



HAL
open science

L'influence du milieu socio-culturel des parents et des enfants sur leurs représentations de l'école et sur les pratiques parentales et scolaires

Delphine Robriquet

► **To cite this version:**

Delphine Robriquet. L'influence du milieu socio-culturel des parents et des enfants sur leurs représentations de l'école et sur les pratiques parentales et scolaires. Education. 2021. dumas-03634509

HAL Id: dumas-03634509

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03634509>

Submitted on 7 Apr 2022

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2020 - 2021

**DOSSIER UE 3-5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

École, diversité, identité

Problématique : L'influence du milieu socio-culturel des parents et des enfants sur leurs représentations de l'école et sur les pratiques parentales et scolaires

Prénom et Nom de l'étudiant : Delphine Robriquet

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : TDS 4

Nom de l'enseignant : Monsieur Olivier Meunier

Sommaire

Résumé.....	1
Introduction.....	2
Les représentations de l'école.....	2
Les pratiques parentales et scolaires.....	5
Le milieu socio-culturel.....	10
La présente étude.....	13
Méthode.....	15
Participants.....	15
Procédure.....	15
Mesures.....	16
• Représentations de l'école.....	16
• Pratiques parentales.....	17
• Milieu socio-culturel.....	17
• Informations personnelles sur l'enfant.....	18
• Niveau et comportement scolaires.....	18
• Milieu socio-culturel et représentations parentales de l'école.....	19
• Représentations de l'école et pratiques parentales et scolaires.....	19
• Représentations parentales et enfantines de l'école et niveau scolaire.....	20
• Variables contrôles.....	20
Hypothèses opérationnelles.....	21
Résultats.....	22
Milieu socio-culturel et représentations parentales de l'école.....	22
Représentations de l'école et pratiques parentales et scolaires.....	22
Représentations parentales et enfantines de l'école et niveau scolaire.....	23
Variables contrôles.....	25
Discussion et conclusion.....	30
Bibliographie.....	38
Annexes (exemples d'autorisations parentales et de questionnaires remplis)	

Résumé

Les représentations parentales et enfantines de l'école, les pratiques parentales, le milieu socio-culturel et le niveau scolaire des élèves ont plusieurs fois été étudiés, mais ces différentes variables n'ont jamais été mises en lien dans une même étude. Cette étude a pour but de mettre en lien l'ensemble de ces variables, afin d'évaluer le lien éventuel existant entre ces quatre dimensions principales que sont les représentations de l'école, les pratiques parentales, le milieu socio-culturel et le niveau scolaire des élèves. 87 élèves de CE2, CM1 et CM2 et leurs parents sont ici testés à travers plusieurs questionnaires, mesurant le milieu socio-culturel, les représentations de l'école et les pratiques parentales. Le niveau scolaire de chaque élève est fourni par l'enseignant actuel du participant. Les résultats de cette étude nous permettent de mettre en évidence un lien corrélational positif et significatif entre les représentations parentales de l'école et leurs pratiques envers leurs enfants. De plus, une autre corrélation positive et significative permet de mettre en lien les représentations de l'école des enfants avec leur niveau scolaire. Ces résultats vont dans le sens de l'existence d'un lien entre certaines de ces dimensions, qu'il serait intéressant d'étudier afin de permettre une meilleure appréhension de l'échec scolaire et des difficultés des élèves, et d'en permettre une prévention efficace par l'explicitation du rôle de l'école et du fonctionnement de l'institution scolaire.

Mots-clés : représentations de l'école, milieu socio-culturel, pratiques parentales, niveau scolaire, institution scolaire

Introduction

Les représentations de l'école

La question des représentations de l'école par les parents et les enfants d'âge scolaire trouve son importance lorsque l'on étudie les différences de niveau scolaire et les causes possibles d'échecs scolaires chez les élèves. En effet, ces représentations pourraient influencer le rapport des parents et des élèves envers l'institution scolaire, et ainsi favoriser ou au contraire rendre plus difficile la bonne adaptation des enfants au contexte scolaire. De plus, ces représentations scolaires sont fortement liées entre les représentations parentales et celles développées chez l'élève.

