



HAL
open science

Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial

Carole Daverne-Bailly, Yves Dutercq

► **To cite this version:**

Carole Daverne-Bailly, Yves Dutercq. Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2009, Famille et impératif scolaire, 8, pp.17-36. <10.4000/cres.527>. <hal-04688635>

HAL Id: hal-04688635

<https://normandie-univ.hal.science/hal-04688635v1>

Submitted on 15 May 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs

8 | 2009

Famille et impératif scolaire

Dossier : Famille et impératif scolaire

Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial

Secondary school elite: autonomy under family control

CAROLE DAVERNE ET YVES DUTERCQ

p. 17-36

<https://doi.org/10.4000/cres.527>

Résumés

Français English

Notre article porte sur la construction des choix d'orientation des très bons élèves des lycées français, dans des circonstances caractérisées par l'incertitude et la concurrence pour accéder aux meilleures formations et statuts professionnels. En nous référant aux résultats d'une recherche sur les élèves des classes terminales de lycées d'excellence et des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), nous montrons que les parents, quel que soit leur milieu social, sont tous fortement impliqués dans la construction des choix d'orientation de leurs enfants, qu'ils accompagnent de façon stratégique depuis leur plus jeune âge par des initiatives scolaires et une "pédagogisation" des loisirs. Notre recherche témoigne plus précisément de l'existence d'un contrôle en amont, auquel se substituent par la suite l'autonomie dans les apprentissages et choix d'orientation, la prise de responsabilités, la confiance et l'épanouissement personnel. Ce modèle dominant peut se décliner en deux configurations selon l'appartenance sociale des lycéens et étudiants, en quête de satisfactions tout à la fois socioprofessionnelles et individuelles.

Our article studies how the very good students of French high schools build their higher education careers at a time of uncertainty and hard competition concerning access to high quality qualification and professional status. The findings of our research regarding the students in the final year of secondary school or in the preparatory classes for "grandes écoles", reveal that parents from different social milieu are deeply involved in the construction of the career's choices of their children. Parents follow their children's career since their very young age in a strategic manner through schooling initiatives and a "pedagogisation" of leisure. More precisely, our study



bears witness to parents' control, which is replaced lately by students' autonomy regarding their learning process and their career's choices, as well as students' responsibility, self-confidence and personal fulfilling. This dominant model presents two configurations according to students' social status in search of individual and professional gratification.

Entrées d'index

Mots-clés : choix d'orientation, formation d'excellence, investissement éducatif, responsabilisation, situation d'incertitude, stratégie scolaire

Keywords: Higher education career, High level training, Educational investment, Autonomy, Uncertainty, Schooling strategies

Texte intégral

1 Dans de très nombreux pays, du Nord comme du Sud, les politiques d'éducation s'appuient de plus en plus sur la responsabilisation des familles, devenue le maître mot d'une bonne gouvernance et d'une bonne régulation telle qu'elle est définie par des instances transnationales très actives en matière d'éducation et de formation (Cusso, 2006 & 2007 ; Normand, 2006 ; Resnik, 2006). L'objectif est à la fois politique – diminuer le poids de la tutelle des autorités publiques et donner plus de latitude aux citoyens – et financier – abaisser la charge des états –, sans qu'il soit toujours aisé de démêler les différentes considérations présidant aux incitations supranationales et aux décisions nationales qui vont dans le sens de la responsabilisation.

2 On parle désormais couramment de l'investissement éducatif des familles (Gissot *et alii*, 1994 ; Héran, 1996) pour évoquer leur participation non seulement financière mais aussi en termes de temps consacré, de soutien scolaire direct ou indirect (Glasman, 1997), d'appui moral ou psychologique. Si les chercheurs recourent volontiers à la notion d'investissement éducatif, c'est qu'elle signale bien l'importance du rapport entre coût et bénéfice attendu : en investissant dans les études de leurs enfants, en fonction de leurs ressources, les parents escomptent un retour sous la forme à la fois de leur bonne insertion professionnelle et sociale et d'un épanouissement (Singly, 1996). Certes le niveau de conscience stratégique et donc de rationalité est sans doute variable, mais qu'en est-il aujourd'hui, dans une période très incertaine du point de vue social, économique et professionnel ? Quels sont les comportements qui en sont induits ? Il nous semble que désormais, la crainte pour l'avenir des enfants touche tous les milieux : chez les familles les moins favorisées, on sait que la concrétisation des espoirs de promotion sociale n'est nullement assurée et, dans tous les cas, qu'elle passe par beaucoup de sacrifices (Lahire, 1995 ; Laurens, 1992 ; Singly, 1997) ; dans les milieux aisés, le risque avéré de déclassement social des enfants appelle, pour y échapper, une mobilisation familiale intense (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2000). L'incertitude quant au monde du travail et de l'emploi qui les attend a été largement pointée par les sociologues qui auscultent les affres de notre société capitaliste (Brown & Lauder, 2001 ; Sennett, 2000, 2003). Nous considérons que, de façon évidente, cette incertitude rejaillit sur les parcours des élèves et étudiants d'aujourd'hui, conduisant à ce que leurs choix d'orientation soient pesés et préparés en amont de façon intensive, voire excessive, toutes les opportunités paraissant bonnes pour affirmer sa distinction. Les familles sont amenées à produire des demandes à la fois modulées par l'offre proposée et influant sur cette offre. Quand nous parlons ici de familles, cela veut signifier que les demandes n'émanent pas que des parents : elles renvoient à une négociation intrafamiliale à laquelle participe le jeune concerné, éventuellement dès l'école



primaire, sans oublier l'intervention, de façon directe ou non, des membres de la fratrie, voire des grands-parents, oncles, cousins...

- 3 Nous avons dit que ce phénomène de mobilisation et de négociation familiales nous paraît s'être généralisé à toutes les familles, quelles que soient les spécificités nationales du système scolaire¹ et, en tout cas dans les pays les plus riches, quel que soit le capital social et culturel dont elles sont dotées². C'est le cas de la France que nous étudierons ici, mais sous un angle particulier qui permettra d'analyser la subtilité des stratégies scolaires des familles. Notre contribution porte en effet sur la construction des choix d'orientation des très bons élèves des lycées français, où s'entremêlent aspirations personnelles et influences parentales. Nous nous référerons pour cela à une recherche³ interrogeant la carrière et les motivations d'élèves scolarisés dans des classes terminales de lycées d'excellence ou en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) de Paris et de deux grandes villes de Province, Nantes et Rouen. L'enquête par entretiens (plus d'une centaine) s'est intéressée au point de vue des jeunes concernés et de leurs parents, comme à celui des responsables et des enseignants des établissements publics et privés catholiques qui accueillent ces très bons élèves⁴.
- 4 La richesse du matériau recueilli donne la possibilité d'analyser sous différentes perspectives les principaux éléments de la mobilisation familiale autour des enjeux scolaires et la place pour la négociation intrafamiliale dans la décision de poursuivre des études spécifiques, rapportée aux contraintes, incitations et influences extrafamiliales.

