

Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques

Agnès Henriot-Van Zanten

Familles et école
Numéro 35, printemps 1996

URI : id.erudit.org/iderudit/005124ar
DOI : [10.7202/005124ar](https://doi.org/10.7202/005124ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN 1204-3206 (imprimé)
1703-9665 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Agnès Henriot-Van Zanten "Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques." *Lien social et Politiques* 35 (1996): 125-135. DOI : [10.7202/005124ar](https://doi.org/10.7202/005124ar)

Tous droits réservés © Lien social et Politiques, 1996

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques

Agnès Henriot-van Zanten

Dans la sociologie de l'éducation qui s'est développée au début des années 1970 en France, l'analyse des relations famille-école portait largement la trace des théories structuralistes d'orientation conflictualiste, notamment celle de Bourdieu et Passeron (1970) et celle de Baudelot et Establet (1971). Divergentes sur l'autonomie des institutions d'enseignement vis-à-vis du système économique, ces théories partageaient des postulats sur la prééminence de l'appartenance de classe dans les représentations et pratiques des familles et celle du

rôle reproducteur dans le fonctionnement de l'école. Contrairement à ce que suppose le mythe méritocratique, celle-ci ne sélectionnerait pas les élèves les plus capables ou les plus travailleurs, mais les plus conformes aux attentes des groupes au pouvoir ; ceux-ci, à partir du dix-neuvième siècle, auraient été de plus en plus portés à se servir des institutions scolaires pour préserver ou accroître leur position de domination.

À l'intérieur de ce cadre d'analyse, l'une des hypothèses jugées les plus fécondes pour expliquer les inégalités d'éducation entre les classes sociales était celle de l'existence de correspondances ou de contradictions entre les exigences

scolaires d'une part, et d'autre part les contenus, méthodes et valeurs sous-jacentes de la socialisation familiale suivant les classes sociales. Cette orientation a guidé de nombreux travaux anglo-saxons, notamment ceux du sociologue britannique Bernstein (1975), qui ont été connus en France grâce à des traductions et à d'importantes revues de synthèse (Forquin, 1979-1980, 1982). Elle a été diffusée dans les milieux scientifiques et au-delà, à travers le débat entre ceux qui posaient l'existence de déficits culturels de différentes sortes chez les enfants de milieu populaire et ceux qui attribuaient « l'échec scolaire » de ces enfants à la non-prise en compte ou à la dévalorisa-

moins en moins comme un monopole d'État au service des classes dominantes et de plus en plus comme un marché où des consommateurs plus ou moins avisés recherchaient les produits les plus adaptés à leurs besoins : excellence académique, prestige social, rattrapage des difficultés scolaires...

Visées stratégiques et projets scolaires

Un des principaux apports des analyses utilitaristes de la scolarité a été d'éclairer les transformations des aspirations parentales au cours des vingt dernières années. Les analyses antérieures, qui se focalisaient prioritairement sur les mécanismes sociaux et culturels permettant d'expliquer les différences entre les classes sociales, sont en effet partiellement inadéquates pour rendre compte de l'élévation générale des attentes parentales en matière de scolarisation et de sa traduction en termes de maintien des catégories défavorisées dans le système scolaire. Une enquête menée par la Direction de l'évaluation et la prospective en 1992 montrait, par exemple, que 76 % des parents de collège souhaitent que leur enfant poursuive ses études jusqu'à 20 ans et que 59 % d'entre eux pensent qu'un diplôme d'enseignement supérieur constitue le diplôme le plus utile pour trouver un emploi (Caille, 1992). Or, comme l'indique Passeron (1982) dans un article où il revient sur quelques postulats de *La Reproduction*, les attentes parentales et l'allongement de la durée moyenne des études peuvent être interprétés comme le résultat d'un calcul rationnel, c'est-à-dire d'une stratégie de maximisation du capital scolaire dans une situation de baisse tendancielle du rendement social de ce capital.

Les travaux postérieurs de Bourdieu sur l'école (Bourdieu et

al., 1973 ; Bourdieu, 1974) et l'évolution profonde des concepts introduits dans *La Reproduction* dont témoigne *Le Sens pratique* (1980) présentent plusieurs rapprochements avec le modèle utilitariste. Certes, d'après Bourdieu, l'axiome de l'intérêt, entendu comme l'investissement spécifique d'un agent ou d'un groupe d'agents dans les enjeux d'un champ, n'est pas synonyme de calcul rationnel car les individus n'ont pas du tout conscience de rechercher la maximisation du profit, de sorte qu'ils ont le profit supplémentaire de se voir et d'être vus comme parfaitement désintéressés. En fait, cependant, seules des différences de degré quant à la part des attributs antérieurs (origine et trajectoire sociale notamment) et du degré de conscience de l'acteur dans l'interprétation des situations séparent les analyses en termes de stratégies rationnelles et les « stratégies de reconversion », les « stratégies de spéculateurs » ou les « stratégies de rentiers » que distingue Bourdieu en tenant compte de l'évolution du contexte de scolarisation et de celle des capacités adaptatives des individus (Paradeise, 1988).

On trouvera même dans les travaux d'orientation néo-marxiste postérieurs à la publication de *L'École capitaliste en France* un effort pour moduler l'analyse du rôle de l'école dans la reproduction de la classe ouvrière par une prise en compte plus fine des différences qualitatives au sein de cette dernière et des formes d'investissement spécifiques suivant les contextes historiques (Establet, 1987 ; Terrail, 1990). Au début des années 1980, Berthelot (1983) tente quant à lui une synthèse des approches structuralistes et des approches de l'acteur rationnel en insistant sur le fait que la relation entre le positionnement social des familles et les trajectoires scolaires de leurs enfants est médiatisée par

tion de leur culture par les enseignants (Isambert-Jamati, 1973 ; CRESAS, 1978).

