Les attentes éducatives des familles aux États-Unis

Le « rêve américain » face aux différences de classe, de genre et de race

Educational expectations of families in the United States. The “American dream” and the differences in class, gender and race

Las expectativas educativas de las familias en Estados Unidos. El “sueño americano” frente a las diferencias de clase, de género y de raza

Katerina Bodovski

Traducteur : Jérôme Quintana

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/3113>

DOI : 10.4000/ries.3113

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education internationale

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2013

Pagination : 69-78

ISBN : 978-2-85420-599-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Katerina Bodovski, « Les attentes éducatives des familles aux États-Unis », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 62 | avril 2013, mis en ligne le 01 avril 2015, consulté le 06 juillet 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3113> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3113>

Les attentes éducatives des familles aux États-Unis*

Le « rêve américain » face aux différences de classe, de genre et de race

Katerina Bodovski

Le fondement idéologique de la société américaine repose, dans une large mesure, sur le principe que l'ascension sociale est possible. Le désir de réaliser le « rêve américain », que l'on associe au mode de vie de la classe moyenne, est partagé tout autant par la classe ouvrière et les pauvres à l'intérieur même du pays, que par les immigrants du monde entier qui viennent fouler le sol américain. Durant une grande partie du XX^e siècle, le concept d'égalité des chances s'est appliqué essentiellement au domaine de l'éducation. De fait, le moyen le plus courant d'accéder au mode de vie de la classe moyenne passe par l'obtention d'un emploi pour lequel il faut avoir fait des études, et principalement des études supérieures.

Contrairement à de nombreux pays européens, dont les systèmes éducatifs se caractérisent par un haut degré de filiarisation, le système éducatif américain est fondé sur le modèle du lycée polyvalent (*comprehensive high school*), sans distinction nette entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel. Le primaire et le collège (*middle school*) pratiquent différents niveaux d'enseignement (*ability grouping*, ou regroupements selon les aptitudes des élèves), ce qui demeure sujet à controverse au sein de la profession enseignante. Si de l'extérieur, les différences établies par l'institution paraissent floues, le système est en réalité très différencié. Dès le jardin d'enfants, la plupart des écoles regroupent les élèves selon leurs aptitudes en lecture, et dès la 4^e année¹ du primaire, il en va de même pour les mathématiques. Pour ce qui est des mathématiques en particulier, le cours suivi par un élève de 6^e année constitue souvent un bon moyen de prédire le cours que cet élève suivra dans cette matière à la fin du cycle secondaire (12^e année). Le cours suivi lors de la dernière année permet à son tour de prédire le taux de fréquentation universitaire et le type d'établissement supérieur fréquenté par la suite (notamment, de prédire si l'élève suivra un cursus sur deux ans ou sur quatre ans). Le problème consiste donc à savoir comment les familles parviennent à s'orienter face à la complexité de cette carte éducative, étant donné qu'aujourd'hui, aux États-Unis, les parents

* Article traduit par Jérôme Quintana.

1. La scolarité aux États-Unis s'effectue sur douze années, de la 1^{re} année (*1st grade*), à l'âge de 6 ans, à la 12^e année (*12th grade*), où l'on obtient son *high school diploma* (diplôme de fin d'études secondaires) à l'âge de 18 ans. Le secondaire s'étend de la 6^e année à la 12^e année, dans une *middle school* ou une *junior high school* pour les trois premières, et dans une *senior high school* pour les quatre dernières. (NdT)

et les élèves dans leur absolue majorité aspirent au moins à l'obtention d'un diplôme universitaire. Selon la troisième étude internationale dans le domaine des mathématiques et des sciences (TIMSS, *Third International Mathematics and Science Study*) réalisée en 2007, 83 % des élèves américains de 8^e année souhaitaient obtenir un diplôme universitaire. Les données fournies par l'étude longitudinale réalisée en 2009 dans le secondaire (*High School Longitudinal Study* – HSLs :09), à partir d'un large échantillon représentatif de la population lycéenne à l'échelle nationale, ont montré que les trois-quarts des élèves de 9^e année, et plus de 80 % de leurs parents, souhaitaient l'obtention d'un diplôme universitaire. Il est par ailleurs intéressant de constater qu'environ un quart des parents et des élèves souhaite l'obtention du master, et un autre quart l'obtention d'un doctorat ou d'un diplôme de médecin ou de juriste. Le présent article n'a pas pour but de chercher à savoir si, de fait, tous les diplômés du secondaire possèdent des connaissances générales suffisantes pour accéder à l'enseignement supérieur, s'ils ont les moyens de s'offrir de telles études, étant donné le coût élevé des frais de scolarité (coût qui ne cesse d'augmenter) et si, en définitive, ce diplôme peut garantir un emploi permettant à son bénéficiaire d'accéder au « mode de vie de la classe moyenne », au XXI^e siècle, aux États-Unis.

