

Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale

*Myriam de Léonardis, Hélène Féchant,
Yves Prêteur*

Notre objectif est d'appréhender comment s'articulent, à l'adolescence, des modalités de l'expérience scolaire avec des formes de socialisation familiale (appartenance socioculturelle, pratiques éducatives parentales et composition de la fratrie). Il s'agit alors de saisir, parmi les modes d'interprétation et d'attribution de sens que les élèves donnent à leur scolarité ce qui leur apparaît de nature à faciliter ou à rendre plus difficile l'engagement dans le travail intellectuel. 180 adolescent(e)s âgées de treize à seize ans et 332 parents (179 mères et 153 pères) ont été interrogés par questionnaires. Le questionnaire adressé aux adolescents comporte trente et une questions relatives à leur expérience scolaire, à leur projet et à l'investissement familial perçu. Les parents ont pour leur part répondu à un questionnaire permettant d'évaluer leurs pratiques éducatives. Une Classification hiérarchique descendante a permis de dégager cinq profils associant des formes d'expérience scolaire et des modes de socialisation familiale différenciés.

Descripteurs (TEE) : adolescence, collège, développement de la personnalité, éducation par la famille, milieu culturel, milieu social, réussite scolaire.

Notre objectif est d'appréhender la diversité des formes de l'expérience scolaire à l'adolescence et plus précisément à la fin de la scolarité au collège. Il s'agit en effet de saisir, parmi les modes d'interprétation et d'attribution de sens que les élèves donnent à leur scolarité et à leur travail, ce qui leur apparaît de nature à faciliter ou à rendre plus difficile l'engagement dans le travail intellectuel, requis par une scolarisation « réussie » (Bautier & Rochex, 1998). Nous souhaitons mettre ces différentes modalités de l'expérience scolaire en perspective avec une pluralité

des formes de socialisation familiale. Nous considérons, pour notre recherche, la famille en tant que « groupe » (au sens wallonien du terme, désignant une réunion d'individus ayant entre eux des rapports qui assignent à chacun son rôle ou sa place dans l'ensemble) au sein duquel les interrelations sociales intègrent notamment la fratrie. Dans cette perspective, nous privilégions les aspects objectifs et subjectifs de l'expérience scolaire que nous mettons en lien avec la socialisation familiale. Cette socialisation familiale est, elle aussi, appréhendée en intégrant des

éléments objectifs (description de la fratrie, milieu social, situation familiale...) mais également subjectifs (représentations des mères et des pères concernant l'éducation qu'ils donnent à leur enfant).

CADRE THÉORIQUE

Dans le champ de l'éducation familiale, de nombreux travaux se sont intéressés à la façon dont les pratiques parentales contribuent à orienter soit le développement cognitif (Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980) soit la socialisation des enfants (Kellerhals & Montandon, 1991).

D'autres études, privilégiant la dimension socio-affective de la dynamique familiale, ont appréhendé l'influence des pratiques éducatives parentales sur l'investissement scolaire d'enfants et d'adolescents. Ainsi, Malrieu *et al.* (1969) ont montré que les relations interpersonnelles dans lesquelles se situe l'enfant sont pour une part importante régies par des institutions (famille, école, classe sociale, instruments culturels) et développent chez lui des attitudes inégalement favorables à l'accomplissement des tâches scolaires. Dans une même perspective théorique, Prêteur & Sublet (1995) et Prêteur, Lescarret & Léonardis (1998) ont indiqué comment les représentations et attitudes parentales à l'égard du développement et de l'éducation peuvent contribuer à expliquer la façon dont le jeune enfant investit l'école et ses capacités à mobiliser des savoirs et savoir-faire. Lescarret *et al.* (1998) ont mis en évidence un type de dynamique familiale particulièrement favorable au développement d'une estime de soi positive et à l'investissement de la scolarité à l'adolescence. Il s'agit de la posture éducative « stimulante » (caractérisée par la présence équilibrée de « sécurité » et de « loi ») où les parents considèrent l'adolescent comme porteur de projet, de pensée et de fonctionnement propres, comme un sujet capable d'expérimenter, de se tromper, de s'intéresser à des activités choisies par lui.

Si ces recherches ont pris en compte, souvent dans une visée comparative, l'appartenance socioculturelle des familles, elles n'ont toutefois pas intégré des dimensions qui touchent à la composition même du groupe familial et en particulier la fratrie. Or, certains travaux ont montré l'influence des compositions fraternelles sur l'éducation dispensée par les parents. Bien que cette question paraisse souvent incongrue (tant est forte la norme voulant que l'on mette tous ses enfants sur le même pied d'égalité), le rang de naissance et le nombre d'enfants dans la fratrie exer-

cent une influence sur le style d'éducation des parents. Les parents d'enfant unique développent majoritairement des pratiques « souples à tendance rigide ». Ce style se retrouve également de façon dominante chez les parents, ayant au moins trois enfants, lorsqu'il s'applique à l'aîné. Par contre, avec les benjamins, les parents déploient davantage des pratiques « souples » à tendance « laisser-faire » (Léonardis & Féchant, 2001). Le type de structuration adopté par les parents est également dépendant du sexe de l'enfant en fonction des talents spécifiques qu'ils attribuent à chaque sexe. En général, les filles sont davantage soumises à des pratiques éducatives contraignantes. Les filles plus que les garçons ont donc affaire à une structuration de type rigide (Vouillot, 1986 ; Léonardis & Lescarret, 1996).

Kellerhals & Montandon (1991) ont souligné le poids des ambitions parentales sur l'éducation. « L'aîné, surtout s'il s'agit d'un garçon, est porteur d'ambitions parentales que l'on retrouve moins souvent chez les cadets, et sa primogéniture lui vaut une situation à la fois privilégiée et rude » (*op. cit.*, p. 224). Ainsi, « les parents envisagent beaucoup plus souvent des filières de formation longues pour leur premier enfant que pour les suivants » (*op. cit.*, p. 225). D'autre part, les parents valorisent davantage l'autorégulation pour les aînés que pour les cadets, et réciproquement le souci de coopération s'intensifie avec le rang de naissance. « Ces ambitions socio-éducatives plus nettes pour les aînés sont donc associées – et c'est ici qu'intervient la rudesse – à un contrôle plus intense » (*ibid.*). En revanche, les parents manifesteraient un certain relâchement et seraient moins exigeants vis-à-vis des derniers-nés.