L'école comme espace de concurrence et les stratégies utilitaristes des parents

Le monopole de ce mode d'interprétation a néanmoins été assez vite mis en cause par la théorie concurrente proposée par Boudon (1973). Cet auteur écartait l'idée que les inégalités d'éducation résultent de la volonté de légitimation scolaire de leur position par les groupes dominants ou de l'incapacité des familles et des élèves de milieu populaire à satisfaire les exigences explicites ou implicites de l'institution. Sa théorie mettait l'accent, au contraire, sur l'effet agrégé des choix des acteurs individuels placés en situation de concurrence. Les aspirations, en apparence peu ambitieuses, des familles populaires sont alors interprétées comme des décisions rationnelles où le bénéfice escompté des études longues est mis en parallèle avec les coûts financiers, psychologiques et sociaux qu'elles entraînent. La diffusion de ce modèle théorique au-delà du cercle des spécialistes fut accompli quelques années plus tard par Ballion (1982), dont l'ouvrage *Les Consommateurs d'école* contribua largement à populariser l'idée que l'école fonctionnait de

des usages différentiels du champ scolaire suivant les intérêts et les atouts des différents groupes et les caractéristiques de l'offre de formation.

À la même période, les analyses en termes de mobilisation, qui se détachent des analyses strictement utilitaristes par l'importance accordée à la dimension symbolique, subjective et dans certains cas collective de l'action, mais qui reposent également sur le postulat d'un investissement conscient des acteurs, ont connu un essor important. Des études biographiques ou ethnographiques ont permis de montrer le poids de l'histoire, de l'insertion locale et de la sociabilité des familles dans les formes de mobilisation scolaire. Au-delà de l'appartenance de classe mesurée par la profession du père à un moment donné, la trajectoire professionnelle et sociale de chaque lignée, le projet migratoire des étrangers ou le rapport individuel à la scolarité du père ou de la mère introduisent des différences notables (Zéroulou, 1988; Ferrand, 1990). De même, le lieu d'habitation, le type d'activité exercée à l'extérieur du foyer par le père et la mère et leur degré d'insertion dans des réseaux professionnels, associatifs, politiques ou religieux s'avèrent déterminants dans l'élaboration de projets scolaires (de Queiroz, 1981; Henriot-van Zanten, 1990; Terrail, 1990). Ces facteurs permettent notamment de distinguer au moins deux groupes extrêmes de familles au sein des classes populaires : le premier comporte des parents dont la distance symbolique à l'école, la précarité économique et le repli sur la cellule familiale font obstacle à une démarche positive en direction de l'école ; le second, des parents plus stables professionnellement, plus instruits, plus ouverts sur des groupes extérieurs, qui semblent en mesure d'intégrer l'école dans un

projet de mobilité sociale (de Queiroz, 1991).

Suivi familial et accroissement de la valeur scolaire

Les analyses utilitaristes ont également apporté une contribution importante à l'étude du suivi familial de la scolarité. Alors que les recherches des années 1970 s'intéressaient presque exclusivement aux différences initiales de capital linguistique et culturel entre les familles — plus d'ailleurs qu'au travail de transmission de ce capital, largement occulté par la métaphore de « l'héritage » dans les travaux de Bourdieu et Passeron —, les recherches menées à partir des années 1980 accordent une place plus importante au travail éducatif d'accompagnement de la carrière scolaire de l'enfant. Ce travail est conçu comme un investissement rentable dans un contexte caractérisé par l'allongement des études et l'accroissement de la compétition pour les meilleures places scolaires. En effet, il permet de maintenir l'effort scolaire de l'enfant dans la durée, de l'aider à soutenir la concurrence avec les autres et de tirer un meilleur profit de ses acquis scolaires sur le marché social et professionnel (Godard, 1992). En même temps, du point de vue de la sociologie de la famille, cet éclairage sur le travail éducatif des mères — puisque ce sont elles qui s'occupent essentiellement du suivi scolaire comme le montre encore récemment l'enquête de l'INSEE sur les efforts scolaires des familles (Héran, 1994) — conforte une analyse utilitariste des coûts et des bénéfices du mariage, de la paternité et de la maternité pour les hommes et les femmes (de Singly, 1987).

Un des éléments centraux de ces stratégies est l'encadrement domestique du travail scolaire. Celui-ci correspond à une exigence explicite ou implicite des ensei-

gnants mais surtout, de plus en plus, à un souci parental d'augmentation des chances scolaires de l'enfant, que l'on retrouve chez toutes les catégories sociales et que l'on peut mesurer à des indicateurs tels que l'expansion des ventes de « cahiers de vacances » pour les écoliers ou l'offre de cours particuliers pour les collégiens et les lycéens (Glasman et al., 1994). Certes, ce souci est nettement plus marqué chez les familles de statut social élevé, où le recours aux divers spécialistes est le plus répandu et où les mères ne se contentent pas de surveiller la réalisation des devoirs mais assument davantage un rôle proprement pédagogique en expliquant à nouveau certains cours, en consultant les manuels et les documents pédagogiques et en créant des jeux pour renforcer et développer les connaissances scolaires (Lareau, 1987; Montandon, 1991). Chez les familles populaires, les parents se sentent souvent incompetents pour aider leurs enfants : dès l'enseignement élémentaire, plus de 40 % des pères ouvriers non qualifiés éprouvent ce sentiment (Gissot et al., 1994). Néanmoins, les familles ouvrières qui ont un projet scolaire fort se mobilisent elles aussi pour aider les enfants, même quand les parents eux-mêmes ne savent ni lire ni écrire, comme chez certaines familles étrangères. Ces familles restent néanmoins plus dépendantes du contexte local (voisinage, réseaux communautaires, équipements de quartier, actions éducatives locales), où elles peuvent trouver les ressources matérielles et surtout les ressources culturelles qui leur font défaut (Henriot-van Zanten, 1990; Glasman et al., 1992).