De fait, les parents et les élèves américains manifestent des attentes de plus en plus élevées quant au niveau d'études visé. Comment s'y prennent-ils pour satisfaire leurs attentes ? Observe-t-on des variations selon la classe sociale, l'appartenance raciale / le groupe ethnique, le sexe de l'individu, ou le statut d'immigrant, dans les attentes mêmes et dans les pratiques employées afin de satisfaire ces attentes ? Dans cet article, nous abordons ces questions en nous appuyant sur les études sociologiques classiques, mais également en interrogeant certains axes de notre recherche, fondée sur l'analyse quantitative d'une large base de données représentative, à l'échelle nationale, d'élèves américains du primaire (ECLS-K²).

ATTENTES ÉDUCATIVES ET CLASSE SOCIALE

Les théories sociologiques conceptualisent les processus de formation des attentes éducatives à travers le prisme de la stratification, c'est-à-dire en examinant la façon dont les avantages liés à la classe sociale se reproduisent d'une génération à l'autre. Cela permet d'expliquer le fait que la classe sociale d'une famille se reproduit à travers les générations grâce à diverses pratiques et ressources, à la fois culturelles et sociales, telles que les habitudes de travail ; les orientations personnelles en matière d'apprentissage de base ; les normes, les valeurs et les attitudes culturelles prédominantes ; les modes d'éducation employés par les parents, ainsi que leurs pratiques dans ce domaine.

2. ECLS-K : *Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten Cohort* ; étude longitudinale de la petite enfance, dans laquelle on suit le développement d'une cohorte d'enfants depuis l'école maternelle jusqu'aux premières années de l'enseignement secondaire. (Nd7)

Des études essentiellement quantitatives portant sur la stratification dans le domaine éducatif ont abordé la question de la reproduction de la classe sociale des parents, en s'appuyant sur les données relevées dans les enquêtes. Blau et Duncan (1967) ont été parmi les premiers à utiliser des méthodes statistiques modernes pour aborder cette question de manière empirique, en analysant la mobilité sociale comme processus d'accession à un statut, processus qui se développe tout au long de la vie. Ils ont proposé un modèle suggérant un lien de causalité entre, d'une part, le statut social et professionnel du père, et d'autre part, les études entreprises par le fils, le premier emploi obtenu par celui-ci, et sa réussite professionnelle par la suite. À peu près au même moment, en s'appuyant sur une enquête réalisée auprès d'élèves en dernière année de l'enseignement secondaire dans un lycée du Wisconsin, Sewell et ses collègues ont examiné le mécanisme socio-psychologique à l'œuvre dans le processus d'accession à un statut. Sewell et Hauser (1976) ont constaté que, même si l'éducation des parents, la profession du père et les revenus de la famille influent directement sur le niveau d'études atteint par l'enfant, une partie de cette influence est tempérée par les propres aspirations éducatives et professionnelles du jeune, l'influence exercée par ses camarades, et les encouragements qu'il perçoit de ses parents. Ainsi, cette école du Wisconsin a été la première à intégrer les attentes éducatives dans le modèle d'accession à un statut. Les attentes éducatives tant des jeunes ayant répondu à l'enquête que de leurs parents (du moins telles qu'elles étaient perçues par les jeunes) se sont révélées être un prédicteur important du niveau d'études réellement atteint, tout aussi important que l'influence des camarades. La *Beginning School Study*, étude longitudinale sur le « démarrage scolaire » réalisée dans des établissements scolaires de Baltimore sur une période de près de vingt ans, a également montré l'importance des attentes des parents dans le niveau atteint par les élèves, en s'appuyant sur le témoignage des parents (Entwisle *et al.*, 1997).