Soulignons enfin que l'ensemble de ces recherches aborde des questions d'éducation familiale du point de vue des parents ; beaucoup plus rares et plus récentes sont celles qui se centrent sur le point de vue de l'enfant pour aborder son expérience « d'éduqué » (Montandon, 1997 ; Widmer, 1999 ; Durning & Fortin, 2000 ; Léonardis & Féchant, 2001). Afin d'appréhender les rapports entre expérience scolaire et socialisation familiale, c'est cette dernière perspective que nous avons choisie de privilégier dans l'étude empirique que nous allons maintenant présenter.

MÉTHODE

La population globale est composée de 512 sujets : 180 adolescent(e)s et 332 parents (179 mères et 153 pères). Les adolescent(e)s, 94 filles et 86 garçons

âgé(e)s de 13 à 16 ans, sont scolarisés en classe de troisième et issus de milieux socioculturels contrastés. Afin de déterminer l'appartenance socioculturelle des familles, nous avons utilisé, en référence aux travaux de Pourtois (1979), de Stevenson & Baker (1987) et de Prêteur & Vial (1997), une cote sociale combinant les professions et les niveaux d'études du père et de la mère. Dans notre population, 55 familles sont issues de milieu populaire, 94 de milieu intermédiaire et 31 de milieu favorisé. Le nombre d'enfants dans la fratrie, le sexe et le rang de naissance ont été pris en compte. Ainsi, 34 sont des enfants uniques, 57 des aînés, 31 des cadets et 58 des benjamins. Les données ont été recueillies dans deux lieux géographiques différents (à Perpignan et à Paris dans le XX^e arrondissement).

Les adolescents ont répondu à un questionnaire intitulé « Les jeunes et leur scolarité ». Cet instrument est composé de trente et une questions réparties en cinq rubriques :

- des éléments relatifs au curriculum et à l'implication scolaire (moyenne générale, redoublement antérieur, temps consacré aux devoirs...);
- le rapport au collège (attentes à l'égard de la scolarité, aimer ou non fréquenter le collège, absentéisme...);
- le projet (orientation en seconde, perspective de poursuite d'études, futur métier...);
- le rapport à l'apprendre (préférence *versus* rejet par rapport aux matières enseignées, travail fourni et attitude en classe selon les matières...);
- l'investissement familial perçu (attentes et aide des parents à l'égard de la scolarité, conseil en matière d'orientation, relations avec la fratrie, aide de la fratrie...).

Nous avons également adressé à chacun des parents de ces collégiens un questionnaire composé de trente-quatre questions permettant d'évaluer les pratiques éducatives familiales dans différents domaines de la vie quotidienne (repas, rangement), de la vie sociale (rapport avec autrui, loisirs) et de la vie scolaire (devoirs, orientation). Comme dans la majorité des recherches en éducation familiales, nous recueillons ici des informations relatives aux pratiques déclarées par les parents (à savoir l'éducation qu'ils pensent dispenser ou croient bon de mettre en œuvre avec leur enfant). Pour chaque question, quatre éventualités de réponses sont proposées; elles correspondent à un type de structuration des pratiques éducatives préalablement définies (Léonardis & Lescarret, 1996 ; Lescarret *et al.*, 1998) :

- laisser-faire (sévérité et protection faibles ; incitations au travail scolaire peu suivies) ;
- souple (sanctions modérées et négociation ; attention soutenue à l'égard de la scolarité) ;
- rigide (grande sévérité et peu de soutien ; fortes exigences à l'égard de la scolarité) ;
- couveur (absence de sanction et hyperprotection anxieuse ; exigences à l'égard de la scolarité faibles).

Les informations recueillies à partir des pratiques déclarées nous permettent de définir la stratégie éducative dominante développée par chaque parent.

Nous distinguons alors :

- une stratégie éducative globale pour l'ensemble des domaines concernés ;
- une stratégie éducative spécifique au domaine de la scolarité.

RÉSULTATS

Nous avons réalisé une Classification hiérarchique descendante (CHD) à l'aide du logiciel Alceste (Reinert, 1979 & 1983) fréquemment utilisé comme un outil d'analyse des données textuelles mais qui permet également d'effectuer des classifications hiérarchiques descendantes à partir de questionnaires fermés.

La technique consiste à répartir dans un premier temps l'ensemble des sujets et des variables (des indicateurs) en deux classes les plus contrastées possibles. Ces deux profils initiaux se spécifient ensuite en plusieurs profils terminaux, jusqu'à ce qu'une partition supplémentaire ne soit statistiquement plus possible.

Les classes (ou profils-types) regroupent les sujets en fonction de la ressemblance de leur profil par rapport à l'ensemble des indicateurs utilisés. Dans un deuxième temps, leurs sont associées les variables illustratives (telles que les éléments socio-biographiques).

L'analyse nous indique pour chaque trait le nombre de sujets qui le possèdent et qui se situent dans la classe considérée, le nombre d'occurrences de ce trait dans la population globale et une valeur du χ^2 (à un degré de liberté) qui exprime le lien entre le trait particulier et sa présence dans le profil. Toutefois, chaque sujet ne présente évidemment pas l'ensemble des traits définissant la classe à laquelle il appartient. Il convient alors de raisonner davantage en termes de sujets « théorico-statistiques » ne correspondant pas forcément à des sujets « individuels ».

La CHD a été organisée à partir d'un ensemble de variables ainsi définies :

- 50 variables « actives » (relatives à l'expérience scolaire du point de vue du collégien) ;

- 29 variables « illustratives », également appelées variables explicatives (éléments socio biographiques, stratégies éducatives familiales, relations avec la fratrie).