Une enquête sur les très bons élèves à l'entrée dans l'enseignement supérieur

- 5 Notre analyse s'appuie plus spécifiquement sur une partie de notre corpus, soit 57 entretiens réalisés avec des élèves d'établissements connus pour leur recrutement sélectif et leurs excellents résultats au baccalauréat et dotés de CPGE. 20 élèves sont en classe terminale de lycée, la plupart en section scientifique, et postulent aux filières d'excellence à l'issue de leur baccalauréat ; 37 sont en classe préparatoire scientifique, économique ou littéraire, première ou seconde année. Il y a 26 filles et 31 garçons, 22 Parisiens et 35 Provinciaux. Au cours d'entretiens individuels approfondis, nous avons demandé à ces très bons élèves de nous raconter leur carrière scolaire, leur formation culturelle, leurs projets d'orientation scolaire et professionnelle et, de façon plus générale, leurs attentes et leurs motivations⁵. Nous avons insisté sur la manière dont ces parcours se sont construits : les canaux d'information, les sources de conseil, les modes d'arbitrage...
- 6 Si nous avons cherché à comprendre le sens d'itinéraires individuels, ayant chacun sa spécificité, nous ne pouvions faire comme s'ils n'étaient pas liés aux conditions sociales et culturelles familiales, y compris quand il s'agissait de s'en détacher, avec l'appui plus ou moins affiché des parents⁶.
- 7 La diversité de notre échantillon nous a conduits à faire ici le choix de caractériser les jeunes par leur seul milieu d'origine, même si des différences existent entre garçons et filles, Parisiens et Provinciaux, élèves de terminale et de CPGE⁷. Nous avons construit une typologie des familles des très bons élèves qui tient compte des capitaux détenus, mesurés par la position socioprofessionnelle des parents. Dans cette classification, inspirée des travaux de Ferrand *et alii* (1997), les détenteurs du capital culturel sont définis par l'occupation d'une profession supérieure. Plus précisément, ces derniers appartiennent aux catégories de l'INSEE : « chefs d'entreprise de 10 salariés et plus », « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Les enseignants du secondaire et



du supérieur –à l'inverse des professeurs des écoles– sont considérés comme détenteurs de capital culturel. Selon l'appartenance (A) ou non (a) des parents –dans l'ordre : la mère et le père– à ces catégories, nous avons d'abord distingué 4 types de familles :

- AA (24 dans notre corpus) : les deux parents sont membres des catégories « chefs d'entreprise de 10 salariés et plus » ou « cadres et professions intellectuelles supérieures ».
- Aa (5 dans notre corpus) : seule la mère est membre de ces catégories.
- aA (14 dans notre corpus) : seul le père est membre de ces catégories.
- aa (14 dans notre corpus) : aucun des parents n'est membre de ces catégories.

8 Au terme des analyses longitudinales et transversales des entretiens, nous avons choisi de les regrouper : d'une part, les classes modestes et moyennes (aa aA Aa) et d'autre part les classes supérieures (AA).

9 Cette typologie nous est apparue pertinente à trois niveaux : elle vise à relativiser le discours généralement tenu sur l'origine sociale des très bons élèves de lycée et de CPGE ; elle montre que les groupes distingués, au-delà d'une certaine homogénéité, sont porteurs de stratégies éducatives et d'une implication spécifique ; elle accorde enfin une place à l'activité maternelle, liée à un capital scolaire dont on sait l'importance dans la transmission d'un capital culturel rentable sur les bancs de l'école.

Un investissement parental de tous les instants

10 À travers leur récit, les jeunes que nous avons rencontrés font valoir le fort investissement de leurs parents dans leur scolarité : ils croient savoir ce qu'exige une scolarité réussie et quelle part ils doivent y prendre, ce qui se concrétise par exemple par la recherche des options et des voies d'orientation les plus propices. Il y a parfois surabondance, afin de ne pas se tromper. Ainsi, l'allemand en première langue vivante, le latin, une filière scientifique constituent des choix classiques encore valides, surtout dans l'enseignement public où ils peuvent être des moyens d'échapper aux « mauvaises classes ». S'y ajoutent ou s'y substituent les options musique ou cinéma, l'inscription en filière européenne ou internationale, l'initiation à une langue vivante dès l'école primaire... Parmi ces choix, il est toutefois difficile de distinguer ce qui relève de la stratégie ou non. En effet, l'initiation à une langue vivante dès les classes primaires était déjà obligatoire dans certaines écoles à l'époque où les élèves interrogés ont fait leur scolarité initiale ; le choix d'une option musique ou cinéma peut résulter du seul attrait avéré pour les arts ; l'apprentissage du latin peut s'expliquer par le souhait de suivre des camarades de classe... Le plus intéressant à retenir est sans doute que ces choix, qu'ils relèvent ou non d'un comportement stratégique, ne concernent pas exclusivement, loin de là, les familles les plus dotées en capital culturel. La prédilection pour les options de distinction touche en fait des familles dont la caractéristique commune est qu'elles cherchent à assurer la meilleure scolarité à leurs enfants, comprise à la fois comme celle qui leur assurera le meilleur avenir et celle qui leur conviendra le mieux – les deux pouvant bien évidemment être, de leur point de vue, corrélés.

11 D'une façon générale, le récit des jeunes interrogés révèle combien, dans la sphère familiale, l'école est privilégiée et valorisée, la scolarité, encouragée et accompagnée, l'éducation, ouverte et scolairement efficace ; mais ce récit témoigne aussi –et il est important de le souligner– d'un engagement parental bienveillant et non exclusivement focalisé sur la performance scolaire.



12 Les explications mettent ainsi en avant un soutien destiné d'abord à aider le jeune à faire des choix qui le satisferont, comme Astrid (aa) : « *Mes parents ont toujours mis un point d'honneur à nous faire faire des études, qu'on sache ce que l'on veut faire plus tard* ». Julien 2 (aA) insiste quant à lui sur le fait que, s'il a reçu une éducation en bonne adéquation avec la culture scolaire, ce fut de manière non contraignante : « *une éducation tolérante. Dans le sens où cela restait ouvert et libre, où tout ce qui tournait autour de la culture, de l'érudition, du savoir était valorisé* ».

13 L'investissement familial est particulièrement visible dans les classes de primaire et de collège, où il se traduit par une attention aux résultats et un suivi, parfois serré, du travail à la maison. Par la suite, il se fait plus subtil, ce qui ne signifie pas qu'il diminue, mais qu'il change de forme, à la mesure du développement des enfants et de la relation que les adultes entretiennent avec eux. Chez les lycéens et étudiants, on met donc en avant l'autonomie, y compris dans les choix d'orientation : le succès passerait alors par la confiance réciproque et la valorisation de la satisfaction personnelle du jeune. C'est tout à fait ce que rapporte Charley (aA) quand il décrit un suivi parental qui prend la forme du cadrage, de l'incitation constante au travail, des conseils, tout en s'accompagnant de l'autonomie dans la gestion des études : « *Ils me laissent choisir, ils me disent : bon, c'est pour toi, tu décides ce que tu fais mais tu devrais faire ça* ». Le contrôle plus strict et quotidien dans les premières années de la scolarité de Charley s'est atténué au fil du temps, en raison de l'acquisition d'une habitude de travail et d'un « sens du devoir » : « *J'arrivais à me remettre dans le droit chemin avec leurs conseils. Mais ça c'était plutôt au lycée, mais quand j'étais au primaire ou au collège, le soir, c'était : "tu fais tes devoirs"* ». Quant à Stéphanie (aA), dont les parents sont enseignants et lui apportent de précieux conseils en matière de méthode de travail et d'organisation, elle acquiert très jeune les ficelles du métier d'élève, les savoirs cachés qu'elle estime majeurs dans sa réussite scolaire : « *Je me suis pas rendue compte mais peut-être qu'ils m'ont plus transmis des valeurs de travail. Je travaille beaucoup et, si je travaille beaucoup, c'est grâce à eux qui m'ont encouragée à travailler beaucoup. Ils m'ont habitué à faire mes devoirs, à prendre de l'avance sur mon emploi du temps et quand je suis arrivée au lycée, je savais m'avancer et prendre de l'avance* ». Enfin, Bernard (AA) indique également que ses parents l'ont d'abord beaucoup aidé dans l'organisation de son travail, puis « *c'est allé decrescendo, enfin ça allait de moins en moins et, on va dire, enfin en quatrième, troisième, je me débrouillais à peu près tout seul* ». Au fil du temps, si une relation de confiance s'est ainsi instaurée, c'est aussi en raison de l'obtention de résultats scolaires satisfaisants, comme en témoigne Pierre-Alain (AA) : « *J'ai toujours été libre de faire ce que je voulais parce que, dès le début, j'avais de bonnes notes, donc ils me faisaient confiance (...). Ils étaient contents que j'aie de bonnes notes mais ils ne me surveillaient pas, quoi* ».

