.3 : Evolution de la population active de 15 ans ou plus, selon les catégories socioprofessionnelles (Source : INSEE, 2001)	119

Chapitre VII.

Tableau 7.1 : Corrélations entre les indicateurs économique-culturels (N=492)	140
Tableau 7.2 : Analyse en composantes principales sur les indicateurs économique-culturels	140
Tableau 7.3 : Niveau d'éducation des parents dans les différents échantillons	141
Tableau 7.4 : PCS des parents dans les différents échantillons	142
Tableau 7.5 : Analyses d'items des différentes variables	142
Tableau 7.6 : Analyses en composantes principales sur les items des valeurs parentales en éducation (structure après rotation oblique)	143
Tableau 7.7 : Analyses en composantes principales sur les items des attentes parentales envers l'école (structure après rotation oblique)	144
Tableau 7.8 : Analyses en composantes principales sur les items de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	145
Tableau 7.9 : Analyses en composantes principales sur les items du rapport parental à la lecture	145
Tableau 7.10 : Moyennes du QI en fonction des différentes modalités des items des pratiques éducatives familiales	146
Tableau 7.11 : Analyse en composantes principales sur les items du style éducatif familial	147
Tableau 7.12 : Le QI et les performances scolaires de l'enfant en fonction du nombre de réponses souples	148
Tableau 7.13 : Matrices de corrélations entre les variables pour les différents échantillons	152
Tableau 7.14 : Effets directs et indirects des variables du modèle sur les performances scolaires (figure 7.2)	155

Tableau 7.15 : Effets directs et indirects des variables du modèle sur les performances scolaires (figure 7.3)	157
Tableau 7.16 : Effets directs et indirects des variables du modèle sur les performances scolaires (figure 7.4)	160
Tableau 7.17 : Effets directs et indirects de la variable pédagogique sur les performances scolaires	161
Tableau 7.18 : Effets directs et indirects l'indice économique-culturel sur les performances scolaires	161
Tableau 7.19 : Effets directs et indirects des aspirations parentales sur les performances scolaires	162
Tableau 7.20 : Effets directs et indirects de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant sur les performances scolaires	162

Chapitre VIII.

Tableau 8.1 : Origine des différents instruments de mesure de la recherche	166
Tableau 8.2 : Adaptation du questionnaire de Lautrey	171
Tableau 8.3 : Analyses d'items des dimensions du style éducatif familial	173
Tableau 8.4 : Analyse en composantes principales sur les cinq dimensions du style éducatif familial	173
Tableau 8.5 : Analyse en composantes principales sur les quatre dimensions du style éducatif familial	174
Tableau 8.6 : Saturation des items de la communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire dans l'unique composante	176
Tableau 8.7 : Saturation des items du suivi parental du travail scolaire de l'enfant dans l'unique composante	177
Tableau 8.8 : Saturation des items de la pression parentale relative à la scolarité de l'enfant dans les deux composantes	177
Tableau 8.9 : Analyse en composantes principales sur les quatre dimensions de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	178
Tableau 8.10 : Saturation des items du rapport parental au langage dans l'unique composante	179
Tableau 8.11 : Saturation des items du rapport parental à la lecture dans l'unique composante	180
Tableau 8.12 : Saturation des items des valeurs parentales en éducation dans les deux composantes	182

Tableau 8.13 : Saturation des items des attentes parentales envers l'école dans l'unique composante	184
Tableau 8.14 : Composition et caractéristiques psychométriques du cahier 2 de L'ECNI (Flieller et <i>al.</i> , 1995)	185
Tableau 8.15 : Les compétences associées aux différents exercices de performances scolaires (DPD, 2000)	187
Tableau 8.16 : Caractéristiques psychométriques des différents exercices de performances scolaires (DPD, 2000)	188

Chapitre IX.

Tableau 9.1 : Composition socio-économique des cinq communes (Statistiques fournies par l'INSEE, Dernier recensement)	190
Tableau 9.2 : Statistiques de participation à l'enquête en fonction des circonscriptions et en fonction des écoles	192
Tableau 9.3 : Analyse factorielle confirmatoire sur les indicateurs économique-culturels	194
Tableau 9.4 : Année de naissance des enfants de l'échantillon final	194
Tableau 9.5 : Le niveau d'éducation des parents dans l'échantillon de départ et dans l'échantillon final	195
Tableau 9.6 : Tableau croisé entre le niveau d'éducation du père et celui de la mère	195
Tableau 9.7 : Les PCS des parents dans l'échantillon de départ et dans l'échantillon final	196
Tableau 9.8 : Statistiques descriptives des performances scolaires	196
Tableau 9.9 : Taux de réussite des différents items dans l'échantillon national et dans notre échantillon	197

Chapitre X.

Tableau 10.1 : Statistiques descriptives des différentes variables de la recherche	204
Tableau 10.2 : Les performances scolaires de l'enfant en fonction du niveau d'éducation de la mère	205
Tableau 10.3 : Les performances scolaires de l'enfant en fonction du niveau d'éducation du père	205
Tableau 10.4 : Les performances scolaires de l'enfant en fonction des revenus du ménage	206

Tableau 10.5 : Les performances scolaires de l'enfant en fonction des aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant	207
Tableau 10.6 : Les performances scolaires de l'enfant en fonction de son sexe	207
Tableau 10.7 : Les performances scolaires de l'enfant en fonction de la situation matrimoniale	208
Tableau 10.8 : La matrice de corrélation entre les performances scolaires de l'enfant, les aspirations parentales et les indicateurs économique-culturel.	208
Tableau 10.9 : Qualités psychométriques des questionnaires portant sur l'éducation familiale	209
Tableau 10.10 : Analyses d'items des variables dépendantes	210
Tableau 10.11 : Corrélations entre les épreuves de raisonnement et les performances scolaires	211
Tableau 10.12 : Matrice de corrélation entre les variables de la recherche	216
Tableau 10.13 : Effets directs et indirects des variables du modèle sur les performances scolaires (figure10.6)	220
Tableau 10.14 : Effets directs et indirects des variables du modèle sur les performances scolaires (figure10.7)	222
Tableau 10.15 : Effets directs et indirects des variables du modèle sur les performances scolaires (figure 10.8)	225

Chapitre XI.

Tableau 11.1 : Scores aux performance scolaires, aux performances cognitives et à l'indicateur économique-culturel en fonction du groupe de souplesse	229
Tableau 11.2 : Effets directs et indirects de l'indice économique-culturel sur les performances scolaires	230
Tableau 11.3 : Effets directs et indirects des pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec la scolarité sur les performances scolaires	232
Tableau 11.4 : Corrélations entre les dimensions de l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant et les performances scolaires (N=128)	233

Index des auteurs

- Allal, 18
 Allès-Jardel, 174,228
 Althusser, 36
 Amato, 95
 Archambault, 80
 Attali, 30
 Aubret-Bény, 93, 145, 165
 Avenevoli, 95
 Bacher, 132, 134
 Barnard, 61
 Barrett, 62
 Barton-Henry, 49
 Baudelot, 2, 35, 36, 111
 Baumrind, 2, 58, 75, 76, 77, 79, 172
 Bautier, 96
 Beauvois, 80
 Becker, 72, 87
 Beirens, 104
 Belmont, 99
 Benedetto, 149, 184
 Bentler, 215
 Bernstein, 37, 88
 Berthelot, 36, 100
 Bertrand, 49, 79, 87
 Black, 76
 Bloom, 3, 4, 9, 13, 14, 17, 19, 31, 52, 53, 54
 Bollen, 134
 Boodoo, 45
 Bouchard, 54, 80
 Boudon, 132
 Bouissou, 68, 78
 Boulanger-Balleyguier, 79
 Bounafaa, 31
 Bourdieu, 2, 35, 36, 111
 Bouyer, 184
 Boykin, 45
 Bradley, 71, 62
 Bressoux, 29, 30
 Breton, 99
 Brody, 45
 Bronfenbrenner, 94
 Bruner, 4, 19
 Burchinal, 62
 Burt, 43
 Byrne, 134
 Caille, 120
 Caldwell, 61
 Campbell, 20
 Carroll, 3, 4, 9, 10, 19
 Casey, 62
 Castellan, 70, 71
 Ceci, 2, 45
 Centrella, 104
 Chansky, 28
 Charlot, 2, 37, 39, 40, 96, 113,114, 239
 Charters, 1, 111
 Chauveau, 23, 30, 32, 33, 89, 96, 98
 Chénier, 49
 Cherkaoui, 111
 Chiland, 2, 47, 92
 Christensen, 49
 Clark, 86, 97
 Claus, 104
 Coleman, 111

- Coll, 62
Colpin, 95
Combessie, 70
Connors, 87
Corwyn, 62
Couture, 46
Crahay, 24, 26, 27, 31, 32, 236
Cuisinier, 68, 130
Cunha De Carvalho, 68
Cyr, 49
Darling, 58, 78, 88, 172
Davaillon, 83, 84, 85, 131, 232
De Bal, 26
De Landsheere, 26
De Munter, 95
De Singly, 46, 91, 101, 230
Defrance, 31
Delhay, 79
Delwarte, 89
Deslandes, 49, 81, 87, 172
Desmet, 2, 46, 48, 52, 96, 104, 121, 126, 235
Detheux, 31
Develay, 39, 41
Dickes, 134, 167
Dobrich, 89
Dornbusch, 49, 78, 88
Dubet, 83, 88
Dubois, 80
Dupont, 89
Durning, 2, 48, 49, 51
Duru-Bellat, 2, 29, 30, 48, 86
Ehlers, 45
Epstein, 87, 88
Esperet, 38, 103
Establet, 2, 35, 36, 86, 111
Ethier, 46
Eysenck, 43
Flieller, 4, 93, 119, 137, 167, 184, 185, 210, 230
Florin, 89
Fontaine, 68
Fortin, 2, 49
Fraleigh, 78
Fraser, 20, 44, 45, 47
Gana, 151
Gayet, 24, 72, 78, 80, 81
Ghiglione, 131
Gillespie, 151
Gilly, 72
Glaser, 4, 19
Glasman, 82, 96
Gobert, 104
Gottfried, 114
Gottried, 61
Gray, 61
Grisay, 26, 27, 28
Guéguen, 48
Haddon, 28
Haertel, 20
Halpern, 45
Hammond, 61
Hattie, 20
Havighurst, 117
Hazzard, 49
Heber, 46
Henriot-Van Zanten, 30, 48, 86, 97
Herrnstein, 43

- Hess, 88
 Hoff-Ginsberg, 89
 Hoffman, 92
 Huteau, 2, 44, 46, 71, 73
 Isambert-Jamati, 36
 Jacklin, 92
 Janke, 117
 Jensen, 43
 Johnoson, 61
 Jöreskog, 149, 215, 217
 Jourdan-Ionescu, 3, 46, 62, 114
 Keith, 95
 Kellerhals, 73, 74, 80, 81
 Kline, 139
 Kohn, 67, 73
 Kop, 4, 119, 137, 167
 Koutsoulis, 20
 Labov, 38
 Lacharité, 46
 Lahire, 91, 96, 99, 232
 Lamborn, 49, 78, 88
 Lanoë, 89
 Laughlin, 28
 Laurens, 2, 42, 72, 80, 82, 100, 101, 113, 114
 Lautrey, 4, 39, 64, 65, 66, 67, 69, 74, 79, 93, 124, 145, 165, 170, 172, 234, 240
 Lavoie, 62
 Le Poulter, 48
 Liederman, 78
 Lescarret, 80, 81
 Lewin, 54, 80
 Lobrot, 41
 Loehlin, 45
 Long, 134
 Lorcerie, 120
 Louvet-Schmauss, 74, 80, 89, 90
 Maccoby, 77, 79, 92, 124, 174
 Maere-Gaudissard, 89
 Manciaux, 4, 119, 137
 Mannoni, 47
 Margolin, 49
 Marjoribanks, 2, 4, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 235
 Martin, 77, 79, 124, 151, 174
 Martuccelli, 88
 Marx, 115
 Matalon, 131
 McAdoo, 62
 Merz, 45
 Michel, 93
 Miller, 28
 Mingat, 2, 29, 30
 Mitchell, 61
 Montandon, 73, 74, 80, 81, 83, 86
 Morin, 47
 Moskowitz, 49
 Mounts, 49, 78
 Muller, 18, 60
 Mundfrom, 62
 Murray, 43, 53
 Neisser, 45
 Nisolle, 104
 Ogbu, 36, 234
 Ogilvy, 68
 Pagneau, 68
 Palacio-Quintin, 3, 24, 46, 48, 62, 63, 68, 114, 174, 228

- Passeron, 2, 35, 36, 111
Pelgrum, 29
Percheron, 79, 81, 93
Perloff, 45
Perrenoud, 2, 25, 39, 83, 87
Perron, 72
Petonnet, 82
Philip-Asdih, 80, 81
Piaget, 64
Pierrehumbert, 25
Plaisance, 79, 94
Posthumus, 27
Potvin, 81, 172
Pourtois, 2, 28, 46, 48, 52, 73, 79, 88, 89, 96, 104, 106, 108, 118, 121, 126, 133, 235, 240
Prêteur, 74, 80, 81, 89, 90
Prost, 94
Pruzinsky, 49
Qribi, 68
Ramey, 61
Reboul, 72
Remer, 45
Reuchlin, 9, 23, 25, 31, 32, 52, 64
Richard, 132
Ritter, 78
Roberts, 78
Rochex, 96
Rock, 61
Rogovas-Chauveau, 23, 32, 33, 89, 96, 98
Rokeach, 72
Roussel, 199
Royer, 49, 87
Rubio, 151
Rutter, 48
Salinas, 87
Scarborough, 89
Scheerens, 29
Schwartz, 73
Schwarz, 49
Sessa, 95
Shiff, 28
Shipman, 88
Siegel, 61
Sörbom, 149, 215, 217
Steinberg, 49, 58, 78, 88, 95, 172
Stelzl, 45
Sternberg, 45
Storfer, 92
Sulzby, 89
Tap, 39, 78, 80
Tape, 68
Tardif, 89
Tazouti, 174, 228
Teale, 89
Tedesco, 97, 99
Terrail, 71, 72, 83, 85, 88, 235
Terrise, 73
Thelot, 101, 230
Toffart, 151
Tournois, 167
Tribalat, 120
Trottier, 73
Trouillet, 151
Turcotte, 49, 87
Urbina, 45
Vallet, 120
Vallois, 79, 80

Vandemeulebroecke, 95
Vandenboch, 104
Vandenplas-Holper, 89, 234
Vermeulen, 29
Vial, 81
Vinay, 80
Vouillot, 68, 93
Walberg, 4, 9, 18, 19, 20
Wang, 20
Warner, 117
Waterman, 87
Weber, 115
Welch, 20
Whiteside, 62
Williams, 2
Zellman, 87
Zeroulou, 2, 42, 71, 82, 102, 113, 114
Zimmermann, 29

Annexes

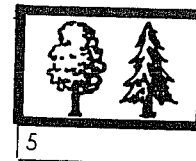
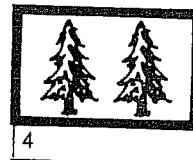
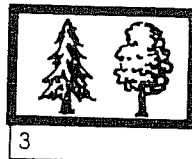
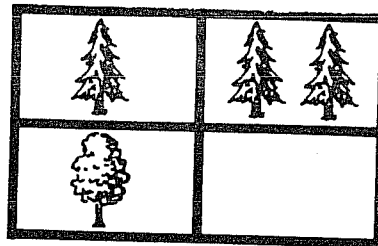
Annexe 1 :
Exemples d'items du cahier 2 de l'ECNI

N.B. Ces items sont des exemples donnés aux enfants pour les aider à comprendre les consignes.

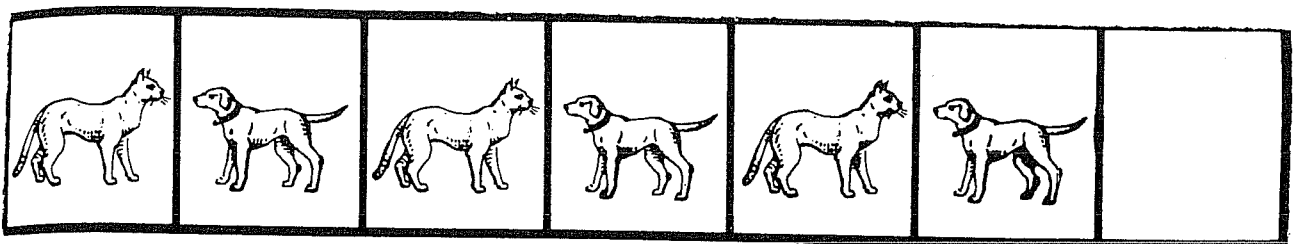
MATRICES

Je fais une croix sous le dessin qui vient remplir la case vide.