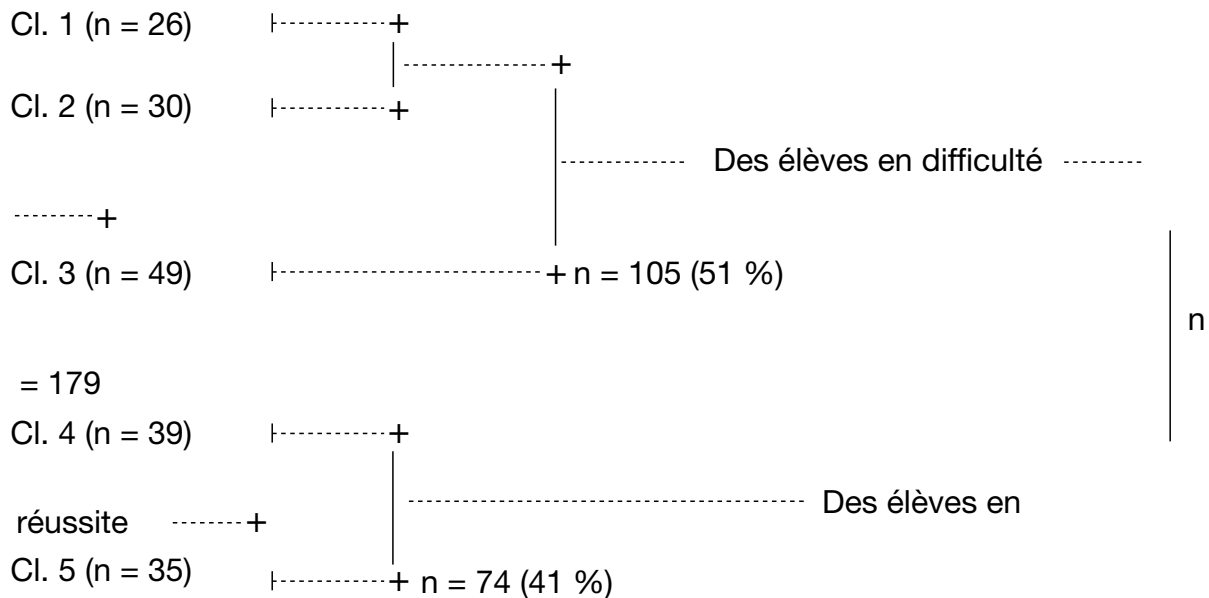
Cette CHD nous a permis de dégager cinq profils différenciés.

Le dendrogramme divisé en cinq classes différencie deux groupes initiaux contrastés :

- le premier groupe rassemble les trois premières classes. Elles sont toutes trois constituées d'élèves en relative difficulté mais qui se diversifient tant au niveau de leur expérience scolaire que des formes de socialisation familiale dans lesquelles ils s'inscrivent ;

- le deuxième groupe rassemble les deux dernières classes. Composées d'élèves en situation de réussite scolaire, elles se différencient toutefois par le rapport à l'école qu'entretiennent ces adolescents ainsi que par le mode de soutien parental dont ils bénéficient.

Ce premier profil en demi-teinte dépeint un élève (plutôt une fille) dont la performance scolaire est moyenne, qui n'a pas redoublé au cours de sa scola-



Classe 1 : des filles en retrait discret par rapport à la scolarité

Classe 2 : des adolescent(e)s désinvesti(e)s au plan scolaire/ très investi(e)s dans les loisirs et les relations entre pairs

Classe 3 : des filles en difficulté mais qui restent mobilisées sur l'école

Classe 4 : des « héritier(e)s » très mobilisé(e)s sur l'école et le savoir

Classe 5 : des garçons en réussite avec des velléités d'émancipation de la tutelle familiale et scolaire.

180 sujets ; 49 variables actives ; 30 variables illustratives

L'analyse a intégré 99,44 % des sujets dans la répartition des cinq profils définis par le dendrogramme suivant :

Figure 1. – Dendrogramme de la CHD en 5 classes.

rité mais qui éprouve des difficultés dans les matières littéraires même si sa matière préférée peut être le français. Cet élève prototypique apparaît en position de retrait à l'égard de la scolarité : n'aimant pas trop

aller au collège (si ce n'est pour y rencontrer ses ami(e)s), il lui arrive d'ailleurs parfois de « sécher » des cours. En outre, le travail scolaire se limite juste à ce qui est demandé. Aucun projet particulier n'est for-

Tableau I. – Profil 1 : Des filles en retrait discret par rapport à la scolarité (n = 26 : 14,5 %)

	Effectif global	Effectif classe	χ^2
Variables actives			
Moyenne générale : 10 à 11,5	74	17	7.25
Redoublement : non	122	23	5.78
Aime aller au collège : assez peu	59	15	8.42
Attentes / au collège : rencontrer des amis	61	15	7.55
Métier envisagé : non réponse	34	13	19.01
Métier : ne sais pas	28	10	12.00
Matière préférée 1 : français	19	7	36.84
Matière préférée 2 : musique	15	7	13.60
Matière : sport	19	8	13.02
Matière moins aimée 1 : sciences	16	6	7.47
Matière moins aimée 2 : langues	31	8	3.84
Attitude / matière préférée 2 : bavarde	16	7	12.09
Attitude / matières moins aimée 2 : rêve	63	14	4.64
Bloqué devant une matière : oui	125	24	7.29
Matière qui bloque 1 : langues	27	9	9.06
Matière 2 : français	11	7	4.50
Sèche les cours : 1 à 2 fois par an	12	7	19.88
Sèche les cours : rarement	22	7	6.04
Travail scolaire : juste ce qui est demandé	134	23	2.99
Activités non obligatoires : chorale, musique	9	4	6.83
Activités extra scolaires : oui	129	24	6.19
Activités extra scolaires : 2-3 fois/semaine	63	17	12.15
Quelle activité extra scolaire ? : le sport	111	23	9.03
Variables illustratives			
Fille	35	19	3.64
Âge : 14-15 ans	49	18	4.49
Relation / fratrie : 1 frère et bonne entente	71	25	4.39

mulé quant à l'avenir. Il semble privilégier dans l'im-médiat des activités extra scolaires régulières (le sport en particulier) ou des activités non obligatoires (chorale, musique). Issue d'une fratrie mixte de deux enfants, l'entente avec le frère est décrite comme bonne. Hormis cette dimension, ce profil n'est pas caractérisé par une forme de socialisation familiale spécifique. Il rassemble donc des collégiens dont les caractéristiques familiales sont hétérogènes.