L'investissement familial dans la scolarité peut se mesurer aussi à travers des activités telles que l'achat de livres et de jeux éducatifs, la fréquentation de musées ou

128

l'inscription des enfants à des activités culturelles et sportives qui peuvent être conçues comme un « soutien scolaire » moins direct mais pas pour autant moins efficace. Dans ce domaine, on enregistre un resserrement des écarts quantitatifs mais le maintien de différences qualitatives non négligeables entre les classes sociales. Les inégalités sociales subsistent en effet si l'on tient compte du contenu des activités, de leur régularité ou des modes d'intervention parentale (manière directive ou modelage en douceur) (Establet, 1987 ; de Singly, 1989). Toutefois, si globalement l'avantage revient toujours aux familles des classes supérieures et des classes moyennes, plusieurs enquêtes montrent que chez les familles populaires qui ont un projet scolaire, les enfants ont plus d'activités culturelles extra-scolaires à la maison ou à l'extérieur, même si le type d'activité reste très fortement déterminé par l'offre locale du lieu d'habitation et par les ressources financières de la famille (Henriot-van Zanten, 1990).

Les analyses de type utilitariste permettent également d'interpréter l'accroissement de la demande parentale d'interaction avec les enseignants et les formes que prend cette demande. Dans notre enquête portant sur 74 familles ayant des enfants en collège ou en lycée dans un arrondissement populaire de la banlieue lyonnaise, une majorité

des familles (80%) avait participé à la réunion de rentrée dans l'établissement et souhaitait voir se développer des réunions d'information de ce type incluant plus de renseignements sur l'organisation pédagogique, l'orientation ou les résultats aux examens. Par ailleurs, les parents demandaient également la possibilité d'avoir plus de contacts individuels avec les enseignants en cours d'année. En revanche, très peu des parents interrogés souhaitaient participer davantage au fonctionnement collectif des établissements en devenant parents délégués dans les conseils de classe ou d'administration. Ces résultats, par ailleurs assez concordants avec ceux de l'enquête INSEE citée précédemment, peuvent être compris dans le cadre d'une optique où l'optimisation des chances scolaires nécessite une information aussi détaillée que possible de la valeur de l'offre locale de formation et de la valeur scolaire de l'enfant. De ce point de vue, les réunions d'information et les contacts individuels offrent des informations complémentaires, les premières permettant d'avoir accès aux éléments objectifs, les seconds de mieux décoder les attentes des enseignants et les critères implicites ou explicites de sélection pour accéder au niveau, à la filière et à la classe souhaitée (Baker et Stevenson, 1987). Les demandes parentales de contact individuel sont également parfaitement compréhensibles au sein d'un système scolaire où l'argumentation parentale joue un rôle de plus en plus déterminant dans l'accès aux meilleures places scolaires. En revanche, la participation aux associations de parents d'élèves et aux différents conseils représente souvent un coût très important en temps et en travail de préparation pour des bénéfices relativement faibles en termes d'information et d'influence, sauf pour les membres

exerçant des fonctions de responsabilité.

Le profit que les parents retirent des interactions avec les enseignants varie cependant fortement suivant l'appartenance sociale. Les parents des classes supérieures sont évidemment les mieux placés pour s'adresser aux chefs d'établissements ou à des autorités et à des sources d'information extérieures pour obtenir des renseignements ou pour régler les problèmes scolaires de leurs enfants. Ils n'en sont pas moins assez souvent demandeurs de rencontres individuelles et collectives avec les enseignants pour discuter des progrès de leur progéniture ou de l'organisation générale de la scolarité, notamment dans l'enseignement secondaire. Les parents des classes moyennes sont ceux qui entretiennent quantitativement et qualitativement les meilleures relations avec les enseignants, à la fois parce qu'il y a entre eux et les enseignants une grande proximité sociale et parce qu'ils intègrent ces contacts dans une véritable stratégie scolaire de « bon parent » (Sharp et Green, 1975 ; Boyer et Delclaux, 1995). À l'opposé, les parents de milieu populaire, et parmi eux, davantage encore, les parents immigrés, sont nombreux à éviter ces contacts ou à être si mal à l'aise dans les situations d'interaction qu'ils n'en retirent que peu de profit (Montandon, 1991). Les plus mobilisés pour la réussite conçoivent cependant les enseignants comme des alliés stratégiques qui peuvent les conseiller et les soutenir dans leurs efforts scolaires (Henriot-van Zanten, 1990).

Concurrence entre établissements et libre choix parental

La pertinence des analyses utilitaristes se trouve également renforcée par l'introduction de plus en plus importante d'une logique libé-



rale dans l'orientation des politiques éducatives. Cette logique prend forme en France au travers de la déssectorisation et de nouveaux découpages de la carte scolaire qui favorisent le choix parental depuis la fin des années 1980. Elle se manifeste également dans la revalorisation de la spécificité et de l'autonomie de chaque établissement grâce au nouveau statut d'«établissement public local d'éducation» qu'ont acquis les collèges et les lycées et à l'obligation faite à tous les établissements, de la maternelle au lycée, de développer un projet propre. Enfin, elle a été renforcée par la décentralisation dans la mesure où l'intervention des collectivités territoriales, même quand elle se fait au nom d'un principe de redistribution, engendre de nouvelles formes de concurrence entre établissements pour l'obtention de ressources, quand elle ne participe pas directement à la diffusion des valeurs libérales dans l'enseignement (Henriot-van Zanten, 1993). Toutes ces mesures incitent les directions d'établissements à porter plus d'intérêt à la sélection scolaire de leur public pour maintenir la bonne image de leur établissement afin d'attirer les «meilleurs» élèves, de garantir de meilleures conditions de travail et d'obtenir davantage de moyens financiers (Ballion, 1991).