Lange (2006)¹ s'intéresse aux représentations des familles envers l'institution scolaire et découvre que les représentations familiales de l'école seraient en lien avec la relation entre une famille et l'école, par la participation individuelle de cette famille avec le processus de socialisation vers l'école et l'accompagnement de la scolarité de l'enfant ; mais également par la participation collective de cette famille, avec une participation dans le fonctionnement de l'école, notamment par le biais d'associations. Cette participation envers l'institution scolaire serait également liée au niveau d'instruction des parents ou à leur appartenance sociale. En effet, Lange retrouve que les parents les plus instruits ou des classes sociales les plus élevées étaient généralement très investis dans l'institution scolaire. Au contraire, les familles les moins instruites seraient absentes ou joueraient des rôles moins importants au sein de cette institution. De plus, d'après Lange, la correspondance entre les processus de socialisation de la famille et celui de l'école serait dépendante de la proximité culturelle entre la famille et l'institution scolaire. Cette proximité culturelle dépendrait à son tour de plusieurs facteurs : la scolarité ou l'absence de scolarité des membres de la famille, leurs propres réussites ou échecs scolaires, leur niveau économique et le niveau d'unité ou de désunité familiale. De la même façon, l'accompagnement de la scolarité de l'enfant par la famille dépendrait du degré d'adhésion de la famille avec l'école, dont plusieurs facteurs expliqueraient ces différences

1 Lange, M.-F. (2006), pp. 168-170.

d'accompagnement : les relations enseignant-famille, la disponibilité laissée à l'élève pour la réalisation de son travail scolaire, la valorisation des savoirs nouveaux et des résultats scolaires.

H. Romano (2016)² s'intéresse également à la relation des parents envers l'école et évoque dans son article l'importance d'une relation de confiance des parents et des enfants envers l'institution scolaire. Cet article met en lien les représentations parentales sur l'école et celles de leurs enfants, influençant ainsi leur comportement et compétences scolaires. D'après cette auteure, les parents ont développé au fil du temps une défiance envers l'institution scolaire, ce qui met à mal les relations parents-enseignant, et ne permet ainsi pas à l'enfant d'avoir lui-même confiance en l'école. Les parents partageraient ainsi avec leurs enfants une représentation négative de l'école, qui ne leur permet pas de développer de réelle confiance envers l'institution scolaire et les enseignants, confiance nécessaire d'après cette auteure pour la bonne scolarité des élèves. Selon cette auteure, une représentation parentale de l'école positive est d'une importance capitale pour leur permettre de développer une relation de confiance envers l'école et des échanges positifs avec les acteurs de l'institution scolaire.

Ainsi, dans cet article, H. Romano montre à quel point les représentations parentales peuvent influencer les pratiques parentales, ici notamment sur les relations parents-enseignant. De plus, des parents défiants envers l'institution scolaire pourraient donner à leurs enfants des messages contradictoires avec ceux délivrés à l'école, ne permettant pas à ces élèves de développer une confiance en l'école.

Selon ce qui a été vu plus haut, les représentations parentales de l'école pourraient ainsi avoir une influence sur la scolarité des enfants. À ce sujet, l'article de C. Hache (2017)³ s'attelle à retranscrire les résultats d'entretiens menés avec des enseignants exerçant en ZEP pour recueillir les représentations sur les familles de leurs élèves. En ce qui concerne les représentations parentales, les enseignants évoquent l'absence d'expérience et de culture scolaire des parents comme un facteur d'échec scolaire. En effet, d'après ces enseignants, ces parents pourraient transmettre à leurs enfants de fausses représentations de l'école, représentations liées à leurs croyances sur l'école mais erronées.

2 Romano, H. (2016), pp. 19-26.

3 Hache, C. (2017), pp. 1-8.

Ainsi, les enfants partageraient des représentations de l'école qui ne seraient pas adaptées au contexte scolaire réel, et qui pourraient les empêcher de s'y adapter convenablement.

L'article de A. Florin (1987)⁴ reprend quelques éléments de différence entre les milieux socio-culturels dont sont issus les élèves, en lien avec les pratiques parentales, et donc par extension avec les représentations parentales de l'école. Les résultats montrent ici que les enfants de milieux plus défavorisés vont souvent parler de l'école auprès de leur famille, mais que les sujets abordés avec ces enfants dans leurs familles sont peu diversifiés. Ces enfants présentent aussi une difficulté pour différencier les activités réalisées à la maison et à l'école, et n'ont donc pas de représentation spécifique du rôle de l'école, que l'on peut mettre en lien avec la représentation parentale.