Une étape supplémentaire dans la compréhension des mécanismes de reproduction de classe sociale a été franchie par les chercheurs qui se sont intéressés aux habitudes ainsi qu'aux caractéristiques et aux comportements non-cognitifs jouant un rôle important à l'école (Farkas, 1996, 2003). Les résultats de ces études quantitatives ont montré que les notions d'effort, d'organisation, d'enthousiasme et de discipline contribuaient à la réussite scolaire des élèves au-delà de l'état de leurs connaissances objectives.

Les théoriciens du capital culturel sont parvenus à une conclusion similaire en adoptant un raisonnement différent et en s'appuyant sur les fondements théoriques de Pierre Bourdieu. Ils ont ainsi avancé l'idée que les attentes éducatives font partie de l'*habitus* d'un individu (Dumais, 2002). Les actions accomplies de manière routinière par un individu, et les aspirations liées à ces actions, sont intériorisées pendant l'enfance et deviennent partie intégrante des attitudes, orientations et comportements de cet individu (Bourdieu & Passeron, 1979).

Plus précisément, Bourdieu (1997, 2000) a avancé l'idée que « les choses à faire (*pragmata*), qui sont le corrélat de la connaissance pratique, se définissent dans la relation entre la structure des espérances et des attentes constitutives d'un *habitus* et la structure des probabilités, qui est constitutive de l'espace social ». En d'autres termes, les gens nourrissent des espoirs et des aspirations pour un certain mode de vie, et notamment en ce qui concerne le niveau d'études qu'ils souhaitent atteindre et le type de carrière qu'ils souhaitent embrasser. Toutefois, ils ont également leurs propres idées sur la place qu'ils occupent au sein des structures sociales et ils ajustent leurs attentes et leurs aspirations selon ce qu'ils jugent être des possibilités réalistes. Pour reprendre les termes de Bourdieu, « l'*habitus* est ce "pouvoir-être" qui tend à produire des pratiques objectivement ajustées aux possibilités ». Ainsi, les attentes éducatives des parents représentent dans une certaine mesure l'*habitus* parental (« étant donné qui nous sommes, quelle est la réussite possible pour mon enfant ? ») et les attentes éducatives des élèves représentent leur *habitus* en voie d'émergence (« jusqu'où puis-je aller ? »).

Les enquêtes précédentes ont pour la plupart été réalisées auprès de lycéens. Avec des jeunes de cette tranche d'âge, les attentes parentales en matière de réussite scolaire relèvent directement de l'action, les parents s'efforçant d'aider leurs enfants à constituer un dossier scolaire qui leur permette d'entrer à l'université. Ils sont ainsi occupés à prendre toutes sortes de décisions relatives aux examens d'entrée à l'université, au type d'université sollicitée, au financement des études, et ainsi de suite. Néanmoins, il n'en va pas de même pour les élèves du primaire. Leurs parents ont de nombreuses années devant eux pour suivre l'évolution de leurs résultats scolaires, pour évaluer leurs intérêts et pour se faire une idée du niveau d'études qu'il conviendrait de viser. À cet âge précoce, les parents n'ont pas eu beaucoup l'occasion de juger de l'intérêt porté par leurs enfants à la scolarité, ni de leurs aptitudes en la matière. C'est pourquoi il vaut mieux considérer les attentes des parents vis-à-vis du niveau d'études atteint plus tard par leurs enfants de six ans comme étant davantage le reflet de la conception du monde et de l'orientation culturelle des parents eux-mêmes. Ces attentes représentent la perception qu'ont les parents de leur propre place au sein de la structure sociale et des possibilités qui devraient par conséquent s'offrir à leurs enfants. Nous interrogeons ci-après les résultats fournis par ces enquêtes.

ATTENTES ÉDUCATIVES ET PRATIQUES PARENTALES

De nombreuses études ont examiné précisément les effets de l'implication des parents sur divers résultats scolaires. Les enquêtes tant quantitatives que qualitatives montrent que l'implication des parents affecte de manière positive la scolarité des enfants. Ceux-ci en tirent un bénéfice scolaire lorsqu'il existe un

partenariat étroit entre les parents et les établissements. Les effets de ce partenariat se font sentir à travers un certain nombre de résultats positifs : progrès dans les devoirs faits à la maison, les habitudes de travail, l'attitude face à l'école, baisse de l'absentéisme et du décrochage scolaire.