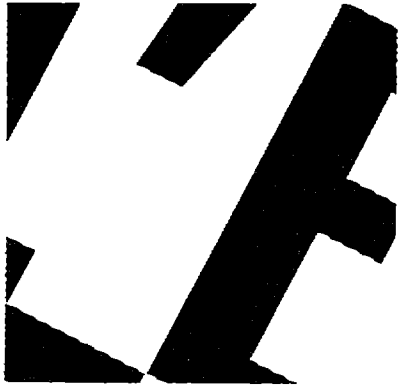
Cette diversification de l'offre de formation et ce développement des stratégies d'établissement concourt à son tour à renforcer des pratiques parentales déjà anciennes de contournement de la carte scolaire. Dans ce domaine, des différences importantes subsistent entre les familles des classes supérieures et celles des classes moyennes. Les premières sont nettement favorisées du fait que leur lieu de résidence leur donne souvent automatiquement accès à des établissements publics ou privés où se trouvent les sections et les options les plus valorisées. Quand cela n'est pas le cas, leur réseau de relations sociales et leurs possibilités financières leur permettent aisément d'assurer à leurs enfants l'intégration des filières d'excellence (Le Wita, 1987; Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989). Les familles des classes moyennes ayant des ambitions scolaires élevées, mais pas le même capital économique et social, doivent en revanche avoir recours à différentes stratégies (choix d'options rares, demandes officielles de dérogation, fausses adresses...) pour que leurs enfants aient accès aux établissements et aux filières les plus cotés (Pinçon-Charlot et Rendu, 1988). Elles sont aussi les plus nombreuses à profiter de nouvelles possibilités offertes par la déssectorisation. Cela est particulièrement le cas pour les familles d'enseignants, qui sont les plus à même d'avoir les informations pertinentes et les stratégies adéquates pour en faire un instrument important de gestion de la carrière scolaire de leurs enfants.

Les enquêtes de Ballion (1986, 1991) montrent également que les familles de milieu populaire, quant à elles, sont les moins nombreuses à contourner la carte scolaire ou à se servir de la déssectorisation dans une optique stratégique, même s'il est évident que les mouvements d'évitement de la part de certaines

familles concernent aussi les écoles des quartiers populaires (Léger et Tripiet, 1986). D'une part, étant donné leurs lieux d'habitation, le choix d'un établissement plus prestigieux implique pour nombre de ces familles des déplacements plus longs et des coûts plus élevés. D'autre part, en raison de leur manque d'information, elles ont plus souvent tendance à avoir une image floue, incomplète ou erronée de l'offre de formation et donc à considérer que tous les établissements étant plus ou moins équivalents, le choix ne s'impose pas, à opérer des choix tactiques, mais non stratégiques qui ne sont pas rentables dans le long terme ou à sélectionner des établissements qui offrent des options de langues comme l'arabe ou le portugais, des sections industrielles ou des classes spécialisées en invoquant des critères comme «le goût» ou «les aptitudes» de leurs enfants plutôt que la «qualité» ou «la rentabilité» de l'offre d'enseignement. Elles cumulent ainsi leurs difficultés à élaborer des projets scolaires cohérents et à suivre la scolarité de leurs enfants avec le fait que le «choix éclairé» des autres familles conduit *in fine* à la relégation encore plus forte de leurs enfants dans des établissements peu attractifs. Une scolarité au rabais se substitue ainsi à l'interruption des études dans le cadre de la massification (Passeron, 1982).

L'école comme espace de socialisation et les stratégies identitaires des familles

Si le modèle du parent stratège visant la maximisation des chances scolaires de sa progéniture s'avère pertinent pour décrire de multiples aspects du rapport école-famille aujourd'hui, il ne permet pas d'appréhender la totalité de ce qui se joue dans les pratiques scolaires des parents. L'accent mis sur la rentabilité économique des diplômés



et des investissements parentaux a pendant une assez longue période occulté le lien entre les stratégies parentales et la deuxième dimension de la reproduction des rapports de classe à l'école évoquée par les sociologues conflictualistes, à savoir la transmission des qualités sociales permettant l'intégration à des groupes sociaux et à des univers de travail spécifiques. Certes, les analyses des sociologues de la famille montrent que les parents ont tendance à déléguer à l'école moins ce qui relève de la construction des identités sociales — en référence à des valeurs propres à une catégorie sociale, à une catégorie de sexe ou à des appartenances religieuses, politiques ou nationales — que ce qui relève du domaine de la transmission des connaissances (Kellerhals et Montandon, 1991). Il n'en est pas moins

vrai que la place prise par la scolarisation dans la formation des jeunes générations, l'accroissement de l'hétérogénéité sociale et ethnique au sein des établissements et les difficultés que rencontrent les acteurs scolaires à l'échelle locale pour obtenir un consensus sur les valeurs qu'il faudrait inculquer, incitent les familles à être de plus en plus vigilantes sur ce qui s'y passe en matière de socialisation.

Projet de socialisation et projet scolaire

De ce point de vue, un des problèmes des analyses utilitaristes est qu'elles postulent implicitement ou explicitement une homologie entre le projet scolaire des familles et leur projet de mobilité sociale. Or cette représentation laisse dans l'ombre deux dimensions importantes. Premièrement, s'il ne peut être question de nier que la course aux diplômes occupe une place centrale dans les stratégies de reproduction ou de mobilité sociale des familles dans une société où la certification scolaire constitue un des principaux marqueurs sociaux, il faut souligner qu'elle n'en est pas l'unique élément. Les stratégies matrimoniales ou les stratégies économiques des familles peuvent compléter ou renforcer les effets des stratégies scolaires sur l'amélioration de la position sociale (un beau mariage permettant de rentabiliser la dot scolaire au-delà du domaine strictement professionnel) mais aussi les remplacer, voire les contrarier, le mariage pouvant par exemple mettre un terme à certaines trajectoires féminines de scolarisation. En second lieu, le projet scolaire des familles ne se réduit pas à faire en sorte que l'école donne des atouts en termes de compétences instrumentales spécifiques (apprentissage de l'autonomie, développement des capacités d'adaptation) : même si ces dimensions l'emportent tou-

jours dans les enquêtes, les parents souhaitent également que l'école prolonge ou complète l'éducation familiale dans le domaine de l'acquisition des valeurs et des savoir-faire expressifs (PEEP, 1994).