En plus du milieu socio-culturel, les pratiques parentales auraient elles aussi un rôle à jouer dans les représentations de l'école des élèves et dans leur réussite scolaire. J. Ecalle (1998)⁵ montre que les pratiques scolaires étant différentes en fonction du milieu social, celles-ci influenceraient la propre représentation d'un élève : un désintérêt parental, souvent retrouvé dans les milieux les moins aisés, accentuerait une image de soi négative de l'élève.

En ce qui concerne cet intérêt parental, Y. Tazouti (2014)⁶ s'intéresse aux relations existant entre l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants et la réussite scolaire de ces derniers. Il mobilise tout d'abord l'étude de Fan et Chen (2001) selon lesquels l'implication parentale dans la scolarité aurait une influence positive sur les performances scolaires. Y. Tazouti explique ensuite que « les élèves dont les parents ont des aspirations et des attentes élevées obtiennent de meilleurs résultats scolaires et persistent plus longtemps dans les études que ne le font ceux dont les parents ont des aspirations et des attentes relativement faibles » (p. 107). Y. Tazouti réalise dans cet article une méta-analyse sur le sujet de l'implication parentale. Il retrouve ainsi un effet positif de l'implication parentale sur les résultats scolaires « lorsque l'aide aux devoirs est structurée, qu'elle encourage l'autonomie de l'enfant, le soutien, et lorsqu'elle est caractérisée par un affect positif » (p. 105). De la même façon, un effet négatif est retrouvée « lorsque les parents n'identifient pas bien les objectifs de l'aide aux devoirs, lorsqu'elle est en

4 Florin, A. (1987), pp. 36-37.

5 Ecalle, J. (1998), pp. 10-12.

6 Tazouti, Y. (2014), pp. 98-107.

contradiction avec les attentes scolaires, lorsque les parents exercent un contrôle excessif et quand l'aide est accompagnée d'affects négatifs » (p. 105). Ainsi, l'implication parentale dans la scolarité de leurs enfants peut être mise en lien avec les représentations parentales, car cette implication serait liée aux attentes et aspirations des parents envers cette scolarité. De plus, les parents avec des représentations scolaires en contradiction avec l'école ne vont pas s'impliquer de la bonne façon dans la scolarité de leurs enfants et les effets de cette implication pourraient être délétères sur la réussite scolaire de leurs enfants.

Enfin, l'article de J. Charette (2018)⁷ se base sur une étude s'intéressant aux représentations de l'école que se font des parents immigrés au Québec. Les résultats de cette étude montrent que les représentations de ces parents sont en lien avec les représentations qu'ils ont de l'école dans leur pays d'origine, car ces informations leur sont manquantes concernant l'école québécoise. Ces représentations formées sur la base d'autres représentations d'autres systèmes scolaires ne seraient pas adaptées, et l'auteur propose de favoriser l'intégration sociale de ces parents pour leur permettre de se construire des représentations plus complexes et donc plus adaptées à la scolarité de leurs enfants.

Ainsi, les représentations de l'école méritent d'être étudiées car elles sembleraient être un facteur important de réussite ou d'échec scolaire chez les élèves. En effet, des représentations de l'école en cohérence avec l'institution scolaire permettraient aux parents d'avoir une relation plus efficace avec les enseignants, et développeraient chez les enfants une plus grande confiance envers l'institution scolaire. De plus, de bonnes représentations permettraient aux élèves de mieux comprendre ce que l'école attend d'eux, et aux parents d'avoir des pratiques parentales plus cohérentes avec la scolarisation de leurs enfants.