14 Ne faut-il pas en déduire que, durant les années d'école et de collège, l'investissement familial a pris la forme d'un contrôle étroit de la scolarité des enfants, construisant ainsi des individus raisonnables et ayant parfaitement intégré le message délivré par leurs parents ? Une fois devenus de grands élèves, ils seraient de ce fait considérés comme aptes à prendre des décisions et à se réguler de façon autonome.

Des rôles parentaux sexués

15 Si on peut parler de façon générale d'investissement familial, une analyse plus attentive fait ressortir, au sein du couple parental, une répartition des rôles particulièrement sexuée quant aux enjeux scolaires.

16 En effet, selon un schéma très traditionnel, ce sont les mères qui consacrent le plus de



temps à l'éducation de leurs enfants (Héran, 1994), y compris dans sa dimension scolaire, quitte à abandonner leur carrière professionnelle durant quelques années, à décliner des opportunités de promotion ou à exercer à temps partiel. Les mères remplissent d'abord un rôle de répétiteur : elles font réciter les leçons de leurs jeunes enfants ; attentives à leurs résultats, elles apportent un soutien scolaire en cas de besoin ; elles sont les principaux vecteurs de la dynamique de travail dans le foyer. Ainsi, l'apprentissage précoce de la lecture – dont ont souvent bénéficié les jeunes rencontrés – est également le fait des mères, comme en témoigne Charley (aA) : « *J'avais appris en maternelle, en fait les règles de base vraiment rapidement et puis ma mère m'avait fait lire quelques articles dans des bouquins et puis un jour, hop, le déclic, avant le CP* ». Cette mobilisation maternelle peut aller encore plus loin et concerner l'apprentissage d'une langue étrangère, comme chez Guillaume (AA) : « *J'ai l'impression que j'ai toujours parlé anglais... Maman nous parle souvent anglais : pour mettre le couvert, en faisant les courses. Elle nous achète même des bouquins en anglais. Je me souviens quand j'étais petit, on devait lui traduire ce qu'on lisait* ». On assiste finalement à un véritable *monitoring* du travail scolaire (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002), qui n'est pas exclusif des classes privilégiées.

17 À côté du soutien strictement scolaire, les mères jouent également un rôle prépondérant dans le cadre de discussions avec leurs enfants. Enfin, il ne faut pas s'étonner que ce soient elles qui, dans quelques cas, prolongent leur investissement en devenant déléguées de classe, même si cela ne doit ravir qu'à moitié leur progéniture, comme l'explique Paul (AA) : « *Depuis la sixième, ma mère a toujours été, à mon désespoir, au conseil de classe (...). Je crois qu'elle aurait bien aimé l'être en prépa. Mais on lui a dit non* ».

18 Si, nous l'avons indiqué, la mobilisation parentale s'atténue au fil du temps, il n'en demeure pas moins que certaines mères continuent à s'inquiéter du travail réalisé par leurs enfants, pourtant élèves en CPGE : « *Ma mère est assez pressante. Donc, à chaque fois que je lui téléphone, je lui dis "je suis allée au cinéma, je me suis fait une petite détente le soir" et elle me dit : "tu travailles pas ?"* » (Marie, aa).

19 Les pères, quant à eux, apportent un soutien scolaire moins systématique, réservé aux périodes où les enfants rencontrent des difficultés. En revanche, ils sont plus présents dès lors qu'il s'agit de faire des choix déterminants, par exemple lorsqu'il faut décider d'une filière, d'une orientation post-baccalauréat ou d'une grande école. Ce rôle peut revêtir différentes formes, plus ou moins directives. La mobilisation de certains pères se limite à une diffusion de l'information, soit qu'ils aient une bonne connaissance de l'univers des filières et des établissements d'excellence : « *Mon père travaillait à l'ESC [école supérieure de commerce] de Rouen. Il pouvait donc m'expliquer un peu ce que c'était et comment ça se passait, la formation en école de commerce. J'avais eu des discussions avec mon père pour savoir si c'était mieux de faire S ou ES* » (Anne-Laure aA) ; soit qu'ils s'investissent dans une recherche active : « *C'est lui qui va sur les sites des écoles, il me dit : tiens, regarde, telle école fait ça. Et donc, c'est vrai qu'il nous a sûrement aidés puisque mon père nous a montrés quelques écoles* » (Kristina, aa). Elle peut aussi prendre la forme d'un conseil averti pour Charlène (aa) : « *Il m'a laissé choisir tout en disant que ce serait vraiment bien si je faisais ça* » ou d'une recommandation insistante pour Stéphanie (aA) : « *Puis mon père m'a dit : "tu sais la prépa, c'est vraiment très bien, et moi, je me suis dit : "tiens pourquoi pas !" Et à la fin de l'année, je voulais plus, je voulais plus faire prépa, je me disais : "non, non ça va pas du tout me plaire, ça". Et puis mon père, il m'a, je dirais pas poussée, je dirais plutôt : il m'a vivement encouragée à rentrer en prépa* ». Enfin, dans des cas moins courants, l'intervention paternelle peut venir à l'encontre des souhaits des enfants. Par exemple, le père de Guillaume (AA) refuse fermement que son fils prenne une option cinéma au



lycée –il lui impose le latin–, puis qu'il fasse une classe post-bac « ciné-sup » ; il accepte toutefois qu'il s'inscrive en CPGE littéraire, alors que l'ambition qu'il avait pour son fils était de la voir intégrer une grande école scientifique. Il ne s'agit pas de décisions strictement imposées dans ces familles où, dans tous les cas, on privilégie une gouverne souple, conforme à la meilleure réussite des enfants : le père de Guillaume s'oppose à son fils, tout en suivant de près sa scolarité, ce qui conduit à se rabattre sur des choix de compromis. Guillaume l'a bien perçu : il se plie aux recommandations paternelles, veut réussir le concours sans songer à intégrer l'École normale supérieure, mais en vue de peser sur la discussion pour négocier son avenir dans le cinéma.

20 Ce sont aussi les pères –à l'image de celui de Frédéric (AA)– qui témoignent d'une grande déception dès lors que leurs enfants s'écartent des voies les plus prestigieuses : « *Quand j'ai dit à mon père que je voulais faire une prépa commerciale, il n'a pas du tout apprécié, pas du tout ; parce que lui, il a fait une école d'ingénieur, il a été dans une école d'ingénieur post-bac, et finalement, pour lui, il a toujours été dans une famille où il y avait des polytechniciens et des centraliens ; pour lui, la voie royale c'était une prépa d'ingénieur, donc du coup, je me suis fait prendre dans la figure que c'était des études de seconde zone* ».