Exemple



SERIES A COMPLETER



APPARTENANCE A UNE CLASSE

Je souligne le mot de la deuxième ligne qui va avec les trois mots de la première ligne.

Exemple :

François

Jacques

André

- 1. Monique 2. Jacqueline 3. fillette 4. Alain 5. Garçon 6. homme**

ANALOGIE VERBALES

Je souligne le mot qui remplace les points

Exemple :

la cerise – le cerisier

La pomme –

- 1. la cerise 2. La poire 3. La pêche 4. Le pommier 5. le cerisier 6. l'arbre**

Annexe 2 :

Exemples d'exercices de l'évaluation en français et en mathématiques à l'entrée en C.E.2

Français

1. Souligne les mots qui commencent par la lettre « b ».

Table
barbe

bille
ordre

bébé
robe

arbre
sable

cabine
chambre

2. Voici un exercice qui a été fait dans une classe :

loup
chien
chat
orange

casserole
poêle
arbre
marmite

cheval
soleil
lune
étoile

Entoure la consigne qui a permis de le faire.

- Mets une croix devant l'intrus
- Barre l'intrus dans chaque colonne
- Souligne le nom dans chaque colonne
- Complète chaque liste

Mathématiques

1. Effectue cette addition sans la poser.

$$130 + 57 = \dots\dots\dots$$

2. Pose cet addition et effectue-la.

$$45 + 314$$

3. Effectue ces deux additions.

$$\begin{array}{r} 238 \\ + 159 \\ + 374 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 346 \\ + 184 \\ \hline \end{array}$$

Annexe 3 :
Questionnaire de présélection

Madame, Monsieur,

Je suis étudiant à l'Université Nancy 2 où j'effectue des études en Psychologie de l'Education. Mon travail vise à mieux comprendre les relations entre l'éducation et la scolarité des enfants. Dans ce cadre, j'effectue une recherche par l'intermédiaire des écoles avec l'accord de Monsieur l'Inspecteur de l'Education Nationale et l'accord de Madame, Monsieur le directeur (trice) d'école.

J'ai besoin de l'aide d'un certain nombre de parents et d'enfants et je me permets de solliciter la vôtre. Il s'agit dans un premier temps de répondre au questionnaire ci-joint qui est facile à remplir et qui vous demandera peu de temps. Vos réponses sont évidemment confidentielles et seront analysées de **manière totalement anonyme**. Regroupées avec celles de beaucoup d'autres parents, elles fourniront des informations très utiles. En aucun cas, votre identité ou celle de votre enfant n'apparaîtra sur un document officiel. Dans un second temps une partie des familles sera recontactée.

Dés que vous aurez eu l'obligeance de compléter ce questionnaire, votre enfant est prié de le rapporter à l'école (dans l'enveloppe ci-jointe).

Restant à votre entière disposition pour toute information supplémentaire et en espérant que vous voudrez bien remplir ce questionnaire, je vous adresse mes plus vifs remerciements, et vous prie d'agréer Madame, Monsieur l'expression de mes salutations distinguées.

Y. TAZOUTI
Laboratoire de psychologie
Université Nancy 2
Tél. 03.83.27.84.89

I. VOTRE ENFANT

Les questions qui suivent concernent **votre enfant scolarisé en CE2.**

01. Nom de l'enfant : ----- Prénom de l'enfant : -----

02. Sexe de votre enfant : garçon Fille

03. Combien de frères et sœurs a-t-il ?

TSVP .../...

II. VOTRE FAMILLE

Les questions qui vont suivre concernent la famille de l'enfant. « Père » et « mère » désignent les personnes qui élèvent et éduquent l'enfant sans que ce soit forcément ses parents biologiques.

04. Quelle est le numéro de téléphone familial ?

05. Quelle est la **nationalité** des membres de la famille ?

	Française	Etrangère
La nationalité du père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La nationalité de la mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La nationalité de l' enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

06. Elevez-vous seul(e) votre enfant ? Oui Non

07. Combien de pièces y a-t-il dans votre logement ? (salle de bains et cuisine non comptées)

08. Combien de personnes en tout vivent dans ce logement ?

09. Quel **niveau d'études** avez-vous atteint ?

	Père	Mère
a) Ecole primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Collège, classe de 6 ^{ème} à 3 ^{ème}	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) CAP, BEP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Lycée, classe de seconde, première ou terminale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Etudes supérieures (facultés, IUT, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Quel est le dernier **diplôme obtenu** par les parents ?

	Père	Mère
1) Aucun diplôme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Certificat d'études primaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) BEPC, brevet des collèges, brevet élémentaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) CAP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) BEP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Brevet professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Brevet de technicien (BT), autre brevet (BEA, BEC, BEI, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Baccalauréat professionnel (Bac pro)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Baccalauréat général et technologique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Diplôme universitaire de 1 ^{er} cycle, BTS, IUT, DUT, diplôme des professions sociales ou de la santé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Diplôme universitaire de 2 ^{ème} cycle (licence, maîtrise)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Diplôme universitaire 3 ^{ème} cycle, diplôme d'ingénieur, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Autre (précisez) :		

11. Indiquez par une croix la **catégorie professionnelle** du **père** et la de la **mère**.

↳ Pour **les retraités** répondre selon la dernière profession exercée.

↳ Pour **les demandeurs d'emploi** répondre selon l'emploi recherché.

	Le père	La mère
1) Agriculteurs exploitants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Artisans et chefs d'entreprise artisanale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Petits commerçants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Grands commerçants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Chefs d'entreprise de moins de 10 salariés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Cadres et professions intellectuelles supérieures, professions libérales, professeurs, ingénieurs, artistes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Cadres moyens, professions intermédiaires, instituteurs, techniciens...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Agent de maîtrise dirigeant des ouvriers ou des techniciens, maîtrise administrative, commerciale, informatique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Employés administratifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Employés de commerce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Policiers et militaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Personnels de service	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) Ouvriers qualifiés, chauffeurs, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) Ouvriers non qualifiés, manœuvres, ouvriers spécialisés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16) Mère au foyer, père au foyer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMPLEMENT D'INFORMATIONS

01. Date de naissance de votre enfant :

jour mois année

02. Combien de frères et sœurs a-t-il ?

Sexe	Date de naissance			Demi-frère (ou sœur)		Classe fréquentée
	Jour	Mois	Année	Oui	Non	
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

03. Quelle est l'année de naissance des parents ?

La mère :

Le père :

04. Elevez-vous seul(e) votre enfant ?

Oui

- Etes-vous ?

célibataire

séparé(e) ou divorcé(e)

veuf ou veuve

Non

- Etes-vous ?

marié ou vivant maritalement

remarié ou vivant maritalement

05. Quel niveau espérez-vous que votre enfant atteigne à la fin de ses études ?

a) C.A.P.	<input type="checkbox"/>
b) B.E.P.	<input type="checkbox"/>
c) Baccalauréat	<input type="checkbox"/>
d) Etudes supérieures courtes (section de B.T.S., I.U.T., école d'infirmière, etc.)	<input type="checkbox"/>
e) Etudes supérieures longues (médecine, diplôme d'ingénieur, etc.)	<input type="checkbox"/>

06. Votre enfant pratique-t-il une activité sportive (piscine, judo, etc.) ?

Oui

Non

07. Votre enfant pratique-t-il une activité artistique (danse, atelier de peinture, etc.) ?

Oui

Non

08. Quelle est la nationalité des grands-parents de l'enfant ?

	Française	Etrangère
Le grand-père maternel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La grand-mère maternelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le grand-père paternel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La grand-mère paternelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

09. Quelle est la profession des grands-parents de l'enfant ?

Le grand-père maternel	
La grand-mère maternelle	
Le grand-père paternel	
La grand-mère paternelle	

10 vous êtes : Locataire

Propriétaire

11. De quel revenu dispose votre ménage par mois (tout compris : salaires, allocations familiales, aide au logement, etc.)

a) moins de 3000 F	<input type="checkbox"/>
b) 3000 à 5000 F	<input type="checkbox"/>
c) 5000 à 7000 F	<input type="checkbox"/>
d) 7000 à 9000 F	<input type="checkbox"/>
e) 9000 à 11000 F	<input type="checkbox"/>
f) 11000 à 15000 F	<input type="checkbox"/>
g) plus de 15000 F	<input type="checkbox"/>

Annexe 4 :
Questionnaires d'éducation familiale

Questionnaire 1 : Les valeurs parentales en éducation

Voici un certain nombre de qualités qu'on peut souhaiter développer chez un enfant. Indiquez l'importance que vous attribuez à ces qualités. Pour répondre cochez la case correspondant à votre choix.

	1 pas du tout important	2 peu important	3 moyennement important	4 très important	5 extrêmement important
01. La politesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. L'autonomie (être indépendant)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. L'obéissance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. La volonté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. La propreté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. La liberté (de pensée et d'action)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. L'ordre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. La responsabilité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. La discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. L'esprit créatif (avoir de l'imagination)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Le respect des lois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. L'initiative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. L'honnêteté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. La curiosité intellectuelle (s'intéresser à beaucoup de choses)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Le respect des autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La confiance en soi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionnaire 2 : Les attentes parentales envers l'école

Selon vous qu'est-ce que l'école élémentaire devrait apporter aux élèves ? Répondez pour chaque proposition en mettant une croix dans la case correspondant à votre avis.

	1 pas du tout important	2 peu important	3 moyennement important	4 très important	5 extrêmement important
01. Apprendre aux élèves la lecture et l'écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Apprendre aux élèves la politesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Apprendre aux élèves à s'exprimer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Apprendre aux élèves l'ordre et l'organisation en groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Apprendre aux élèves des méthodes de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Apprendre aux élèves le respect des adultes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Apprendre aux élèves à réfléchir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Apprendre aux élèves à accepter la différence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Apprendre aux élèves le calcul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Apprendre aux élèves à vivre en groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Apprendre aux élèves l'histoire, les sciences, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Apprendre aux élèves à respecter les autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Développer la curiosité intellectuelle des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Apprendre aux élèves la morale et le civisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Transmettre aux élèves le goût d'apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Apprendre aux élèves la tolérance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionnaire 3 : Le style éducatif familial

Les questions qui vont suivre portent sur l'éducation de votre enfant. Répondez à chaque question en mettant une croix dans la case qui vous convienne le mieux ou celle qui s'approche le plus de votre façon de faire.

	1 jamais	2 rarement	3 de temps en temps	4 souvent	5 très souvent
01. Vous laissez votre enfant prendre des décisions le concernant (ex : le choix de l'habillement).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Votre enfant vous parle de ses petits secrets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Vous disputez votre enfant quand il se conduit mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Votre famille a une vie ordonnée (horaires réguliers, habitudes à respecter etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Vous permettez à votre enfant d'intervenir dans la conversation des adultes si ce qu'il a à dire est en rapport avec la conversation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Vous demandez l'avis de votre enfant à propos des activités du week-end.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Vous faites des compliments à votre enfant quand il se conduit bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Votre enfant a oublié de faire quelque chose d'important que vous lui aviez demandé de faire. Vous le punissez pour qu'il s'en souvienne la prochaine fois.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Vous apprenez à votre enfant à ranger ses jouets après s'en être servi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Vous permettez à votre enfant de jouer en dehors des endroits que vous avez fixés s'il joue à des jeux calmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Vous donnez à votre enfant des petites responsabilités dans la famille (ex : chercher du pain à la boulangerie).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Votre enfant vous ment. Vous parlez avec lui et vous essayez de découvrir pourquoi il agit ainsi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Vous permettez à votre enfant de vous contredire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Vous fixez une heure du coucher pour votre enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Vous permettez à votre enfant de regarder la télévision un peu tard le soir si les circonstances s'y prêtent (programme intéressant, veille des vacances, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Vous encouragez votre enfant à se préparer seul (toilette, habillement).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Vous récompensez votre enfant lorsqu'il se comporte bien en lui offrant des petits cadeaux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Vous avez du mal à punir votre enfant quand il fait une bêtise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Vous apprenez à votre enfant à ne pas sortir de table avant que le repas ne soit terminé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Vous permettez à votre enfant de ne pas ranger ses affaires en rentrant de l'école s'il doit effectuer une autre activité avant (sport, jouer dehors, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. C'est l'heure d'aller se coucher, votre enfant vous dit qu'il n'a pas sommeil. Vous lui laissez une demi-heure supplémentaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Vous fixez une heure au-delà de laquelle votre enfant ne peut plus regarder la télévision.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Vous acceptez que votre enfant se mette en colère contre vous.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Vous avez des activités communes avec votre enfant (sport, jardinage, bricolage, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Si votre enfant a des petits ennuis avec ses camarades à l'école, vous préférez qu'il les résolve lui-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Vous permettez à votre enfant de ne pas ranger ses jouets s'il doit les utiliser de nouveau le lendemain.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Vous apprenez à votre enfant à ne pas intervenir dans la conversation des adultes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Lorsque votre enfant est invité chez un copain, vous vous assurez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

qu'il est au bon endroit et avec les bonnes personnes.					
29. Vous craignez de répondre aux questions sensibles de votre enfant (sexualité, mort, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Vous encouragez votre enfant à exprimer ses opinions lorsque vous discutez d'un sujet sérieux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Vous permettez à votre enfant de sortir de table avant la fin du repas s'il vous demande la permission.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Vous apprenez à votre enfant à ranger ses affaires (chaussures, cartable, etc.) quand il rentre de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Vous avez recours aux menaces avec votre enfant quand il se conduit mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Votre enfant n'a pas été sage à l'école. Vous discutez avec lui pour essayer de découvrir pourquoi il s'est conduit ainsi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Vous laissez à votre enfant le choix dans l'achat de ses vêtements.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Vous laissez votre enfant quitter la table avant la fin du repas s'il n'arrive plus à finir son assiette.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Vous fixez des endroits où votre enfant est autorisé à jouer (par exemple, ce peut être sa chambre, ou une pièce quelconque).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Vous avez recours à la fessée pour punir votre enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Vous encouragez votre enfant à parler de ses petits ennuis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Vous faites participer votre enfant aux décisions familiales (ex : lieu de vacances).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionnaire 4 : L'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant

Les questions qui vont suivre concernent la scolarité de votre enfant. A chaque question posée cochez la case qui convient le mieux ou celle qui s'approche le plus de votre façon de faire.

	1 jamais	2 rarement	3 de temps en temps	4 souvent	5 très souvent
01. Vous discutez avec votre enfant à propos de sa journée d'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Vous aidez votre enfant dans son travail scolaire (devoirs, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Vous demandez à un frère ou une sœur d'aider votre enfant dans son travail scolaire (devoirs, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Vous demandez à une autre personne (voisin, etc.) d'aider votre enfant dans son travail scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Vous faites des compliments à votre enfant lorsqu'il obtient des bons résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Votre enfant vous parle de ses petits ennuis à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Vous vérifiez le soir que votre enfant a effectué ses devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Vous montrez votre satisfaction à votre enfant après qu'il ait fini ses devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Vous discutez avec votre enfant des matières qu'il aime à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Vous discutez avec votre enfant à propos des difficultés scolaires qu'il rencontre à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Vous vous montrez très mécontent lorsque votre enfant refuse de faire ses devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Lorsque votre enfant obtient des mauvais résultats scolaires vous discutez avec lui pour lui faire comprendre l'importance de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Vous discutez avec votre enfant des exercices scolaires qu'il fait à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Vous punissez votre enfant lorsqu'il obtient des mauvais résultats scolaires (par exemple vous le privez de sortie ou de TV).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Vous discutez avec votre enfant à propos de ses rapports avec son instituteur (institutrice).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Vous faites réciter les leçons à votre enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Vous récompensez votre enfant lorsqu'il obtient des bons résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Vous discutez avec votre enfant à propos de ses rapports avec ses camarades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Vous donnez des conseils à votre enfant pendant qu'il fait ses devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Vous réprimandez votre enfant lorsqu'il obtient des mauvais résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Vous parlez avec votre enfant de son avenir scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Les mercredis et pendant les week-ends vous vérifiez que votre enfant a fait ses devoirs et étudie ses leçons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Vous obligez votre enfant à faire ses devoirs avant de se coucher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Vous discutez avec votre enfant des matières qu'il n'aime pas à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Pendant les vacances scolaires, vous faites faire des exercices de révision à votre enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Vous réalisez les vœux de votre enfant (sorties, jouets, etc.) lorsqu'il obtient des bons résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionnaire 5 : Le rapport au savoir des parents

Les questions qui vont suivre concernent des activités familiales. A chaque question posée cochez la case qui convient le mieux ou celle qui s'approche le plus de votre façon de faire.

