

Famille(s) et scolarisation

Geneviève Bergonnier-Dupuy

L'objectif de cet article est de présenter les grandes orientations de recherche pouvant apporter des informations à propos de l'influence de l'environnement familial sur la scolarisation de l'enfant et l'adolescent. Ce sont l'analyse des styles éducatifs familiaux, l'analyse de l'accompagnement parental à la scolarité et, pour les plus jeunes, l'étude de pratiques éducatives et des interactions parents-enfant liées à l'apprentissage (résolution de problèmes, interactions langagières, pratiques de lecturisation). En fait, la question posée est la suivante : qu'est-ce qui, en fonction de l'âge de l'enfant, dans la socialisation et l'éducation familiales, de façon directe ou indirecte, favorise la réussite et l'intégration scolaire ou, au contraire, est susceptible d'entraîner des problèmes d'adaptation ? Les résultats de recherches provenant des différents champs sont relativement cohérents entre eux. Ils mettent en avant les avantages d'une éducation familiale basée sur l'autonomisation et l'épanouissement de l'enfant. La combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie a toujours un effet favorable sur les comportements de l'enfant et sur ses résultats aux évaluations, notamment à l'école. Est-ce le cas dans tous les milieux sociaux ? De même, les données utilisables ne permettent pas d'avoir une vision claire des dimensions de l'éducation importantes selon l'âge de l'enfant-adolescent. Enfin, dans un contexte où les rapports entre les genres, entre les générations et la place des enfants dans la famille se sont considérablement modifiés, le défi des nouvelles recherches consistera en la prise en compte de la complexité de la réalité contemporaine.

Descripteurs (TEE) : développement de la personnalité, éducation par la famille, milieu familial, milieu social, scolarisation

Il est aujourd'hui établi que c'est une multiplicité de causes qui influent sur l'adaptation scolaire et contribuent à façonner la trajectoire d'un individu ; ces facteurs sont individuels (cognitifs ou conatifs par exemple), familiaux, socio-environnementaux ou encore institutionnels. Autrement dit, c'est de l'interaction entre potentialités personnelles, inégalités

socio-économico-culturelles, caractéristiques familiales, fonctionnement inégalitaire de l'institution scolaire et variables pédagogiques et situationnelles que naît l'échec ou la réussite scolaire. L'analyse du système éducatif familial se révèle donc être un champ important de recherche susceptible d'aider à la compréhension des phénomènes.

À quoi s'intéresse-t-on lorsque l'on parle de la scolarité de l'élève ? Les indicateurs choisis par les chercheurs sont de plusieurs ordres et différent selon la population à laquelle ils s'intéressent (enfants ou adolescents). Ils réfèrent bien entendu aux apprentissages scolaires c'est-à-dire aux compétences ou plus couramment aux performances (notes, évaluations nationales, redoublement, orientation). De nombreux travaux abordent les notions de rapport au savoir et à l'apprendre, l'expérience scolaire, la mobilisation scolaire et la capacité à se projeter dans l'avenir (aspirations, existence d'un projet). Quant à l'adaptation scolaire (savoir être et savoir faire dans le contexte de l'école), elle intéresse plutôt les recherches sur les jeunes enfants. Autant de façons d'appréhender le métier d'élève qui proposent un patchwork de connaissances sur le lien entre éducation dans la famille et scolarisation de l'enfant et de l'adolescent. Les recherches en sciences de l'éducation (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Rochex, 1995) et en sociologie de l'éducation et de la famille (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Lahire, 1993 & 1995 ; Montandon, 1997) ont appréhendé les processus de socialisation et de personnalisation dans et hors de la famille en lien avec la réussite scolaire, les apprentissages et le rapport au savoir. Les psychologues se sont, quant à eux, plutôt centrés sur l'étude des conditions objectives et sur la mise en évidence de corrélations entre caractéristiques familiales et indicateurs de la réussite ou de l'adaptation scolaire.

Trois grandes orientations peuvent apporter des informations à propos de l'environnement familial. Ce sont l'analyse des styles éducatifs familiaux, l'analyse de l'accompagnement parental à la scolarité et, pour les plus jeunes, l'étude de pratiques éducatives et des interactions parents-enfant liées à l'apprentissage (résolution de problèmes, interactions langagières, pratiques de lecturisation). En fait, la question posée est la suivante : qu'est-ce qui, en fonction de l'âge de l'enfant, dans la socialisation et l'éducation familiales, de façon directe ou indirecte, favorise la réussite et l'intégration scolaire ou, au contraire, est susceptible d'entraîner des problèmes d'adaptation ? À celle-ci, se rajoute la question du pourquoi, quelquefois inexplorée, beaucoup plus complexe et périlleuse. S'il existe aujourd'hui un nombre conséquent de recherches sur le lien entre caractéristiques du milieu familial et scolarisation, les données obtenues sont souvent produites, selon l'âge de l'enfant, à partir d'objectifs de recherche et de dispositifs méthodologiques différents. Chez les enfants et adolescents d'âge scolaire, les indicateurs choisis réfèrent le plus souvent aux aspects cognitifs et à la

performance scolaire. On recherche les facteurs améliorant les performances de l'élève. Les informations sur l'éducation dans la famille sont obtenues à partir du discours des parents sur leurs pratiques (questionnaires et entretiens). Chez l'enfant d'âge préscolaire, ce sont plutôt les processus en jeu dans l'apprentissage (étayage parental et participation de l'enfant) ainsi que les aspects sociaux de l'adaptation scolaire qui sont privilégiés. La question de la réussite n'est jamais posée de façon explicite et ce sont plutôt les aspects liés à la démarche intellectuelle ainsi qu'à la compréhension et à l'acceptation des règles sociales et scolaires par l'enfant qui sont appréhendées. L'observation des comportements en interaction avec l'adulte est ainsi régulièrement utilisée, technique difficile et coûteuse, qui introduit le chercheur dans l'intimité des familles, le plus souvent de classes moyennes ou supérieures (acceptant assez facilement ce type d'intrusion), et l'oblige à une grande vigilance déontologique. Ce type de méthodologie apporte des éléments fins, mais souvent décontextualisés. Dans un souci de validité, les recherches actuelles visent au recueil de données multiples, utilisent des modélisations théoriques et statistiques complexes et commencent tout juste à intégrer des informations totalement ignorées jusqu'à présent (par exemple, la concordance éducative des parents).