21 Les pères manifestent enfin un intérêt personnel pour les enseignements suivis par leurs enfants, comme l'explique Astrid (aa) : « *Mon père, il s'intéresse à ce que je fais et il aime bien que je lui en parle. Et lui, il aime bien comprendre les problèmes économiques de ce monde, notamment tout ce qui est chômage. Il aime bien que je lui en parle* ». Il tiennent aussi souvent le beau rôle dans ce partage sexué de l'investissement du couple parental dans les études, quand ils suscitent la curiosité et l'envie d'apprendre : « *Mon père, qui a fait des études d'ingénieur, m'a montré des choses légèrement plus intéressantes et ce qu'il m'a montré, c'était effectivement beaucoup plus intéressant que ce qu'on faisait en cours et ça m'a tellement intéressé que je ne faisais plus que ça et j'ai regardé les anciens livres que mon père a utilisés quand il était à l'université, j'ai commencé à les lire et ça m'a passionné* » (Nikolay aA).

22 Notre enquête atteste du fait que mères et pères sont tout aussi préoccupés de donner à leurs enfants les meilleures chances de réussite dans les études, mais que leur engagement diffère dans ses modalités : les mères consacrent à cette mission plutôt du temps au quotidien, tandis que les pères s'investissent surtout épisodiquement en matière de soutien pédagogique et de conseil. Les pères cherchent à peser sur les choix d'orientation, mais ils ne sont pas les seuls à exercer une influence en la matière : c'est bien toute la famille qui joue un rôle dans ce processus devenu déterminant à l'heure où la seule réussite scolaire ne suffit pas à assurer le succès de l'insertion sociale et professionnelle.

L'influence des autres membres de la famille

23 La poursuite de la scolarité est en bonne partie la résultante du croisement entre influence parentale et aspirations personnelles, mais elle doit beaucoup aussi au parcours des membres de la fratrie comme à celui de la famille élargie.

24 Ainsi n'est-il pas rare de rencontrer des jeunes dont la trajectoire scolaire ressemble étroitement à celle des frères et sœurs aînés, dès lors qu'ils sont d'abord passés par une filière scientifique au lycée, puis les classes préparatoires et une grande école d'ingénieurs. Astrid (aa) insiste sur l'impact du discours de son frère, qui est à l'École centrale, tant dans son orientation en filière scientifique qu'en CPGE : « *Il [mon frère]*



m'a fait un speech énorme sur la prépa, il m'a dit que c'était super. Quand il m'a dit ça, je me suis dit : "génial, j'y vais" ». L'influence peut être plus subtile et revêtir une forme contradictoire, si on pense au cas de François (AA) dont le frère polytechnicien a joué un rôle non négligeable dans son parcours, puisqu'il avoue avoir choisi une classe préparatoire commerciale, notamment pour ne pas emprunter le même chemin que lui : « Ce qui a joué aussi, c'est que j'ai un grand frère qui a 4 ans de plus que moi. Il a fait une math sup, math spé, peut-être qu'inconsciemment j'ai voulu me démarquer de cela par une prépa HEC et non une prépa math sup, math spé ».

25 Les membres de la fratrie constituent des modèles et références susceptibles d'ouvrir le champ des possibles quand leur brillante trajectoire antérieure permet de maîtriser les règles du jeu scolaire et de choisir des établissements prestigieux, des options et filières sélectives, sans oublier qu'ils peuvent fournir les contre-modèles aptes à attiser l'envie de travailler et de réussir quand ils ont raté leurs études. Nous avons effectivement rencontré quelques exemples de cadets qui expliquent avoir été stimulés par l'échec d'un aîné.

26 Quand les membres de la famille proche ne fournissent pas les références propres à guider les jeunes dont la scolarité réussie durant les premières années du secondaire permet d'envisager des suites ambitieuses, il n'est pas rare de déceler l'influence des membres de la famille élargie, surtout quand leur fréquentation a été effective ou quand ils occupent une place importante dans le discours ou la mémoire familiale. Il peut s'agir d'un oncle ou d'une tante normalien, de cousins ou cousines étudiants dans une filière d'excellence. Parfois ce sont ces membres de la famille élargie qui fournissent un soutien scolaire direct, comme les tantes professeurs d'Antoine (AA) ou de Guillaume (AA), ou un stimulus, comme la grand-mère de Mathieu (aA).

27 On peut donc considérer que c'est tout l'environnement familial qui agit sur le parcours scolairement réussi des jeunes que nous avons interrogés, de façon très directe ou moins directe, de façon positive mais parfois aussi, négative. Quand les parents ne sont pas les vecteurs directs de telle ou telle appétence, les élèves évoquent de façon très spontanée d'autres références. Leurs choix d'option ou de filière, leur engagement dans une voie d'excellence n'est jamais le fruit de la seule volonté personnelle, même si celle-ci est indispensable et si chacun semble être très sensible à la ménager. Ces choix ont fait l'objet de conseils, de discussions, de négociations auxquels différents membres de la famille participent à la mesure de leur expérience.

28 De façon moins directe, l'influence parentale ou familiale s'exerce très tôt à travers l'organisation des loisirs des enfants.

Une pédagogisation systématique des loisirs

29 À l'instigation de leurs parents, et quel que soit le milieu social, l'emploi du temps des jeunes de l'élite scolaire laisse une grande place aux activités sportives, culturelles et artistiques, essentiellement –mais pas exclusivement– avant l'entrée en CPGE. Ces activités sont d'autant plus variées et fréquentes que ces jeunes, qui ne rencontrent pas de difficultés scolaires, consacrent peu d'heures aux devoirs et apprentissages à la maison. Elles sont le fruit d'« *une persuasion douce* », comme le dit Camille (AA), qui a fait de la danse, de la poterie et le conservatoire de musique. En effet ces activités, même si elles ont le plus souvent été initiées très tôt par les parents, ne sont que rarement présentées comme des contraintes, d'autant plus qu'elles acquièrent avec le temps le statut de loisirs rentables.



30 Par exemple, François (AA) considère que lire est un passe-temps agréable, qui lui donne l'occasion de se cultiver sans s'en rendre compte : « *Mon plus grand divertissement, c'est lire une pièce de théâtre, je veux dire, le soir, lorsque je n'ai pas envie de faire de maths ou d'histoire. Je suis obligé de travailler par défaut. C'est un très bon choix* ». Cet accès à la culture prend souvent une forme créative qui répond bien aux besoins d'enfants ou d'adolescents très actifs, comme Nikolay (aA) : « *Je lis beaucoup, j'essaie aussi de faire des petites nouvelles* ».

31 Les loisirs privilégiés sont donc largement à vocation culturelle, mais des activités moins « nobles », moins directement culturelles, comme les jeux vidéo, sont appréciées parce qu'elles développent des savoir-faire réutilisables dans le cadre de la formation. Jean-Cyprien (AA) pratique des jeux qui sont le prétexte à développer une certaine habileté scientifique : « *Les jeux auxquels je joue sur ordinateur sont des jeux de gestion, alors ce ne sont pas des jeux de gestion de bourse. Mais il y a le côté faire des tableaux, regarder des lois, faire des calculs* ».