	1 jamais	2 rarement	3 de temps en temps	4 souvent	5 très souvent
01. Vous choisissez avec votre enfant les émissions de télévision qu'il regarde pour l'inciter à regarder des émissions intéressantes (ex : documentaire animalier, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Vous utilisez les thèmes abordés à la télévision comme sujets de conversation en famille (par exemple : documentaire, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Vous encouragez votre enfant à défendre ses opinions lorsque vous discutez d'un sujet sérieux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Vous avez des débats en famille sur des thèmes comme le cinéma, la musique, le sport, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Vous encouragez votre enfant à ne pas croire tout ce qu'il entend ou tout ce qu'il lit sans preuve.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Lorsque votre enfant vous pose une question difficile vous l'incitez à effectuer une recherche (ex : utiliser un dictionnaire, une encyclopédie).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Lorsque votre enfant se trouve face à une situation difficile (par exemple dans un jeu de société) vous l'incitez à réfléchir pour trouver la solution.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Dans une discussion, vous demandez à votre enfant d'argumenter ce qu'il avance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Dans une discussion, vous vous efforcez de convaincre votre enfant plutôt que de le faire obéir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quand votre enfant se pose une question (par exemple : à propos d'un appareil) et que vous ne savez pas y répondre, vous cherchez la réponse avec lui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionnaire 6 : Le rapport parental à la lecture et le rapport parental au langage de l'enfant

Les questions qui vont suivre concernent des activités familiales. A chaque question posée cochez la case qui convient le mieux ou celle qui s'approche le plus de votre façon de faire.

	1 jamais	2 rarement	3 de temps en temps	4 souvent	5 très souvent
01. Vous reprenez votre enfant lorsqu'il commet une faute de français (grammaire, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Vous reprenez votre enfant lorsqu'il fait une mauvaise prononciation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Vous vous efforcez de ne pas parler vulgairement en présence de votre enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Vous aidez votre enfant à s'exprimer clairement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Vous incitez votre enfant à lire des BD, des illustrés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Vous incitez votre enfant à lire des livres et des revues pour enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Vous discutez avec votre enfant à propos de ses lectures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. A la maison, il vous arrive de lire des journaux ou des revues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Vous reprenez votre enfant lorsqu'il emploie des mots dans un sens inexact.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Vous reprenez votre enfant lorsqu'il emploie un vocabulaire grossier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Vous encouragez votre enfant à vous lire des textes (un paragraphe d'un livre, un article du journal, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Vous aidez votre enfant à apprendre de nouveaux mots.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A la maison, il vous arrive de lire un roman ou un autre livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Votre enfant lit certains de vos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Vous lisez des histoires à votre enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Vous encouragez votre enfant à se servir d'un dictionnaire lorsqu'il ne comprend pas un mot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 5 :

**Résultats des analyses en composantes principales et
des analyses d'items**

1. Valeurs parentales en éducation

Saturation des items des valeurs parentales en éducation dans l'unique composante

Items	Facteur
Le respect des autres	.65
La politesse	.64
L'ordre	.64
L'honnêteté	.64
L'initiative	.63
La responsabilité	.60
La discipline	.59
L'obéissance	.58
La propreté	.56
L'esprit créatif	.55
La confiance en soi	.54
La volonté	.53
Le respect des lois	.50
La curiosité intellectuelle	.49
La liberté	.45
L'autonomie	.38
Valeur propre	5.13
Pourcentage de variance expliqué	32 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VALEUR1	64,2031	27,2025	,5549	,8399
VALEUR2	64,8125	27,8071	,3183	,8516
VALEUR3	64,4922	26,9763	,4917	,8422
VALEUR4	64,5703	27,5383	,4303	,8452
VALEUR5	64,3438	27,2352	,4494	,8443
VALEUR6	64,7813	27,1644	,3985	,8475
VALEUR7	64,8281	25,6395	,5584	,8384
VALEUR8	64,5938	27,1565	,5059	,8417
VALEUR9	64,5469	26,9112	,5033	,8416
VALEUR10	64,9531	26,6592	,4734	,8433
VALEUR11	64,3828	27,4507	,4253	,8455
VALEUR12	64,8281	26,4112	,5665	,8382
VALEUR13	64,2891	27,1205	,5463	,8400
VALEUR14	64,6953	27,2214	,4076	,8468
VALEUR15	64,2031	27,4230	,5510	,8405
VALEUR16	64,4844	27,1494	,4616	,8437

Reliability Coefficients

N of Cases = 128,0

N of Items = 16

Alpha = 0,85

2. Attentes parentales envers l'école

Saturation des items des attentes parentales en éducation dans l'unique composante

Items	Facteur
Apprendre à respecter les autres élèves	.78
Apprendre la tolérance	.75
Apprendre le respect des adultes	.74
Apprendre à accepter la différence	.74
Apprendre méthodes de travail	.66
Transmettre le goût d'apprendre	.62
Apprendre la morale et le civisme	.62
Apprendre l'ordre	.61
Apprendre à vivre en groupe	.61
Développer la curiosité intellectuelle	.59
Apprendre lecture écriture	.58
Apprendre à réfléchir	.58
Apprendre à s'exprimer	.54
Apprendre le calcul	.53
Apprendre politesse	.48
Apprendre l'histoire, les sciences.	.46
Valeur propre	6,23
Pourcentage de variance expliqué	39 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
ATECOL1	65,4297	31,3179	,5183	,8830
ATECOL2	65,7813	31,1644	,3911	,8878
ATECOL3	65,8203	30,2430	,4930	,8839
ATECOL4	65,9297	30,3966	,5501	,8814
ATECOL5	65,9141	29,7170	,6063	,8791
ATECOL6	65,6016	29,8164	,6597	,8773
ATECOL7	65,7031	31,0135	,5071	,8831
ATECOL8	65,6953	29,6781	,6335	,8780
ATECOL9	65,5859	30,9374	,4733	,8843
ATECOL10	65,8516	30,5526	,5474	,8815
ATECOL11	66,1563	30,2904	,4055	,8893
ATECOL12	65,6406	29,9013	,7032	,8762
ATECOL13	65,8828	30,0255	,5328	,8822
ATECOL14	65,7813	30,4557	,5391	,8818
ATECOL15	65,6719	30,1120	,5625	,8809
ATECOL16	65,6641	30,0201	,6613	,8775

Reliability Coefficients

N of Cases = 128,0

N of Items = 16

Alpha = 0,89

3. Style éducatif familial

a) Encouragement parental de l'enfant à l'autonomie

Saturation des items de l'encouragement parental de l'enfant à l'autonomie dans l'unique composante

Items	Facteur
Vous demandez l'avis de votre enfant à propos des activités du week-end.	.75
Vous laissez à votre enfant le choix dans l'achat de ses vêtements.	.70
Vous encouragez votre enfant à exprimer ses opinions lorsque vous discutez d'un sujet sérieux.	.59
Vous faites participer votre enfant aux décisions familiales (ex : lieu de vacances).	.55
Vous laissez votre enfant prendre des décisions le concernant (ex : le choix de l'habillement).	.52
Vous donnez à votre enfant des petites responsabilités dans la famille (ex : chercher du pain à la boulangerie).	.49
Valeur propre	2,20
Pourcentage de variance expliqué	37 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
A1	17,7813	10,4242	,2973	,6125
A6	17,9297	9,1840	,5246	,5302
A11	17,8047	9,3080	,2939	,6265
A30	17,6172	10,2381	,3716	,5885
A35	18,4766	9,4325	,4441	,5588
A40	18,1641	9,7918	,3004	,6156

Reliability Coefficients

N of Cases = 128,0

N of Items = 6

Alpha = 0,63

b) Soutien parental de l'enfant

Saturation des items du soutien parental de l'enfant dans l'unique composante

Items	Facteur
Vous faites des compliments à votre enfant quand il se conduit bien.	.83
Vous encouragez votre enfant à parler de ses petits ennuis.	.78
Votre enfant n'a pas été sage à l'école. Vous discutez avec lui pour essayer de découvrir pourquoi il s'est conduit ainsi.	.75
Votre enfant vous parle de ses petits secrets.	.65
Votre enfant vous ment. Vous parlez avec lui et vous essayez de découvrir pourquoi il agit ainsi.	.58
Vous avez des activités communes avec votre enfant (sport, jardinage, bricolage, etc.).	.56
Valeur propre	2,93
Pourcentage de variance expliqué	49 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
ST2	19,2188	11,4163	,4902	,7314
ST7	18,3438	11,9911	,6680	,6975
ST12	18,9609	11,9906	,4093	,7534
ST24	19,4688	11,5896	,3940	,7637
ST34	18,8672	10,9665	,5941	,7015
ST39	18,5000	12,3780	,5855	,7148

Reliability Coefficients

N of Cases = 128,0

N of Items = 6

Alpha = 0,76

c) Contrôle parental exercé sur l'enfant**Saturation des items du contrôle parental exercé sur l'enfant dans l'unique composante**

Items	Facteur
Lorsque votre enfant est invité chez un copain, vous vous assurez qu'il est au bon endroit et avec les bonnes personnes.	.65
Vous disputez votre enfant quand il se conduit mal.	.64
Votre enfant a oublié de faire quelque chose d'important que vous lui aviez demandé de faire. Vous le punissez pour qu'il s'en souvienne la prochaine fois.	.62
Vous avez recours à la fessée pour punir votre enfant.	.62
Valeur propre	1,60
Pourcentage de variance expliqué	40 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
C3	9,1172	3,5216	,3017	,4214
C8	10,7266	3,4916	,2833	,4387
C28	8,8984	3,4305	,3061	,4171
C38	10,8672	3,7066	,2830	,4386

Reliability Coefficients N of Cases = 128,0

N of Items = 4

Alpha = 0,50

d) Régulation de la vie familiale**Saturation des items de la régulation de la vie familiale dans l'unique composante**

Items	Facteur
Vous fixez une heure du coucher pour votre enfant.	.79
Vous apprenez à votre enfant à ranger ses jouets après s'en être servi.	.71
Vous apprenez à votre enfant à ranger ses affaires (chaussures, cartables, etc.) quand il rentre de l'école.	.66
Votre famille a une vie ordonnée (horaires réguliers, habitudes à respecter etc.).	.69
Valeur propre	1,91
Pourcentage de variance expliqué	48 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
R4	13,5547	2,2490	,3745	,5792
R9	13,3750	2,3307	,4490	,5246
R14	13,2891	2,1756	,5155	,4735
R32	13,3594	2,4840	,2956	,6325

Reliability Coefficients

N of Cases = 128,0

N of Items = 4

Alpha = 0,62

e) Souplesse de la régulation

Saturation des items de la souplesse de la régulation dans l'unique composante

Items	Facteur
Vous permettez à votre enfant de regarder la télévision un peu tard le soir si les circonstances s'y prêtent (programme intéressant, veille des vacances, etc.).	.47
Vous permettez à votre enfant de ne pas ranger ses jouets s'il doit les utiliser de nouveau le lendemain.	.82
Vous permettez à votre enfant de ne pas ranger ses affaires en rentrant de l'école s'il doit effectuer une autre activité avant (sport, jouer dehors, etc.).	.84
C'est l'heure d'aller se coucher, votre enfant vous dit qu'il n'a pas sommeil. Vous lui laissez une demi-heure supplémentaire.	.79
Valeur propre	2,24
Pourcentage de variance expliqué	56 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
SP15C	10,0938	10,7470	,2862	,7852
SP20C	10,0781	8,5135	,5858	,6179
SP21C	10,1016	9,2416	,5462	,6453
SP26C	10,0156	7,7793	,6622	,5648

Reliability Coefficients

N of Cases = 128,0

N of Items = 4

Alpha = 0,72

4. Rapport des parents au savoir

Saturation des items du rapport des parents au savoir dans l'unique composante

Items	Facteur
Vous encouragez votre enfant à défendre ses opinions lorsque vous discutez d'un sujet sérieux.	.88
Quand votre enfant se pose une question (par exemple : à propos d'un appareil) et que vous ne savez pas y répondre, vous cherchez la réponse avec lui.	.84
Lorsque votre enfant se trouve face à une situation difficile (par exemple dans un jeu de société) vous l'incitez à réfléchir pour trouver la solution.	.83
Vous utilisez les thèmes abordés à la télévision comme sujets de conversation en famille (par exemple : documentaire, etc.).	.80
Vous avez des débats en famille sur des thèmes comme le cinéma, la musique, le sport, etc.	.73
Vous encouragez votre enfant à ne pas croire tout ce qu'il entend ou tout ce qu'il lit sans preuve.	.73
Dans une discussion, vous demandez à votre enfant d'argumenter ce qu'il avance.	.73
Vous choisissez avec votre enfant les émissions de télévision qu'il regarde pour l'inciter à regarder des émissions intéressantes (ex : documentaire animalier, etc.).	.72
Lorsque votre enfant vous pose une question difficile vous l'incitez à effectuer une recherche (ex : utiliser un dictionnaire, une encyclopédie).	.42
Valeur propre	5.08
Pourcentage de variance expliqué	56 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
RAPSAV1	28,1797	41,6761	,6330	,8892
RAPSAV2	28,3438	40,4478	,7276	,8815
RAPSAV3	27,8750	39,4803	,8217	,8737
RAPSAV4	28,1563	42,8100	,6484	,8879
RAPSAV5	27,5234	41,7160	,6397	,8886
RAPSAV6	27,5781	46,4978	,3326	,9102
RAPSAV7	27,4922	41,5590	,7717	,8792
RAPSAV8	28,0859	42,9768	,6588	,8873
RAPSAV10	27,7656	39,7084	,7561	,8790

Reliability Coefficients

N of Cases = 128,0

N of Items = 9

Alpha = 0,90

5. Rapport parental à la lecture

Saturation des items du rapport parental à la lecture dans l'unique composante

Items	Facteur
Vous discutez avec votre enfant à propos de ses lectures.	.84
Vous incitez votre enfant à lire des livres et des revues pour enfant.	.81
A la maison, il vous arrive de lire un roman ou un autre livre.	.79
Vous lisez des histoires à votre enfant.	.70
Vous encouragez votre enfant à se servir d'un dictionnaire lorsqu'il ne comprend pas un mot.	.59
Votre enfant lit certains de vos livres.	.31
Valeur propre	2.90
Pourcentage de variance expliqué	48 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
LEC2	16,3672	13,6830	,6400	,6942
LEC3	16,4453	13,8395	,6757	,6882
LEC5	16,6875	12,3110	,6269	,6940
LEC6	18,1328	17,2184	,1825	,8041
LEC7	17,1484	13,7809	,5505	,7171
LEC8	15,9219	15,8679	,4060	,7530

N of Cases = 128,0

N of Items = 6

Alpha = 0,76

6. Rapport parental au langage

Saturation des items du rapport parental au langage dans l'unique composante

Items	Facteur
Vous reprenez votre enfant lorsqu'il emploie un vocabulaire grossier.	.79
Vous reprenez votre enfant lorsqu'il emploie des mots dans un sens inexact.	.79
Vous reprenez votre enfant lorsqu'il fait une mauvaise prononciation.	.74
Vous reprenez votre enfant lorsqu'il commet une faute de français (grammaire, etc.).	.73
Vous vous efforcez de ne pas parler vulgairement en présence de votre enfant.	.72
Vous aidez votre enfant à apprendre de nouveaux mots.	.57
Valeur propre	3.18
Pourcentage de variance expliqué	53 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
LANG1	20,5938	10,9203	,5724	,7848
LANG2	20,6328	10,0925	,6110	,7750
LANG3	20,6641	10,1461	,5636	,7866
LANG5	20,5781	10,4505	,6491	,7687
LANG6	20,3984	10,4305	,6661	,7656
LANG8	21,2344	10,6848	,4321	,8193

N of Cases = 128,0

N of Items = 6

Alpha = 0,81

7. Accompagnement parental de la scolarité de l'enfant

a) Communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire

Saturation des items de la communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire dans l'unique composante