Toutefois, l'importance accordée à l'école dans le projet de socialisation des familles varie fortement suivant l'appartenance de classe. Si ce sont les familles appartenant aux classes moyennes, notamment aux classes moyennes salariées, qui, de par leur trajectoire familiale et individuelle, sont les plus portées à mettre l'école au centre d'un projet de socialisation pour chacun de leurs enfants, elles ont cependant une attitude ambivalente quant à la nature de cette socialisation. En effet, ce sont ces familles qui défendent encore aujourd'hui l'idée d'une école unique non seulement en termes d'une homogénéisation des niveaux d'instruction, mais également de la construction d'une citoyenneté commune. En même temps, ces familles réalisent aujourd'hui que la massification de la scolarisation peut mettre en péril leurs projets personnels, ce qui les conduit à tenter d'utiliser l'école comme moyen d'asseoir leur identité de classe et celle de leurs enfants. Chez les familles populaires, les points de vue concernant le rôle de l'école en matière de socialisation sont plus contrastés : certaines familles délèguent à l'école le soin de doter leurs enfants de qualités sociales et morales requises par la vie en société alors que d'autres défendent farouchement le point de vue : « l'école instruit, la famille éduque ». À l'autre extrême de l'échelle sociale, les familles des classes supérieures comptent davantage sur la socialisation familiale que sur la socialisation scolaire pour assurer la transmission d'une identité de classe, mais s'efforcent d'assurer une cohérence

éducative entre ces deux univers en contrôlant étroitement le fonctionnement des établissements.

Les analyses des projets de socialisation des familles qui tiennent compte exclusivement de l'appartenance de classe de celles-ci s'avèrent néanmoins insuffisantes. Les travaux de sociologie de la famille qui partent du présupposé que les familles ne sont pas de simples relais de la structure sociale mais des espaces de construction de projets relativement autonomes faisant appel aux ressources instrumentales et expressives de leurs membres (Kellerhals et Roussel, 1987) concluent à l'existence d'une association plus ou moins forte entre des formes d'organisation familiale et des styles éducatifs familiaux (Kellerhals et Montandon, 1991). Ces styles familiaux sont à leur tour associés à des attentes et à des pratiques différentes à l'égard de l'école. Le style « statutaire », par exemple, caractérisé par un contrôle coercitif des parents sur les enfants et par une différenciation forte des rôles éducatifs dans le couple, irait de pair avec une grande réserve à l'égard des formes de socialisation proposées par l'école et des sollicitations diverses des agents de l'institution. En revanche, le style « contractuel », où l'accent est mis sur l'autonomie des enfants et la relative indifférenciation des rôles du père et de la mère, s'accompagnerait de formes diverses de collaboration avec l'école et d'une intégration plus forte de la dimension scolaire dans les projets familiaux.

Un autre intérêt de l'analyse des projets scolaires en tant que projets de socialisation est de montrer que, contrairement à ce que supposent les analyses qui postulent une stratégie unique d'optimisation du profil scolaire, les projets scolaires des parents peuvent également être modulés en fonction des caractéris-

tiques des enfants. On songe ici principalement aux variations suivant le sexe de l'enfant, dont on commence également à tenir compte dans les analyses utilitaristes, mais il est important d'aller au-delà. En effet, on assiste simultanément, dans nos sociétés, à un mouvement d'individuation, à une évolution des rapports entre les générations et à une diffusion d'un modèle contractualiste des relations, y compris des relations parents-enfants, qui conduit à une réévaluation globale de la place de l'enfant dans la société et dans le système scolaire et à ce que chaque enfant soit considéré comme un être unique (Rayou, 1996). Cette attention portée à l'enfance et aux caractéristiques et aux goûts de chaque enfant n'est cependant pas également répandue dans toutes les catégories sociales. Des travaux américains et britanniques récents concluent, à cet égard, qu'un des traits qui différencient le plus les attitudes vis-à-vis de la scolarité des parents des classes moyennes par rapport à ceux des classes populaires est le fait que les premiers cherchent à offrir à leurs enfants une éducation scolaire et non scolaire « sur mesure », alors que les seconds se contenteraient le plus souvent d'une offre « générique » d'éducation (Lareau, 1987; Ball, 1994).

Accompagnement scolaire et encadrement de la sociabilité enfantine et adolescente

Si l'on reconsidère ainsi les projets scolaires des parents, il paraît également nécessaire de revisiter les stratégies d'accompagnement scolaire en tant que stratégies visant non seulement à impulser la réussite scolaire de l'enfant mais également à encadrer la construction de son être social. Le suivi du travail scolaire peut ainsi être assimilé, par certaines catégories de familles, à l'apprentissage d'une

certaine discipline, nécessaire certes à la réussite, mais aussi au développement social et moral de l'enfant. Davantage encore, le choix d'activités extra-scolaires participe aussi bien d'une stratégie visant à doter l'enfant de ressources complémentaires dans la course scolaire que d'une stratégie de modelage de son identité sexuelle et sociale. En effet, les activités sportives et culturelles sont choisies en fonction d'une représentation des qualités sociales qu'elles permettent d'acquérir (« grâce », « maîtrise du corps », « force », « prestige », « imagination »...), diversement valorisées par les différents groupes sociaux en fonction du sexe de l'enfant, au moins autant qu'en fonction de leur rentabilité scolaire directe (Bourdieu, 1979).