PROFILS ÉDUCATIFS FAMILIAUX

Les recherches sur l'éducation dans les familles sont très nombreuses et pour certaines, déjà anciennes. Les premières recherches sur l'influence de l'environnement social sur le développement cognitif et la scolarité de l'enfant se sont focalisées sur le statut social des familles et/ou sur leur appartenance ethnique. De grandes recherches longitudinales américaines (Baldwin, Kalborn & Breese, 1945) ont très tôt montré des corrélations entre le milieu social d'appartenance, certaines pratiques éducatives familiales, le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants. Mais la mise en évidence des processus en jeu restait très approximative. De fait, la prise en compte d'informations générales sur le niveau socio-économique et culturel ne pouvait être ignorée mais se révélait insuffisante pour parvenir à mettre en évidence les mécanismes sous-jacents pouvant expliquer les liens ou les effets d'une variable sur une autre. Les chercheurs se sont donc focalisés sur l'étude du système éducatif familial ; ils

décrivent le fonctionnement de la famille en répertoriant les représentations, attitudes, attentes, pratiques et comportements éducatifs des parents, quelquefois de façon non organisée. Les caractéristiques des familles peuvent être analysées de façon à mettre en évidence leurs effets sur le développement de l'enfant et de l'adolescent ainsi que sur la scolarité et la réussite scolaire (Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980 ; Desmet & Pourtois, 1993 ; Bergonnier-Dupuy, 1997 ; Tazouti, 2003).

La mise en évidence de styles éducatifs familiaux contrastés peut apporter des éléments de compréhension, souvent indirects, sur la capacité de la famille à produire des conditions favorables à la réussite scolaire ou à une scolarisation « réussie ». Très fréquemment utilisées par les psychologues, la construction de typologies permet de mettre en évidence des différences éducatives repérées en fonction de la présence/absence de tel aspect de l'éducation ou en fonction des modalités de sa présence. L'établissement de profils éducatifs intra-familiaux contrastés à partir de dimensions éducatives bien identifiées informe sur ce qui est quasi systématiquement corrélé aux aspects positifs et négatifs de l'adaptation scolaire. Les synthèses et réflexions récentes (Gayet, 2000) précisent que ces recherches se centrent effectivement le plus souvent sur deux dimensions majeures des pratiques éducatives parentales : l'axe permissivité/contrôle et l'axe chaleur/hostilité. Baldwin, Kalborn & Breese (1945) avaient déjà établi plusieurs *patterns* familiaux selon trois séries de variables : « *acceptation de l'enfant* », « *protection/indulgence* » et « *démocratie à la maison* ». Les caractéristiques de l'environnement appelé « *démocratique* » étaient corrélées positivement avec un bon développement cognitif. C'était l'inverse pour les familles les plus protectrices et les plus restrictives. Baumrind (1971) a établi une typologie très connue permettant de différencier trois principaux styles éducatifs : style *autoritaire* (éducation rigide), style *structurant* (respect ferme d'un ensemble de règles mais tout en soutenant l'activité de l'enfant et en favorisant de façon adaptée son autonomie), style *permissif* (peu d'exigence en ce qui concerne le respect des règles et pas de volonté d'exercer un contrôle sur l'enfant). Cette typologie a été réutilisée régulièrement par d'autres chercheurs qui ont pu mettre en évidence des liens entre style éducatif et résultats scolaires. Steinberg *et al.* (1992) ont pu ainsi vérifier que les parents de style structurant ont un meilleur engagement dans la scolarité de leur enfant. Dornbusch *et al.* (1987) ont démontré que la perception par des adolescents du style éducatif autoritaire et permissif de leur famille est corrélée avec des

performances scolaires faibles ; c'est l'inverse pour le style structurant. Les parents qui imposent un minimum de règles de vie familiale et qui modulent ces règles en fonction du contexte offrent à leur enfant de meilleures conditions de se développer d'un point de vue cognitif (Lautrey, 1980). Cette stratégie éducative se retrouve plus souvent chez les parents de milieu favorisé. Dans un registre socioaffectif, Lescarret (1999) montre plus récemment que la dynamique familiale associée à la réussite scolaire chez les adolescents est construite autour d'une présence équilibrée de loi et de sécurité : attention soutenue au travail de l'adolescent, climat de confiance et sanctions modérées favorisant l'effort et l'autonomie. Chez des adolescents de milieu défavorisé, lorsque les parents accordent une place centrale et dynamique à l'adolescent, celui-ci est en réussite scolaire ; c'est l'inverse dans le cas des familles (souvent les plus défavorisées) qui ne prennent pas en compte les préoccupations de leur enfant.

La définition et le croisement des deux grands facteurs utilisés le plus souvent (tendresse *versus* froid/contrôle autoritaire *versus* laxisme) permet aux chercheurs de repérer des groupes de parents plus ou moins contrôlants et plus ou moins chaleureux. En fait, les pratiques familiales favorables au développement cognitif et à la réussite scolaire de l'enfant sont basées sur une éducation caractérisée par le contrôle souple, la sécurisation (avec la mise en place de routines familiales permettant d'anticiper et de prévoir), le soutien affectif des parents ainsi que leur prise en compte de l'enfant en tant que personne (possibilité de donner son avis, consultation de l'enfant à propos des décisions le concernant, valorisation de l'autonomie de l'enfant).

La combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie a toujours un effet favorable sur les comportements de l'enfant et sur ses résultats aux évaluations, notamment à l'école. Or, la prévalence d'un idéal d'enfant autonome, en réussite sociale (épanoui) et scolaire (bon élève) se retrouve non seulement valorisée par les classes moyennes et aisées mais aussi par les professionnels de l'éducation voire les chercheurs qui considèrent aujourd'hui ces caractéristiques comme des critères de la réussite éducative. Les dimensions d'un des questionnaires que nous avons élaborés (Bergonnier-Dupuy, 1997) en sont particulièrement représentatives. Adressé à des parents d'enfants de trois ans, ce questionnaire était construit autour de cinq thèmes, inspirés de la recherche de Kellerhalls & Montandon (1991) : adaptation à la vie familiale, autonomisation, stimulation de

ses capacités, épanouissement personnel et réciprocité dans les rapports aux autres. Les résultats avaient d'ailleurs montré que les parents valorisant l'autonomie dans un cadre structuré ou valorisant la communication et la présence active et attentive du parent auprès de l'enfant, interagissaient plus efficacement lors de jeux didactiques et avaient des enfants plus performants sur le plan cognitif que ceux qui déclaraient ne pas disposer de stratégie éducative à moyen et long terme et s'adapter plutôt à la situation au jour le jour. Un autre exemple concerne les valeurs éducatives (Kohn, 1959). Classiquement, deux types de valeurs sont distinguées dans la littérature : les unes valorisant le conformisme (politesse, obéissance, propreté, ordre, honnêteté, respect des autres, discipline), les autres valorisant l'autonomie (initiative, curiosité intellectuelle, esprit créatif et critique). Les classes moyennes (dont les enseignants) et supérieures insistent plus sur le respect des autres, la maîtrise de soi, l'indépendance, l'autonomie et la créativité (valeurs valorisées par l'école), ce qui renvoie au modèle individualiste d'épanouissement de l'individu décrit, entre autres, par de Singly (2003). Les classes populaires choisissent davantage l'adaptation aux contraintes extérieures, l'obéissance aux règles, l'ordre, la propreté et la politesse (pourtant utiles pour s'adapter à l'école). Ceci impose de replacer les conceptions dominantes de l'enfant et par voie de conséquence, de la façon de « bien les traiter » et de « bien les élever » dans leur contexte géographique, social et historique précis. Autrement dit, est-on sûr que les mêmes variables produisent toujours les mêmes effets quel que soit le contexte ?