Items	Facteur
Vous discutez avec votre enfant à propos de ses rapports avec ses camarades.	.86
Vous discutez avec votre enfant des matières qu'il aime à l'école.	.86
Vous discutez avec votre enfant à propos de ses rapports avec son instituteur (institutrice).	.74
Vous discutez avec votre enfant à propos de sa journée d'école.	.73
Votre enfant vous parle de ses petits ennuis à l'école.	.73
Vous discutez avec votre enfant des matières qu'il n'aime pas à l'école.	.70
Valeur propre	3.57
Pourcentage de variance expliqué	59 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
CSCOL1	18,3125	15,4291	,6066	,8450
CSCOL6	18,9063	13,6447	,5982	,8452
CSCOL9	18,8281	13,1828	,7620	,8132
CSCOL15	18,9141	13,8430	,6204	,8398
CSCOL18	18,7891	12,8607	,7679	,8111
CSCOL24	19,0234	14,0231	,5706	,8495

Reliability Coefficients

N of Cases = 128,0

N of Items = 6

Alpha = 0,86

b) Suivi parental du travail scolaire de l'enfant

Saturation des items du suivi parental du travail scolaire de l'enfant dans l'unique composante

Items	Facteur
Vous faites réciter les leçons à votre enfant.	.83
Vous aidez votre enfant dans son travail scolaire (devoirs, etc.).	.81
Les mercredis et pendant les week-ends vous vérifiez que votre enfant a fait ses devoirs et étudie ses leçons.	.74
Vous discutez avec votre enfant des exercices scolaires qu'il fait à la maison.	.73
Vous vérifiez le soir que votre enfant a effectué ses devoirs.	.62
Vous donnez des conseils à votre enfant pendant qu'il fait ses devoirs.	.43
Pendant les vacances scolaires, vous faites faire des exercices de révision à votre enfant.	.41
Valeur propre	3.18
Pourcentage de variance expliqué	45 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
TSCOL2	25,3594	9,5234	,6790	,6594
TSCOL7	25,4063	9,5502	,4432	,6975
TSCOL13	25,6875	9,3346	,5315	,6776
TSCOL16	25,2891	9,5615	,6535	,6631
TSCOL19	26,0859	9,5437	,2624	,7589
TSCOL22	25,4297	9,5856	,6159	,6680
TSCOL25	26,5078	9,7165	,2470	,7606

Reliability Coefficients

N of Cases = 128,0

N of Items = 7

Alpha = 0,73**c) Pression parentale positive relative à la scolarité****Saturation des items de la pression parentale positive relative à la scolarité dans l'unique composante**

Items	Facteur
Vous récompensez votre enfant lorsqu'il obtient des bons résultats scolaires.	.80
Vous réalisez les vœux de votre enfant (sorties, jouets, etc.) lorsqu'il obtient des bons résultats scolaires.	.72
Vous faites des compliments à votre enfant lorsqu'il obtient des bons résultats scolaires.	.71
Vous montrez votre satisfaction à votre enfant après qu'il ait fini ses devoirs.	.52
Valeur propre	1.93
Pourcentage de variance expliqué	48 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
ESCOL5	11,5625	4,1850	,4350	,5514
ESCOL8	12,0625	3,6024	,2714	,6373
ESCOL17	12,3594	2,8462	,5164	,4346
ESCOL26	12,7422	3,1220	,4247	,5165

Reliability Coefficients

N of Cases = 128,0

N of Items = 4

Alpha = 0,61

d) Pression parentale négative relative à la scolarité

Saturation des items de la pression parentale négative relative à la scolarité dans l'unique composante

Items	Facteur
Vous punissez votre enfant lorsqu'il obtient des mauvais résultats scolaires (par exemple vous le privez de sortie ou de TV).	.82
Vous réprimez votre enfant lorsqu'il obtient des mauvais résultats scolaires.	.79
Vous vous montrez très mécontent lorsque votre enfant refuse de faire ses devoirs.	.66
Valeur propre	1,74
Pourcentage de variance expliqué	58 %

Résultat de l'analyse d'items

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
ESCOL11	6,0547	4,4143	,3497	,6518
ESCOL14	7,4063	3,0148	,5174	,4235
ESCOL20	6,7578	3,9330	,4800	,4891

Reliability Coefficients

N of Cases = 128,0

N of Items = 3

Alpha = 0,63

8. Les épreuves de raisonnement

8.1. Epreuves non verbales : Résultats de l'analyse d'items

a) Matrices

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
MATRICE1	5,5391	2,3764	,1984	,6278
MATRICE2	5,6016	2,2731	,2111	,6281
MATRICE3	5,7734	2,0191	,2923	,6135
MATRICE4	5,6797	1,9675	,4102	,5736
MATRICE5	5,5391	2,2189	,3932	,5896
MATRICE6	5,5313	2,2352	,3971	,5903
MATRICE7	5,7266	1,9798	,3555	,5912
MATRICE8	5,7813	1,8730	,4127	,5721

Reliability Coefficients N of Cases = 128,0

N of Items = 8

Alpha = 0,63

b) Séries a compléter

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
SÉRIE1	5,4844	1,4801	,4161	,5156
SÉRIE2	5,4609	1,4473	,5648	,4850
SÉRIE3	5,4375	1,5394	,5271	,5100
SÉRIE4	5,4375	1,8071	,0173	,6072
SÉRIE5	5,4453	1,7923	,0288	,6072
SÉRIE6	5,6875	1,2244	,4208	,4986
SÉRIE7	5,6719	1,3246	,3211	,5432
SÉRIE8	6,1094	1,4683	,1737	,6043

Reliability Coefficients N of Cases = 128,0

N of Items = 8

Alpha = 0,58

c) Echelle non verbale

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
MATRICE1	11,9297	5,9084	,3825	,7071
MATRICE2	11,9922	5,9921	,2240	,7208
MATRICE3	12,1641	5,6185	,3030	,7150
MATRICE4	12,0703	5,5777	,3811	,7042
MATRICE5	11,9297	5,8297	,4431	,7022
MATRICE6	11,9219	6,1041	,2510	,7176
MATRICE7	12,1172	5,5531	,3592	,7071
MATRICE8	12,1719	5,4033	,4040	,7014
SÉRIE1	11,9375	5,7913	,4500	,7009
SÉRIE2	11,9141	5,9374	,4057	,7065
SÉRIE3	11,8906	6,0194	,4287	,7077
SÉRIE4	11,8906	6,4446	,0196	,7317

SÉRIE5	11,8984	6,3282	,1137	,7267
SÉRIE6	12,1406	5,1612	,5467	,6816
SÉRIE7	12,1250	5,4961	,3832	,7040
SÉRIE8	12,5625	6,0748	,1044	,7390

Reliability Coefficients N of Cases = 128,0 N of Items = 16
Alpha = 0,72

8.2. Epreuves verbales : Résultats de l'analyse d'items

a) Analogies verbales

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
ANALOG1	3,7266	3,5388	,3591	,7092
ANALOG2	3,6406	3,5391	,3719	,7059
ANALOG3	3,3594	3,8226	,4289	,6982
ANALOG4	3,5078	3,8267	,2566	,7268
ANALOG5	3,7891	3,2859	,5149	,6733
ANALOG6	3,7188	3,1171	,6212	,6472
ANALOG7	4,1328	4,1161	,1999	,7298
ANALOG8	3,8203	3,2037	,5741	,6592

Reliability Coefficients N of Cases = 128,0 N of Items = 8
Alpha = 0,72

b) Appartenance à une classe

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
CLASSE1	4,1406	3,6494	,5023	,5593
CLASSE2	4,4609	4,1087	,0403	,6578
CLASSE3	4,1953	3,7647	,3353	,5876
CLASSE4	4,8203	3,8179	,3150	,5922
CLASSE5	4,3750	3,2283	,5590	,5254
CLASSE6	4,4531	3,5568	,3365	,5851
CLASSE7	4,5234	3,7475	,2277	,6130
CLASSE8	4,4063	3,8337	,1886	,6221
CLASSE9	4,7422	3,7677	,2818	,5983
CLASSE10	4,8828	4,0098	,2528	,6052

Reliability Coefficients N of Cases = 128,0 N of Items = 10
Alpha = 0,62

c) Echelle verbale

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
CLASSE1	8,3828	13,6240	,4639	,7915
CLASSE2	8,7031	14,2419	,1188	,8129
CLASSE3	8,4375	13,4921	,4413	,7918

CLASSE4	9,0625	13,7913	,3497	,7969
CLASSE5	8,6172	12,3641	,6848	,7738
CLASSE6	8,6953	13,6623	,2785	,8023
CLASSE7	8,7656	13,4564	,3352	,7984
CLASSE8	8,6484	14,1195	,1561	,8102
CLASSE9	8,9844	13,6061	,3525	,7967
CLASSE10	9,1250	14,0945	,3061	,7993
ANALOG1	8,7266	13,3183	,3743	,7957
ANALOG2	8,6406	13,1769	,4266	,7920
ANALOG3	8,3594	13,8698	,4020	,7950
ANALOG4	8,5078	13,9369	,2439	,8033
ANALOG5	8,7891	12,7662	,5390	,7840
ANALOG6	8,7188	12,3297	,6701	,7743
ANALOG7	9,1328	14,2106	,2676	,8010
ANALOG8	8,8203	12,5895	,5984	,7797

Reliability Coefficients N of Cases = 128,0 N of Items = 18
Alpha = 0,80

9. Les performances scolaires : Résultats de l'analyse d'items

9.1. Les mathématiques

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
MATH1	6,6328	5,1948	,3513	,6738
MATH2	6,6641	5,2800	,2450	,6856
MATH3	7,3359	5,1697	,2646	,6835
MATH4	7,1016	5,0368	,2301	,6927
MATH5	6,7422	5,2795	,1799	,6960
MATH6	6,6016	5,3754	,2775	,6829
MATH7	6,8125	5,1614	,2061	,6942
MATH8	6,7266	4,9876	,3569	,6704
MATH9	7,1719	4,8364	,3456	,6721
MATH10	6,8203	4,5738	,5151	,6429
MATH11	6,8984	4,6274	,4453	,6543
MATH12	7,2500	4,5354	,5557	,6366

Reliability Coefficients
 N of Cases = 128,0 N of Items = 12
Alpha = 0,69

9.2. le français

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FRAN1	9,0703	9,6879	,3258	,7556
FRAN2	9,4297	9,0659	,3311	,7547
FRAN3	9,2188	9,7156	,1584	,7680
FRAN4	9,2734	9,4286	,2434	,7618
FRAN5	9,2031	9,3442	,3175	,7549
FRAN6	9,0703	9,8297	,2396	,7602
FRAN7	9,3984	8,8715	,4060	,7471
FRAN8	9,6484	8,6865	,4957	,7383

FRAN9	9,7813	9,3848	,3006	,7563
FRAN10	9,6016	8,8085	,4329	,7444
FRAN11	9,2109	9,1441	,3947	,7485
FRAN12	9,7656	9,0627	,4220	,7461
FRAN13	9,0313	9,9518	,2587	,7602
FRAN14	9,3750	8,7559	,4546	,7423
FRAN15	9,3594	8,5942	,5211	,7356
FRAN16	9,4453	8,8946	,3900	,7488

Reliability Coefficients N of Cases = 128,0
Alpha = 0,76

N of Items = 16

9.3. P'échelle de performances scolaires

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
MATH1	16,6250	25,0236	,3805	,8334
MATH2	16,6563	25,1250	,3052	,8352
MATH3	17,3281	24,7734	,3558	,8337
MATH4	17,0938	24,6841	,2811	,8368
MATH5	16,7344	25,0627	,2598	,8368
MATH6	16,5938	25,4872	,2775	,8361
MATH7	16,8047	24,9930	,2449	,8377
MATH8	16,7188	24,6604	,3717	,8331
MATH9	17,1641	24,6422	,3032	,8358
MATH10	16,8125	23,6969	,5391	,8268
MATH11	16,8906	23,9250	,4529	,8300
MATH12	17,2422	24,0117	,4795	,8292
FRAN1	16,5938	25,3297	,3364	,8348
FRAN2	16,9531	24,1553	,3905	,8325
FRAN3	16,7422	25,4999	,1504	,8404
FRAN4	16,7969	24,8561	,2788	,8364
FRAN5	16,7266	25,0821	,2596	,8368
FRAN6	16,5938	25,5030	,2716	,8362
FRAN7	16,9219	24,0253	,4233	,8312
FRAN8	17,1719	24,0175	,4429	,8304
FRAN9	17,3047	24,9222	,2995	,8355
FRAN10	17,1250	23,7953	,4770	,8290
FRAN11	16,7344	24,3541	,4366	,8309
FRAN12	17,2891	24,3804	,4235	,8313
FRAN13	16,5547	25,7765	,2533	,8370
FRAN14	16,8984	23,6510	,5110	,8277
FRAN15	16,8828	23,6476	,5169	,8275
FRAN16	16,9688	24,1407	,3918	,8324

N of Cases = 128,0
Alpha = 0,84

N of Items = 28

Annexe 6 :
Modèles structuraux (listing)

1. Statistiques descriptives

Univariate Summary Statistics for Continuous Variables

Variable	Mean	St. Dev.	T-Value	Skewness	Kurtosis	Minimum	Freq.	Maximum	Freq.
INDISOC	1.936	0.437	50.090	-0.406	-0.425	0.829	1	2.944	1
VALEUR	4.304	0.345	141.095	-0.293	0.087	3.313	1	5.000	4
ATTENTE	4.384	0.366	135.537	-0.234	-0.360	3.313	1	5.000	5
ASPLAT	4.344	0.301	163.164	-0.144	-0.631	3.625	1	4.969	1
AUTONOM	3.592	0.602	67.500	0.198	-0.915	2.167	1	4.833	2
SOUTIEN	3.779	0.669	63.903	-0.412	-0.010	2.000	4	5.000	3
ACCEPT	3.686	0.515	80.949	0.115	-0.790	2.667	2	4.917	2
CONTROL	3.301	0.580	64.332	-0.584	0.459	1.750	4	4.500	4
REGLE	4.465	0.478	105.770	-0.650	-0.352	3.000	1	5.000	34
SOUPLE	3.344	1.003	37.701	-0.238	-0.437	1.000	3	5.000	14
EXIGE	3.703	0.434	96.551	0.045	0.046	2.417	1	4.833	2
RAPSAV	3.486	0.804	49.069	-0.326	-0.699	1.889	4	5.000	4
LANGUE	4.137	0.635	73.717	-0.461	-0.853	2.667	2	5.000	11
LECTURE	3.357	0.743	51.119	-0.368	-0.139	1.167	1	4.667	2
SCOLAR1	3.660	0.580	71.445	-0.181	-1.003	2.389	1	4.778	1
COMSCOL	3.759	0.733	57.984	-0.319	-0.440	2.000	1	5.000	4
TRAVSCOL	4.280	0.504	96.139	-1.267	2.879	2.286	2	5.000	7
SCOLPOS	4.061	0.582	78.980	-0.409	-0.048	2.250	1	5.000	9
SCOLNEG	3.370	0.894	42.623	-0.089	-0.595	1.333	4	5.000	6
SCOLAR2	3.867	0.459	95.341	-0.328	0.233	2.321	1	4.866	1
MATRICE	0.807	0.203	45.039	-0.968	0.072	0.250	3	1.000	44
ANALOGIE	0.530	0.264	22.705	-0.030	-1.137	0.125	17	1.000	6
SERIE	0.799	0.171	52.986	-1.344	2.146	0.250	5	1.000	21
CLASSE	0.500	0.211	26.843	-0.010	-0.777	0.100	6	0.900	5
PERFNV	0.803	0.159	56.948	-0.949	0.308	0.375	5	1.000	14
PERFV	0.515	0.218	26.768	-0.009	-1.120	0.162	4	0.950	3
PERFINTL	0.659	0.151	49.506	-0.012	-1.105	0.363	1	0.950	2
PEFMATH1	0.591	0.214	31.227	-0.139	-0.453	0.167	9	1.000	8
PEFMATH2	0.663	0.227	33.078	-0.510	0.496	0.000	3	1.000	20
MATHE	0.627	0.201	35.359	-0.277	0.111	0.083	3	1.000	7
PERFRAN1	0.708	0.202	39.601	-0.889	0.558	0.125	3	1.000	11
PERFRAN2	0.541	0.247	24.823	0.007	-0.843	0.000	2	1.000	7
FRANC	0.625	0.201	35.213	-0.397	0.007	0.063	2	1.000	3
TOTSCOL	0.626	0.183	38.723	-0.475	0.648	0.073	2	1.000	3