Dans le domaine du suivi proprement scolaire, on constate qu'une attention importante est accordée aujourd'hui par les parents à ce qui se passe dans l'école du point de vue de la socialisation des enfants. Dans un contexte où l'école n'est plus à même, comme elle l'a fait traditionnellement, d'imposer aux nouveaux venus — les boursiers de milieu populaire qui avaient accès à l'enseignement secondaire classique par exemple — un modèle homogène, fût-il imprégné des valeurs des classes dominantes, les parents sont plus portés à s'en servir pour des buts particuliers, c'est-à-dire principalement pour faire acquérir aux enfants des qualités sociales permettant d'intégrer pleinement leur catégorie sociale d'origine ou une catégorie sociale supérieure. C'est d'autant plus vrai que la « crise morale » engendrée chez les agents de l'institution scolaire et notamment chez les enseignants par les changements des objectifs et du public de l'enseignement secondaire se traduit par un repli sur la fonction d'instruction et un refus d'assumer des tâches édu-

catives. Dans les termes de Bourdieu (1979), on peut dire que la marge de jeu pour la mise en œuvre parentale des stratégies de distinction symbolique dans l'espace scolaire s'accroît face à la relative indétermination des fins, des rôles et des statuts institutionnels.

Ces stratégies de socialisation se traduisent, chez les familles appartenant à la bourgeoisie, par le choix d'établissements scolaires privés opérant une forte sélection sociale. Quand elles choisissent des établissements publics sectorisés, ces familles comptent sur la ségrégation spatiale engendrée par leurs stratégies résidentielles pour bénéficier d'un recrutement social homogène leur permettant d'occuper une position dominante, mais elles mettent également en œuvre des stratégies d'appropriation quasi privée des établissements scolaires publics : utilisation de leurs réseaux d'influence pour infléchir le fonctionnement global de l'institution, pression quotidienne sur les enseignants concernant le choix des manuels, la multiplication d'évaluations dans la classe, ou le suivi en cours particuliers à domicile de leurs enfants en échange de faveurs diverses... (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989). Pour les classes moyennes, le fait que leur lieu de résidence et le lieu de scolarisation de leurs enfants comporte généralement une plus grande hétérogénéité sociale,

notamment pour les familles scolarisant leurs enfants dans le secteur public, engendre une anxiété encore plus grande concernant l'encadrement de la sociabilité de leurs enfants. Cela conduit ces familles à exercer une grande vigilance sur les fréquentations des enfants à l'intérieur et à l'extérieur des établissements, à travers par exemple le choix des camarades de classe des enfants pour les invitations à la maison, les anniversaires, les sorties ou les vacances. Cela les amène également à porter une grande attention à la valeur scolaire mais également à la « valeur sociale » des établissements, des filières ou des classes où ils choisissent de scolariser leurs enfants, c'est-à-dire à leur composition sociale et ethnique, au climat qui y règne et aux opportunités sociales qu'ils offrent.

Des stratégies de même type sont également à l'œuvre dans les établissements populaires. Si, dans l'ensemble, les familles acceptent, satisfaites ou simplement résignées, les établissements que l'on décrit de l'extérieur comme de véritables « ghettos », certaines mettent en œuvre des stratégies d'évitement qui ne peuvent être interprétées exclusivement comme des stratégies de réussite scolaire. En effet, si ces stratégies sont souvent le fait de familles dont les enfants connaissent une bonne réussite scolaire et à qui les instituteurs ou les professeurs eux-mêmes conseillent parfois de partir pour améliorer leurs chances de promotion, elles émanent également de familles dont la situation socio-professionnelle est meilleure que celle des autres parents et qui cherchent plutôt à fuir la cohabitation avec les familles étrangères et les familles françaises plus démunies (Léger et Tripiet, 1986). Certes, la composition sociale et ethnique des établissements, qui vient toujours en bonne position après les résultats



scolaires ou l'offre d'enseignement dans les critères de choix invoqués par les parents, est perçue comme contribuant fortement à la « baisse de niveau » dans l'établissement et donc à sa valeur scolaire, mais elle alimente aussi des peurs concernant la sécurité, la déviance associée aux mauvaises fréquentations ou les mésalliances sociales ou raciales dans la formation de couples à l'adolescence.

Cela est corroboré par le fait que dans les quartiers populaires où subsiste encore une certaine hétérogénéité sociale on observe clairement la mise en œuvre de pratiques d'évitement quotidiennes à travers lesquelles certaines familles ouvrières essayent de contrôler les échanges entre leurs enfants et ceux des « autres ». Ces pratiques comprennent le repli sur la cellule familiale et l'espace privé du logement, la surveillance stricte des périmètres et des compagnons de jeux des enfants, le recours sélectif aux équipements du quartier par les adultes et leurs enfants et, plus généralement, toute une série de choix et de gestes qui caractérisent un mode de socialisation que l'on peut résumer par la formule de Ter-
rail (1990) « s'enfermer pour s'en sortir ». Cette importance accordée à la socialisation à l'intérieur et à l'extérieur de l'école apparaît aussi, sous forme de regret, chez les

familles les plus démunies qui n'ont pas pu réaliser leurs rêves de mobilité sociale pour les enfants. Pour ces familles, l'échec scolaire des enfants est synonyme aussi d'un échec moral et ce d'autant plus qu'elles voient sombrer leurs enfants pas ou peu diplômés dans la petite délinquance ou la drogue (Henriot-van Zanten, 1990).

Investissement collectif dans l'école et contrôle social

Un autre défaut des théories utilitaristes de la scolarisation est d'interpréter la participation ou la non-participation des parents aux instances qui leur permettent d'avoir un droit de regard sur le fonctionnement des établissements scolaires essentiellement en termes d'intérêt pour la carrière scolaire de leur progéniture. Or si l'on constate sans nul doute une baisse du militantisme idéologique et un accroissement des engagements partiels et limités dans la durée, les motivations consuméristes sont loin d'expliquer totalement la désaffection des parents à l'égard de ces instances (Barthélemy, 1995). Dans les milieux populaires, la faible participation des parents aux associations de parents, aux fêtes et aux réunions collectives, aux conseils de classe et aux conseils d'administration des établissements scolaires s'explique en grande partie par le rapport difficile que ces parents entretiennent avec l'école : mauvais souvenirs scolaires, crainte des enseignants, difficultés de communication... Mais elle résulte également d'un souci d'éviter le mélange avec les autres parents, par peur de la stigmatisation plutôt que de l'éclatement de conflits, le « démarquage social » devenant un élément essentiel des stratégies de socialisation de ces familles (Henriot-van Zanten, 1990).