Même s'il est nécessaire de dépasser l'idée réductrice d'un simple déterminisme sociologique, les configurations familiales définies à partir des différentes typologies sont toujours inégalement représentées dans les différents milieux sociaux. Certains styles éducatifs familiaux peuvent se révéler efficaces dans certains milieux et moins efficaces dans d'autres. Par exemple, le recours à des pratiques contrôlantes et valorisant le développement moral (sévérité associée au contrôle strict des sorties et des fréquentations de l'adolescent) peut être associé à la réussite scolaire dans les milieux populaires. Ce n'est peut-être pas le cas dans les milieux plus aisés qui favorisent plus l'autonomie et les initiatives personnelles d'un enfant ou d'un adolescent, souvent soucieux de ses droits. Peu de travaux s'interrogent sur le poids différentiel des variables en jeu alors même que des indicateurs identiques sont le plus souvent utilisés pour décrire des populations issues de milieux sociaux différents. De plus, l'analyse des caractéristiques des milieux définis

comme favorisés ou défavorisés ne révèle pas toujours une homogénéité dans la façon dont les parents élèvent leurs enfants. En comparant des familles de milieux moyen-supérieur et bas (subdivisé en bas et défavorisé), Palacio-Quintin & Jourdan-Ionescu (1991) trouvent des différences particulièrement significatives entre le milieu défavorisé et les deux autres à propos des pratiques éducatives familiales et des performances cognitives de l'enfant de quatre ans. Les travaux sur les réussites paradoxales, issus de l'intérêt des chercheurs pour la notion de résilience, le montrent également (Ravoisin, Pourtois & Desmet, 2000).

De plus, en l'absence de recherches longitudinales, alors même que l'on met l'accent sur l'importance de la continuité éducative, on ne peut véritablement vérifier l'existence d'une stabilité des pratiques éducatives familiales dans le temps. Les résultats des recherches ont tendance à faire ressortir toujours les mêmes tendances générales quel que soit l'âge de l'enfant. Or, on peut se demander ce que cela recouvre exactement. Certains chercheurs précisent que les pratiques éducatives des classes moyennes et favorisées sont relativement homogènes. À vrai dire, leurs pratiques peuvent paraître cohérentes mais ne sont pas forcément homogènes avec, d'une part, un discours valorisant les relations paritaires entre tous les membres de la famille et une volonté de favoriser l'autonomie de l'enfant dans la vie de tous les jours et d'autre part, une surveillance attentive du travail scolaire, un contrôle de plus en plus fort des déplacements. Quant aux pratiques des parents de milieux plus défavorisés, elles sont décrites comme plus hétérogènes (mélange de laxisme et d'autoritarisme par exemple) et plus fluctuantes. En fait, la mise en évidence de profils familiaux généraux, sorte de cliché instantané, ne permet que très rarement la mise en évidence de variations des pratiques selon les domaines de vie.

Pendant longtemps, les informations demandées à propos de la famille étaient fournies par celui ou plutôt par celle (la mère) qui acceptait le plus souvent de participer à ce type d'enquête. Les recherches les plus récentes tentent d'obtenir les avis de la mère, du père voire l'avis de l'enfant et de l'adolescent sur l'éducation qu'il reçoit ; ce qui introduit la prise en compte de la dimension systémique avec, par exemple, une centration sur l'implication paternelle et sur la cohérence et la concordance éducative entre les deux parents ; ces aspects sont très rarement mis en lien avec les éléments concernant la trajectoire scolaire de l'élève (Brossais, 2003). Nous ne reviendrons pas ici sur les nombreux travaux qui ont mis en évidence la socialisation familiale différenciée selon le

sexe de l'enfant et de l'adolescent. En fin de compte, assez peu d'informations récentes sont à notre disposition sur le lien entre conditions de vie dans la famille selon que l'on est fille ou garçon et scolarisation (hormis les recherches portant sur les familles maghrébines : Zeroulou, 1988).

Enfin, même si la famille nucléaire est le type de famille le plus fréquent et alors même que de nombreux travaux (Le Gall & Bettahar, 2001) portent sur l'examen des nouvelles formes familiales (familles monoparentales et recomposées, homoparentalité, etc.), il est à noter que nous avons très peu de connaissances à propos de la scolarité de leurs enfants (Archambault, 1998). Il y a là, tout un champ de recherche à défricher, d'autant plus que les voix des psychanalystes et des sociologues sont plutôt discordantes à propos de l'impact de ces configurations familiales sur les enfants et les adolescents : les premiers s'inquiétant du bouleversement de l'organisation familiale traditionnelle, du vacillement de l'autorité paternelle et de l'avènement de l'enfant tyran, les seconds, observant plutôt les « vertus de la famille démocratique » (Vaillé, 2005) ou s'interrogeant sur les nouvelles représentations sociales de la normalité. Il est clair que cela impose aux chercheurs d'inventer de nouveaux cadres d'analyse, plus complexes, incluant par exemple la fratrie, le réseau social (famille élargie, nouvelles alliances, etc.) et permettant de dépasser le constat maintes fois vérifié de l'importance d'une éducation aimante et d'un contrôle modéré. En effet, si ce cadrage reste valide pour le travail auprès des familles en grande précarité et/ou des familles maltraitantes et négligentes par exemple, il devient moins discriminant dans le cas des familles sans difficultés apparentes et demande à être affiné.

ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ

La mobilisation des parents autour de la scolarité de leur enfant a considérablement augmenté depuis les années soixante et ce, tout particulièrement dans les milieux populaires. L'école constitue un important sujet d'échanges dans les familles autour des notes, du contenu des apprentissages, du rapport aux enseignants et des problèmes de discipline (Terrail, 1997 ; Montandon & Perrenoud, 1987). Plusieurs travaux ont démontré l'importance des discussions familiales à propos du collège et les différences dans ce domaine selon que l'enfant est ou non en difficulté (Davaillon, 1993). L'accompagnement familial à la scolarité de l'enfant et de l'adolescent a fait l'objet de nombreuses

recherches de sociologie et de psychologie. Ces dernières décrivent l'ensemble des pratiques éducatives mises en place par la famille pour soutenir la scolarité de leur enfant ainsi que les représentations, aspirations et attentes parentales envers l'école.