Les pratiques parentales et scolaires

Les pratiques parentales et scolaires sont également très diverses chez les élèves d'une même classe et entre les familles de ces enfants. Ces pratiques désignent à la fois les comportements et actions d'un élève en classe, et la façon dont l'école et les tâches qui

⁷ Charette, J. (2018), pp. 118-133.

incombent à l'élève en rapport avec sa scolarité sont gérées dans son contexte familial. Les pratiques scolaires sont en lien avec les représentations de l'école partagées dans la famille, et seraient donc elles aussi un facteur de réussite ou d'échec scolaire. D'après N. Darling et L. Steinberg (1993)⁸, le style parental désignerait les attitudes et comportements que vont manifester les parents dans la relation à leurs enfants, selon différentes situations. L'autorité parentale est définie dans cet article comme « une constellation d'attitudes parentales incluant le support émotionnel, des attentes élevées, suffisamment d'autonomie laissée à l'enfant, et une communication claire et bidirectionnelle » (p. 488). Si ces attitudes parentales sont adaptées, elles permettraient d'après ces mêmes auteurs de développer chez l'enfant « plus de responsabilité et d'indépendance, une meilleure coopération avec les adultes et les pairs, une maturité psychologique et un succès académique » (p. 488).

Les pratiques parentales ont été étudiées par plusieurs auteurs pour essayer de catégoriser différents styles parentaux, en fonction de ces différentes attitudes. Une catégorisation souvent utilisée est celle de D. Baumrind (1978)⁹ qui dégage trois styles parentaux selon les valeurs et pratiques des parents. Dans le style autoritaire, les parents valoriseraient l'obéissance, restreindraient l'indépendance et l'autonomie de l'enfant et ne permettraient pas à celui-ci de négocier ou de s'interroger sur la validité des paroles de l'adulte. Dans le style permissif, les parents chercheraient à restreindre le moins possible leurs enfants, et ne se considéreraient pas comme acteurs du développement de leurs enfants. Ces parents pourraient se trouver dans deux versants différents : un versant protecteur et affectueux, ou bien un versant qui consisterait plutôt à fuir sa responsabilité de parent en laissant toutes ces libertés. Enfin, dans le style démocratique, les parents encourageraient les enfants à réfléchir sur les décisions parentales et à négocier lorsqu'ils ne considèrent pas ces décisions pertinentes. Ces parents reconnaîtraient chez leurs enfants des intérêts individuels et des qualités spécifiques, tout en cherchant à leur faire atteindre les objectifs parentaux avec des standards réalistes mais suffisamment élevés. D'après D. Baumrind, ce style parental serait le plus adapté dans nos sociétés occidentales, en permettant de développer chez les enfants des compétences sociales valorisées.

8 Darling, N. & Steinberg, L. (1993), p. 488.

9 Baumrind, D. (1978), pp. 240-245.

Montandon et Sapru (2000)¹⁰ mobilisent l'étude de Kohn (1977) selon lequel des différences dans les pratiques parentales sont liées au système de valeurs des parents, lui-même lié à leur contexte professionnel, et donc par extension à leur niveau socio-culturel. En effet, les valeurs nécessaires et favorables dans le contexte professionnel des parents seraient transmises à leurs enfants, tant par leurs interactions verbales que de manière plus insidieuse avec leurs pratiques pédagogiques en général. D'après Kohn et les résultats de ses travaux, nous assisterions ici à une sorte de phénomène de reproduction, car les enfants seraient de cette façon plus adaptés pour travailler dans le même milieu professionnel que leurs parents. Ainsi, les auteures présentent les caractéristiques principales dégagées par Kohn dans les résultats de son étude en fonction des milieux socio-culturels : « les parents de statut social élevé [...] tendent à valoriser et encourager l'autonomie dans l'éducation de leurs enfants », tandis que « les parents de milieu ouvrier [...] tendent à valoriser et exiger de leur enfant ordre et obéissance » (page 132).

En ce qui concerne les différences de pratiques parentales, C. Montandon et S. Sapru reprennent également l'étude de Jones & Bayley (1941) qui observent différentes caractéristiques éducatives en fonction du milieu socio-culturel des parents. En effet, « les parents des classes moyennes tendaient à manifester un contrôle de soi dans les interactions avec l'enfant, à raisonner l'enfant et à exercer une discipline dans un cadre rationnel et clairement défini, à négocier avec lui, à utiliser des punitions et des récompenses censées correspondre à des actes précis de l'enfant et à ce qui les motive, et à faire des plans pour leur réussite à long terme » (page 131). À l'inverse, d'après les auteurs de cette même étude, « Les parents des classes populaires [...] n'avaient pas de plan éducatif calculé d'avance, auraient tendance à satisfaire les caprices de leurs enfants, à consacrer peu de temps à leur expliquer les raisons et leurs exigences, à les punir en se souciant peu de l'intention derrière leurs actes » (page 131).