32 La plupart des jeunes rencontrés ont fait de fréquents séjours à l'étranger, dont les parents sont conscients de l'importance pour leur formation linguistique et culturelle. Ces séjours, qu'ils se déroulent ou non dans un cadre pédagogique, peuvent susciter très directement l'envie d'apprendre une langue étrangère et de s'ouvrir à une autre culture que nationale, comme chez Marie (aa) : « *J'ai toujours été bercée dans la culture anglaise, mes parents ont une grande admiration pour l'Angleterre* ». Le bilinguisme participe évidemment de cette tendance, comme pour Kristina (aa) qui sait qu'elle peut compter dans sa scolarité sur l'atout d'une très bonne maîtrise de l'allemand pratiquée à la maison dans les échanges quotidiens, en alternance avec le français.

33 On peut parler d'une "pédagogisation" des activités extrascolaires des enfants comme caractéristique des parents les plus investis dans la réussite scolaire, et non pas seulement des plus privilégiés socialement. En effet, cette pédagogisation apparaît autant chez les parents de Guillaume (AA), qui ont misé sur les visites de musées et d'expositions, les séjours réguliers en Allemagne et en Angleterre (« *maman y tenait absolument pour entretenir mon anglais* »), que chez ceux, plus modestes, d'Émilie (aa), qui ont veillé à consacrer une part importante des loisirs de leurs enfants à des activités culturelles variées (« *on allait beaucoup dans les musées et c'est vrai que cela aide beaucoup* ») ou d'Astrid (aa), qui emmènent leurs enfants dans leurs nombreux séjours à l'étranger et leur font partager la passion paternelle pour la photographie. Et c'est justement une jeune fille issue d'un milieu non favorisé, Leïla (aa), qui résume le mieux ce que ses parents lui ont apporté et qui a contribué à sa réussite : « *Je pense que c'était une éducation d'ouverture... Je crois qu'ils ont essayé de la diversifier en rendant les choses ludiques par ce qui est de l'enseignement culturel ou par des voyages qui peuvent forger la curiosité* ».

34 Si, de façon attendue, on retrouve dans les familles de la bourgeoisie un fort encadrement des loisirs qui passe par la recherche d'un entre-soi, certaines familles moins favorisées recourent aux activités de loisir pour soutenir la construction d'un réseau relationnel qui permette à leurs enfants d'accéder à un milieu social supérieur, comme Nicolas (aa), qui a joué au tennis dans un club huppé.

35 Les loisirs, qui participent à un soutien scolaire indirect, ne semblent pas ici significatifs de distinction entre les classes sociales (Bourdieu, 1979), en termes tant quantitatifs que qualitatifs. La fréquence des activités culturelles et sportives dépend effectivement du temps consacré au travail scolaire, tandis que la nature des pratiques relève du libre choix et vise parfois, y compris dans certains milieux peu dotés, à une maîtrise des réseaux relationnels.



Le ludique passe enfin par l'apprentissage de la lecture avant l'entrée en primaire, comme nous l'avons déjà souligné. Les enfants sont introduits à la lecture par divers

biais, sans *a priori* de visée directe de préparation à la scolarisation. Plusieurs jeunes semblent y avoir souscrit comme s'il s'agissait d'un allant de soi, à l'image de Rodolphe (AA) qui a appris dans le quotidien (panneaux publicitaires, boîtes de céréales...) et précise : « *J'ai été aidé... Mais j'ai pas été poussé* ». Plus rares sont les exemples d'apprentissage calculé et volontaire, comme pour Vincent qui a travaillé à l'aide d'une méthode et bénéficié de l'aide de ses parents. Pourtant, ce jeune affirme que son père et sa mère n'ont pas ouvertement manifesté le désir qu'il apprenne à lire avant l'entrée à l'école primaire. De la même manière, Nikolay (aA) reconnaît le stimulus parental sans considérer qu'il s'agissait d'un projet délibéré : « *On me faisait lire des petites phrases déjà à l'époque, en Suisse... Quand j'ai commencé à lire un petit peu, ils m'ont quand même encouragé à lire des choses un peu plus poussées que ce qu'on lisait à l'école, mais c'était complètement involontaire de leur part* ».

37 Cette ambivalence laisse à penser que l'apprentissage précoce de la lecture n'était pas vu, au sein de la famille, comme contraignant ni comme directement lié à la réussite scolaire, mais comme un jeu ou le simple prolongement d'une appétence de l'enfant.

38 Le modèle dominant que nous venons de tracer de la mobilisation familiale autour de la réussite scolaire, qui passe par un suivi parental de tous les instants, l'influence de la fratrie et de la famille élargie et la pédagogisation des loisirs, peut se décliner en deux configurations, selon l'appartenance sociale des lycéens et étudiants. Nous insisterons dans ce qui suit sur les milieux non privilégiés, pour faire ressortir combien l'investissement familial peut transcender les frontières sociales et culturelles, mais nous chercherons aussi à mettre en évidence les spécificités repérées, afin de montrer quelles modalités originales il peut prendre selon les ressources dont on dispose.

L'investissement éducatif des parents des milieux non favorisés

39 Repérer les spécificités de l'investissement éducatif des classes moyennes et modestes (Aa, aA, aa) invite, dans un premier temps, à préciser les particularités des familles dotées en capitaux culturels ou économiques (AA). Celles-là, sans s'opposer au modèle décrit précédemment, se définissent d'abord par « *une liberté-contrôle* » (Thibaut, AA), c'est-à-dire un apparent laisser-faire, dissimulant en fait un suivi et un cadrage souples de la scolarité, essentiellement en termes d'orientation. Les jeunes sont alors parfois contraints de négocier leurs décisions –qui ne sont nullement laissées au hasard–, et d'adopter des solutions de compromis, afin de maintenir la position acquise par les générations antérieures, comme l'illustrent les deux extraits suivants : « *Par mes parents, je me sentais obligé de faire une classe préparatoire* » (François, AA) et « *Oui, je suis très libre, mais là, on va dire, la pression était plus sous-jacente, les études dans ma famille, ma tante, enfin la sœur de mon père, avait fait Normale sup...* » (Antoine AA). Obtenir systématiquement des résultats scolaires satisfaisants s'impose également, comme l'indique Jean-Cyprien (AA) : « *J'avais intérêt à ramener des bonnes notes si je ne voulais pas qu'ils s'en mêlent* ».

40 Dans ces mêmes familles, le modèle dominant est également compatible avec les rares cas de fortes pressions familiales quant aux choix des options, de l'établissement ou de la profession, amenant certains jeunes à renoncer à des études jugées par leurs parents trop peu ambitieuses : les choix échappent alors au contrôle de l'enfant, particulièrement “docile” : « *Je pense même pas qu'ils me laisseront aller ailleurs qu'à..., qu'en classe préparatoire* » (Jean-François, AA).

Pour tirer le meilleur parti de leurs études, les enfants du groupe le plus privilégié



bénéficient enfin de la bonne connaissance familiale des rouages du système éducatif et tout spécialement des conditions d'accès aux filières d'élite (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2000), ne serait-ce que parce que leurs parents, issus l'un et l'autre d'un milieu socialement favorisé, les ont fréquentées et sont bien placés pour réussir des "stratégies d'initiés".

42 Mais les enfants des classes modestes et moyennes –les plus étrangères aux formations d'excellence– sont confrontés aux mêmes incertitudes et aux mêmes difficultés dans leur choix des voies les plus propices. De ce fait, leurs parents doivent adopter des stratégies et des comportements similaires, qui supposent de consacrer du temps, notamment dans la recherche d'informations, et un soutien de tous ordres : scolaire, financier et moral. Par exemple, Loubna (aA) indique : « *Ils [mes parents] m'ont donné les possibilités de choisir en me faisant rencontrer des gens, en en parlant avec moi..., ils m'accompagnent* ».