Certaines approches sociologiques classiques, ont permis de mettre en évidence et d'expliquer les déficiences et les infériorités de certains milieux socio-familiaux. Sont évoqués là les carences éducatives, les manques culturels, le handicap social ou linguistique du milieu familial. L'inégalité des chances y est conçue comme le produit d'un déterminisme des rapports sociaux de domination (Bourdieu & Passeron, 1970) ou comme le résultat complexe de l'interaction entre ces rapports, l'habitus et les stratégies individuelles (Boudon, 1973). La combinaison entre différentes variables crée des conditions de vie fondamentalement différentes selon la position que l'on occupe sur l'échelle sociale et amène à développer des représentations différentes de la réalité sociale et de ce qui peut être désiré et surtout accessible. Si les recherches s'inspirant de ces approches théoriques ont permis de mettre en évidence les inégalités sociales face à la réussite scolaire, d'autres modélisations théoriques, plus récentes, se sont attachés à comprendre comment l'interaction entre le monde de l'école et celui des familles populaires notamment pouvait intervenir dans la genèse de l'échec ou la réussite scolaire. Plus récemment, Charlot (1997) privilégie les conditions d'appropriation du savoir par le sujet et la prise en compte de sa singularité. Ce sont les chercheurs en sciences de l'éducation et en sociologie qui ont investi en premier cette question.

Lorsque les familles sont marginalisées socialement, le rapport avec l'école est le plus souvent vécu de façon conflictuelle. Elles s'impliquent peu dans la scolarité de l'enfant et n'ont pas de projet précis. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1999) indiquent que les représentations croisées des familles défavorisées et de l'école sont empreintes de méfiance et d'incompréhension. Le terme de « résignation parentale » a été utilisé par Tedesco (1979) pour décrire l'attitude de ces parents qui restent le plus souvent en retrait et ne se mêlent pas du travail de l'enseignant alors même que ce dernier valorise plutôt un parent qui dialogue et montre son intérêt pour le parcours scolaire de son enfant. Tazouti (2003) décompose les attentes envers l'école en attentes cognitives (apport de connaissances de base, développement de la curiosité intellectuelle, etc.) et en attentes de socialisation (apprendre à vivre avec les autres, etc.). Les familles modestes privilégient plutôt les secondes (même résultat chez Francis, 2000) ; les familles plus favori-

sées s'intéressent aussi aux apprentissages académiques. Évidemment, certaines familles modestes attendent beaucoup de l'école, tentent d'aider leur enfant et conçoivent pour lui un avenir scolaire comme une occasion de promotion sociale (Charlot *et al.*, 1992 ; Lahire, 1995). Les enfants appartenant à des familles où il existe un projet familial fort et durable semblent, d'ailleurs, réussir mieux que les autres (Castellan, 1989 ; Zeroulou, 1988 ; Terrail, 1990). A. Henriot-Van Zanten (1990) a montré que certaines familles modestes mettent en place des stratégies (isolement du voisinage, contrôle des fréquentations) visant à aider leur enfant à s'émanciper de la condition sociale de ses parents. Tazouti (2003) indique que les variables expliquant les performances scolaires en milieu populaire sont les mêmes que celles qui apparaissent dans les études portant sur plusieurs milieux sociaux (bonnes performances de raisonnement de l'élève, fortes aspirations parentales pour la scolarité, bonne communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire, bon rapport au savoir, au langage et à la lecture). Cela n'empêche pas d'autres familles de craindre le succès de leur enfant. Gayet (1997) introduit le terme de conflit populaire pour désigner l'ambivalence des parents face à la réussite de l'enfant, susceptible alors de s'éloigner de son milieu d'origine. Lahire (1995) analyse les phénomènes de dissonance et de consonance entre les configurations de familles populaires et l'univers scolaire.

Les familles plus favorisées semblent appréhender leurs relations avec l'école de façon sereine voire revendicative et font confiance aux capacités de leur enfant. La réussite scolaire est alors envisagée comme l'occasion de maintenir ou d'améliorer par la culture les avantages acquis par les parents. Il est évident que, dans ces conditions, la bonne performance devient la norme. Les parents n'attendent pas de l'enfant une scolarité moyenne et visent même pour certains, surtout ceux qui ont réussi par l'école, l'excellence. Dans ces conditions, un échec scolaire relatif peut être envisagé comme un échec social. Cependant, très peu de recherches apportent des données sur le vécu familial et le vécu d'un jeune lors d'un échec paradoxal (Daverne, 2003). Qu'en est-il alors du poids d'un projet parental fort et quelquefois unilatéral dans un contexte de valorisation de l'autonomie et de la réussite individuelle ? De même, à notre connaissance, aucune recherche n'a encore tenté de mettre en évidence les aspects émotionnels liés à la « course à la réussite ».

L'accompagnement à la scolarité peut être abordée à travers les relations des parents avec l'institution

scolaire, le contrôle et l'aide du travail scolaire de l'enfant et la communication parents-enfant centrée sur le quotidien scolaire. Les recherches, plutôt initiées outre-atlantique par des psychologues, ont le plus souvent répertorié les différentes dimensions de l'éducation des parents. Cette approche permet la décomposition du style parental en différentes composantes et ainsi, permet de mieux identifier les pratiques éducatives familiales susceptibles de favoriser la réussite scolaire de l'enfant et l'adolescent. C'est alors la notion de spécificité qui est mise en avant. Ces chercheurs adoptent le plus souvent, une perspective théorique écosystémique (Bronfrenbrenner, 1979) qui place l'individu dans un écosystème composé d'ensembles interactifs allant du macrosystème au microsystème. L'éducation dans la famille y est appréhendée dans la complexité de la confrontation entre relations, rôles, institutions et valeurs. Zellman & Waterman (1998) différencient la participation parentale à la vie scolaire de l'enfant et la participation parentale au travail scolaire de l'enfant. Hoover-Dempsey et Sandler (1997) proposent un modèle selon lequel la participation parentale est induite par la compréhension que le parent a de son rôle, par le sentiment de compétence positif qu'il ressent lorsqu'il aide son enfant et par la perception qu'il a des opportunités à participer à la vie de l'école ; cette participation pouvant, dans un second temps, influencer sur les résultats de l'élève. En fait, peu d'études, notamment francophones, ont démontré les effets bénéfiques des bonnes relations entretenues entre la famille et l'école. Aux États-Unis, Clark (1983) montre que plus les familles populaires participent à la vie de l'école (réunions, visites, etc.), plus l'enfant a de bons résultats. Deslandes *et al.* (1995) distinguent quatre facteurs importants : la communication entre l'école et les familles, le soutien affectif, la communication parents-adolescent et les interactions parents-adolescent axées sur le travail scolaire. Epstein (1992) et Steinberg *et al.* (1992) ont établi une relation entre les résultats scolaires et ces dimensions de l'accompagnement parental de l'enfant du primaire. Il est nécessaire de préciser que l'implication parentale ne sera vraiment efficace que si l'élève s'engage aussi. Tout ceci suggère l'importance des interventions parentales favorisant l'implication et l'autonomisation de l'enfant ou l'adolescent et souligne l'importance des travaux sur le rapport au savoir. Charlot (1997) propose une reformulation du mode d'analyse de la réussite (ou de l'échec) privilégiant notamment les activités effectives des sujets et leur spécificité mais aussi le sens qu'ils accordent à leur propre cheminement et aux situations qu'ils vivent. De récentes recherches,

en psychologie du développement, s'appliquent à connaître la perception de l'adolescent sur l'accompagnement à la scolarité de ses propres parents. Les résultats obtenus seront intéressants car le recueil des divers points de vue des membres de la famille apporte des éléments complémentaires qui permettent d'affiner notre connaissance des processus en jeu.