L'implication des parents s'insère dans des schémas culturels plus larges, profondément ancrés, qui guident les parents, voire qui sont recréés par ces derniers. Dans une étude ethnographique très riche, Lareau (2003) a décrit la façon dont l'éducation parentale différenciée (*differential parenting*) crée et renforce les schémas culturels, mais aussi les habitudes et les compétences culturelles, fondés sur les classes sociales. Lareau et son équipe ont observé des élèves de fin de primaire issus de divers milieux sociaux, filles et garçons, blancs et noirs. Lareau a conceptualisé les résultats de son enquête en opérant une distinction entre, d'une part, la stratégie de « l'éducation culturelle concertée » (*concerted cultivation*³) qui prédomine dans les familles des classes moyennes et aisées et, d'autre part, celle que l'on observe dans les classes populaires à plus faibles revenus, où il s'agit d'accompagner le « développement naturel » de l'enfant. Selon Lareau, les parents de faible condition sociale pensent que leur responsabilité essentielle consiste à subvenir aux besoins physiques de leurs enfants, notamment pour l'habillement, la nourriture et le logement. Dans ces familles, les enfants passent le plus clair de leur temps libre à jouer de manière informelle avec leurs frères et sœurs ou avec leurs voisins, et à regarder la télévision. À l'inverse, les familles des classes moyennes et aisées encouragent de manière active le développement des compétences et des intérêts de leurs enfants, ainsi que l'amélioration de leur comportement. Dans ces familles, les enfants passent une grande partie de leur temps libre à accomplir des activités structurées gérées par des adultes (cours de musique, d'arts visuels, sport, théâtre, clubs, etc.).

Lareau a par ailleurs observé des différences de schémas linguistiques selon les couches sociales. Son enquête révèle que les parents de faible condition sociale ou de classe populaire échangent généralement moins avec leurs enfants. Ils tendent à s'adresser à eux de façon directive, en utilisant un vocabulaire relativement limité. En revanche, les parents des classes moyennes et aisées échangent de manière approfondie avec leurs enfants, en utilisant de longues phrases, un vocabulaire riche, en faisant appel au raisonnement et en ayant recours à la négociation.

Dans l'analyse des relations avec les différentes institutions (entre autres, sur le plan de l'éducation et de la santé), Lareau a constaté que les parents de milieux populaires étaient soumis à un rapport de dépendance, réduits à

3. *Concerted cultivation* : les parents encouragent et valorisent activement les talents de l'enfant, organisent de nombreuses activités de loisir, et interviennent régulièrement, au nom de l'enfant, dans les structures institutionnelles. (NdT)

une certaine forme d'impuissance, alors que les parents des classes moyennes exprimaient des critiques et intervenaient souvent en faveur de leurs enfants, en apprenant par exemple à ces derniers à défendre et à affirmer leurs positions. Ainsi, dès leur plus jeune âge, les enfants des classes moyennes acquièrent des codes culturels, des façons d'être, de s'exprimer, de se comporter culturellement, qui facilitent leur intégration dans les institutions sociales telles que l'école, alors que les enfants des classes populaires ne possèdent pas ces compétences ni ces expériences culturelles.

Les résultats de notre propre analyse d'une large base de données représentative à l'échelle nationale d'élèves américains du primaire (ECLS-K), vont en partie dans le sens de la théorie exposée par Lareau. Ils montrent en effet un lien fort et positif entre la classe sociale des parents, les attentes éducatives des parents et l'éducation culturelle concertée. Conformément à la théorie culturelle, la classe sociale et les attentes éducatives des parents (les « attitudes ») sont liées de manière positive à la stratégie de l'éducation culturelle concertée (les « actions »), et cette éducation culturelle est elle-même liée à un plus fort taux de réussite scolaire. Ces résultats sont conformes à l'idée avancée par Lareau selon laquelle les parents entreprennent une éducation culturelle concertée de plus grande envergure parce que leurs propres parcours éducatifs et professionnels les conduisent à souhaiter que leurs enfants atteignent un haut niveau d'études.