Test of Univariate Normality for Continuous Variables

Variable	Skewness		Kurtosis		Skewness and Kurtosis	
	Z-Score	P-Value	Z-Score	P-Value	Chi-Square	P-Value
INDISOC	-1.886	0.059	-1.113	0.266	4.797	0.091
VALEUR	-1.385	0.166	0.380	0.704	2.063	0.357
ATTENTE	-1.111	0.267	-0.879	0.380	2.006	0.367
ASPLAT	-0.688	0.492	-1.990	0.047	4.434	0.109
AUTONOM	0.943	0.346	-3.742	0.000	14.888	0.001
SOUTIEN	-1.916	0.055	0.150	0.881	3.692	0.158
ACCEPT	0.549	0.583	-2.865	0.004	8.512	0.014
CONTROL	-2.637	0.008	1.125	0.260	8.221	0.016
REGLE	-2.896	0.004	-0.851	0.395	9.109	0.011
SOUPLE	-1.130	0.258	-1.158	0.247	2.618	0.270
EXIGE	0.216	0.829	0.285	0.776	0.128	0.938
RAPSAV	-1.534	0.125	-2.338	0.019	7.819	0.020
LANGUE	-2.127	0.033	-3.285	0.001	15.316	0.000
LECTURE	-1.722	0.085	-0.191	0.848	3.000	0.223
SCOLAR1	-0.862	0.388	-4.501	0.000	21.006	0.000
COMSCOL	-1.502	0.133	-1.170	0.242	3.625	0.163
TRAVSCOL	-4.933	0.000	3.584	0.000	37.179	0.000
SCOLPOS	-1.902	0.057	0.054	0.957	3.621	0.164
SCOLNEG	-0.425	0.671	-1.820	0.069	3.494	0.174
SCOLAR2	-1.543	0.123	0.697	0.486	2.866	0.239
MATRICE	-4.033	0.000	0.346	0.730	16.386	0.000
ANALOGIE	-0.143	0.886	-6.016	0.000	36.214	0.000
SERIE	-5.141	0.000	3.075	0.002	35.888	0.000
CLASSE	-0.049	0.961	-2.786	0.005	7.764	0.021
PERFNV	-3.972	0.000	0.846	0.398	16.491	0.000
PERFV	-0.043	0.966	-5.790	0.000	33.527	0.000
PERFINTL	-0.057	0.954	-5.604	0.000	31.403	0.000
PEFMATH1	-0.667	0.505	-1.220	0.222	1.934	0.380
PEFMATH2	-2.334	0.020	1.189	0.234	6.861	0.032

MATHE	-1.309	0.190	0.434	0.664	1.903	0.386
PERFRAN1	-3.769	0.000	1.293	0.196	15.881	0.000
PERFRAN2	0.035	0.972	-3.211	0.001	10.311	0.006
FRANC	-1.851	0.064	0.190	0.850	3.462	0.177
TOTSCOL	-2.186	0.029	1.438	0.150	6.847	0.033

2. Les matrices

2.1. Matrice de covariance

	INDISOC	ASPIRAT	VALEUR	ATTENTE	ASPLAT	AUTONOM
INDISOC	0.191					
ASPIRAT	0.161	1.000				
VALEUR	-0.009	-0.005	0.119			
ATTENTE	0.002	0.038	0.055	0.134		
ASPLAT	-0.003	0.017	0.087	0.094	0.091	
AUTONOM	0.048	0.031	0.060	0.022	0.041	0.363
SOUTIEN	0.092	0.097	0.031	0.081	0.056	0.126
ACCEPT	0.070	0.063	0.046	0.051	0.048	0.244
CONTROL	0.008	-0.013	0.030	0.039	0.035	0.070
REGLE	-0.005	-0.023	0.027	0.026	0.027	0.010
SOUPLE	0.048	0.056	-0.047	-0.024	-0.036	0.022
EXIGE	0.017	0.006	0.003	0.014	0.008	0.034
RAPSAV	0.146	0.185	-0.002	0.026	0.012	0.127
LANGUE	0.076	0.106	0.027	0.028	0.027	0.093
LECTURE	0.090	0.136	0.048	0.066	0.057	0.101
SCOLAR1	0.104	0.142	0.024	0.040	0.032	0.107
COMSCOL	0.114	0.185	0.009	0.021	0.015	0.083
TRAVSCOL	0.025	0.082	0.043	0.043	0.043	0.042
SCOLPOS	0.001	0.150	0.031	0.048	0.040	0.021
SCOLNEG	0.030	0.015	0.006	0.045	0.025	0.106
SCOLAR2	0.042	0.112	0.022	0.039	0.031	0.063
MATRICE	0.025	0.024	-0.009	-0.015	-0.012	0.008
ANALOGIE	0.056	0.046	0.001	-0.007	-0.003	0.022
SERIE	0.018	0.014	-0.002	-0.009	-0.006	-0.001
CLASSE	0.031	0.029	-0.011	-0.012	-0.011	0.022
PERFNV	0.021	0.019	-0.006	-0.012	-0.009	0.004
PERFV	0.043	0.037	-0.005	-0.009	-0.007	0.022
PERFINTL	0.032	0.028	-0.005	-0.011	-0.008	0.013
PEFMATH1	0.038	0.054	-0.002	-0.012	-0.007	0.014
PEFMATH2	0.043	0.049	-0.003	-0.016	-0.009	0.026
MATHE	0.041	0.051	-0.002	-0.014	-0.008	0.020
PERFRAN1	0.039	0.042	0.003	0.001	0.002	0.017
PERFRAN2	0.059	0.079	-0.004	-0.001	-0.002	0.006
FRANC	0.049	0.060	0.000	0.000	0.000	0.012
TOTSCOL	0.045	0.060	-0.001	-0.007	-0.004	0.016

	SOUTIEN	ACCEPT	CONTROL	REGLE	SOUPLE	EXIGE
SOUTIEN	0.448					
ACCEPT	0.287	0.265				
CONTROL	0.098	0.084	0.337			
REGLE	0.059	0.035	0.043	0.228		
SOUPLE	0.064	0.043	-0.025	0.044	1.007	
EXIGE	0.074	0.054	0.118	0.105	0.342	0.188
RAPSAV	0.221	0.174	0.076	0.043	0.170	0.096
LANGUE	0.239	0.166	0.134	0.085	0.065	0.095
LECTURE	0.255	0.178	0.100	0.103	0.027	0.076
SCOLAR1	0.238	0.172	0.103	0.077	0.087	0.089
COMSCOL	0.278	0.180	-0.023	0.046	0.179	0.067
TRAVSCOL	0.070	0.056	0.027	0.057	0.022	0.035
SCOLPOS	0.129	0.075	-0.010	0.058	-0.040	0.003
SCOLNEG	0.184	0.145	0.280	0.131	-0.039	0.124
SCOLAR2	0.165	0.114	0.068	0.073	0.031	0.057
MATRICE	0.006	0.007	-0.010	-0.003	0.029	0.005
ANALOGIE	0.028	0.025	0.002	0.015	0.064	0.027
SERIE	0.009	0.004	-0.007	0.012	0.033	0.012
CLASSE	0.010	0.016	0.003	0.001	0.077	0.027
PERFNV	0.008	0.006	-0.008	0.004	0.031	0.009
PERFV	0.019	0.020	0.003	0.008	0.070	0.027
PERFINTL	0.013	0.013	-0.003	0.006	0.051	0.018

PEFMATH1	0.009	0.012	-0.012	0.006	0.045	0.013
PEFMATH2	0.004	0.015	-0.008	-0.004	0.056	0.015
MATHE	0.006	0.013	-0.010	0.001	0.051	0.014
PERFRAN1	0.022	0.020	0.001	0.000	0.016	0.006
PERFRAN2	0.025	0.016	0.002	-0.007	0.056	0.017
FRANC	0.024	0.018	0.002	-0.004	0.036	0.011
TOTSCOL	0.015	0.015	-0.004	-0.001	0.043	0.013

	RAPSAV	LANGUE	LECTURE	SCOLAR1	COMSCOL	TRAVSCOL
RAPSAV	0.646					
LANGUE	0.230	0.403				
LECTURE	0.207	0.273	0.552			
SCOLAR1	0.361	0.302	0.344	0.336		
COMSCOL	0.283	0.261	0.327	0.290	0.538	
TRAVSCOL	0.109	0.138	0.172	0.140	0.174	0.254
SCOLPOS	0.077	0.097	0.174	0.116	0.187	0.120
SCOLNEG	0.116	0.249	0.156	0.173	0.078	0.109
SCOLAR2	0.146	0.186	0.207	0.180	0.244	0.164
MATRICE	0.040	0.031	0.005	0.026	0.032	0.002
ANALOGIE	0.061	0.048	0.040	0.050	0.062	0.019
SERIE	0.033	0.014	0.021	0.023	0.034	0.002
CLASSE	0.057	0.036	0.032	0.042	0.041	0.022
PERFNV	0.037	0.023	0.013	0.024	0.033	0.002
PERFV	0.059	0.042	0.036	0.046	0.051	0.020
PERFINTL	0.048	0.032	0.025	0.035	0.042	0.011
PEFMATH1	0.065	0.031	0.038	0.045	0.056	0.020
PEFMATH2	0.050	0.025	0.011	0.029	0.034	0.006
MATHE	0.058	0.028	0.024	0.037	0.045	0.013
PERFRAN1	0.051	0.027	0.031	0.036	0.047	0.009
PERFRAN2	0.074	0.044	0.047	0.055	0.071	0.015
FRANC	0.063	0.035	0.039	0.046	0.059	0.012
TOTSCOL	0.060	0.032	0.032	0.041	0.052	0.013

	SCOLPOS	SCOLNEG	SCOLAR2	MATRICE	ANALOGIE	SERIE
SCOLPOS	0.338					
SCOLNEG	0.052	0.800				
SCOLAR2	0.174	0.260	0.211			
MATRICE	-0.011	-0.008	0.004	0.041		
ANALOGIE	-0.009	0.008	0.020	0.011	0.070	
SERIE	0.007	-0.016	0.007	0.016	0.002	0.029
CLASSE	-0.010	0.010	0.016	0.015	0.038	0.008
PERFNV	-0.002	-0.012	0.005	0.028	0.006	0.022
PERFV	-0.009	0.009	0.018	0.013	0.054	0.005
PERFINTL	-0.006	-0.001	0.012	0.021	0.030	0.014
PEFMATH1	0.012	0.001	0.022	0.018	0.021	0.015
PEFMATH2	-0.012	-0.020	0.002	0.021	0.026	0.015
MATHE	0.000	-0.009	0.012	0.019	0.024	0.015
PERFRAN1	0.001	-0.007	0.012	0.014	0.021	0.007
PERFRAN2	-0.003	-0.028	0.014	0.020	0.033	0.017
FRANC	-0.001	-0.017	0.013	0.017	0.027	0.012
TOTSCOL	0.000	-0.013	0.013	0.018	0.025	0.014

	CLASSE	PERFNV	PERFV	PERFINTL	PEFMATH1	PEFMATH2
CLASSE	0.044					
PERFNV	0.011	0.025				
PERFV	0.041	0.009	0.047			
PERFINTL	0.026	0.017	0.028	0.023		
PEFMATH1	0.019	0.017	0.020	0.018	0.046	
PEFMATH2	0.024	0.018	0.025	0.022	0.032	0.051
MATHE	0.021	0.017	0.022	0.020	0.039	0.042
PERFRAN1	0.020	0.010	0.020	0.015	0.021	0.022
PERFRAN2	0.028	0.019	0.030	0.024	0.031	0.032
FRANC	0.024	0.015	0.025	0.020	0.026	0.027
TOTSCOL	0.023	0.016	0.024	0.020	0.032	0.034

	MATHE	PERFRAN1	PERFRAN2	FRANC	TOTSCOL
MATHE	0.040				
PERFRAN1	0.021	0.041			
PERFRAN2	0.032	0.030	0.061		

FRANC	0.027	0.035	0.045	0.040	
TOTSCOL	0.033	0.028	0.038	0.033	0.033

2.2. Matrice de corrélation

	INDISOC	ASPIRAT	VALEUR	ATTENTE	ASPLAT	AUTONOM
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
INDISOC	1.000					
ASPIRAT	0.369	1.000				
VALEUR	-0.058	-0.013	1.000			
ATTENTE	0.013	0.104	0.435	1.000		
ASPLAT	-0.026	0.057	0.837	0.857	1.000	
AUTONOM	0.184	0.052	0.288	0.099	0.226	1.000
SOUTIEN	0.315	0.145	0.136	0.329	0.278	0.312
ACCEPT	0.312	0.123	0.257	0.272	0.312	0.787
CONTROL	0.033	-0.022	0.150	0.184	0.198	0.200
REGLE	-0.026	-0.049	0.162	0.151	0.184	0.034
SOUPLE	0.110	0.056	-0.137	-0.065	-0.118	0.036
EXIGE	0.090	0.014	0.021	0.087	0.065	0.130
RAPSAV	0.414	0.230	-0.006	0.087	0.050	0.262
LANGUE	0.274	0.167	0.123	0.119	0.143	0.243
LECTURE	0.278	0.183	0.186	0.244	0.255	0.225
SCOLAR1	0.411	0.246	0.122	0.188	0.184	0.306
COMSCOL	0.355	0.252	0.035	0.079	0.068	0.188
TRAVSCOL	0.114	0.162	0.245	0.232	0.281	0.139
SCOLPOS	0.003	0.259	0.155	0.225	0.226	0.059
SCOLNEG	0.077	0.017	0.020	0.136	0.094	0.196
SCOLAR2	0.212	0.243	0.140	0.233	0.222	0.227
MATRICE	0.285	0.117	-0.130	-0.198	-0.195	0.067
ANALOGIE	0.483	0.175	0.014	-0.075	-0.038	0.140
SERIE	0.238	0.083	-0.038	-0.143	-0.109	-0.008
CLASSE	0.336	0.136	-0.145	-0.149	-0.174	0.175
PERFNV	0.308	0.120	-0.103	-0.202	-0.182	0.039
PERFV	0.456	0.172	-0.061	-0.118	-0.107	0.170
PERFINTL	0.493	0.189	-0.099	-0.193	-0.174	0.143
PEFMATH1	0.411	0.251	-0.021	-0.158	-0.108	0.109
PEFMATH2	0.439	0.216	-0.040	-0.190	-0.139	0.189
MATHE	0.467	0.254	-0.034	-0.192	-0.136	0.165
PERFRAN1	0.439	0.207	0.045	0.018	0.037	0.143
PERFRAN2	0.547	0.322	-0.042	-0.012	-0.031	0.042
FRANC	0.557	0.299	-0.003	0.002	0.000	0.097
TOTSCOL	0.562	0.328	-0.020	-0.104	-0.075	0.144
	SOUTIEN	ACCEPT	CONTROL	REGLE	SOUPLE	EXIGE
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
SOUTIEN	1.000					
ACCEPT	0.832	1.000				
CONTROL	0.251	0.280	1.000			
REGLE	0.186	0.141	0.156	1.000		
SOUPLE	0.095	0.083	-0.044	0.091	1.000	
EXIGE	0.253	0.240	0.469	0.507	0.785	1.000
RAPSAV	0.411	0.420	0.162	0.113	0.210	0.276
LANGUE	0.562	0.507	0.365	0.280	0.102	0.344
LECTURE	0.513	0.464	0.231	0.291	0.036	0.237
SCOLAR1	0.614	0.578	0.307	0.279	0.150	0.354
COMSCOL	0.566	0.477	-0.054	0.132	0.244	0.212
TRAVSCOL	0.209	0.217	0.093	0.239	0.043	0.162
SCOLPOS	0.332	0.250	-0.031	0.208	-0.068	0.010
SCOLNEG	0.308	0.315	0.539	0.306	-0.043	0.319
SCOLAR2	0.539	0.483	0.256	0.333	0.066	0.288
MATRICE	0.047	0.070	-0.085	-0.033	0.143	0.060
ANALOGIE	0.157	0.184	0.012	0.118	0.241	0.234
SERIE	0.077	0.045	-0.070	0.142	0.192	0.169
CLASSE	0.069	0.147	0.027	0.012	0.363	0.296
PERFNV	0.071	0.069	-0.092	0.055	0.193	0.128
PERFV	0.129	0.183	0.021	0.077	0.322	0.286
PERFINTL	0.131	0.168	-0.034	0.085	0.335	0.274
PEFMATH1	0.064	0.105	-0.098	0.060	0.207	0.138
PEFMATH2	0.023	0.125	-0.061	-0.041	0.248	0.149
MATHE	0.047	0.127	-0.087	0.009	0.251	0.158
PERFRAN1	0.165	0.190	0.008	-0.003	0.079	0.063
PERFRAN2	0.154	0.124	0.015	-0.063	0.227	0.158
FRANC	0.178	0.172	0.013	-0.040	0.179	0.129
TOTSCOL	0.123	0.164	-0.041	-0.017	0.236	0.158