Traditionnellement, les recherches font état de l'omniprésence de la mère qui aide et supervise, quelquefois suppléée par la fratrie ; le père n'apparaissant qu'en dernier lieu. Dans les familles à statut social élevé, les mères participent aux devoirs et à la programmation du travail hebdomadaire. Elles assument aussi un rôle pédagogique et essaient de faire comprendre l'intérêt des connaissances acquises à l'école dans la vie quotidienne. C'est moins le cas dans la majorité des familles à statut social moins élevé. L'importance de l'implication de la mère est souvent mise en évidence et semble être considérée comme un prédicteur relativement puissant de l'adaptation sociale et scolaire, à plus ou moins long terme. Après avoir interrogé le père et la mère séparément sur la façon dont ils accompagnent le travail scolaire de leur adolescent, Esparbes-Pistre & Bergonnier-Dupuy (2004) montrent que le suivi scolaire et le soutien positif maternels sont liés à une bonne moyenne générale de l'élève ; à l'inverse, plus il y a d'autonomisation parentale dans le travail scolaire et moins les résultats sont bons. Plus les mères ont un niveau d'études élevé, plus elles suivent la scolarité de leur enfant. Plus les pères ont un niveau d'études élevé, moins ils disent laisser leur enfant se débrouiller seul dans le travail scolaire. Ce contexte familial, où la mère s'implique concrètement et où le père ne laisse pas son enfant se charger seul de sa scolarité, favorise la réussite. Ces nouveaux résultats montrent à nouveau l'importance de recueillir des données sur les différents domaines de vie ainsi que sur l'implication et la tension vers la réussite de tous les membres de la famille. Les chercheurs devraient mener une réflexion sur la notion d'autonomisation (définition(s), degré, etc.) et son impact sur la réussite scolaire.

THÉORIES IMPLICITES PARENTALES, INTERACTIONS PARENTS-ENFANT, DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES ET DU LANGAGE ORAL ET ÉCRIT

Pour compléter le tableau brossé précédemment à partir du style éducatif général et de l'accompagnement à la scolarité, il importe aussi de sonder des

dimensions plus proximales relevant directement de l'aide aux apprentissages académiques ou indirectement de l'engagement parental dans des activités didactiques pour les plus jeunes.

Chez l'enfant qui n'a pas encore intégré l'école élémentaire, peu de travaux récents traitent du lien direct entre pratiques familiales et adaptation scolaire. Les informations les plus intéressantes proviennent de travaux portant sur les théories implicites de l'éducation et les pratiques familiales en lien avec la construction précoce des connaissances, du langage et l'apprentissage de la lecture-écriture. Ce champ est essentiellement investi par les psychologues du développement qui se positionnent dans la lignée de l'approche psychosociale du développement (Wallon, 1954) et/ou de l'approche interactionniste inspiré de Vygotski (1934/1985) et de Bruner (1983). Dans une perspective interculturelle, d'autres se réfèrent au concept de niche de développement et d'apprentissage (Super & Harkness, 1997 ; Bril *et al.* 1999) qui renvoie à l'idée que le développement de l'individu est dépendant de trois sous-systèmes principaux : l'agencement du contexte physique/écologique et social/culturel, les traditions culturelles de soin et d'éducation et les croyances (ethnothéories) des éducateurs.

La quasi-totalité des chercheurs s'accordent à dire que pratiques et représentations sociales s'engendrent mutuellement. L'étude *des théories implicites du développement et de l'éducation*, définies par Vandenplas-Holper (1987) comme les « *connaissances relatives aux besoins des enfants, aux processus du développement et à l'action éducative des parents* » nous offre un cadre d'analyse permettant de mieux comprendre l'interaction entre le fonctionnement individuel et le contexte social et culturel dans lequel les individus évoluent. En tant que forme de connaissance, elles peuvent être conçues comme permettant de motiver, d'organiser et de guider le comportement des parents. L'environnement familial peut ainsi refléter les représentations parentales au travers de l'organisation de la maison, du type d'activités proposées à l'enfant, de l'effet cumulatif de certaines attitudes face à l'exploration et à l'expérimentation, etc. Le fait que les parents anticipent et définissent ce que doivent être le développement et l'éducation de l'enfant (et de leur enfant en particulier) peut créer des conditions particulières dans lesquelles ce dernier va évoluer. Alors que les recherches sur les styles éducatifs ne s'imposent pas toujours de différencier les représentations et les pratiques déclarées, les recherches portant sur les

croyances parentales font une nette différence entre ce que les parents pensent et font. De nombreux travaux montrent le lien existant entre les conceptions parentales (de l'enfant, du développement et de l'action éducative), les modalités de la communication parent / enfant d'âge préscolaire et le développement de l'enfant (Sigel, 1985). Sigel indique que les parents ayant des croyances constructivistes quant au développement de l'enfant s'engagent plus facilement dans des stratégies de distanciation et que leurs enfants ont un niveau cognitif plus élevé que les autres. De Baryshe (1995) constate une forte corrélation entre les croyances maternelles (objectifs et attentes vis-à-vis de la lecture conjointe), les pratiques lors des lectures partagées, le niveau langagier et l'intérêt de l'enfant d'âge préscolaire pour les livres. Prêteur & Sublet (1995) montrent que les parents de milieux favorisés développent des activités réflexives portant sur l'usage et le contenu du livre tandis que les parents de milieux défavorisés valorisent les activités de type scolaire. Le Vine *et al.* (1996) montrent que le niveau d'études de la mère influe sur ses conceptions du développement de l'enfant et sur son engagement dans les interactions verbales auprès de l'enfant (au cours de la première année) mais aussi sur le vocabulaire et les scores d'intelligence de cet enfant à deux ans et demi. Ce champ de recherches ne concerne quasiment que les mères d'enfants d'âge préscolaire et les recherches n'investissent pratiquement jamais les conceptions parentales liées aux besoins des enfants à l'école, aux moments d'acquisition de telle ou telle compétence scolaire, etc.

Quant à *l'analyse des interactions didactiques parent-enfant*, lors d'observations à domicile dans des situations inspirées de la démarche expérimentale, elle s'est développée depuis la redécouverte des travaux de Vygotski (1934/1985). La plupart de ces travaux ne prennent pas en compte la variable socioéconomique (ou tentent de la contrôler) et choisissent des populations qualifiées d'« ordinaires ». En fait, les familles qui acceptent une telle intrusion dans leur intimité sont assez souvent des familles plutôt favorisées (professions et niveaux d'études assez élevés) et sensibilisées aux discours psychologiques sur le développement de l'enfant.