Cette étude ne donne pas son point de vue concernant les facteurs pouvant expliquer ces différences de pratiques éducatives en fonction du milieu socio-culturel. Cependant, il semble intéressant de rapprocher ces différences de pratiques éducatives avec les différences de représentations parentales retrouvées précédemment, comme l'un des facteurs pouvant expliquer ces caractéristiques dans les pratiques éducatives.

10 Montandon, C., Sapru, S. (2000), pp. 131-132.

J. Delalande (2016)¹¹ s'intéresse aux conceptions parentales sur l'enfance pour expliquer les différences de pratiques parentales dans l'éducation de leurs enfants et dans leur rapport à l'école et les pratiques scolaires.

Tout d'abord, J. Delalande présente plusieurs conceptions de l'enfant, dont la plus répandue en Occident serait le modèle de l'enfant comme une personne. C'est cette conception de l'enfant qui serait en place dans nos écoles actuellement. J. Delalande montre ainsi que certaines représentations familiales de l'enfance peuvent favoriser une bonne réussite scolaire, ou au contraire induire un risque de décrochage scolaire. D'après cette auteure, ce sont les modèles de l'enfance qui ne correspondent pas à ceux imposés par l'école qui ne permettent pas de favoriser une scolarité efficace. De fait, les enfants issus de familles dans lesquelles les représentations de l'enfance sont celles de l'enfant du lignage ou de l'enfant de la Nation se trouvent dans une incohérence éducative par rapport au contexte scolaire. Ainsi, d'après cette auteure, les parents dont la conception de l'enfant ne correspondrait pas à celle valorisée à l'école se placeraient dans une incohérence éducative par rapport à l'institution scolaire, ce qui favoriserait un décrochage scolaire chez leurs enfants.

De plus, J. Delalande observe des pratiques parentales différentes en fonction des milieux socio-culturels, en lien avec les représentations parentales de l'école. En effet, d'après ses observations, les parents de milieux populaires n'estiment pas avoir une connaissance suffisante du système scolaire, ni les capacités nécessaires pour aider leurs enfants dans leur travail scolaire. Ils développent donc une représentation de l'école qui fait passer celle-ci comme responsable de la préparation de l'avenir de leurs enfants. Avec cette représentation, ces parents vont se concentrer sur les résultats scolaires obtenus par leurs enfants.

À l'inverse, les parents issus des classes moyennes vont développer une représentation de l'école comme un lieu de sélection, « au service de la réussite individuelle de leurs enfants » (p. 17). Leurs pratiques éducatives se différencient de celles des familles populaires dans l'accompagnement que ces parents témoignent pour l'accomplissement personnel de leurs enfants, et dans leur recherche de développement d'autonomie et de responsabilisation de leurs enfants.

11 Delalande, J. (2016), p. 12-17.

R. Deslandes et É. Royer (1994)¹² étudient le lien entre la participation des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants et la réussite scolaire de ces derniers. Ces auteurs constatent que le développement des enfants serait influencé par les différents styles parentaux : le style autoritaire conduirait chez l'enfant à un faible niveau d'autonomie et de faibles compétences cognitives et sociales ; le style démocratique permettrait le développement d'une haute estime de soi, d'une bonne indépendance et de compétences sociales et scolaires adaptées ; tandis que le style permissif impliquerait chez l'enfant irresponsabilité et faiblesse de l'auto-contrôle, ainsi que de faibles compétences cognitives et sociales. Le style parental développerait donc chez l'enfant des compétences plus ou moins adaptées pour une bonne réussite scolaire. De plus, une bonne relation de la famille avec les acteurs de l'école favoriserait la participation parentale dans le suivi scolaire et améliorerait donc les résultats scolaires de ces enfants.

Enfin, dans l'article de J. Charette (2018)¹³ concernant les parents d'élèves récemment immigrés au Québec, les résultats montrent que des représentations parentales plus complexes, et donc plus cohérentes avec le système scolaire en vigueur dans ce pays, vont permettre aux parents de développer de meilleures stratégies concernant le parcours scolaire de leurs enfants. Ainsi, des représentations parentales plus cohérentes vont leur permettre de mieux adapter leurs pratiques éducatives, de manière à ce que celles-ci favorisent une scolarité plus efficace pour leurs enfants.