	RAPSAV	LANGUE	LECTURE	SCOLAR1	COMSCOL	TRAVSCOL
RAPSAV	1.000					
LANGUE	0.452	1.000				
LECTURE	0.347	0.579	1.000			
SCOLAR1	0.776	0.821	0.799	1.000		
COMSCOL	0.480	0.560	0.601	0.683	1.000	
TRAVSCOL	0.269	0.430	0.460	0.478	0.470	1.000
SCOLPOS	0.164	0.263	0.403	0.344	0.439	0.410
SCOLNEG	0.161	0.438	0.234	0.334	0.118	0.242
SCOLAR2	0.396	0.639	0.608	0.676	0.725	0.710
MATRICE	0.247	0.243	0.036	0.218	0.213	0.024
ANALOGIE	0.286	0.289	0.206	0.326	0.319	0.142
SERIE	0.240	0.129	0.164	0.228	0.276	0.018
CLASSE	0.336	0.271	0.207	0.343	0.265	0.205
PERFNV	0.285	0.223	0.111	0.261	0.283	0.025
PERFV	0.336	0.306	0.225	0.364	0.322	0.185
PERFINTL	0.394	0.340	0.221	0.401	0.382	0.147
PEFMATH1	0.378	0.226	0.239	0.360	0.359	0.187
PEFMATH2	0.276	0.172	0.063	0.218	0.206	0.056
MATHE	0.358	0.218	0.163	0.315	0.308	0.131
PERFRAN1	0.316	0.207	0.207	0.311	0.315	0.086
PERFRAN2	0.373	0.281	0.258	0.385	0.392	0.124
FRANC	0.389	0.277	0.263	0.393	0.399	0.120
TOTSCOL	0.410	0.272	0.234	0.389	0.388	0.138

	SCOLPOS	SCOLNEG	SCOLAR2	MATRICE	ANALOGIE	SERIE
SCOLPOS	1.000					
SCOLNEG	0.100	1.000				
SCOLAR2	0.654	0.633	1.000			
MATRICE	-0.090	-0.042	0.043	1.000		
ANALOGIE	-0.060	0.036	0.165	0.209	1.000	
SERIE	0.072	-0.102	0.088	0.457	0.038	1.000
CLASSE	-0.079	0.056	0.164	0.348	0.677	0.222
PERFNV	-0.019	-0.081	0.074	0.880	0.153	0.825
PERFV	-0.075	0.049	0.179	0.295	0.934	0.130
PERFINTL	-0.064	-0.008	0.169	0.679	0.757	0.531
PEFMATH1	0.095	0.003	0.227	0.421	0.374	0.412
PEFMATH2	-0.088	-0.096	0.023	0.451	0.432	0.391
MATHE	0.001	-0.053	0.134	0.480	0.444	0.441
PERFRAN1	0.009	-0.037	0.134	0.347	0.392	0.192
PERFRAN2	-0.019	-0.127	0.122	0.401	0.500	0.414
FRANC	-0.007	-0.097	0.143	0.421	0.505	0.351
TOTSCOL	-0.003	-0.082	0.152	0.494	0.521	0.434

	CLASSE	PERFNV	PERFV	PERFINTL	PEFMATH1	PEFMATH2
CLASSE	1.000					
PERFNV	0.340	1.000				
PERFV	0.895	0.257	1.000			
PERFINTL	0.827	0.716	0.859	1.000		
PEFMATH1	0.410	0.487	0.425	0.566	1.000	
PEFMATH2	0.508	0.496	0.508	0.630	0.656	1.000
MATHE	0.506	0.540	0.514	0.658	0.905	0.915
PERFRAN1	0.466	0.323	0.464	0.506	0.475	0.487
PERFRAN2	0.534	0.476	0.562	0.659	0.590	0.578
FRANC	0.563	0.455	0.579	0.660	0.602	0.600
TOTSCOL	0.587	0.546	0.600	0.723	0.827	0.832

	MATHE	PERFRAN1	PERFRAN2	FRANC	TOTSCOL
MATHE	1.000				
PERFRAN1	0.529	1.000			
PERFRAN2	0.642	0.595	1.000		
FRANC	0.661	0.869	0.914	1.000	
TOTSCOL	0.911	0.767	0.854	0.911	1.000

3. Analyses factorielles confirmatoires

3.1. Les épreuves de raisonnement et de performances scolaires

observed variables: INDISOC ASPIRAT VALEUR ATTENTE ASPLAT AUTONOM SOUTIEN ACCEPT
 CONTROL REGLE SOUPLE EXIGE RAPSAV LANGUE LECTURE SCOLAR1 COMSCOL TRAVSCOL
 SCOLPOS SCOLNEG SCOLAR2 MATRICE ANALOGIE SERIE CLASSE PERFNV PERFV PERFINTL
 PEFMATH1 PEFMATH2 MATHE PERFRAN1 PERFRAN2 FRANCS TOTSCOL
 correlation matrix from file C:/lisrel850/ peffinal.cor
 sample size 128
 Latent variables: FAC1 FAC2 FAC3
 relationships:
 FAC1 ->MATRICE SERIE
 FAC2 ->ANALOGIE CLASSE
 FAC3 ->PEFMATH1 PEFMATH2 PERFRAN1 PERFRAN2
 set the error covariance between PEFMATH1 and PEFMATH2 free
 set the error covariance between SERIE and ANALOGIE free
 path diagram
 end of proble

Précisions

FAC1 = épreuves de raisonnement non verbal
 FAC2 = épreuves de raisonnement verbal
 FAC3 = épreuves de performances scolaires

Number of Iterations = 8

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

Measurement Equations

MATRICE = 0.69*FAC1, Errorvar.= 0.52 , R² = 0.48
 (0.100) (0.11)
 6.94 4.78

ANALOGIE = 0.77*FAC2, Errorvar.= 0.39 , R² = 0.61
 (0.083) (0.079)
 9.27 4.95

SERIE = 0.63*FAC1, Errorvar.= 0.59 , R² = 0.40
 (0.097) (0.10)
 6.45 5.71

CLASSE = 0.86*FAC2, Errorvar.= 0.26 , R² = 0.74
 (0.083) (0.082)
 10.39 3.14

PEFMATH1 = 0.71*FAC3, Errorvar.= 0.49 , R² = 0.51
 (0.083) (0.076)
 8.61 6.50

PEFMATH2 = 0.74*FAC3, Errorvar.= 0.46 , R² = 0.54
 (0.081) (0.072)
 9.05 6.30

PERFRAN1 = 0.67*FAC3, Errorvar.= 0.55 , R² = 0.45
 (0.083) (0.079)
 8.08 6.93

PERFRAN2 = 0.83*FAC3, Errorvar.= 0.32 , R² = 0.68
 (0.077) (0.061)
 10.71 5.15

Error Covariance for SERIE and ANALOGIE = -0.15
 (0.057)
 -2.61

Error Covariance for PEFMATH2 and PEFMATH1 = 0.13
 (0.057)
 2.30

Correlation Matrix of Independent Variables

	FAC1	FAC2	FAC3
FAC1	1.00		
FAC2	0.47 (0.11) 4.11	1.00	
FAC3	0.77 (0.08) 9.16	0.76 (0.06) 12.24	1.00

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 15
 Minimum Fit Function Chi-Square = 19.67 (P = 0.19)
 Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 19.38 (P = 0.20)
 Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 4.38
 90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 19.91)

Minimum Fit Function Value = 0.15
 Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.034
 90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.16)
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.048
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.10)
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.48

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.48
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.45 ; 0.61)
 ECVI for Saturated Model = 0.57
 ECVI for Independence Model = 3.60

Chi-Square for Independence Model with 28 Degrees of Freedom = 440.84
 Independence AIC = 456.84
 Model AIC = 61.38
 Saturated AIC = 72.00
 Independence CAIC = 487.66
 Model CAIC = 142.27
 Saturated CAIC = 210.67

Normed Fit Index (NFI) = 0.96
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.98
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.51
 Comparative Fit Index (CFI) = 0.99
 Incremental Fit Index (IFI) = 0.99
 Relative Fit Index (RFI) = 0.92

Critical N (CN) = 198.49

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.037
 Standardized RMR = 0.037
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.96
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.91
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.40

3.2. L'aspect latent de l'éducation familiale

observed variables: INDISOC ASPIRAT VALEUR ATTENTE ASPLAT AUTONOM SOUTIEN ACCEPT CONTROL REGLE
 SOUPLE EXIGE RAPSAV LANGUE LECTURE SCOLAR1 COMSCOL TRAVSCOL SCOLPOS SCOLNEG SCOLAR2 MATRICE
 ANALOGIE SERIE CLASSE PERFNV PERFV PERFINTL PEFMATH1 PEFMATH2 MATHE PERFRAN1 PERFRAN2 FRANC
 TOTSCOL
 correlation matrix from file C:/lisrel850/ peffinal.cor
 sample size 128
 Latent variables: ASPLAT
 relationships:
 Fac1->VALCONF VALAUTO ATTINTEL ATTSOC
 set the error covariance between ATTSOC and ATTINTEL free
 path diagram
 end of proble

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

Measurement Equations

VALCONF = 0.90*ASPLAT, Errorvar.= 0.19 , R² = 0.81
 (0.098) (0.13)
 9.18 1.46

VALAUTO = 0.71*ASPLAT, Errorvar.= 0.50 , R² = 0.50
 (0.095) (0.10)
 7.49 4.95

ATTINTEL = 0.31*ASPLAT, Errorvar.= 0.91 , R² = 0.095
 (0.095) (0.12)
 3.23 7.79

ATTSOC = 0.55*ASPLAT, Errorvar.= 0.70 , R² = 0.30
 (0.092) (0.100)
 5.91 7.05

Error Covariance for ATTSOC and ATTINTEL = 0.41
 (0.086)
 4.79

Correlation Matrix of Independent Variables

ASPLAT

 1.00

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 1
 Minimum Fit Function Chi-Square = 0.29 (P = 0.59)
 Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 0.29 (P = 0.59)
 Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.0
 90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 4.60)

Minimum Fit Function Value = 0.0023
 Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0
 90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.036)
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.19)
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.65

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.15
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.15 ; 0.19)
 ECVI for Saturated Model = 0.16
 ECVI for Independence Model = 1.28

Chi-Square for Independence Model with 6 Degrees of Freedom = 155.18
 Independence AIC = 163.18
 Model AIC = 18.29
 Saturated AIC = 20.00
 Independence CAIC = 178.59
 Model CAIC = 52.96
 Saturated CAIC = 58.52

Normed Fit Index (NFI) = 1.00
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 1.03
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.17
 Comparative Fit Index (CFI) = 1.00
 Incremental Fit Index (IFI) = 1.00
 Relative Fit Index (RFI) = 0.99

Critical N (CN) = 2936.22

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.0082
 Standardized RMR = 0.0082
 Goodness of Fit Index (GFI) = 1.00
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.99

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.100

3.3. Le style éducatif familial

observed variables: INDISOC ASPIRAT VALEUR ATTENTE ASPLAT AUTONOM SOUTIEN ACCEPT CONTROL REGLE SOUPLE EXIGE RAPSAV LANGUE LECTURE SCOLAR1 COMSCOL TRAVSCOL SCOLPOS SCOLNEG SCOLAR2 MATRICE ANALOGIE SERIE CLASSE PERFNV PERFV PERFINTL PEFMATH1 PEFMATH2 MATHE PERFRAN1 PERFRAN2 FRANC TOTSCOL

correlation matrix from file C:/lisrel850/peffinal.cor

sample size 128

Latent variables: FAC1 FAC2

relationships:

FAC1 ->AUTONOM SOUTIEN

FAC2-> CONTROL REGLE SOUPLE

path diagram

end of proble

Précisions

FAC1 = acceptation parentale

FAC2 = exigence parentale

Number of Iterations = 17

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

Measurement Equations

AUTONOM = 0.43*FAC1, Errorvar.= 0.81 , R² = 0.19
 (0.13) (0.14)
 3.24 6.00

SOUTIEN = 0.72*FAC1, Errorvar.= 0.48 , R² = 0.52
 (0.19) (0.26)
 3.84 1.88

CONTROL = 0.45*FAC2, Errorvar.= 0.79 , R² = 0.21
 (0.17) (0.17)
 2.64 4.73

REGLE = 0.31*FAC2, Errorvar.= 0.90 , R² = 0.095
 (0.14) (0.13)
 2.28 6.93

SOUPLE = 0.10*FAC2, Errorvar.= 0.99 , R² = 0.010
 (0.13) (0.13)
 0.79 7.88

Correlation Matrix of Independent Variables

	FAC1	FAC2
FAC1	1.00	
FAC2	0.80 (0.30) 2.66	1.00

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 4

Minimum Fit Function Chi-Square = 3.47 (P = 0.48)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 3.42 (P = 0.49)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 7.93)

Minimum Fit Function Value = 0.027

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.062)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.12)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.64

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.20
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.20 ; 0.27)
 ECVI for Saturated Model = 0.24
 ECVI for Independence Model = 0.34

Chi-Square for Independence Model with 10 Degrees of Freedom = 32.62
 Independence AIC = 42.62
 Model AIC = 25.42
 Saturated AIC = 30.00
 Independence CAIC = 61.88
 Model CAIC = 67.79
 Saturated CAIC = 87.78

Normed Fit Index (NFI) = 0.89
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 1.06
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.36
 Comparative Fit Index (CFI) = 1.00
 Incremental Fit Index (IFI) = 1.02
 Relative Fit Index (RFI) = 0.73

Critical N (CN) = 486.96

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.037
 Standardized RMR = 0.037
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.99
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.96
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.26

3.4. Les pratiques éducatives familiales en relation avec à la scolarité de l'enfant

observed variables: INDISOC ASPIRAT VALEUR ATTENTE ASPLAT AUTONOM SOUTIEN ACCEPT CONTROL REGLE SOUPLE EXIGE RAPSAV LANGUE LECTURE SCOLAR1 COMSCOL TRAVSCOL SCOLPOS SCOLNEG SCOLAR2 MATRICE ANALOGIE SERIE CLASSE PERFNV PERFV PERFINTL PEFMATH1 PEFMATH2 MATHE PERFRAN1 PERFRAN2 FRANC TOTSCOL

correlation matrix from file C:/lisrel850/peffinal.cor
 sample size 128

Latent variables: FAC1 FAC2

relationships:

FAC1 ->RAPSAV LANGUE LECTURE

FAC2->COMSCOL TRAVSCOL SCOLPOS SCOLNEG

set the error covariance between SCOLNEG and LANGUE free

set the error covariance between SCOLNEG and COMSCOL free

path diagram

end of proble

Précisions

FAC1 = les pratiques éducatives familiales en relation indirecte avec à la scolarité de l'enfant

FAC2 = les pratiques éducatives familiales en relation directe avec à la scolarité de l'enfant

Number of Iterations = 8

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

Measurement Equations

RAPSAV = 0.54*FAC1, Errorvar.= 0.71 , R² = 0.29
 (0.090) (0.097)
 6.01 7.31

LANGUE = 0.74*FAC1, Errorvar.= 0.45 , R² = 0.55
 (0.083) (0.076)
 8.92 5.93

LECTURE = 0.77*FAC1, Errorvar.= 0.41 , R² = 0.59
 (0.082) (0.075)
 9.36 5.45

COMSCOL = 0.83*FAC2, Errorvar.= 0.31 , R² = 0.69
 (0.082) (0.077)
 10.05 4.08

TRAVSCOL = 0.61*FAC2, Errorvar.= 0.63 , R² = 0.37
 (0.087) (0.089)
 7.04 7.03

SCOLPOS = 0.52*FAC2, Errorvar.= 0.73 , R² = 0.27
 (0.090) (0.099)
 5.75 7.41

SCOLNEG = 0.32*FAC2, Errorvar.= 0.89 , R² = 0.11
 (0.10) (0.12)
 3.15 7.57

Error Covariance for SCOLNEG and LANGUE = 0.22
 (0.074)
 2.91

Error Covariance for SCOLNEG and COMSCOL = -0.14
 (0.065)
 -2.21

Correlation Matrix of Independent Variables

	FAC1	FAC2
FAC1	1.00	
FAC2	0.93 (0.05) 18.21	1.00

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 11
 Minimum Fit Function Chi-Square = 14.87 (P = 0.19)
 Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 15.09 (P = 0.18)
 Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 4.09
 90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 18.46)