Les études les plus anciennes avaient déjà apporté des éléments concernant les comportements des mères lors d'interactions avec leur enfant. Pourtois (1979) avait trouvé que les enfants dont les mères étaient les plus contrôlantes (type « imposition » : peu de prise en compte des capacités de l'enfant, ensei-

gnement directif avec imposition de modèles à adopter) avaient de moins bonnes performances cognitives que ceux dont les mères favorisaient l'autonomie de fonctionnement (type « développement » : aide à l'exploration, encouragement à évaluer les résultats des actions, feedbacks positifs fréquents). Les mères de milieu défavorisé avaient plutôt un style impositif. À partir de cette étude, Pourtois, Desmet & Lahaye (2003, p. 14-15) reprennent ce qu'ils appellent les facteurs de privilège en sélectionnant les attitudes, les comportements éducatifs et les traits de personnalité des mères d'enfants de cinq-sept ans qui sont associés à une bonne qualité du développement et de l'adaptation scolaire. En voici quelques-uns : recourir à des conduites proactives, réactives et à des renforcements positifs, demander à l'enfant d'expliquer ses réponses, lui fournir des standards de performance, lui laisser un rôle d'initiateur et se fier à ses possibilités, exprimer une attitude tolérante et peu d'affects négatifs et manifester une stabilité émotionnelle, etc. Ceci est toujours à mettre en parallèle avec les données exposées précédemment. Nous avons là une autre description (à partir de comportements observés et non pas de représentations et pratiques déclarées par les parents) d'une éducation basée sur la confiance et la vigilance, l'autonomisation et l'aide en cas de besoin.

Les recherches plus récentes portent sur la description de l'organisation séquentielle de l'activité des deux partenaires (Bergonnier-Dupuy, 2002) et permettent véritablement de comprendre comment se construit la relation et comment se met en place « pas à pas » le soutien de l'activité de l'enfant. L'intérêt des chercheurs n'est plus seulement centré sur l'adulte ; l'enfant, même très jeune, est conçu comme un partenaire actif au sein de la dyade parent-enfant. Il ne s'agit donc plus seulement de repérer la présence de tel ou tel type de comportement parental mais d'analyser la justesse et donc d'une certaine façon, l'efficacité de l'aide parentale ainsi que la manière dont l'enfant s'en accommode au sein de stratégies de résolution communes. Ainsi, les travaux les plus récents démontrent une pluralité des mécanismes de transmission, une variabilité des formes de tutelle parentale et une diversité des façons d'agir et de réagir du côté de l'enfant. Ce qui est particulièrement mis en avant ici, ce n'est plus uniquement la capacité du parent à utiliser les « bons » patrons de comportements mais c'est aussi sa capacité à être flexible, à réguler le comportement de l'enfant (aspect diachronique) et à partager les responsabilités avec lui.

Ces travaux abordent l'analyse des comportements sous l'angle cognitif et laissent quasi systématiquement de côté ce qui relève des émotions et de l'affect. Ils montrent que les parents, développant des routines interactives stables, aident l'enfant très jeune à établir un lien entre ses actes et leurs effets ; mais, dès 2-3 ans, ce sont les aides favorisant l'autonomie de fonctionnement, tout en restant appropriées aux capacités actuelles de l'enfant, qui sont corrélées à de meilleures performances cognitives. La comparaison des mères et des pères a permis de proposer des modélisations concernant l'apport contrasté de l'un et de l'autre (Lechanu & Marcos, 1994). C'est notamment Labrell (1996) qui décrit les mères d'enfants de deux ans comme plus didactiques (favorisant l'assimilation) et les pères comme plus déstabilisateurs (favorisant l'accommodation). Les quelques données dont nous disposons sur les familles moins favorisées renvoient toujours à des tutelles moins réactives et moins libérales. Aucun lien n'a véritablement été établi entre les résultats de ces recherches et la scolarisation des enfants.

Les pratiques de lecturisation ont fait aussi l'objet de recherches et réfèrent à une dimension particulière de l'éducation dans la famille : l'apprentissage du langage oral et écrit. Cela complète les informations obtenues sur l'accompagnement à la scolarité des enfants plus âgés. Un nombre non négligeable de recherches portent sur les interactions langagières parent-enfant et rendent compte du lien entre discours parental et construction des connaissances chez le jeune enfant. Deux recherches françaises assez récentes apportent des éléments à relier avec les apprentissages scolaires (Pigem, 1999 ; Lanoë, 1999).

La première (Pigem, 1999) est intéressante car elle est longitudinale et concerne, entre autres, la mise en lien du style lectural de l'enfant au sein de la dyade mère-enfant (à quatre et cinq ans) et de ses compétences repérées par l'enseignant, un an plus tard (niveau langagier/intérêt pour le langage et qualité de l'attention/intérêt en lecture-écriture, autonomie/confiance en soi dans cet apprentissage/demande d'aide/usage spontané de la bibliothèque/prise de parole et demande de clarification). C'est donc la prédictibilité des compétences de l'élève à partir des pratiques antérieures de lecturisation familiale qui est ici travaillée. À partir de l'observation des comportements des trente-six enfants au sein de la dyade mère-enfant observées lors d'une lecture d'album, l'auteur établit une classification. Elle identifie trois groupes d'enfants selon le taux horaire des types de

comportements identifiés : les « para-lecteurs » (engagement quasi exclusif dans des activités de « gestion de la lecture » : pointer et tourner les pages, inciter leur mère à répondre et à finir la lecture), les « attentifs-résistants » (attention importante, peu de « traitement et de complément de l'information » renvoyant à une faible implication personnelle dans l'interaction et peu de « gestion de la lecture ») et les « impliqués » (importance des catégories « traitement » et complément de l'information », expression verbale élevée, peu de désynchronie avec la mère et faible maintien de l'attention). À six-sept ans, les enfants du premier groupe sont les moins intéressés par les activités relatives à l'écrit et obtiennent des scores faibles dans les différentes mesures des compétences repérées par l'enseignant. Les enfants du second groupe sont les plus attentifs durant les lectures d'histoires en classe et montrent le plus d'intérêt pour l'écrit. Leurs demandes d'aide sont moyennes. Les enfants « impliqués » demandent le plus d'aide, sont considérés comme les moins attentifs dans les activités structurées de l'école ; ils paraissent moins intéressés par les activités liées à l'écrit que les enfants « attentifs-résistants » mais davantage que les enfants « para-lecteurs ». Ces résultats semblent démontrer une certaine continuité dans les modes d'accès de l'enfant à l'apprentissage de l'écrit (dans la famille puis à l'école) en ce qui concerne l'attention, les demandes faites à l'adulte et l'intérêt pour les activités de lecture-écriture. La façon dont l'enfant agit au sein des routines interactives familiales se prolongerait donc dans sa façon d'appréhender les apprentissages scolaires. On retrouve ici, sous une forme plus feutrée, la question de l'adéquation entre pratiques familiales et pratiques scolaires.