Le deuxième profil caractérise un élève qui n'aime pas du tout aller au collège, qui juge même inutile d'y aller et qui se dispenserait de fréquenter l'école

si elle n'était pas obligatoire. Il reconnaît toutefois au collège deux fonctions essentielles : transmettre des connaissances et permettre le développement d'une socialité entre pairs (aller au collège n'est pas important si ce n'est pour la possibilité d'y rencontrer ses amis). Les activités dispensées au collège ne l'intéressent pas ou peu, il éprouve par ailleurs des difficultés dans des matières principales (langues, français, sciences) qu'il déclare ne pas aimer. Ce désintérêt s'accompagne de conduites dérangeantes pour le fonctionnement de la classe (bavardage, chahut). Ces difficultés semblent être relativement

Tableau II. – **Profil 2 : Des adolescent(e)s désinvesti(e)s au plan scolaire / très investi(e)s dans les loisirs et les relations entre pairs (n = 30 : 16,8 %)**

	Effectif global	Effectif classe	χ^2
Variables actives			
Aime aller au collège : pas du tout	12	7	15.93
Pourquoi aller ou non au collège ? : pas utile et n'aime pas	8	4	20.36
Si collège non obligatoire ? : n'irait pas	14	7	12.03
Si collège non obligatoire ? : irait pour les amis	8	4	6.63
Important d'aller au collège ? : non	7	4	8.52
Apports du collège : connaissances + amis	7	5	15.61
Intéressé par les activités au collège : assez peu	37	13	11.29
Intéressé par les activités au collège : pas du tout	6	3	4.92
Poursuite des études : jusqu'au bac	44	12	4.62
Métier envisagé : cadre moyen	57	18	13.16
Matière préférée 1 : sport	33	19	48.31
Matière préférée 2 : technologie	17	10	23.82
Matière moins aimée 1 : langues	26	8	4.28
Matière moins aimée 2 : français	19	7	6.14
Intéressé par les activités au collège : sciences	13	5	4.73
Bloqué devant une matière : oui	125	29	12.32
Matière qui bloque 1 : – langues	27	11	13.11
Intéressé par les activités au collège : – français	27	9	6.26
Matière qui bloque 2 : sciences	35	10	4.35
Attitude / matière préférée 1 : sérieux	22	10	14.80
Attitude / matière préférée 1 : bavarde	5	4	14.75
Attitude / matière préférée 2 : chahute	9	4	5.21
Attitude / matière moins aimée 1 : distrait	64	17	6.86
Attitude / matière moins aimée 1 : rêve	13	5	4.73
Attitude / matière non appréciée 2 : non réponse	44	14	9.48
Attitude / matière non appréciée 2 : chahute	9	4	5.21
Travaille davantage / matières préférées : non	70	18	6.61
Travail scolaire : juste ce qui est demandé	134	29	21.64
Lieu des devoirs 1 : domicile mais pas la chambre	22	7	4.08
Lieu des devoirs 2 : en étude	83	18	2.69
Demande aide pour les devoirs : oui	105	22	3.20
Activités non obligatoires au collège : sport	14	6	7.41
Activités extra scolaires : tous les jours	32	10	5.86
Attentes des parents / scolarités : assez fortes	97	24	9.67
Parents incitent au travail : assez peu	20	8	8.72
Parents conseillent / orientation : assez	80	20	7.04
Variables illustratives			
Âge : 14-15 ans	119	24	2,96
Attitude des parents / à la scolarité : rigide	95	20	4.49

Tableau III. – Profil n° 3 : Des filles en difficulté mais qui restent mobilisées sur l'école
(n = 49 : 27,4 %)

	Effectif global	Effectif classe	χ^2
Variables actives			
Moyenne générale : 8-9,5	21	16	28.52
Niveau scolaire estimé : insatisfaisant	52	22	8.22
Redoublement : oui	57	27	16.82
Classe redoublée : primaire	13	9	12.35
Classe redoublée : quatrième	15	9	8.77
Aime aller au collège : oui	93	30	2.32
Si collège non obligatoire ? : irait pour les connaissances	49	29	5.72
Orientation envisagée : enseignement professionnel	28	16	14.80
Poursuite des études : jusqu'au bac	44	18	5.38
Métier envisagé : oui	149	44	2.08
Métier envisagé : ouvrier qualifié, artisan	35	18	12.66
Matière préférée 1 : langues	22	14	16.59
Matière préférée 2 : français	19	9	4.27
Matière préférée 2 : dessin	5	4	7.17
Matière moins aimée 1 : mathématiques	59	29	21
Matière moins aimée 2 : sciences	35	15	5.25
Matière moins aimée 2 : sport	6	4	4.82
Bloqué devant une matière : oui	125	43	10.29
Matière qui bloque 1 : mathématiques	48	30	40.70
Matière qui bloque 2 : sciences	13	7	4.94
Attitude / matière préférée 1 : attentif	146	44	3.04
Attitude / matière préférée 2 : sérieux	104	35	4.92
Attitude / matière non appréciée 1 : attentif	50	19	3.94
Attitude / matière non appréciée 2 : sérieux	17	9	6.18
Temps quotidien passé aux devoirs : 2 h et plus	31	15	8.33
Lieu des devoirs : – non réponse	78	28	5.05
Lieu des devoirs : – chambre de l'élève	147	44	2.71
Activités non obligatoires au collège : non	115	43	16.23
Activités extra scolaires : non	50	32	46.81
Parents incitent au travail : beaucoup	65	26	8.18
Variables illustratives			
Sexe : fille	93	37	15
Âge : 15,5 ans et plus	57	27	16.82
Niveau d'études mère : – 3 ^e BEPC	19	11	9.96
Niveau d'études mère : – CAP BEP	44	18	5.38
Niveau d'études père : secondaire	20	9	3.52
Milieu populaire	55	26	15.81
Attitude des parents / à la scolarité : couveurs	51	19	3.50
Nombre d'enfants dans la fratrie : 4	18	8	2.93
Nombre d'enfants vivant au foyer : 3	43	16	2.75
Aide de la fratrie aux devoirs : oui	88	29	2.71
Bonne entente avec toute la fratrie	57	23	7.08