43 On sait que, d'une façon générale, les trajectoires des étudiants d'origine modeste et moyenne relèvent de l'exploit (Lahire, 1995 ; Laurens, 1992) –ce sont le plus souvent les "exceptions" des terminales scientifiques–, d'où la fierté qu'ils éprouvent à raconter leur histoire scolaire et le fort attachement à la famille dont ils témoignent, à la mesure de la contribution de celle-ci à cette réussite inhabituelle. Il faut cependant préciser qu'ici, l'influence parentale, dans la construction du parcours scolaire, ne prend la forme ni de la "liberté-contrôle" dont parlait Thibaut (AA., cf. supra) ni de la forte pression, caractéristiques des milieux favorisés, en raison du manque de maîtrise du système éducatif. Le soutien des parents passe alors plus volontiers par la valorisation du travail, de l'effort et du sérieux. Ainsi Emilie (aa), dont l'un des parents est instituteur, considère que le soutien familial a surtout tenu à l'importance donnée au travail dans l'éducation qu'elle a reçue : « *Ils nous ont toujours montré que travailler, c'était pour soi, et que c'était vraiment l'essentiel dans la vie, si on voulait réussir sa vie après* ».

44 Dans les milieux non favorisés, les parents limitent volontiers leur intervention à assurer à leurs enfants les meilleures conditions de satisfaction dans les études et leur laissent donc très tôt le soin de faire leurs choix au long de leur parcours : « *Je me souviens de ma mère qui m'avait dit assez tôt, je crois en primaire : "De toute façon, tu fais tes études pour toi, et nous, on n'a rien avoir avec ça". Et c'est vrai que finalement, après, j'ai appliqué ça* » (Rémi, aa). Il n'est toutefois pas rare que les jeunes soient guidés par les enseignants et spécialistes qu'ils côtoient dans les établissements, par des forums ou des journées portes ouvertes comme celles qu'organisent les lycées à filières post-baccalauréat, par de simples brochures, voire par des relations de la famille.

45 Les enseignants des classes de terminale, plus rarement les conseillers d'orientation, sont d'autres vecteurs importants d'informations et de conseil ; ce sont eux qui ouvrent ces élèves au monde des classes préparatoires. Par exemple Charlène (aa) explique : « *C'est ma prof d'histoire, je crois, qui m'en a parlé, qui m'a parlé de Flaubert [grand lycée rouennais], de la prépa et sur quoi ça pouvait déboucher ; et puis, entre la première et la terminale, j'ai été visiter l'ESC Rouen* ». Parfois, la poursuite de la scolarité vers une filière sélective résulte même d'une culture locale, transmise par des enseignants d'établissements où on a l'habitude de pousser les meilleurs élèves à y postuler : « *En lycée, la plupart des professeurs incitent à faire prépa parce qu'un bon élève fait prépa, c'est comme ça... Toute la classe a fait prépa en fait. C'est un peu comme si c'était une classe après la terminale* » (Charley, aA). De la même manière, les enseignants des classes préparatoires interviennent couramment dans la construction du choix des grandes écoles, en fonction des résultats des élèves et des coefficients des concours, mais ces recommandations s'adressent particulièrement aux jeunes les moins familiers des exigences propres aux filières d'excellence : « *Avec les enseignants, c'est eux qui nous disaient un petit peu la plus haute école qu'on peut potentiellement*



espérer et avoir ; donc ça, c'est eux qui nous fixaient un petit peu nos limites, vers le bas ou vers le haut » (Lucille, aA). À cette première influence d'ordre stratégique s'ajoute tout un discours relatif à la réputation et à l'image des grandes écoles.

46 Enfin, l'information peut être relayée par des connaissances de l'élève ou de ses parents. Ainsi, le cercle amical de Justine (aa) constitue-t-il l'un des facteurs décisifs expliquant sa décision de tenter l'aventure des CPGE : *« La classe prépa pour la voie ES, je n'en n'avais jamais entendu parler... J'en ai parlé à une élève de ma classe, qui m'a dit qu'il n'y avait pas d'intérêt pour moi que je fasse une fac d'éco et de gestion alors que j'avais les moyens de faire une classe prépa »*. Et c'est une amie des parents de Cécile (aa), professeur de mathématiques, qui lui parle des classes préparatoires et des écoles normales supérieures quand elle montre un intérêt précoce pour les études de mathématiques et l'enseignement.

Des motivations où interviennent le cœur et la raison

47 L'influence parentale se manifeste, aujourd'hui comme hier, sous le prisme du capital économique détenu mais d'une manière qui apparaît tout à fait consciente, comme si nos élèves et leur famille avaient intégré les travaux sociologiques des années 1970, le paradigme de la reproduction comme la théorie du choix rationnel, ceux-là mêmes qui faisaient référence à la génération des parents. En effet, si les élèves de CPGE des milieux favorisés privilégient les parcours qui valoriseront le plus leur curriculum et évoquent systématiquement des études à l'étranger, ceux des classes modestes et moyennes prennent très ouvertement en compte une contrainte budgétaire dans leurs choix d'orientation.

48 D'une part, ils cherchent à limiter les frais d'inscription aux concours, particulièrement élevés dans les écoles de commerce et de management, en mesurant au plus juste le risque d'échec à l'aune de leur niveau et des coefficients. D'autre part, ils recherchent plutôt une école qui met l'accent sur des stages en entreprise précoces et intensifs ou qui offre un statut d'étudiant rémunéré. Cécile D (aa) estime ainsi qu'une école normale supérieure est tout à la fois la voie la plus sûre (pour obtenir l'agrégation de mathématiques et devenir enseignante) et la plus économique : *« C'est qu'en étant payée, ça m'évite d'avoir des soucis, enfin, surtout pour mes parents »*. Avec l'objectif non seulement de réduire le coût de leurs études mais aussi de bénéficier d'un environnement familial chaleureux, rassurant et confortable, certains élèves, enfin, ont fait le choix délibéré d'une classe préparatoire située à proximité du domicile parental et visent, pour les mêmes raisons, à intégrer une école proche : *« Les ennuis, c'est rester trois mois loin de sa famille, alors que là, je rentre tous les week-ends chez moi, ce qui est quand même agréable ; je suis beaucoup plus détendue, je n'ai pas de nourriture à faire le week-end, et puis je peux voir mes amis, donc je voyais pas l'intérêt de se couper de tout ça, un cadre chaleureux »* (Marie, aa).

49 L'influence de la famille peut être aussi moins directement lisible. Les lycéens d'origine privilégiée, confrontés à une concurrence de plus en plus difficile, espèrent d'abord un maintien de la position acquise par leurs ascendants. C'est le cas de Florian (AA) qui justifie son choix d'une scolarité dans un lycée renommé par de fortes ambitions professionnelles, mais assure ne viser par là que le maintien de la position sociale occupée par les membres de sa famille. Les lycéens des classes modestes et moyennes espèrent quant à eux une ascension sociale, voire une revanche sociale. Luc (aA), dont les oncles et tantes maternels sont confrontés à des difficultés financières,



porte en lui tous les espoirs de sa famille. Nicolas (aa), issu d'une famille déclassée de la bourgeoisie nantaise, semble pour sa part investi d'une mission de revanche sociale : « *Tout le monde me fait confiance, alors j'aimerais pas les décevoir... Il fallait pas que j'abandonne, je risquais de décevoir mes parents* ». Il souhaite vivement accéder à une formation de haut niveau, à l'image de ses oncles et de son grand-père, et jouir d'un capital économique supérieur à celui de ses parents : « *L'argent fait pas le bonheur, comme on dit. Enfin si, quand même un peu. Mes parents, ils ont souffert de ça. Mes oncles et mes tantes, ils ont beaucoup d'argent. Ils vivent dans de grandes maisons, ils ont des résidences secondaires à la mer. Ils vont au ski. Mes parents, ils vivent en appartement, ils n'ont pas de problèmes d'argent, mais c'est moins riche quand même... Je crois que mon père en souffre un peu. C'est comme le prestige social, c'est pas très brillant. Alors si je pouvais un peu...* ».