P. Durning et A. Fortin (2000)¹⁴ réalisent une étude pour tenter de valider la version française d'un test d'évaluation des pratiques éducatives parentales perçues par les enfants. Ils retrouvent à travers cette étude plusieurs résultats susceptibles de nous intéresser. En premier lieu, ces auteurs mobilisent l'étude de Peterson et Rollins (1987) pour exposer une différence retrouvée dans les pratiques parentales en fonction du sexe de l'enfant : plus de punitions corporelles sont relatées chez les garçons par rapport aux filles. De plus, pour les enfants des deux sexes, Durning et Fortin observent que les pratiques de soutien et de manifestations affectueuses sont plus souvent rapportées chez les mères, plutôt que chez les pères. En ce qui concerne le milieu socio-culturel dont sont issus les enfants, les garçons venant de milieux défavorisés témoignent plus de pratiques

12 Deslandes, R. & Royer, É. (1994), p. 66-75.

13 Charette, J. (2018), p. 130.

14 Durning, P. & Fortin, A. (2000), p. 378-388.

contrôlantes que les garçons de milieux favorisés. Cette différence n'est pas retrouvée chez les filles, mais ceci aurait peut-être été le cas avec un échantillon plus important. Enfin, ces auteurs observent également que les enfants subissant des punitions corporelles, même légères, témoignent d'un score de contrôle plus élevé envers leurs parents.

Ainsi, ces différences seront importantes à prendre en compte dans l'analyse de nos résultats, car elles montrent que le sexe du parent, celui de l'enfant et la présence de certaines pratiques comme les punitions corporelles peuvent influencer certaines de nos variables, notamment celle des pratiques parentales et du style éducatif.

Ainsi, les pratiques parentales et scolaires sont elles aussi influencées par plusieurs facteurs, notamment les représentations de l'école et le niveau socio-culturel de la famille. Ces pratiques parentales et scolaires exerceraient une influence sur la réussite scolaire des élèves, car ceux-ci ne développeraient pas les mêmes habitudes scolaires, et que l'accompagnement parental ne leur permettrait pas toujours de développer leurs compétences scolaires. Enfin, les différences de pratiques parentales ne permettraient pas de développer les mêmes compétences chez leurs enfants : accompagnement personnel et autonomie seraient mis en valeur dans certaines familles, tandis que rigueur et obéissance le seraient dans d'autres. Ces valorisations seraient plus ou moins cohérentes avec l'institution scolaire, et pourraient donc être un facteur de réussite ou d'échec scolaire.

Le milieu socio-culturel

Enfin, le milieu socio-culturel dont est issu un élève aurait une influence forte sur les deux facteurs précédents. En effet, d'après Montandon et Sapru (2000)¹⁵, un lien peut être fait entre les différents facteurs pouvant influencer la réussite scolaire ou les difficultés des élèves. Un paragraphe est consacré au facteur « caractéristiques sociales et culturelles des familles » (page 131) et montre que la classe sociale des parents influencerait leurs pratiques éducatives, avec à l'appui les travaux de Jones & Bayley (1941), Gecas (1979) et Rollins & Thomas (1979). Un autre paragraphe de ce chapitre est consacré aux représentations parentales en lien avec les pratiques parentales. Les auteures de ce chapitre mobilisent notamment les travaux de Kohn (1977) selon lequel le cadre professionnel des

15 Montandon, C., Sapru, S. (2000), pp. 131-132.

parents définirait les valeurs de ces derniers, valeurs nécessaires ou valorisées dans leur milieu professionnel, et qu'ils transmettraient ensuite à leurs enfants.