Tableau IV. – Profil n° 4 : Des « héritier(e)s » très mobilisé(e)s sur l'école et le savoir (n = 39 : 21,8 %)

	Effectif global	Effectif classe	χ^2
Variables actives			
Moyenne générale : 12 à 13,5	63	19	4.00
Niveau scolaire estimé : satisfaisant	118	32	5.77
Niveau scolaire estimé : très satisfaisant	4	3	6.80
Classe redoublée : troisième	16	8	8.21
Aime aller au collège : beaucoup	15	11.	25.53
Attentes / au collège 1 : connaissances	119	35	12.11
Attentes / au collège 2 : métier intéressant	85	28	11.82
Attentes / scolarité : beaucoup	71	21	4.19
Intéressé par les activités au collège : beaucoup	22	14	25.78
Si collège non obligatoire ? : irait pour les connaissances	165	39	4.23
Orientation : seconde générale	137	36	6.91
Poursuite des études : au-delà du bac	119	33	7.36
Métier envisagé : cadre sup., prof. libérale	53	19	8.74
Matière préférée 1 : mathématiques	41	16	9.27
Matière préférée 2 : langues	26	13	14.21
Matière préférée 2 : sciences	30	14	13.09
Matière moins aimée 1 : français	54	18	6.05
Matière moins aimée 2 : dessin	14	7	7.09
Matière moins aimée 2 : histoire	10	5	4.95
Bloqué devant une matière : non	54	20	10.55
Attitude / matière préférée 1 : attentif	146	39	11.27
Attitude / matière préférée 2 : sérieux	104	30	7.26
Attitude / matière préférée 2 : bavarde	16	7	4.97
Attitude / matière moins aimée 1 : attentif	50	19	10.70
Attitude / matière moins aimée 1 : sérieux	22	10	8.24
Attitude / matière moins aimée 2 : distrait	19	9	8.16
Attitude / matière moins aimée 2 : bavarde	24	10	6.43
Travail scolaire : + que ce qui est demandé	43	17	10.46
Travaille davantage matières préf. : oui	109	29	3.80
Activités non obligatoires au collège : oui	63	23	12.36
Activités non obligatoires au collège : informatique	12	6	6.01
Activités non obligatoires au collège : soutien scolaire	10	7	14.45
Activités extra scolaires : 2-3 fois par semaine	63	25	18.27
Quelle activité extra scolaire : sport	111	33	10.82
Variables illustratives			
Milieu favorisé	31	13	8.93
Niveau d'études mère : supérieur bac + 3	22	12	15.79
Niveau d'études père : supérieur bac + 3	19	8	5.15
Profession mère : cadre sup., prof libérale	13	7	8.45
Profession père : cadre sup., prof libérale...	21	10	9.32
Prat. éduc. père : souple tendance rigide	27	10	4.34
Nombre d'enfants vivant au foyer : 4 et plus	7	4	5.34
Rang dans la fratrie : aîné du père	52	16	3.47

Tableau V. – **Profil n° 5 : Des garçons en réussite avec des vellétés d'émancipation de la tutelle familiale et scolaire (n = 35 : 19,5 %)**

	Effectif global	Effectif classe	χ^2
Variables actives			
Moyenne générale : 14-15.5	12	8	18.15
Moyenne générale : 12-13,5	63	20	9.19
Niveau scolaire estimé : satisfaisant	118	30	7.59
Redoublement : non	122	29	4.33
Orientation : seconde générale	137	33	7.63
Poursuite des études : au-delà du bac	119	33	15.09
Métier envisagé : cadre sup., prof libérale	53	23	27.21
Intéressé par activités au collège : assez	114	28	5.01
Attentes / scolarité : assez peu	8	5	9.82
Bloqué devant une matière : non	54	25	35.16
Matière préférée 1 : mathématiques	41	15	9.81
Matière préférée 1 : technologie	10	5	6.24
Matière préférée 1 : sciences	20	8	5.98
Matière préférée 2 : mathématiques	19	9	10.46
Matière préférée 2 : histoire	23	9	6.43
Matière moins aimée 1 : langues	26	12	13.68
Matière moins aimée 1 : musique	4	3	8.00
Matière moins aimée 2 : musique	7	5	12.46
Matière moins aimée 2 : dessin	14	6	5.24
Travaille + dans matière préférée : non	70	19	4.21
Attitude / matière non appréciée 1 : sérieux	22	10	10.70
Attitude / matière non appréciée 2 : rêveur	63	18	5.03
Activité non obligatoire au collège : théâtre	5	3	5.35
Activités extra scolaires : tous les jours	18	12	28.24
Activité extra scolaire : musique	11	6	9.12
Parents incitent au travail ? : pas du tout	8	5	9.82
Parents mécontents / mauvais résultats ? : assez peu	23	8	3.89
Parents conseil / orientation : pas du tout	9	5	7.81
Qui aide aux devoirs ? : père	5	3	5.35
Variables illustratives			
Garçon	86	28	17.80
Âge : 14-15 ans	119	28	3.57
Niveau d'études mère : BTS	12	5	4.00
Niveau d'études père : bac	23	9	6.43
Profession mère : employé cadre moyen	34	11	4.37
Profession père : employé cadre moyen	33	10	2.97
Pratiques éduc. / la scolarité : souples	29	12	10.48
Mixité de la fratrie : non	59	16	3.20
Aide de la fratrie : non	55	15	3.01