Lanoë (1999) montre, quant à elle, que des lectures partagées fréquentes, une sensibilisation précoce aux livres et des pratiques de lecture nombreuses et variées prédisent le mieux les compétences langagières des enfants de 2 à 8 ans. Par contre, ce sont les activités d'écriture réalisées avec les parents qui expliquent le niveau de compétences au CP et au CE1. Les parents de milieux favorisés interagissent plus (apports d'informations, questions, *feedback*) avec leur enfant qui verbalise plus également. Les parents de milieux défavorisés focalisent l'attention de l'enfant et gèrent la manipulation du livre. Enfin, une partie du travail de thèse de Lanoë (1999) a consisté à comparer les interactions adulte-enfant et les pratiques de lecture selon quatre groupes de tuteurs (parents, assistantes maternelles, enseignants, éducateurs). Elle montre que, en fonction de

l'âge de l'enfant, chaque type de tuteur a un profil particulier. Même si cette recherche ne prend pas en compte les différents milieux dans lesquels évolue un même enfant et leur impact éventuel, cette approche mérite d'être soulignée. En effet, comme dans les perspectives précédentes, il manque des travaux apportant simultanément des indices sur les différents contextes de vie de l'enfant et l'adolescent. Enfin, peut-être plus qu'ailleurs, il ressort de l'ensemble de ses travaux l'importance de prendre en compte l'âge des enfants.

CONCLUSION

Nous venons de voir que les résultats de recherches provenant de champs différents sont relativement cohérents entre eux. La plupart des travaux se centrent sur les indicateurs de la réussite scolaire ou portent sur les compétences considérées indispensables pour une scolarisation réussie (acquisition du langage oral ou écrit, compétences cognitives). Ils mettent en avant les avantages d'une éducation familiale basée sur l'autonomisation et l'épanouissement de l'enfant. Au-delà de ce premier constat, les données utilisables ne permettent pas d'avoir une vision claire des dimensions de l'éducation importantes selon l'âge de l'enfant-adolescent. Quant aux autres aspects de la scolarisation et de la vie sociale à l'école, ils sont rarement pris en compte. De même, les informations sur la socialisation familiale se réduisent finalement le plus souvent à des informations sur l'éducation dans la famille.

Or, dans un contexte où les rapports entre les genres, entre les générations et la place des enfants dans la famille se sont considérablement modifiés, le défi des nouvelles recherches consistera en la prise en compte de la complexité de la réalité contemporaine. L'évolution des normes sociales liées à l'épanouissement et à la réussite sociale de l'individu rend la famille à la fois plus fragile et plus exigeante ; d'où certainement une certaine ambivalence dans les rapports parent-enfant : valorisation de la liberté et de l'autonomie individuelle et contrôle ferme de la trajectoire scolaire. La mise en évidence d'un individu en

quête de soi amène à s'intéresser aussi à des dimensions plus personnelles comme le sentiment de compétence et d'efficacité (Miron, 1998) et à des modèles intégrant les notions d'appropriation (*empowerment*) et d'autodétermination (*enabling*) des familles (Deslandes, 1999 ; Le Bossé, 2001). Autant de nouvelles pistes de travail qui pourraient par exemple relancer l'analyse de l'impact de la socialisation familiale sur les performances scolaires chez l'enfant de milieu moyen et favorisé.

Compte tenu de l'évolution des formes familiales, les variables habituellement prises en compte dans les modèles sur l'impact des caractéristiques familiales sur la scolarisation de l'élève (milieu économique, social et culturel, histoire familiale, représentations et pratiques éducatives familiales, etc.), toujours pertinentes, seront à croiser avec d'autres déjà repérées (présence des parents biologiques à la maison, autres tuteurs, type de fratrie, existence d'un réseau social, vécu de l'enfant, etc.) ou à inventer. Ainsi, l'augmentation de la précarisation sociale et économique de nouveaux types de familles (familles monoparentales mère-enfant par exemple) diversifie le profil des familles pauvres. Cela pourrait amener les chercheurs à se pencher sur les effets des perturbations psychologiques et des stress sociaux perçus par les parents et les enfants-adolescents (affectation du bien-être psychologique, altération de la santé mentale, baisse de l'estime de soi, défaillance dans l'organisation des projets, etc.) sur la scolarisation de ces derniers.

Enfin, c'est aussi l'analyse de l'interaction entre les différents contextes de vie de l'élève qu'il faut privilégier. Cela passera par la mise en place de recherches longitudinales et très certainement pluridisciplinaires et pourquoi pas, par des expériences locales et très ciblées (programme de prévention par exemple) dont l'action et l'efficacité seraient évaluées.