SEXE ET APPARTENANCE RACIALE COMPLIQUENT LE TABLEAU

Les résultats de notre étude contredisent toutefois la thèse avancée par Lareau selon laquelle l'éducation culturelle concertée est liée à la classe sociale, mais pas à l'appartenance raciale. Si la classe sociale explique dans environ 60 % des cas le rapport entre l'appartenance raciale et l'éducation culturelle concertée, le fait est que les parents afro-américains sont moins impliqués dans le processus d'éducation culturelle concertée de leurs enfants que les parents de race blanche. Même s'il est incontestable que certaines familles afro-américaines ont aujourd'hui rattrapé leur retard par rapport aux familles de race blanche sur le plan de la scolarité, des revenus, de la profession exercée – ce qui a également une influence sur leur pratiques éducatives (étant donné que ces familles sont très exposées aux normes et aux tendances dominantes) –, il n'en demeure pas moins que ce n'est pas la situation la plus courante au sein de la communauté afro-américaine aujourd'hui aux États-Unis. Les quartiers déshérités des centres-villes, où s'opère une forme de ségrégation raciale (fort taux de pauvreté et de violence, accès limité aux ressources de la communauté sur un plan matériel, social et culturel), et les établissements scolaires où la ségrégation a également cours, sont aujourd'hui encore de puissants facteurs permettant d'expliquer l'écart entre noirs et blancs en matière de réussite scolaire.

Nos résultats concernant l'écart entre les sexes et les effets induits sont également intéressants. Les parents ont des attentes plus élevées pour ce qui est de la scolarité des filles, par rapport à celle des garçons. De plus, les garçons et les filles sont confrontés par leurs parents à des degrés divers d'éducation culturelle concertée et ces différences semblent être liées à l'appartenance raciale. Les filles de race blanche participent à davantage d'activités extrascolaires, de voyages scolaires, et possèdent plus de livres que les garçons. Ce rapport est inversé chez les élèves afro-américains. En effet, les parents afro-américains semblent impliquer davantage les garçons dans l'éducation culturelle concertée que les filles.

Les résultats de cette enquête mettent en lumière la complexité des liens étroits qui existent entre l'appartenance raciale, la classe sociale et le sexe des individus, et la façon dont ces liens donnent forme à des comportements de parents, comportements qui affectent de manière différenciée la réussite scolaire de leurs enfants. Ils révèlent également des différences culturelles dans l'éducation des enfants fondées sur la classe sociale, l'appartenance raciale et le sexe. Cette constance dans les différences liées à la classe sociale des parents, à leurs attentes éducatives et aux stratégies qu'ils mettent en place dans la façon d'éduquer leurs enfants, indique que les parents issus de catégories socio-économiques diverses évaluent leur place au sein d'une structure sociale et, de manière consciente ou inconsciente, socialisent leurs enfants selon les possibilités qui, à leur sens, s'offrent à eux. Les variations qui existent selon l'appartenance raciale ou le sexe montrent bien la complexité du monde social dans lequel ces trois dimensions (classe sociale, appartenance raciale et sexe) doivent être prises en compte simultanément, afin de comprendre le comportement des parents et le rôle que ce comportement joue dans le parcours scolaire des enfants.

Il est important d'examiner plus en détail les composantes de l'éducation culturelle concertée qui ont révélé d'importantes différences selon l'appartenance raciale. Les résultats indiquent que les pratiques des parents à la maison (entre autres, le fait de jouer avec un enfant, de chanter des chansons, de faire des jeux de construction, d'aider les enfants à faire leurs devoirs) ne varient pas selon l'appartenance raciale. En revanche, sur d'autres plans, les différences sont importantes, notamment pour ce qui est du nombre de livres à la maison destinés aux enfants. Il est possible que, dans certains domaines, les pratiques des parents soient davantage liées à la réussite scolaire que dans d'autres ou bien qu'elles soient liées à de meilleures récompenses sociales ou scolaires. Conformément à la théorie du capital culturel, certaines pratiques culturelles sont plus bénéfiques que d'autres car elles sont étroitement liées à la culture dominante. Ainsi, ces activités peuvent constituer un capital culturel plus élevé. Une autre explication est que certains comportements parentaux peuvent avoir un impact plus profond sur le développement cognitif des enfants, comme le fait de posséder un grand nombre de livres pour enfants à la maison ou le fait de participer à

des activités extrascolaires spécifiques. De fait, d'autres calculs, dans lesquels les composantes de l'éducation culturelle concertée ont été introduites séparément dans les modèles, ont révélé que la participation à des activités sportives, à des cours de danse ou de musique, est liée à un plus fort taux de réussite scolaire.