Minimum Fit Function Value = 0.12
 Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.032
 90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.15)
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.054
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.11)
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.41

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.39
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.35 ; 0.50)
 ECVI for Saturated Model = 0.44
 ECVI for Independence Model = 2.32

Chi-Square for Independence Model with 21 Degrees of Freedom = 280.45
 Independence AIC = 294.45
 Model AIC = 49.09
 Saturated AIC = 56.00
 Independence CAIC = 321.41
 Model CAIC = 114.57
 Saturated CAIC = 163.86

Normed Fit Index (NFI) = 0.95
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.97
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.50
 Comparative Fit Index (CFI) = 0.99
 Incremental Fit Index (IFI) = 0.99
 Relative Fit Index (RFI) = 0.90

Critical N (CN) = 212.18

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.042
 Standardized RMR = 0.042
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.97
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.92

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.38

4. Modèles en pistes causales

4.1. Le modèle A

```
observed variables: INDISOC ASPIRAT VALEUR ATTENTE ASPLAT AUTONOM SOUTIEN ACCEPT
CONTROL REGLE SOUPLE EXIGE RAPSAV LANGUE LECTURE SCOLAR1 COMSCOL TRAVSCOL
SCOLPOS SCOLNEG SCOLAR2 MATRICE ANALOGIE SERIE CLASSE PERFNV PERFV PERFINTL
PEFMATH1 PEFMATH2 MATHE PERFRAN1 PERFRAN2 FRANC TOTSCOL
correlation matrix from file C:/lisrel850/PEFFINAL.cor
sample size 128
relationships:
INDISOC->ASPIRAT ASPLAT ACCEPT EXIGE SCOLAR1 SCOLAR2 PERFNV PERFV TOTSCOL
ASPIRAT->SCOLAR2 PERFNV PERFV TOTSCOL
ASPLAT->ACCEPT EXIGE SCOLAR1 SCOLAR2
ACCEPT->SCOLAR1 SCOLAR2 PERFNV PERFV TOTSCOL
EXIGE->SCOLAR1 SCOLAR2 PERFNV PERFV TOTSCOL
SCOLAR1-> PERFNV PERFV TOTSCOL
SCOLAR2->PERFNV PERFV TOTSCOL
PERFNV->TOTSCOL
PERFV->TOTSCOL
set the error covariance between SCOLAR1 and SCOLAR2 free
set the error covariance between ACCEPT and EXIGE free
Lisrel output EF
path diagram
end of proble
```

Number of Iterations = 4

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

Structural Equations

```
ASPIRAT = 0.37*INDISOC, Errorvar.= 0.86 , R² = 0.14
(0.083) (0.11)
4.45 7.94

ASPLAT = - 0.026*INDISOC, Errorvar.= 1.00 , R² = 0.00065
(0.089) (0.13)
-0.29 7.94

ACCEPT = 0.32*ASPLAT + 0.32*INDISOC, Errorvar.= 0.80 , R² = 0.20
(0.080) (0.080) (0.10)
4.02 4.01 7.94

EXIGE = 0.067*ASPLAT + 0.092*INDISOC, Errorvar.= 0.99 , R² = 0.013
(0.089) (0.089) (0.12)
0.76 1.04 7.94

SCOLAR1 = 0.042*ASPLAT + 0.43*ACCEPT + 0.23*EXIGE + 0.26*INDISOC, Errorvar.= 0.56 , R² = 0.44
(0.071) (0.076) (0.069) (0.071) (0.070)
0.59 5.65 3.28 3.64 7.94

SCOLAR2 = 0.12*ASPIRAT + 0.083*ASPLAT + 0.39*ACCEPT + 0.18*EXIGE + 0.031*INDISOC, Errorvar.= 0.70 , R² = 0.29
(0.068) (0.079) (0.085) (0.077) (0.083) (0.088)
1.79 1.04 4.55 2.41 0.37 7.94

PERFNV = 0.0040*ASPIRAT - 0.13*ACCEPT + 0.070*EXIGE + 0.31*SCOLAR1 - 0.14*SCOLAR2 + 0.25*INDISOC, Errorvar.= 0.85 ,
(0.090) (0.10) (0.089) (0.13) (0.12) (0.098) (0.11)
0.044 -1.30 0.80 2.37 -1.23 2.52 7.94

R² = 0.15

PERFV = - 0.00028*ASPIRAT - 0.084*ACCEPT + 0.21*EXIGE + 0.23*SCOLAR1 - 0.080*SCOLAR2 + 0.38*INDISOC, Errorvar.= 0.71 ,
(0.082) (0.094) (0.081) (0.12) (0.11) (0.089) (0.089)
-0.0034 -0.90 2.62 1.98 -0.76 4.30 7.94

R² = 0.29

TOTSCOL = 0.14*ASPIRAT - 0.041*ACCEPT - 0.027*EXIGE + 0.13*SCOLAR1 - 0.077*SCOLAR2 + 0.35*PERFNV + 0.37*PERFV + 0.21*INDISOC,
(0.061) (0.071) (0.062) (0.091) (0.079) (0.061) (0.066) (0.073)
2.23 -0.57 -0.44 1.39 -0.98 5.73 5.60 2.95

Errorvar.= 0.40 , R² = 0.60
(0.050)
7.94

Error Covariance for EXIGE and ACCEPT = 0.19
(0.081)
2.35

Error Covariance for SCOLAR2 and SCOLAR1 = 0.33
(0.063)
5.23
```

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 8
 Minimum Fit Function Chi-Square = 11.01 (P = 0.20)
 Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 11.24 (P = 0.19)
 Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 3.24
 90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 16.29)

Minimum Fit Function Value = 0.087
 Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.026
 90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.13)
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.057
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.13)
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.38

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.84
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.81 ; 0.94)
 ECVI for Saturated Model = 0.87
 ECVI for Independence Model = 3.40

Chi-Square for Independence Model with 45 Degrees of Freedom = 407.84
 Independence AIC = 427.84
 Model AIC = 105.24
 Saturated AIC = 110.00
 Independence CAIC = 466.36
 Model CAIC = 286.28
 Saturated CAIC = 321.86

Normed Fit Index (NFI) = 0.97
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.95
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.17
 Comparative Fit Index (CFI) = 0.99
 Incremental Fit Index (IFI) = 0.99
 Relative Fit Index (RFI) = 0.85

Critical N (CN) = 232.76

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.035
 Standardized RMR = 0.035
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.98
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.88
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.14

Time used: 1.649 Seconds

Total and Indirect Effects

Total Effects of X on Y

	INDISOC
ASPIRAT	0.37 (0.08) 4.45
ASPLAT	-0.03 (0.09) -0.29
ACCEPT	0.31 (0.08) 3.68
EXIGE	0.09 (0.09) 1.02
SCOLARI	0.41 (0.08) 5.05

SCOLAR2	0.21 (0.09) 2.45
PERFNV	0.31 (0.08) 3.63
PERFV	0.46 (0.08) 5.74
TOTSCOL	0.56 (0.07) 7.74

Indirect Effects of X on Y

	INDISOC -----
ASPIRAT	- -
ASPLAT	- -
ACCEPT	-0.01 (0.03) -0.29
EXIGE	0.00 (0.01) -0.27
SCOLAR1	0.15 (0.05) 2.93
SCOLAR2	0.18 (0.06) 3.16
PERFNV	0.06 (0.06) 1.10
PERFV	0.07 (0.05) 1.32
TOTSCOL	0.35 (0.07) 5.30

Total Effects of Y on Y

	ASPIRAT -----	ASPLAT -----	ACCEPT -----	EXIGE -----	SCOLAR1 -----	SCOLAR2 -----
ACCEPT	- -	0.32 (0.08) 4.02	- -	- -	- -	- -
EXIGE	- -	0.07 (0.09) 0.76	- -	- -	- -	- -
SCOLAR1	- -	0.19 (0.08) 2.45	0.43 (0.08) 5.65	0.23 (0.07) 3.28	- -	- -
SCOLAR2	0.12 (0.07) 1.79	0.22 (0.08) 2.62	0.39 (0.09) 4.55	0.18 (0.08) 2.41	- -	- -
PERFNV	-0.01 (0.09) -0.15	-0.01 (0.04) -0.27	-0.06 (0.09) -0.63	0.11 (0.09) 1.31	0.31 (0.13) 2.37	-0.14 (0.12) -1.23

PERFV	-0.01 (0.08) -0.12	0.02 (0.04) 0.42	-0.01 (0.08) -0.18	0.25 (0.08) 3.17	0.23 (0.12) 1.98	-0.08 (0.11) -0.76
TOTSCOL	0.12 (0.07) 1.58	0.00 (0.03) -0.15	-0.04 (0.08) -0.54	0.12 (0.07) 1.62	0.32 (0.11) 2.96	-0.16 (0.10) -1.62

Total Effects of Y on Y

	PERFNV	PERFV	TOTSCOL
	-----	-----	-----
TOTSCOL	0.35 (0.06) 5.73	0.37 (0.07) 5.60	- -

Largest Eigenvalue of B*B' (Stability Index) is 0.454

Indirect Effects of Y on Y

	ASPIRAT	ASPLAT	ACCEPT	EXIGE	SCOLAR1	SCOLAR2
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
SCOLAR1	- -	0.15 (0.05) 3.10	- -	- -	- -	- -
SCOLAR2	- -	0.14 (0.05) 2.95	- -	- -	- -	- -
PERFNV	-0.02 (0.02) -1.02	-0.01 (0.04) -0.27	0.08 (0.05) 1.44	0.04 (0.03) 1.38	- -	- -
PERFV	-0.01 (0.01) -0.70	0.02 (0.04) 0.42	0.07 (0.05) 1.45	0.04 (0.03) 1.40	- -	- -
TOTSCOL	-0.02 (0.05) -0.39	0.00 (0.03) -0.15	0.00 (0.06) -0.01	0.15 (0.05) 2.89	0.19 (0.07) 2.88	-0.08 (0.06) -1.39

4.2. Le modèle B

observed variables: INDISOC ASPIRAT VALEUR ATTENTE ASPLAT AUTONOM SOUTIEN ACCEPT
CONTROL REGLE SOUPLE EXIGE RAPSAV LANGUE LECTURE SCOLAR1 COMSCOL TRAVSCOL
SCOLPOS SCOLNEG SCOLAR2 MATRICE ANALOGIE SERIE CLASSE PERFNV PERFV PERFINTL
PEFMATH1 PEFMATH2 MATHE PERFRAN1 PERFRAN2 FRANC TOTSCOL
correlation matrix from file C:/lisrel850/PEFFINAL2.cor
sample size 128
relationships:
INDISOC->ASPIRAT ASPLAT ACCEPT EXIGE SCOLAR1 SCOLAR2 TOTSCOL
ASPIRAT->SCOLAR2 TOTSCOL
ASPLAT->ACCEPT EXIGE SCOLAR1 SCOLAR2
ACCEPT->SCOLAR1 SCOLAR2 TOTSCOL
EXIGE->SCOLAR1 SCOLAR2 TOTSCOL
SCOLAR1->TOTSCOL
SCOLAR2->TOTSCOL
set the error covariance between SCOLAR1 and SCOLAR2 free
set the error covariance between ACCEPT and EXIGE free
Lisrel output EF
path diagram
end of proble

Number of Iterations = 4

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

Structural Equations

ASPIRAT = 0.37*INDISOC, Errorvar.= 0.86 , R² = 0.14
 (0.083) (0.11)
 4.45 7.94

ASPLAT = - 0.026*INDISOC, Errorvar.= 1.00 , R² = 0.00065
 (0.089) (0.13)
 -0.29 7.94

ACCEPT = 0.32*ASPLAT + 0.32*INDISOC, Errorvar.= 0.80 , R² = 0.20
 (0.080) (0.080) (0.10)
 4.02 4.01 7.94

EXIGE = 0.067*ASPLAT + 0.092*INDISOC, Errorvar.= 0.99 , R² = 0.013
 (0.089) (0.089) (0.12)
 0.76 1.04 7.94

SCOLAR1 = 0.042*ASPLAT + 0.43*ACCEPT + 0.23*EXIGE + 0.26*INDISOC, Errorvar.= 0.56 , R² = 0.44
 (0.071) (0.076) (0.069) (0.071) (0.070)
 0.59 5.65 3.28 3.64 7.94

SCOLAR2 = 0.12*ASPIRAT + 0.083*ASPLAT + 0.39*ACCEPT + 0.18*EXIGE + 0.031*INDISOC, Errorvar.= 0.70 , R² = 0.29
 (0.068) (0.079) (0.085) (0.077) (0.083) (0.088)
 1.79 1.04 4.55 2.41 0.37 7.94

TOTSCOL = 0.14*ASPIRAT - 0.12*ACCEPT + 0.076*EXIGE + 0.32*SCOLAR1 - 0.09*SCOLAR2 + 0.44*INDISOC, Errorvar.= 0.61 ,
 (0.076) (0.087) (0.075) (0.11) (0.098) (0.083) (0.077)
 1.81 -1.36 1.01 2.92 -1.60 5.35 7.94

R² = 0.38

Error Covariance for EXIGE and ACCEPT = 0.19
 (0.081)
 2.35

Error Covariance for SCOLAR2 and SCOLAR1 = 0.33
 (0.063)
 5.23

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 5
 Minimum Fit Function Chi-Square = 3.99 (P = 0.55)
 Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 3.94 (P = 0.56)
 Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.0
 90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 7.57)

Minimum Fit Function Value = 0.031
 Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0
 90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.060)
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.11)
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.71

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.53
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.53 ; 0.59)
 ECVI for Saturated Model = 0.57
 ECVI for Independence Model = 2.36

Chi-Square for Independence Model with 28 Degrees of Freedom = 281.56
 Independence AIC = 297.56
 Model AIC = 65.94
 Saturated AIC = 72.00
 Independence CAIC = 328.38
 Model CAIC = 185.36
 Saturated CAIC = 210.67

Normed Fit Index (NFI) = 0.99
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 1.02
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.18
 Comparative Fit Index (CFI) = 1.00
 Incremental Fit Index (IFI) = 1.00
 Relative Fit Index (RFI) = 0.92

Critical N (CN) = 481.76

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.024
 Standardized RMR = 0.024

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.99
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.94
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.14

Total and Indirect Effects

Total Effects of X on Y

	INDISOC
ASPIRAT	0.37 (0.08) 4.45
ASPLAT	-0.03 (0.09) -0.29
ACCEPT	0.31 (0.08) 3.68
EXIGE	0.09 (0.09) 1.02
SCOLAR1	0.41 (0.08) 5.05
SCOLAR2	0.21 (0.09) 2.45
TOTSCOL	0.56 (0.07) 7.65

Indirect Effects of X on Y

	INDISOC
ASPIRAT	- -
ASPLAT	- -
ACCEPT	-0.01 (0.03) -0.29
EXIGE	0.00 (0.01) -0.27
SCOLAR1	0.15 (0.05) 2.93
SCOLAR2	0.18 (0.06) 3.16
TOTSCOL	0.12 (0.05) 2.36

Total Effects of Y on Y

	ASPIRAT	ASPLAT	ACCEPT	EXIGE	SCOLAR1	SCOLAR2
ACCEPT	- -	0.32 (0.08) 4.02	- -	- -	- -	- -

EXIGE	--	0.07 (0.09) 0.76	--	--	--	--
SCOLAR1	--	0.19 (0.08) 2.45	0.43 (0.08) 5.65	0.23 (0.07) 3.28	--	--
SCOLAR2	0.12 (0.07) 1.79	0.22 (0.08) 2.62	0.39 (0.09) 4.55	0.18 (0.08) 2.41	--	--
TOTSCOL	0.12 (0.08) 1.56	0.00 (0.03) -0.15	-0.04 (0.08) -0.53	0.12 (0.07) 1.60	0.32 (0.11) 2.92	-0.08 (0.10) -1.60