récentes dans la mesure où l'on ne repère pas de redoublement antérieur et où le projet de l'élève mentionne une poursuite des études jusqu'au baccalauréat général. L'investissement dans le travail personnel est faible : il consacre peu de temps aux devoirs, n'est pas en mesure de les réaliser de façon autonome tout en ayant l'impression de faire juste ce qui est demandé. Par contraste, les activités extra scolaires de type sportif sont très fréquentes.

Ce profil est associé à une socialisation familiale définie par une rigidité des pratiques éducatives. Ces dernières se caractérisent par « trop de loi et peu de sécurité » : « les parents font surtout preuve d'une grande sévérité et d'une forte exigence en particulier pour le travail et les projets. Leur anxiété ne permet pas à l'adolescent de trouver la confiance en soi indispensable aux apprentissages » (Léonardis & Les-carret, 1996, p. 217). Ici, les parents ont des attentes assez fortes en matière de scolarité et sont interventionnistes dans l'orientation scolaire et professionnelle de leur enfant. Par contre, ils soutiennent peu leur enfant dans la mesure où ils ne l'incitent pas au travail.

Le profil n° 3, plutôt caractéristique des filles, concerne les élèves dont la performance scolaire est la plus faible. Les difficultés semblent relativement anciennes (des redoublements sont repérables dès l'école primaire). Ces adolescentes sont réalistes quant à leurs difficultés : considérant leur niveau scolaire insatisfaisant, elles ont choisi une orientation vers l'enseignement professionnel ce qui les amène à se projeter précisément dans leur futur métier. Malgré les difficultés rencontrées (en particulier dans les matières scientifiques) ces élèves déclarent aimer aller au collège ; elles font preuve de clairvoyance à l'égard des tentatives de l'institution scolaire auxquelles elles tentent de répondre : elles se déclarent sérieuses et attentives aussi bien dans les matières préférées que dans celles qu'elles n'aiment pas, elles consacrent deux heures et plus par jours aux devoirs et présentent leurs parents comme les incitant beaucoup au travail scolaire. Enfin, ces élèves ne pratiquent pas d'activités extra scolaires spécifiques.

Ce profil type concerne des adolescent(e)s issus de milieu populaire, membres de fratries nombreuses au sein desquelles l'entente entre tous les membres est décrite comme bonne. Frères et sœurs sont les personnes ressources qui aident aux devoirs. Les pratiques parentales spécifiques à l'accompagnement de la scolarité sont de type « couveur » : caractérisées par « peu de loi et trop de sécurité », elles se caractérisent par une surprotection anxieuse des parents et l'absence de sanctions. Les exigences en matière de sco-

larité et de projet professionnel sont alors particulièrement faibles (*op. cit.*). Un décalage certain apparaît donc dans ce domaine entre les représentations de l'adolescente et celles de ces parents. La dynamique familiale que l'on pressent ici évoque « les familles de type bastion » (Kellerhals & Montandon, 1991) caractérisées par la fermeture et le repli perçus comme souhaitables et au sein desquelles les membres du groupe partagent un maximum d'activités.

La classe n° 4 regroupe de bons élèves qui s'estiment satisfaits voire même très satisfaits de leur performance scolaire actuelle (alors qu'une faible proportion d'entre eux sont des redoublants). Ces élèves apparaissent très mobilisés sur le collège qu'ils aiment beaucoup fréquenter. Leurs attentes à l'égard de l'institution scolaire sont particulièrement importantes : au-delà de la dimension utilitaire (avoir un métier intéressant dans la catégorie cadre supérieur, profession libérale), c'est plutôt un rapport au savoir objectif qui les caractérise. En effet, l'accent mis sur l'intérêt suscité par l'acquisition de connaissances, par l'appropriation d'objets intellectuels nous laisse à penser que pour ces élèves l'idée d'objet de savoir a du sens et de la valeur en elle-même. Dans ce contexte, leur projet de poursuivre des études supérieures apparaît tout à fait cohérent. Les disciplines privilégiées (mathématiques, sciences et langues) font l'objet d'un investissement accru : si ces élèves affirment travailler globalement plus que ce qui leur est demandé, ils estiment travailler davantage dans leurs matières préférées. La pratique d'activités non obligatoires telles que l'informatique ou le soutien scolaire (dont on sait par ailleurs qu'il profite le plus aux élèves qui, *a priori* en ont le moins besoin) corrobore par ailleurs cet état de fait. La centration importante sur le travail scolaire n'exclut pas pour autant une participation à des activités extra scolaires régulières de type sportif essentiellement.

Issus d'un milieu socioculturel favorisé, le sujet prototypique de cette classe est plutôt un aîné. Les pratiques éducatives générales du père à son égard sont « souples à tendance rigide » (présence équilibrée de deux styles). La tendance à la rigidité (qui se manifeste à travers un contrôle soutenu de l'activité scolaire de l'adolescent) peut s'expliquer par le fait que les parents oscillent entre le désir de développer l'autonomie tout en ayant envie de contrôler la période que constitue l'adolescence pouvant être vécue par eux comme délicate.