Si de nombreuses enquêtes ont permis de montrer l'influence positive des parents et de leur implication dans la réussite scolaire de leurs enfants, et de souligner les pratiques qui apportent des bénéfices éducatifs concrets, il est toutefois important de prendre en compte les inconvénients d'une telle implication. Certains universitaires ont mis en évidence la problématique liée aux aspects les moins positifs de l'implication des parents de la classe moyenne dans les performances scolaires de leurs enfants. Les parents indiquent souvent se sentir débordés par l'emploi du temps chargé de leurs enfants. Ce qui les inquiète, c'est que leurs enfants ne vivent pas leur enfance comme ils le devraient, et qu'ils participent à reculer à une kyrielle d'activités d'enrichissement. Les parents s'inquiètent également de l'esprit compétitif qui règne dans le système scolaire actuel, et ils se demandent s'ils en font assez pour garantir un bel avenir à leurs enfants. Les arguments qu'ils avancent soulignent le besoin d'examiner le bien-être psychologique des enfants, en plus des paramètres de réussite scolaire généralement pris en compte.

ET LES ENFANTS D'IMMIGRANTS, DANS TOUT CELA ?

Le statut d'immigrant constitue un autre aspect qu'il convient de prendre en compte lorsqu'on considère les attentes éducatives des familles aux États-Unis. À partir de la même base de données (ECSL-K), nous avons examiné la structure des attentes éducatives, des pratiques parentales et de leurs effets sur la réussite scolaire d'élèves issus de plusieurs générations d'immigrants chinois et mexicains. Les enquêtes précédentes avaient montré que les immigrants arrivés depuis peu aux États-Unis manifestaient de plus fortes attentes concernant la réussite scolaire de leurs enfants, peut-être parce qu'ils étaient moins conscients des obstacles structurels qui existaient dans leur nouveau pays, et qu'ils percevaient l'école comme étant le vecteur principal de l'ascension sociale (Kao et Tienda, 1995). Nos résultats confirment nettement l'hypothèse selon laquelle l'optimisme des immigrants a un certain nombre de conséquences. Les performances des élèves immigrants mexicains et chinois dont l'arrivée dans le pays est la plus récente bénéficient des attentes plus fortes que leurs parents manifestent à leur égard. Nos résultats indiquent par ailleurs que les parents immigrants arrivés depuis peu ont une vision relativement positive de leur place au sein de la structure sociale américaine et donc des possibilités qui s'offrent à leurs enfants. Le fait que les attentes soient moins fortes au fil des générations montre peut-être un certain désenchantement face à la condition d'immigrant. Néanmoins, cela montre peut-être aussi que les parents immigrants ont des

attentes plus réalistes quant au niveau d'études souhaité pour leurs enfants. Il est possible par ailleurs que cela indique aussi un phénomène de convergence culturelle et d'intégration dans la culture américaine dominante. Il est également intéressant de constater que, pour de nombreux parents (et enfants) immigrants, ce sont d'autres immigrants, éventuellement de leur pays d'origine, qui leur servent de points de repère, et pas nécessairement des enfants américains de souche. Les parents comparent les possibilités éducatives qui s'offrent à leurs enfants à celles de leur pays d'origine. Quant aux immigrants de seconde génération, ils comparent ces possibilités à celles qui s'offrent aux enfants de leurs compatriotes.