Inversement, la participation relativement importante des parents dans certaines écoles et dans cer-

taines zones populaires peut s'expliquer par d'autres stratégies de socialisation. Dans les écoles du canton rural que nous avons étudié il y a quelques années, la participation relativement importante s'expliquait moins par la visée stratégique des parents concernant les carrières scolaires de leurs enfants que par la pression sociale régnant dans les petites communes, l'absence répétée aux réunions étant considérée comme une forme de déviance (Henriot-van Zanten, 1990). De même, l'enquête que nous avons menée dans une petite ville de la banlieue lyonnaise a permis de mettre en évidence des degrés différents de participation suivant les écoles et de faire le lien entre ceux-ci et la composition sociale et ethnique du public. Globalement, l'appartenance aux associations de parents et les contacts informels entre parents d'une même école paraissent importants surtout dans les écoles les plus homogènes socialement. En revanche, dans les écoles socialement hétérogènes, les parents semblent avoir des pratiques très contrastées : une minorité s'investit beaucoup ; la majorité s'investit très peu. On peut faire l'hypothèse que, pour faire face à la diversité des valeurs et des pratiques parentales dans ces établissements, certains parents choisissent d'investir l'école de façon plus intense, soit pour imposer leur suprématie, soit pour jouer un rôle d'intermédiaires culturels (ou les deux à la fois), alors que la plupart se protègent des contacts et des conflits potentiels en optant pour un simple suivi individuel de la trajectoire de leurs enfants (Henriot-van Zanten et al., 1994).

L'étude plus spécifique des parents qui choisissent de s'investir dans les associations de parents d'élèves confirme la complexité de leurs motivations et permet de comprendre les diffi-

cultés qu'ils éprouvent à construire une « cause » collective (Dutercq, 1996). Certes, la participation à ces instances permet d'avoir accès à des informations fort utiles pour suivre la trajectoire scolaire de l'enfant, de côtoyer des enseignants et des responsables éducatifs et politiques susceptibles d'aider à mettre en œuvre les projets scolaires des parents. Toutefois, l'analyse des raisons invoquées par ces parents pour expliquer leur engagement et celle du contenu des réunions et des actions menées montrent aussi le poids des stratégies de socialisation. De ce point de vue, la focalisation que l'on observe, notamment dans les écoles maternelles et élémentaires, sur des sujets qui pourraient paraître mineurs — l'hygiène des toilettes, le fonctionnement de la cantine, les jeux dans la cour, l'offre d'activités périscolaires — ne s'explique pas seulement par les obstacles que posent les enseignants à des interventions dans le domaine pédagogique, mais aussi par le souci réel d'exercer ainsi un contrôle actif sur la socialisation des enfants dans l'espace scolaire.

Le militantisme dans les associations de parents d'élèves participe également dans certains cas d'une forme de sociabilité propre aux classes moyennes, notamment aux classes moyennes urbaines, qui, de par leur formation et leur mobilité sociale et géographique, sont plus portées que les autres catégories sociales à recréer au sein de ces collectifs des réseaux de relations et d'entraide qui deviennent aussi de micro-espaces de socialisation des adultes et des enfants dans l'école et dans le quartier. Il peut aussi correspondre à un projet d'intégration locale comportant une dimension de pouvoir, notamment pour les hommes pour qui la prise de responsabilité dans une association de parents sert davantage de tremplin à une

134

« carrière » associative ou politique à l'échelle de la commune. Les stratégies de ce type peuvent néanmoins coexister, non seulement à l'échelle collective, mais également à l'échelle individuelle, avec des stratégies proprement militantes pour la défense des idéaux de l'école laïque ou de l'école démocratique, sans que les secondes servent nécessairement de paravent aux premières mais aussi sans que les parents assument pleinement les contradictions inhérentes à la diversité des buts poursuivis (Henriot-van Zanten et Migeot-Alvarado, 1992 ; Barthélemy, 1995).

Conclusion

Les éléments mis en évidence dans ces diverses études montrent les convergences et les contradictions qui émergent entre une utilisation de l'école comme voie d'accès aux diplômes les plus rentables au plan économique et social et son utilisation en tant qu'instrument de socialisation. Ces deux objectifs peuvent être étroitement liés au niveau individuel, l'affirmation d'une identité sociale spécifique passant de plus en plus par la réussite scolaire des enfants et celle-ci dépendant à son tour partiellement de l'image positive que les parents peuvent donner d'eux-mêmes et de leurs enfants aux enseignants et aux autres parents. Ils peuvent aussi conjuguer leurs

effets au niveau social, le mariage d'une logique de marché et d'une logique de distinction se combinant dans une logique de placement social dès lors que le rôle de l'école en tant qu'instance de sélection méritocratique et de construction de la citoyenneté nationale s'affaiblit. Toutefois, l'agencement de ces deux orientations, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif, ne va pas toujours de soi : les stratégies de réussite et les stratégies de socialisation peuvent s'avérer contradictoires dès lors qu'il s'agit d'opérer des choix de scolarisation pour un enfant donné ou de l'offre de formation et d'éducation à proposer à l'échelle d'un établissement, d'un bassin de formation ou du système scolaire dans son ensemble. Cette possibilité de contradiction ouvre alors un espace de jeu pour les acteurs sociaux et un domaine de recherche nouveau pour les sociologues de l'éducation.