4.3. Le modèle C

observed variables: INDISOC ASPIRAT VALEUR ATTENTE ASPLAT AUTONOM SOUTIEN ACCEPT
 CONTROL REGLE SOUPLE EXIGE RAPSAV LANGUE LECTURE SCOLAR1 COMSCOL TRAVSCOL
 SCOLPOS SCOLNEG SCOLAR2 MATRICE ANALOGIE SERIE CLASSE PERFPNV PERFV PERFINTL
 PEFMATH1 PEFMATH2 MATHE PERFRAN1 PERFRAN2 FRANC TOTSCOL
 correlation matrix from file C:/lisrel850/PEFFINAL2.cor
 sample size 128
 relationships:
 INDISOC-> AUTONOM SOUTIEN RAPSAV PERFPNV PERFV TOTSCOL VALEUR REGLE
 ASPIRAT->SCOLPOS TOTSCOL
 VALEUR-> ATTENTE AUTONOM TRAVSCOL
 ATTENTE->SOUTIEN CONTROL PERFPNV PERFV
 AUTONOM->RAPSAV
 SOUTIEN->RAPSAV LANGUE LECTURE COMSCOL SCOLPOS
 CONTROL->LANGUE SCOLNEG COMSCOL
 REGLE->LANGUE LECTURE TRAVSCOL SCOLPOS SCOLNEG
 SOUPLE ->PERFPNV PERFV
 RAPSAV->PERFPNV PERFV
 LANGUE->PERFV
 COMSCOL ->TOTSCOL
 PERFPNV ->TOTSCOL
 PERFV ->TOTSCOL
 set the error covariance between SOUTIEN and AUTONOM free
 set the error covariance between LANGUE and LECTURE free
 set the error covariance between TRAVSCOL and COMSCOL free
 set the error covariance between LECTURE and COMSCOL free
 set the error covariance between LANGUE and COMSCOL free
 set the error covariance between RAPSAV and COMSCOL free
 set the error covariance between TRAVSCOL and SCOLPOS free
 set the error covariance between TRAVSCOL and SCOLNEG free
 set the error covariance between RAPSAV and LANGUE free
 Lisrel output EF
 path diagram
 end of problem

Number of Iterations = 19

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

Structural Equations

VALEUR = - 0.058*INDISOC, Errorvar.= 1.00 , R² = 0.0034
 (0.090) (0.13)
 -0.65 7.87

ATTENTE = 0.44*VALEUR, Errorvar.= 0.81 , R² = 0.19
 (0.081) (0.10)
 5.38 7.87

AUTONOM = 0.30*VALEUR + 0.20*INDISOC, Errorvar.= 0.88 , R² = 0.12
 (0.082) (0.084) (0.11)
 3.64 2.39 7.87

SOUTIEN = 0.33*ATTENTE + 0.31*INDISOC, Errorvar.= 0.80 , R² = 0.20
 (0.078) (0.080) (0.10)
 4.28 3.87 7.87

CONTROL = 0.18*ATTENTE, Errorvar.= 0.97 , R² = 0.034
 (0.088) (0.12)
 2.08 7.87

REGLE = - 0.026*INDISOC, Errorvar.= 1.00 , R² = 0.00067
 (0.090) (0.13)
 -0.29 7.87

RAPSAV = 0.11*AUTONOM + 0.29*SOUTIEN + 0.26*INDISOC, Errorvar.= 0.73 , R² = 0.25
 (0.077) (0.083) (0.077) (0.093)
 1.47 3.52 3.39 7.87

LANGUE = 0.49*SOUTIEN + 0.18*CONTROL + 0.13*REGLE, Errorvar.= 0.60 , R² = 0.33
 (0.070) (0.064) (0.063) (0.076)
 7.05 2.88 2.07 7.92

LECTURE = 0.48*SOUTIEN + 0.18*REGLE, Errorvar.= 0.70 , R² = 0.27
 (0.075) (0.068) (0.089)
 6.38 2.64 7.87

COMSCOL = 0.61*SOUTIEN - 0.26*CONTROL, Errorvar.= 0.57 , R² = 0.43
 (0.066) (0.058) (0.071)
 9.23 -4.54 8.06

TRAVSCOL = 0.22*VALEUR + 0.19*REGLE, Errorvar.= 0.87 , R² = 0.088
 (0.077) (0.082) (0.11)
 2.85 2.33 7.95

SCOLPOS = 0.24*SOUTIEN + 0.17*REGLE + 0.19*ASPIRAT, Errorvar.= 0.82 , R² = 0.14
 (0.079) (0.081) (0.079) (0.10)
 3.08 2.12 2.46 7.87

SCOLNEG = 0.49*CONTROL + 0.23*REGLE, Errorvar.= 0.66 , R² = 0.31
 (0.071) (0.073) (0.084)
 6.88 3.14 7.87

PERFNV = - 0.21*ATTENTE + 0.19*RAPSAV + 0.22*INDISOC + 0.12*SOUPLE, Errorvar.= 0.81 , R² = 0.18
 (0.082) (0.089) (0.088) (0.081) (0.10)
 -2.63 2.11 2.50 1.42 7.87

PERFV = - 0.13*ATTENTE + 0.075*RAPSAV + 0.17*LANGUE + 0.35*INDISOC + 0.24*SOUPLE, Error.= 0.67 , R² = 0.30
 (0.075) (0.085) (0.085) (0.080) (0.074) (0.085)
 -1.77 0.88 1.97 4.43 3.26 7.87

TOTSCOL = 0.061*COMSCOL + 0.35*PERFNV + 0.37*PERFV + 0.22*INDISOC + 0.13*ASPIRAT, Error.= 0.40, R² = 0.58
 (0.058) (0.060) (0.065) (0.070) (0.061) (0.051)
 1.05 5.84 5.66 3.12 2.07 7.87

Error Covariance for SOUTIEN and AUTONOM = 0.22
 (0.078)
 2.82

Error Covariance for LANGUE and RAPSAV = 0.14
 (0.057)
 2.47

Error Covariance for LECTURE and LANGUE = 0.22
 (0.060)
 3.74

Error Covariance for COMSCOL and RAPSAV = 0.15
 (0.053)
 2.87

Error Covariance for COMSCOL and LANGUE = 0.23
 (0.054)
 4.21

Error Covariance for COMSCOL and LECTURE = 0.26
 (0.059)
 4.48

Error Covariance for TRAVSCOL and COMSCOL = 0.15

(0.053)
2.81

Error Covariance for SCOLPOS and TRAVSCOL = 0.22
(0.075)
2.95

Error Covariance for SCOLNEG and TRAVSCOL = 0.15
(0.065)
2.32

Correlation Matrix of Independent Variables

	INDISOC	ASPIRAT	SOUPLE
INDISOC	1.00 (0.13) 7.87		
ASPIRAT	0.37 (0.10) 3.85	1.00 (0.13)	
SOUPLE	0.11 (0.09) 1.22	0.06 (0.09) 0.62	1.00 (0.13) 7.87

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 120
Minimum Fit Function Chi-Square = 169.60 (P = 0.0020)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 154.59 (P = 0.018)
Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 34.59
90 Percent Confidence Interval for NCP = (6.60 ; 70.70)

Minimum Fit Function Value = 1.34
Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.28
90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.053 ; 0.57)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.048
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.021 ; 0.069)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.54

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 2.38
90 Percent Confidence Interval for ECVI = (2.15 ; 2.67)
ECVI for Saturated Model = 3.06
ECVI for Independence Model = 7.36

Chi-Square for Independence Model with 171 Degrees of Freedom = 875.13
Independence AIC = 913.13
Model AIC = 294.59
Saturated AIC = 380.00
Independence CAIC = 986.31
Model CAIC = 564.23
Saturated CAIC = 1111.89

Normed Fit Index (NFI) = 0.81
Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.90
Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.57
Comparative Fit Index (CFI) = 0.93
Incremental Fit Index (IFI) = 0.93
Relative Fit Index (RFI) = 0.72

Critical N (CN) = 120.03

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.11
Standardized RMR = 0.11
Goodness of Fit Index (GFI) = 0.89
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.82
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.56

Total Effects of X on Y

	INDISOC	ASPIRAT	SOUPLE
	-----	-----	-----
VALEUR	-0.06 (0.09) -0.65	--	--
ATTENTE	-0.03 (0.04) -0.65	--	--
AUTONOM	0.18 (0.09) 2.08	--	--
SOUTIEN	0.30 (0.08) 3.72	--	--
CONTROL	0.00 (0.01) -0.62	--	--
REGLE	-0.03 (0.09) -0.29	--	--
RAPSAV	0.37 (0.08) 4.71	--	--
LANGUE	0.14 (0.05) 3.07	--	--
LECTURE	0.14 (0.05) 2.93	--	--
COMSCOL	0.19 (0.05) 3.49	--	--
TRAVSCOL	-0.02 (0.03) -0.67	--	--
SCOLPOS	0.07 (0.03) 1.99	0.19 (0.08) 2.46	--
SCOLNEG	-0.01 (0.02) -0.39	--	--
PERFNV	0.30 (0.08) 3.55	--	0.12 (0.08) 1.42
PERFV	0.41 (0.07) 5.47	--	0.24 (0.07) 3.26
TOTSCOL	0.48 (0.07) 6.56	0.13 (0.06) 2.07	0.13 (0.04) 3.02

Indirect Effects of X on Y

	INDISOC	ASPIRAT	SOUPLE
	-----	-----	-----
ATTENTE	-0.03 (0.04)	--	--

	-0.65		
AUTONOM	-0.02 (0.03) -0.64	--	--
SOUTIEN	-0.01 (0.01) -0.64	--	--
CONTROL	0.00 (0.01) -0.62	--	--
REGLE	--	--	--
RAPSAV	0.11 (0.04) 2.87	--	--
LANGUE	0.14 (0.05) 3.07	--	--
LECTURE	0.14 (0.05) 2.93	--	--
COMSCOL	0.19 (0.05) 3.49	--	--
TRAVSCOL	-0.02 (0.03) -0.67	--	--
SCOLPOS	0.07 (0.03) 1.99	--	--
SCOLNEG	-0.01 (0.02) -0.39	--	--
PERFNV	0.08 (0.04) 2.03	--	--
PERFV	0.06 (0.03) 1.70	--	--
TOTSCOL	0.27 (0.05) 5.12	--	0.13 (0.04) 3.02

Total Effects of Y on Y

	VALEUR	ATTENTE	AUTONOM	SOUTIEN	CONTROL	REGLE
ATTENTE	0.44 (0.08) 5.38	--	--	--	--	--
AUTONOM	0.30 (0.08) 3.64	--	--	--	--	--
SOUTIEN	0.14 (0.04) 3.35	0.33 (0.08) 4.28	--	--	--	--
CONTROL	0.08 (0.04) 1.94	0.18 (0.09) 2.08	--	--	--	--

REGLE	--	--	--	--	--	--
RAPSAV	0.08 (0.03) 2.71	0.10 (0.04) 2.72	0.11 (0.08) 1.47	0.29 (0.08) 3.52	--	--
LANGUE	0.09 (0.03) 3.24	0.20 (0.05) 4.05	--	0.49 (0.07) 7.05	0.18 (0.06) 2.88	0.13 (0.06) 2.07
LECTURE	0.07 (0.02) 2.97	0.16 (0.04) 3.55	--	0.48 (0.08) 6.38	--	0.18 (0.07) 2.64
COMSCOL	0.07 (0.03) 2.40	0.16 (0.06) 2.68	--	0.61 (0.07) 9.23	-0.26 (0.06) -4.54	--
TRAVSCOL	0.22 (0.08) 2.85	--	--	--	--	0.19 (0.08) 2.33
SCOLPOS	0.04 (0.02) 2.27	0.08 (0.03) 2.50	--	0.24 (0.08) 3.08	--	0.17 (0.08) 2.12
SCOLNEG	0.04 (0.02) 1.87	0.09 (0.05) 1.99	--	--	0.49 (0.07) 6.88	0.23 (0.07) 3.14
PERFNV	-0.08 (0.04) -2.02	-0.20 (0.08) -2.41	0.02 (0.02) 1.21	0.06 (0.03) 1.81	--	--
PERFV	-0.04 (0.03) -1.14	-0.09 (0.07) -1.25	0.01 (0.01) 0.76	0.10 (0.04) 2.39	0.03 (0.02) 1.63	0.02 (0.02) 1.43
TOTSCOL	-0.04 (0.02) -1.85	-0.09 (0.04) -2.16	0.01 (0.01) 1.19	0.10 (0.04) 2.29	0.00 (0.02) -0.27	0.01 (0.01) 1.38

Total Effects of Y on Y

	RAPSAV	LANGUE	LECTURE	COMSCOL	TRAVSCOL	SCOLPOS
PERFNV	0.19 (0.09) 2.11	--	--	--	--	--
PERFV	0.08 (0.09) 0.88	0.17 (0.08) 1.97	--	--	--	--
TOTSCOL	0.09 (0.05) 2.04	0.06 (0.03) 1.86	--	0.06 (0.06) 1.05	--	--

Total Effects of Y on Y

	SCOLNEG	PERFNV	PERFV	TOTSCOL
TOTSCOL	--	0.35 (0.06) 5.84	0.37 (0.07) 5.66	--

Indirect Effects of Y on Y

	VALEUR	ATTENTE	AUTONOM	SOUTIEN	CONTROL	REGLE
SOUTIEN	0.14 (0.04) 3.35	--	--	--	--	--

CONTROL	0.08 (0.04) 1.94	--	--	--	--	--
REGLE	--	--	--	--	--	--
RAPSAV	0.08 (0.03) 2.71	0.10 (0.04) 2.72	--	--	--	--
LANGUE	0.09 (0.03) 3.24	0.20 (0.05) 4.05	--	--	--	--
LECTURE	0.07 (0.02) 2.97	0.16 (0.04) 3.55	--	--	--	--
COMSCOL	0.07 (0.03) 2.40	0.16 (0.06) 2.68	--	--	--	--
TRAVSCOL	--	--	--	--	--	--
SCOLPOS	0.04 (0.02) 2.27	0.08 (0.03) 2.50	--	--	--	--
SCOLNEG	0.04 (0.02) 1.87	0.09 (0.05) 1.99	--	--	--	--
PERFNV	-0.08 (0.04) -2.02	0.02 (0.01) 1.67	0.02 (0.02) 1.21	0.06 (0.03) 1.81	--	--
PERFV	-0.04 (0.03) -1.14	0.04 (0.02) 2.13	0.01 (0.01) 0.76	0.10 (0.04) 2.39	0.03 (0.02) 1.63	0.02 (0.02) 1.43
TOTSCOL	-0.04 (0.02) -1.85	-0.09 (0.04) -2.16	0.01 (0.01) 1.19	0.10 (0.04) 2.29	0.00 (0.02) -0.27	0.01 (0.01) 1.38

Indirect Effects of Y on Y

	RAPSAV	LANGUE	LECTURE	COMSCOL	TRAVSCOL	SCOLPOS
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
TOTSCOL	0.09 (0.05) 2.04	0.06 (0.03) 1.86	--	--	--	--

Résumé

Les disparités sociales de réussite scolaire occultent trop souvent la forte variabilité interindividuelle des performances scolaires que l'on observe à milieu socio-économique constant. En particulier, nombreux sont les enfants de milieu populaire qui obtiennent de bonnes ou de très bonnes performances scolaires. Cette thèse se propose d'étudier la contribution de l'éducation familiale à ces différences de performance en milieu populaire ainsi que d'étudier comment s'organisent les dimensions de cette éducation, qui, dans les travaux antérieurs, ont été considérées séparément et non pas conjointement comme ici. Deux études empiriques ont permis de mettre à l'épreuve un modèle théorique explicatif des performances scolaires : d'une part, l'analyse secondaire des données de l'enquête *20 ans après* (Flieller et al. 1995) et, d'autre part, une recherche nouvelle portant sur 128 familles de milieu populaire et leur enfant scolarisé en C.E.2. Les données recueillies sont étudiées au moyen du logiciel LISREL. Selon les sous-modèles considérés, le pourcentage de variance expliquée varie de 40 à 60 %. Les résultats confirment partiellement l'hypothèse selon laquelle l'influence du milieu socioculturel sur les performances scolaires est médiatisée par l'éducation familiale. La thèse présente d'autres résultats portant sur les relations entre les aspects manifestes et latents de l'éducation familiale ainsi que sur les dimensions de l'éducation familiale liées aux performances scolaires de l'enfant. La discussion porte notamment sur la spécificité ou l'absence de spécificité de l'éducation familiale en milieu populaire.

Mots clés : Education familiale, milieu populaire, structuration de l'environnement familial performances scolaires, modèles d'équations structurales .

Key-words : Family education, working class, familial environment structure, academic achievement, structural equation model