La classe n° 5 est caractérisée par de bons, voire très bons élèves, satisfaits de leur niveau scolaire, et

qui ne rencontrent pas de difficulté dans une matière particulière. Il s'agit surtout de garçons ; très intéressés par les matières scientifiques ils envisagent de poursuivre des études supérieures afin d'exercer des professions libérales ou de cadres supérieurs. Ces adolescents, plutôt issus d'un milieu intermédiaire seraient ainsi en position d'ascension sociale par rapport à leurs parents. S'ils se déclarent assez intéressés par les activités réalisées au collège, ils ont assez peu d'attentes à l'égard de la scolarité en général et le rapport à l'école est nettement plus distant que pour les sujets de la classe précédente. Ce qui les différencie également c'est la représentation très peu interventionniste qu'ils se font de leurs parents (ces derniers ne les incitent pas du tout à travailler, n'interviennent pas dans leur orientation et manifestent peu de mécontentement en cas de mauvais résultats). Faut-il pour autant en conclure à un désintérêt de leur part à l'égard de la scolarité de leur enfant ? Cette hypothèse peut paraître contradictoire avec le fait que le père est présenté comme la personne ressource qui aide à faire les devoirs. Du point de vue des parents, les pratiques éducatives spécifiques à l'accompagnement scolaire peuvent être qualifiées de « souples » (présence équilibrée de loi et de sécurité où les échanges communicationnels, le climat de confiance et les propositions d'aide apparaissent favorables à l'investissement scolaire. Il s'agirait plutôt de l'expression d'un désir d'autonomie et d'affranchissement de la tutelle parentale.

DISCUSSION

De l'ensemble de ces résultats, retenons tout d'abord quelques éléments saillants et révélateurs de la diversité de l'expérience scolaire à l'adolescence. Si une première partition de notre population s'opère autour des critères classiques de réussite ou de difficultés scolaires, elle s'avère toutefois insuffisante à rendre compte de la complexité du rapport au savoir et à l'école des collégiens concernés.

Remarquons tout d'abord combien les élèves semblent faire preuve de réalisme quant à leur statut scolaire et à leur avenir : dans les cinq profils dégagés, on observe en effet une concordance forte entre la moyenne générale annoncée par l'élève, le fait de rencontrer (ou non) des difficultés et les projets. Notons ici un résultat quelque peu surprenant : les filles apparaissent dans deux des trois profils émanant de la partition initiale des élèves en difficulté. En général, se sont les garçons qui sont le plus fréquem-

ment en difficulté et repérés en situation de démobilité (Prêteur, Constans & Féchant, 2004). Ces éléments semblent davantage correspondre au profil de la classe n° 2, bien qu'ici la variable sexe n'y soit pas associée de façon significative.

Soulignons ensuite comment l'attrait ou le désamour pour tel ou tel savoir disciplinaire constitue un point fort de l'expérience scolaire. Les items relatifs à ces dimensions ont systématiquement contribué à la définition de chacune des cinq classes. La dichotomie la plus évidente s'opère autour du fait d'aimer (ou de ne pas aimer) les sciences : les trois premières classes (mettant en évidence des formes diversifiées de difficultés scolaires) ont pour point commun de regrouper des élèves qui n'aiment pas les sciences. A *contrario*, dans les classes n° 4 et n° 5 (où les élèves sont satisfaits de leur performance et déclarent ne pas rencontrer de difficultés) les sciences et les mathématiques sont au rang des matières préférées. Par contre, ce que ces élèves n'aiment pas, ce sont des matières comme la musique ou le dessin dont il faut bien reconnaître qu'elles comptent parmi les moins « valorisées » par le système scolaire. Quant au français, il continue à être la matière de prédilection des filles (classe n° 1 et n° 3), même pour celles qui éprouvent des difficultés dans cette discipline. Enfin, les langues comptent parmi les matières les moins aimées par la grande majorité des élèves (exception faite des « héritier(e)s » de la classe n° 4).

Le rapport à l'institution scolaire apparaît également très diversifié. Si certains élèves aiment beaucoup fréquenter le collège, manifestent des attentes fortes à l'égard de la scolarité et un grand intérêt pour les activités proposées (classe n° 4), d'autres élèves adoptent des positions diamétralement opposées. Ils n'aiment pas du tout aller au collège, s'en dispenseraient si ce n'était pas obligatoire car ils trouvent cela inutile (classe n° 2). Pour les élèves qui aiment le moins fréquenter le collège, le fait de pouvoir y rencontrer des amis est malgré tout mis en avant comme un point positif, témoignant ainsi d'une logique adolescente où l'institution scolaire est surtout perçue comme un lieu privilégié de la socialisation entre pairs. Remarquons enfin que le fait d'aimer (ou pas) aller au collège n'est pas systématiquement en rapport avec la performance scolaire : dans la classe n° 3 qui regroupe les élèves les plus en difficulté, la grande majorité des sujets (30 sur 49) déclare aimer aller au collège.

Dans la même logique, une autre idée très répandue serait également à nuancer. Le temps consacré au travail personnel n'est pas systématiquement en

lien direct avec la réussite scolaire. Si dans notre population les sujets de la classe n° 4 déclarent effectivement travailler davantage que ce qui est demandé, les élèves les plus en difficulté (classe n° 3) consacrent pour leur part deux heures et plus par jour à faire les devoirs.

Enfin, concernant ce qu'il est convenu d'appeler les conduites « dérangeantes », les plus fréquentes sont le bavardage et la rêverie. Si elles se manifestent le plus souvent lors de l'enseignement des matières les moins aimées, le fait de bavarder peut également se produire au cours d'une matière préférée. Ce qui nous amène à questionner d'éventuelles divergences entre les représentations des élèves et des enseignants sur cette question.

Concernant les effets de l'éducation familiale sur la scolarité des adolescents, nos résultats corroborent ceux de travaux antérieurs. Les pratiques « souples » (générales ou spécifiques au domaine scolaire telles qu'elles apparaissent dans les classes n° 4 et n° 5) s'avèrent être les plus favorables au développement d'une scolarité « réussie ». A l'inverse, des modes de socialisation familiale relativement éloignés voire opposés (« rigides » pour la classe n° 2, « couveurs » pour la classe n° 3) s'avèrent peu propices à la scolarité de l'enfant.