Nous avons soulevé dans cet article la question de savoir comment les familles américaines de classes sociales différentes, d'appartenances raciales et ethniques différentes, et issues de diverses communautés d'immigrants, parviennent à s'orienter devant la complexité des choix qui s'offrent à eux dans la « carte éducative » et à adapter leurs pratiques parentales afin d'élever le meilleur enfant possible. De fait, les précédentes enquêtes ainsi que notre propre travail de recherche mettent en évidence le fait que les attentes éducatives sont des constructions sociales très complexes. Il existe un autre aspect de la question que le présent article n'a pas abordé : dans quelle mesure l'école indique-t-elle aux parents la position relative de leurs enfants, leur permettant ainsi d'ajuster leurs aspirations en matière d'éducation ? Par exemple, les années relatives à l'enseignement secondaire aux États-Unis jouent un rôle structurel important dans la formation des attentes des enfants et des parents. Leur rôle est également important dans le choix des parcours éducatifs suivis par les enfants. Même si beaucoup de classes du primaire regroupent les enfants selon leurs compétences en lecture, et même si beaucoup d'écoles regroupent les élèves de 4^e et 5^e année selon leurs compétences en mathématiques, le premier cycle du secondaire constitue le moment dans la scolarité où les élèves sont répartis dans différents groupes de niveau en mathématiques et en anglais. Tout particulièrement en mathématiques, le groupe dans lequel on se trouve en classe de 6^e année définit dans une large mesure le niveau de cours le plus élevé suivi par l'élève en fin de secondaire. Dans ce système, les parents reçoivent de l'école une évaluation structurelle des performances de leurs enfants, et cette évaluation peut influencer leurs attentes éducatives. De plus, lorsque les familles dans leur majorité aspirent à ce que leurs enfants aillent au moins jusqu'à l'université, la différenciation s'opère essentiellement sur le type d'établissement supérieur fréquenté par le jeune. C'est ce que, dans la littérature du champ de l'éducation, on appelle la « stratification horizontale ». Bien que les jeunes fréquentent de plus en plus l'université, la qualité réelle de leur diplôme, ou encore celle qui est perçue

comme telle, ainsi que les possibilités offertes par ces diplômes sur le marché du travail, diffèrent considérablement. En effet, les ressources financières familiales influent sur les chances d'accéder aux établissements dits « sélectifs », à savoir les universités privées, notamment celles qui font partie de l'*Ivy League*, regroupant les huit grandes universités privées du nord-est.

Il est établi, dans la littérature du champ de l'éducation, que les populations défavorisées ont souvent des attentes éducatives plus fortes, mais que celles-ci ne se traduisent pas toujours par des comportements et des actions spécifiques débouchant en pratique sur des performances scolaires et des niveaux d'études plus élevés (Mickelson, 1990). En d'autres termes, le simple fait d'avoir de fortes attentes n'est pas suffisant. Au vu des résultats présentés dans cet article, il est manifeste que la réforme de l'éducation devrait en grande partie se concentrer sur les efforts qu'il convient de faire dès le départ pour fournir à tous les enfants les compétences nécessaires à la réussite scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

BLAU P. M. et DUNCAN O. D. (1967) : *The American Occupational Structure*. The Free Press.

BOURDIEU P. (1997) : *Méditations pascaliennes* (Seuil, Paris) ; traduction anglaise *Pascalian Meditations* (2000) (trad. par R. Nice). Cambridge : Polity.

BOURDIEU P., & PASSERON J.-C. (1979) : *The Inheritors, French Studies and their Relation to Culture*. Chicago : University of Chicago Press.

DUMAIS S. (2002) : "Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus." *Sociology of Education* 75: 44-68.

ENTWISLE D. R., ALEXANDER K. L., STEFFEL OLSON L. (1997) : *Children, Schools and Inequality*. Westview Press.

FARKAS G. (2003) : "Cognitive Skills and Non-cognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes." *Annual Review of Sociology* 29: 541-562.

KAO G. & TIENDA M. (1995) : "Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth." *Social Science Quarterly* 76: 1-19.

MICKELSON, ROSLYN A. (1990) : "The Attitude-Achievement Paradox among Black Adolescents", *Sociology of Education* 63(1): 44-61.

LAREAU Annette (2003) : *Unequal Childhoods: class, race, and family life*. Berkeley : University of California Press.

SEWELL W., HAUSER R. et FEATHERMAN D. (eds.) (1976) : *Schooling and Achievement in American Society*. Academic Press : NY.