50 Décider de son orientation relève d'autant moins de l'évidence, dans les classes modestes et moyennes, qu'une forte autocensure est présente dans l'esprit des jeunes : ces derniers ne s'autorisent pas à s'orienter vers des filières élitistes. Ainsi, l'écart prévisible entre le milieu social de Justine (aa) et celui des autres élèves a rendu difficile sa décision d'entrer en classe préparatoire. Son origine sociale lui faisait ressentir ce choix comme déplacé : « *Le fait d'entrer en classe préparatoire, c'était aussi réservé à une élite sociale à laquelle je ne correspondais pas. Je pensais que c'était plutôt ces gens qui devaient y aller et pas forcément moi. En fait pour moi, une classe préparatoire, c'était un peu hors de question* ».

51 Les prises de décision, dans les classes non favorisées, privilégient bien souvent le confort, l'épanouissement et le bien-être des enfants. Voici comment Nikolay (aA) commente son orientation : « *Là [au sujet de la CPGE] ils [mes parents] m'ont pas du tout guidé, ils ont juste dit que je devais faire ce que je voulais faire* », ou Astrid (aa) : « *Mais j'ai quand même demandé à mes parents ce qu'ils me verraient le mieux faire. Ils m'ont répondu que je devais faire ce que j'aimais faire et, vu que j'aimais bien l'éco, je suis allée en ES* ».

52 Les parents, même s'ils se montrent généralement ouverts et tolérants, freinent les ambitions formulées par les enseignants pour leurs enfants. Cette forme d'auto-sélection est justifiée par la crainte de les voir déstabilisés par des choix trop ambitieux et générateurs de stress. Par exemple, les parents de Stéphanie (aA), Luc (aA), Lucille (aa) et Cécile (aa) ont refusé que leur enfant saute une classe de l'enseignement primaire, malgré des suggestions insistantes des instituteurs, en invoquant les difficultés d'adaptation ou le manque de maturité. Pour des raisons similaires, certains parents exercent enfin un frein d'ordre géographique, comme ceux de Lucille (aA) par rapport au choix de la CPGE : « *Mes parents voulaient pas que j'aille trop sur Paris parce que ils pensaient, bon, plus jeune, il fallait plutôt se préserver et pas aller trop dans des grandes villes comme ça* » ou ceux de Lionel (aa) par rapport au choix d'un établissement d'enseignement supérieur : « *J'ai peur que mes parents le prennent très mal si j'allais faire mes études à l'étranger, enfin je crois bien, et donc, c'est pour ça que j'essaie de rester aux alentours* ». Mais il ne faut pas minorer le fait que ces restrictions imposées par des parents par ailleurs dévoués et soucieux du bonheur futur de leurs enfants renvoient à des motifs entremêlés, dont le souci du rapport entre coût et rentabilité des études n'est jamais absent. C'est très clairement le cas des parents de Charlotte (aA), réticents quant aux ambitions professionnelles de leur fille qui veut s'inscrire en classe préparatoire à l'école vétérinaire : ils invoquent tout à la fois la dureté des études et le coût futur de l'ouverture d'un cabinet vétérinaire.

53 Dans les milieux non favorisés, les décisions sont, au bout du compte, tout autant posées et négociées que dans les milieux aisés : les parents des bons élèves déploient une grande énergie pour maximiser le potentiel de leurs enfants, mais ils calculent aussi

et doivent parfois assurer des choix moins ambitieux. On montre du volontarisme, on prend parfois des risques, on est prêt à certains sacrifices, on sait aussi renoncer : la visée de promotion sociale est consciemment assumée, mais elle s'accompagne d'une prudence qui peut conduire à faire des compromis autour d'objectifs raisonnables. Il semble, en fait, que les acquis de la recherche sur l'inégalité des chances et les limites de la mobilité sociale soient passés dans le sens commun et imprègnent le comportement des jeunes et des parents, y compris les plus modestement dotés.

Élargir le champ du possible

54 La contrainte qui pèse de la façon la plus nette dans le discours de ceux que nous avons rencontrés est celle de l'incertitude du monde qui vient, celui où les étudiants d'aujourd'hui auront à lutter pour trouver leur place. Les circonstances socio-historiques dans lesquelles ces jeunes évoluent sont bien différentes de celles qu'ont connues leurs parents lorsqu'ils étaient jeunes. La concurrence y est en effet très développée, l'ouverture internationale du marché de l'emploi tout comme l'ouverture sociale des formations d'excellence augmentant le nombre des prétendants. Cette configuration pèse tout spécialement sur ceux qui ne bénéficient pas du meilleur capital social : bien évidemment les familles des classes populaires mais aussi celles des classes moyennes (Ball, 2003 ; Power *et alii*, 2003) qui doivent, pour prétendre à ce que leurs enfants accèdent à l'élite, penser leur scolarité en termes toujours plus stratégiques. On peut même aller plus loin en affirmant que cette incertitude sur les meilleurs choix à effectuer est partagée par les familles de tous les milieux sociaux, qui se rejoignent pour multiplier les initiatives.


55 Parler à ce titre d'investissement éducatif n'est donc peut-être plus adéquat : c'est en fait un véritable impératif scolaire qui s'impose, très tôt et avec force, au sein du groupe familial, comme l'objet de toutes les attentions. Dès les premières années, tout semble fait pour que les enfants s'orientent vers une voie d'excellence, sous couvert de libre arbitre. La mère comme le père, certes sous des modalités différentes, et encore d'autres membres de la famille, frères et sœurs, grands-parents, oncles et tantes, influent en effet de façon directe ou indirecte sur les décisions prises tout au long de leurs études. La recherche de la réussite scolaire est présente jusque dans les loisirs, dont le choix est souvent guidé par ce qu'ils peuvent apporter du point de vue pédagogique.

56 Mais les enfants eux-mêmes participent à ce mouvement en s'appuyant sur l'expérience de leurs parents pour construire par référence leur chemin dans les études. C'est ainsi qu'ils transforment cette expérience en se l'appropriant à travers la visée d'un double objectif. En effet, la recherche de la réussite socioprofessionnelle, de toute façon problématique et incertaine, ne leur paraît pas incompatible avec celle de l'épanouissement personnel. Allons plus loin : l'incertitude même les conduit à ne pas privilégier la seule réussite sociale, qui ne sera pas forcément au rendez-vous et ne peut donc suffire à elle seule.

57 Dans un contexte d'ajustements et de reconversions successives, c'est sans doute à l'occasion de la sortie du système scolaire et de la confrontation au marché du travail que les effets de la mobilisation familiale seront les plus manifestes. Entre continuité et rupture, s'ouvre alors tout un champ du possible que les familles s'efforceront en amont pour qu'il soit le plus large possible.