Geneviève Bergonnier-Dupuy

Université Paris 10-Nanterre
Centre de recherche éducation et formation
Équipe « éducation familiale et interventions sociales
auprès des familles »
genevieve.bergonnier-dupuy@u-paris10.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBAULT P. (1998). « Les difficultés d'accès au diplôme des enfants de familles dissociées ». *Espace, population, société*, n° 2, p. 211-225.
- BALDWIN A. L. ; KALBORN J. & BREESE F. H. (1945). « The appraisal of parental behavior ». *Psychological monographs*, vol. 58, p. 268-274.
- BAUMRIND D. (1971). « Current patterns of parental authority ». *Developmental Psychological Monographs*, 4, 1-103.
- BERGONNIER-DUPUY G. (1995). *Stratégie éducative parentale et développement cognitif du jeune enfant : incidence de la stratégie éducative parentale et des modes d'interaction de tutelle maternelle et paternelle sur les compétences cognitives de l'enfant de trois ans*. Thèse de doctorat : psychologie, université Toulouse 2-Le Mirail.
- BERGONNIER-DUPUY G. (1997). « Stratégie éducative paternelle et construction de l'intelligence chez l'enfant d'âge préscolaire ». *Enfance*, n° 3, p. 371-379.
- BERGONNIER-DUPUY G. (2002). « Analyse séquentielle d'une interaction de tutelle parent-enfant : essai d'opérationnalisation de la notion d'adéquation de l'aide parentale ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 6, n° 2, p. 69-86.
- BOUDON R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : A. Colin.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. de Minuit.
- BRIL B. ; DASEN P. ; SABATIER C. & KREWER B. (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants, pour quelles cultures*. Paris : L'Harmattan.
- BRONFENBRENNER U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge [Mass.] : Harvard University Press.
- BROSSAIS E. (2003). *Implication paternelle et rapport à l'apprendre : le point de vue d'enfants de 8-10 ans*. Thèse de doctorat : psychologie, université Toulouse 2-Le Mirail
- BRUNER J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- CASTELLAN Y. (1989). « Aperçu de la jonction d'articulation dans la famille ». In J.-P. Pourtois (éd), *Les thématiques en éducation familiale*. Bruxelles : De Boeck, p. 131-171.
- CHARLOT B. ; BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992)., *École et savoir en banlieue et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1999). « ZEP et pédagogie de la réussite ». *Ville, école, intégration*, n° 117, p. 16-27.
- DAVAILLON A. (1993). « Les collégiens en difficulté : portraits de familles ». *Éducation et formations*, n° 36, p. 47-53.
- DAVERNE C. (2003). *Échec scolaire ou déclassement des classes favorisées ? Recherche sur des « héritiers... déshérités »*, Thèse de doctorat : sciences du langage, université de Rouen.
- DE BARYSHE B. D. (1995). « Maternal belief systems : Linchpin in the home reading process ». *Journal of Applied Developmental Psychology*, n° 16, p. 1-20.
- 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 évaluation en éducation*, n° 18, p. 63-79.
- DESLANDES R. (1999). « Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3, n° 1-2, p. 30-47.
- DESMET H. & POURTOIS J.-P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris : PUF.
- DORNBUSCH S. M. ; RITTER P. L. ; LEIDERMAN P. H. ; ROBERTS D. F. & FRALEIGH M. J. (1987). « The relation of parenting style to adolescent school performance ». *Child Development*, vol. 58, p. 1244-1257.
- EPSTEIN J.L. ; CONNORS L.J. & SALINAS, K.C. (1993). *High school and family partnership : questionnaires for teachers, parents and students*. Baltimore : Johns Hopkins University.
- ESPARBÉS-PISTRE S. & BERGONNIER-DUPUY G. (2004). *Style éducatif parental, stress et réussite scolaire : Incidence sur les acquisitions scolaires et le bien-être psychologique des adolescents*. Rapport final. Paris : Commissariat général au Plan.
- FRANCIS V. (2000). « Les mères de milieu populaire face à l'école maternelle : accès à l'information et rapport à l'institution ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n° 4, p. 83-106.
- GAYET D. (1997). *Les performances scolaires : comment on les explique ?* Paris : L'Harmattan.
- GAYET D. (2001). Quelle typologie en éducation familiale. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n° 4, p. 39-57.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). « Les attitudes des familles populaires face à l'échec et à la réussite ». *Migrants-formation*, n° 81, p. 86-101.
- HOOVER-DEMPSEY K. V. & SANDLER H. M. (1997). « Why do parents become involved in their children's education ». *Review of educational research*, vol. 67, n° 1, p. 3-42.
- KELLERHALLS J. & MONTANDON C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- KOHN M. L. (1959). « Social Classes and Parental Values ». *American Journal of Sociology*, vol. LXIV, n° 4, p. 337-351.
- LABRELL F. (1996). « Interactions de tutelle paternelle et maternelle : la sollicitation à l'autonomie dans la deuxième année ». *Enfance*, n° 4, p. 447-464.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de famille : heurts et malheurs en milieux populaires*. Paris : Éd. du Seuil ; Gallimard (« Hautes études »).
- LANOË C. (1999). *Approche interactionniste du développement langagier des enfants de 2 à 8 ans*. Thèse de doctorat : psychologie, université de Nantes.
- LAUTREY J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.

- LE BOSSÉ Y. (2001). « Le pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des communautés ». In F. Dufort & J. Guay. *Agir au cœur des communautés : la psychologie communautaire et le changement social*. Laval [Québec] : Presses de l'université Laval, p. 75-115.
- LECHANU M. & MARCOS H. (1994). « Father-child and mother-child speech : a perspective on parental roles ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. IX, n° 1, p. 3-13.
- LESCARRET O. (1999). « Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire en milieux défavorisés ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3, n° 1-2, p. 77-94.
- LE GALL D. & BETTAHAR Y. (2001). *La pluriparentalité*. Paris : PUF.
- LE VINE R. A. ; MILLER P. M. ; RICHMAN A. L. & LE VINE S. (1996). « Education of mother-infant interaction. A mexican case study ». In S. Harkness & C. M. Super (éds), *Parents cultural belief systems*. New York : Guilford press, p. 254-269.
- MARTIAL A. (2003). *S'apparenter : ethnologie des liens des familles recomposées*. Paris : Ed. de la Maison des sciences de l'homme.
- MIRON J.-M. (1998). « La compétence parentale : un concept à redéfinir ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 44, p. 49-69.
- MONTANDON C. & PERRENOUD P. [dir.] (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Bern : P. Lang, 1994 [2^e éd. aug.].
- MONTANDON C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- 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*, t. 45, n° 1-2, p. 99-110.
- PIGEM N. (1999). *Style de lecture mère-enfant et émergence de la littéracie*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Toulouse 2-Le Mirail.
- POURTOIS J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*. Paris : PUF.
- POURTOIS J.-P. ; DESMET H. & LAHAYE (2003). *La protension en éducation familiale*. Mons : Université de Mons-Hainault.
- PRÊTEUR Y. & SUBLET F. (1995). « Conceptions et pratiques éducatives familiales, image de soi et acquisition de l'écrit ». In Y. Prêteur & M. De Léonardis, *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales ?* Bruxelles : De Boeck, p. 181-199.
- RAVOISIN ; POURTOIS J.-P. & DESMET H. (2000). « Les enfants d'ouvriers à la polytechnique ». In J.-P. Pourtois & H. Desmet, *Relation familiale et résilience*. Paris : L'Harmattan, p. 173-195.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- SIGEL I. E. (1985). *Parental beliefs systems : the psychological consequences for children*. Hillsdale : L. Erlbaum.
- SINGLY F. de [dir.] (2003), *Les uns avec les autres*. Paris : A. Colin.
- SUPER C. & HARKNESS S. (1997). « The cultural structuring of child development ». In J. Berry ; P. Dasen & T. Saraswathi (éds.), *Handbook of cross-cultural psychology. 2. Basic processes and human development*. Boston : Allyn & Bacon, p. 1-39.
- 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*, vol. 63, p. 1266-1281.
- TAZOUTI Y. (2003). « Éducation familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire ». *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 53, n° 2, p. 97-106.
- TEDESCO E. (1979). *Des familles parlent de l'école*. Tournai : Casterman.
- TERRAIL J.-P. (1997). *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- VAILLÉ H. (2005). « Sociologues, psychologues : bataille autour de la famille ». *Sciences humaines*, n° 156, p. 30-33.
- VANDENPLAS-HOLPER C. (1987). « Les théories implicites du développement et de l'éducation ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. II, n° 1, p. 17-39.
- VYGOTSKY L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Mesidor/Éd. Sociales.
- WALLON H. (1954/1959). « Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant ». *Enfance*, n° 3-4, p. 287-296.
- ZELLMAN G. L., WATERMAN J. M. (1998). « Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes ». *Journal of Educational Research*, t. 91, p. 370-380.
- ZEROULOU Z. (1988). « La réussite scolaire des enfants d'immigrés ». *Revue française de sociologie*, vol. XXIX, n° 3, p. 447-470.