Agnès van Zanten
Laboratoire de sociologie
de l'éducation
CNRS-Université Paris V

Bibliographie

- BAKER, D., et D. STEVENSON. 1987. « Mothers' Strategies for Children's School Achievement : Managing the Transition to High School », *Sociology of Education*, 59 : 165-175.
- BALL, S., S. GEWIRTZ et R. BOWE. 1994. *School Choice, Social Class and Distinction : The Realisation of Social Advantage in Education*. Londres, Centre for Educational Studies (rapport ronéoté).
- BALLION, R. 1982. *Les Consommateurs d'école*. Paris, Stock.
- BALLION, R. 1986. « Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles », *Revue française de sociologie*, XXVII : 719-734.
- BALLION, R. 1991. *La Bonne École*. Paris, Hatier.
- BARTHÉLEMY, M. 1995. « Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France », *Revue française de sociologie*, XXXVI, 3 : 439-472.
- BAUDELLOT, C., et R. ESTABLET. 1971. *L'École capitaliste en France*. Paris, Maspéro.
- BERNSTEIN, Basil. 1975. *Langage et classes sociales*. Paris, Éditions de Minuit.
- BERTHELOT, J.-M. 1983. *Le Piège scolaire*. Paris, PUF.
- BOUDON, R. 1973. *L'Inégalité des chances. La mobilité dans les sociétés industrielles*. Paris, A. Colin, coll. U.
- BOURDIEU, P. 1974. « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, XV, 1 : 3-42.
- BOURDIEU, P. 1979. *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. 1980. *Le Sens pratique*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., et J.-C. PASSERON. 1970. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., L. BOLTANSKI et M. de SAINT-MARTIN. 1973. « Les stratégies de reconversion », *Information sur les sciences sociales*, XII : 61-113.
- BOYER, R., et M. DELCLAUX. 1995. *Des familles face au collège*. Paris, INRP.
- CRESAS. 1978. *Le Handicap socio-culturel en question*. Paris, ESF.
- CAILLE, J.-P. 1992. « Les parents d'élève de collège et les études de leur enfant : attentes et degré d'implication », *Éducation et formations*, 32.
- DURU-BELLAT, M., et A. HENRIOT-VAN ZANTEN. 1992. *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.
- DUTERCQ, Y. 1996. « La résistible ascension de la cause des parents d'élèves en France » dans *L'École et le changement : défi à la sociologie ?*, Montréal, Logiques (à paraître).
- ESTABLET, R. 1987. *L'École est-elle rentable ?* Paris, PUF.
- FERRAND, M. 1990. « Le goût de l'école : la transmission des "dispositions" scolaires dans les récits biographiques » dans *Relations intergénérationnelles*. Liège, AISLF-ASBL.
- FORQUIN, J.-C. 1979-1980. « La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », *Revue française de pédagogie*, 48 : 90-100 ; 49 : 87-99 ; 50 : 77-93.
- FORQUIN, J.-C. 1982. « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », *Revue française de pédagogie*, 59 : 52-75 ; 60 : 51-70.

- GISSOT, C., F. HÉRAN et N. MANON. 1994. *Les Efforts éducatifs des familles*. Paris, INSEE, coll. INSEE Résultats.
- GLASMAN, D. 1992. *Le Soutien scolaire hors école*. Paris, ESF.
- GLASMAN, D. 1994. *Cours particuliers et sens de la scolarité*. Paris, CNDP.
- GODARD, F. 1992. *La Famille, affaire de générations*. Paris, PUF.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. 1990. *L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon, PUL.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. 1993. « Les politiques éducatives locales entre l'État et le marché », *Société française*, 48 : 4-10.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., et J. MIGEOT-ALVARADO. 1992. *La Participation des familles au fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire*. Rapport à la Direction des lycées et collèges du Ministère de l'Éducation nationale. Paris, Équipe de sociologie de l'éducation, 115 p.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., J.-P. PAYET et L. ROULLEAU-BERGER. 1994. *L'École dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*. Paris, L'Harmattan.
- HÉRAN F. 1994. « L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent », *INSEE Première*, 350.
- ISAMBERT-JAMATI, V. 1973. « Les "handicaps socio-culturels" et leurs remèdes pédagogiques », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4 : 303-318.
- KELLERHALLS, J.-C., C. MONTANDON et al. 1991. *Les Stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- KELLERHALS, J.-C., et L. ROUSSEL. 1987. « Les sociologues face aux mutations de la famille : quelques tendances de recherche, 1965-1985 », *L'Année sociologique*, 37 : 15-44.
- LAREAU, A. 1989. *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Londres et New York, The Falmer Press.
- LE WITA, B. 1987. *Ni vue, ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*. Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- LÉGER, A., et M. TRIPIER. 1986. *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridiens Klincksieck.
- MONTANDON, C. 1991. *L'École dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier no 32.
- PEEP. 1994. *La Parole aux parents*. Rapport de synthèse. Paris, ANACOM.
- PASSERON, J.-C. 1982. « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, XXIII : 551-584.
- PINÇON, M., et M. PINÇON-CHARLOT. 1989. *Dans les beaux quartiers*. Paris, Seuil.
- PINÇON-CHARLOT, M., et P. RENDU. 1988. « Les hauts fonctionnaires face aux enjeux scolaires de leurs enfants », *Revue française de pédagogie*, 83 : 51-56.
- QUEIROZ, J.-M. de. 1981. *La Désorientation scolaire. Sur le rapport social de familles populaires à la scolarisation*. Université de Paris VIII, thèse pour le doctorat de troisième cycle en sociologie.
- QUEIROZ, J.-M. de. 1991. « Les familles et l'école », dans F. de SINGLY, éd. *La Famille : l'état des savoirs*. Paris, La Découverte : 201-210.
- RAYOU, P. 1996. « L'élève au centre : un lieu commun pédagogiquement correct », dans J.-L. DEROUET, coord. *L'École dans plusieurs mondes*. Paris, Métailié (à paraître).
- SHARP, R., et A. GREEN. 1975. *Education and Social Control*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- SINGLY, F. de. 1987. *Fortune et infortune de la femme mariée*. Paris, PUF.
- SINGLY, F. de. 1989. *Lire à douze ans*. Paris, Nathan.
- TERRAIL, Jean-Pierre. 1990. *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* PUF.
- ZÉROULOU, Z. 1988. « La réussite scolaire des enfants d'immigrés », *Revue française de sociologie*, XXIX : 447-470.