Bibliographie

- Ball (S.-J.), 2003, *Class strategies and the education market. The middle-classes and social advantage*, London, Routledge Falmer.
- Bourdieu (P.), 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Brown (P.) & Lauder (H.), 2001, *Capitalism and Social Progress. The Future of Society in a Global Economy*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
DOI : 10.1057/9780333985380
- Cusso (R.), 2006, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, septembre, pp. 193-214.
DOI : 10.4000/cres.1170
- Cusso (R.), 2007, « La Fast Track Initiative de la Banque mondiale : financement et transformation politique », in A. Vinokur, *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide*, Paris, L'Harmattan, pp. 69-86.
- Daverne (C.) & Dutercq (Y.), 2008a, « L'implication des responsables d'établissement dans la formation scolaire des élites », *Éducation et sociétés*, n° 21, 2008/1, pp. 33-48.
DOI : 10.3917/es.021.0033
- Duru-Bellat (M.) & Van Zanten (A.), 2002, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Dutercq (Y.), 2008, « Former des élites dans un monde incertain : stratégies scolaires et recherche de justice », *Éducation et sociétés*, n° 21, 2008/1, pp. 5-16.
- Dutercq (Y.), 2009, « Les injustices de l'enseignement supérieur d'excellence en France : analyser et résorber les inégalités d'accès », *Éthique publique*, 11-1, pp. 2-31.
DOI : 10.4000/ethiquepublique.1315
- Ekomo Engolo (C.), 2002, « Analyse sociologique du bilinguisme d'enseignement au Cameroun », *Éducation et Sociétés*, n° 8, 2001/2, pp. 135-161.
DOI : 10.3917/es.008.0135
- Ferrand (M.), Imbert (F.) & Marry (C.), 1997, *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan.
- García Huidobro (J.-E.), 2004, *Políticas educativas y equidad : reflexiones del seminario internacional*, UNESCO.
- Gissot (C.), Héran (F.) & Manon (N.), 1994, « Les efforts éducatifs des familles », *INSEE Résultats*, série « Consommation », *Modes de vie*, n° 62-63.
- Glasman (D.), 1997, « La scolarisation hors l'école », in J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, Paris, La dispute, pp. 141-155.
- Héran (F.), 1994, « L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent », *INSEE Première*, n° 350, pp. 58-63.
- Héran (F.), 1996, « École publique, école privée, qui peut choisir ? », *Économie et statistique*, n° 293, pp. 17-39.
DOI : 10.3406/estat.1996.6046
- Kessler (G.), 2002, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y profesoras en las escuelas medias de Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Lahire (B.), 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Paris, Gallimard-Le Seuil.
- Laurens (J.-P.), 1992, *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
DOI : 10.4000/books.pumi.13399
- Nogueira (M.-A.), 2005, « Élitisme économique et excellence scolaire au Brésil : la remise en question d'un mythe », *Revue Internationale d'Éducation*, n° 39, pp. 67-78.
DOI : 10.4000/ries.1273
- Normand (R.), 2006, « L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 33-43.
DOI : 10.4000/rfp.114
- Organisation de coopération et de développement économiques, 2004, *Examens des politiques nationales d'éducation au Chili*, OECD Publishing.
-  Pinçon (M.) & Pinçon-Charlot (M.), 2000, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La découverte.
DOI : 10.3917/dec.pinco.2016.01
- Power (S.), Edwards (T.), Whitty (G.) & Wigfall (V.), 2003, *Education and the middle-class*,

Buckingham-Philadelphia, Open university press.

Resnik (J.), 2006, « International Organizations, the “Education-Economic Growth” Black Box, and the Development of World Education Culture », *Comparative Education Review*, vol. 50, n° 2, pp. 173-195.

DOI : 10.2307/4091390

Sennett (R.), 2000, *Le travail sans qualités*, Paris, Albin Michel.

Sennett (R.), 2003, *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, Paris, Albin Michel.

Singly (F. de), 1996, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.

DOI : 10.3917/arco.singl.2016.01

Singly (F. de), 1997, « La mobilisation familiale pour le capital scolaire », in F. Dubet (dir.), *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel, pp. 45-58.

Terrail (J.-P.), 1984, « De quelques histoires de transfuges », *Cahiers du LASA*, n° 2, pp. 35-75.

Veleda (C.), 2003, « Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior », in C. Veleda. & M. Kisilevsky *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Veleda (C.), 2004, « Les classes moyennes et le système éducatif en Argentine : perceptions et attentes », *Éducation et sociétés*, n° 14, 2004/2, pp. 85-100.

DOI : 10.3917/es.014.0085

Notes

1 On pourra renvoyer, pour exemple, aux études menées dans les pays africains, comme celle de Ekomo Engolo (2002) sur les écoles privées confessionnelles au Cameroun ou celle de Sonia Mrsic-Garac sur les associations de parents en République démocratique du Congo (travail en cours, non encore publié), mais aussi dans les pays latino-américains.

2 Dans les pays d'Amérique du Sud comme l'Argentine (Kessler, 2002 ; Veleda, 2003, 2004), le Brésil (Nogueira, 2005) ou plus encore le Chili (Garcia Huidrobo, 2004 ; OCDE, 2004), où l'offre privée d'enseignement s'est fortement développée, les familles, y compris de condition modeste, sont contraintes de faire des choix financiers difficiles et d'user de stratégies scolaires complexes pour améliorer les chances de réussite de leurs enfants.

3 L'équipe était composée, outre les deux auteurs, de Christian Baly, Anne Josso, Patrick Pasquier et Franck Rimbert. La recherche a été soutenue par le CREN (Université de Nantes) et l'UMR Éducation et politiques (INRP et Université de Lyon 2).

4 Ces études ont fait l'objet de trois autres articles auxquels nous renvoyons : Dutercq, 2008, 2009 ; Daverne & Dutercq, 2008a et b.

5 Notre analyse est également étayée par les entretiens réalisés avec quelques-uns des parents des jeunes interrogés, sans pour autant que notre texte y fasse directement référence.

6 Pour donner un exemple de l'usage souple des catégories sociales dans l'étude des parcours scolaires, on peut se référer au travail désormais classique de Jean-Pierre Terrail (1984), construit sur les récits rétrospectifs d'enfants d'ouvriers ayant poursuivi avec succès des études supérieures. Le sociologue y montrait la grande diversité de l'influence du milieu social d'origine et, singulièrement, des parents.

7 Deux récentes communications, qui n'ont pas encore fait l'objet de publication, exposent en partie les différences relevées en fonction du genre et du lieu de scolarisation : Daverne (C.) et Josso (A.), « L'ouverture des CPGE : la fin d'une homogénéité sociale ? », Communication au colloque CREN-CENS « Ce que l'école fait aux individus », Université de Nantes, 16-17 juin 2008 ; Daverne (C.) & Dutercq (Y.), « Les disparités d'accès aux classes préparatoires : un enchevêtrement de motifs », Communication au séminaire scientifique national « Transformations des modes de production scolaire des élites », Sciences-Po, Paris, 26 mai 2008.

Pour citer cet article



Référence papier

Carole Daverne et Yves Dutercq, « Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle

familial », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8 | 2009, 17-36.

Référence électronique

Carole Daverne et Yves Dutercq, « Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 8 | 2009, mis en ligne le 01 octobre 2012, consulté le 13 mai 2025. URL : <http://journals.openedition.org/cres/527> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cres.527>

Auteurs

Carole Daverne

-  <https://idref.fr/07588206X>

Sciences de l'éducation, CREN, Université de Nantes, carole.daverne@univ-nantes.fr

Yves Dutercq

-  <https://idref.fr/032719965>

Sciences de l'éducation, CREN, Université de Nantes, yves.dutercq@univ-nantes.fr

Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