La fratrie est quant à elle évoquée à travers plusieurs dimensions. La qualité des relations fraternelles est décrite comme bonne (surtout par les filles dans les classes n° 1 et n° 3). De plus, dans les familles populaires, frères et sœurs sont présentés comme des personnes ressources pour l'aide aux devoirs (classe n° 3). Cette particularité signe en même temps la fréquente impossibilité d'un accompagnement scolaire parental. Dans les familles favorisées, la question de la fratrie est abordée à travers le rang de naissance : on relève en particulier (classe n° 4), l'importance du statut d'aîné, élève en réussite et porteur des ambitions parentales.

Nous pensons toutefois observer des éléments plus marqués quant aux effets de la socialisation familiale en ce qui concerne l'influence du rang de naissance et des relations dans la fratrie qui paraissent moins importantes que celles attendues. Cet état de fait peut s'expliquer en partie par le mode de traitement des données où le poids de certaines

variables a pour effet d'en occulter d'autres moins saillantes. C'est certainement le cas dans cette étude où des dimensions classiques telles que le sexe et le milieu socioculturel d'appartenance sont des facteurs particulièrement discriminants.

Néanmoins une des contributions de cette recherche est de mettre en évidence le rôle majeur de la socialisation familiale sur le développement de l'expérience scolaire des adolescents. Les orientations éducatives parentales apparaissent, une fois de plus, comme particulièrement contrastées. De plus, contrairement à une idée reçue selon laquelle on assisterait de nos jours à un « relâchement » de l'autorité des parents, voire même à leur « démission », des pratiques éducatives traditionnelles de type « rigide » sont encore fortement répandues (plus de 50 % dans notre population). Ces pratiques ont pour conséquence d'inhiber l'activité personnelle de l'adolescent et ne lui permettent pas de trouver la confiance en soi nécessaire aux apprentissages. On pourrait alors être tenté de croire que des positionnements éducatifs antagonistes (qualifiés de « couveurs » et concernant presque un tiers des parents dans cette étude) auraient des effets opposés. Or il n'en est rien car l'hyperprotection conjuguée à de faibles exigences en général ne permet pas non plus la prise d'autonomie nécessaire à la mobilisation scolaire. Ces deux formes de structurations éducatives caractérisent de fait des collégiens en difficulté scolaire.

Par contre, ce qui spécifie les élèves en réussite scolaire c'est davantage un mode de socialisation familiale « souple », fondé sur un contrôle modéré et une éducation négociée. Propice à la réflexivité, cette dynamique familiale apparaît alors comme la plus favorable au développement d'un investissement scolaire personnalisant.

Myriam de Léonardis
leonard@univ-tlse2.fr

Hélène Féchant
fechant@univ-tlse2.fr

Yves Prêteur
ypreteur@univ-tlse2.fr
Université Toulouse 2–Le Mirail
Laboratoire « Personnalisation et changements sociaux »
Équipe de Psychologie sociale du développement

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1999). *Henri Wallon : l'enfant et ses milieux*. Paris : Hachette.
- DUBET F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Éd. du Seuil.
- DURNING P. & FORTIN A. (2000). « Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants ». *Enfance*, 4, p. 375-391.
- KELLERHALS J. & MONTANDON C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- LAUTREY J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- LÉONARDIS M. de & FÉCHANT H. (2001). « Composition de la fratrie, pratiques éducatives parentales et représentations de l'éducation chez les enfants ». In B. Ongari (éd.), *Contextes du développement et facteurs de protection*. Trento : Edizioni31, p. 89-98
- LÉONARDIS M. de & LESCARRET O. (1996). « Pratiques familiales et réussite scolaire de l'adolescent : quelles différences filles-garçons ? ». In O. Lescarret & M. de Léonardis (éds.), *Séparation des sexes et compétences*. Paris : L'Harmattan, p. 207-226.
- LESCARRET O. ; LÉONARDIS M. de ; OUBRAYRIE N. & SAFONT-MOTAY C. (1998). « Pratiques éducatives familiales et réussite scolaire chez l'adolescent ». In A. Fine, C. Laterasse et C. Zaouche-Gaudron, *À chacun sa famille : approche pluridisciplinaire*. Toulouse : Éd. universitaires du Sud, p. 258-273.
- MALRIEU P. ; ARNAL J. ; BISSET M.-T. & LAPEYRE M. (1969). « Éducation familiale et comportements scolaires ». *Homo*, vol. V, n° 4, p. 47-69.
- MONTANDON C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- POURTOIS J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant âgé de 5-6 ans ?* Paris : PUF.
- PRÊTEUR Y. & SUBLET F. (1995). « Conceptions et pratiques éducatives familiales, image de soi et acquisition de l'écrit ». In Y. Prêteur & M. de Léonardis (éds.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles : De Boeck, p. 181-200.
- PRÊTEUR Y. & VIAL B. (1997). « Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en première année du cycle des apprentissages fondamentaux ». In C. Barré-De Miniac & B. Lété (éds.), *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Bruxelles : De Boeck, p. 103-128.
- PRÊTEUR Y. ; CONSTANS S. & FÉCHANT H. (2004). « Rapport au savoir et (dé)mobilité scolaire chez des collégiens de troisième ». *Pratiques psychologiques*, t. 10, n° 2, p. 119-132.
- PRÊTEUR Y. ; LESCARRET O. & LÉONARDIS M. de (1998). « Family education, parents-child interactions and child development ». *European Journal of Psychology of Education*, t. 13, n° 4, p. 461-474.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- STEVENSON D. L. & BAKER D. P. (1987). « The family-school relation and the child's school performance ». *Child Development*, vol. 58, p. 1348-1357.
- VOUILLOT F. (1986). « Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant ». *Enfance*, 4, 166-351.
- WALLON H. (1937/1985). « Psychologie et éducation de l'enfance ». *Enfance*, n° spécial, p. 195-202.
- WIDMER E. (1999). *Les relations fraternelles des adolescents*. Paris : PUF.