F. Boubekour (1997)¹⁶ montre que les représentations parentales de l'école sont dépendantes du milieu socio-culturel de la famille, à travers une étude conduite en Algérie. En effet, les parents présentant des caractéristiques socio-culturelles d'un niveau social élevé auraient une représentation de l'école moderne et stratégique avec un objectif basé sur l'autonomisation de l'enfant. Ces parents évoquent également des objectifs en termes d'épanouissement de leur enfant. Au contraire, les parents de milieu social bas présenteraient une représentation de l'école plutôt traditionnelle, avec des objectifs plutôt en termes moraux, religieux et professionnels. De plus, l'épanouissement de l'enfant n'est pas évoqué par ces parents, qui se concentrent principalement sur l'éducation morale. Cependant, d'après l'auteur de cet article, c'est aux parents d'avoir ce rôle éducatif et non à l'école, mais ceux-ci responsabiliseraient l'institution scolaire, par la représentation qu'ils ont de celle-ci. Ainsi, cette étude nous montre que les représentations de l'école développées par les parents sont dépendantes de leur milieu socio-culturel, avec des différences radicales entre les deux groupes, niveau élevé et niveau bas, particulièrement en termes d'objectifs donnés à l'école et aux rôles que celle-ci se doit de remplir.

J. Ecalle (1998)¹⁷ étudie les représentations des enfants d'eux-mêmes en tant qu'élèves, et prend le niveau socio-culturel des élèves comme facteur modulant ces représentations. Les représentations parentales de l'institution scolaire sont cohérentes avec les représentations de l'enfant, notamment ses représentations en tant qu'élève. Cet auteur cite en effet l'étude de Zarour & Gilly (1981) pour montrer que l'on retrouve des différences dans les représentations des élèves, en lien avec le niveau socio-culturel de la famille dont ils sont issus, et donc des représentations de leurs parents. Ainsi, les parents de niveau socio-culturel bas valoriseraient l'enseignant et la culture scolaire, comme source d'ascension sociale pour leur enfant. Les enfants issus de ces familles auraient donc tendance à attribuer plus de compétences à leur enseignant. Cependant, les élèves issus de familles défavorisées auraient une représentation de l'école moins précise que ceux issus de familles de niveau socio-culturel moyen, car ils ne parviendraient pas à reconnaître le rôle spécifique de l'école, ce qui ne favoriserait pas une bonne adaptation scolaire.

16 Boubekour, F. (1997), pp. 53-59.

17 Ecalle, J. (1998), pp. 9-10.

L'article de A. Florin (1987)¹⁸ va lui aussi dans le sens de l'article précédemment cité. Cette auteure s'est elle aussi intéressée dans cette étude aux représentations qu'avaient les élèves de l'école, en fonction du milieu socio-culturel duquel ils étaient issus. Les résultats montrent que les élèves les plus valorisés socialement avaient une représentation de l'école basée sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et que l'enseignant avait notamment un rôle de surveillance, donc peu valorisé, en accord avec l'article précédent. Au contraire, les élèves issus de milieux socio-culturels moins favorisés survalorisaient l'enseignant, mais ne reconnaissaient là encore aucun rôle spécifique à l'école, ne parvenant pas à faire de réelle différence entre les activités réalisées à la maison et celles réalisées dans le cadre scolaire.

D'après R. Deslandes et É. Royer (1994)¹⁹, qui étudient le lien entre la participation parentale dans le suivi scolaire et la réussite scolaire des enfants, les enfants les plus à risque de l'abandon scolaire seraient ceux « issus de familles monoparentales et recomposées, de même qu'un milieu socio-économique défavorisé » (p. 65). De la même façon, ces auteurs retrouvent un lien entre le niveau de scolarité des parents et les résultats scolaires de leurs enfants. Ainsi, le milieu socio-culturel des enfants et le niveau d'instruction des parents exerceraient une influence sur la réussite scolaire de ces élèves.

Enfin, l'article de X. Conus & T. Ogay (2018)²⁰ s'intéresse au partenariat entre les parents et l'institution scolaire comme moyen de lutter contre les inégalités sociales. D'après ces deux auteurs, la confiance des parents envers l'école et son équipe éducative est nécessaire pour favoriser une scolarité efficace de leurs enfants, propos que l'on peut rapprocher de ceux de H. Romano (2016) concernant la confiance nécessaire des parents d'élèves envers l'institution scolaire. X. Conus et T. Ogay proposent donc dans cet article de faire collaborer au maximum les parents d'élèves avec l'équipe éducative, pour établir une réelle confiance parentale envers l'école. Cette collaboration, si elle est efficace, pourrait éviter une mauvaise relation des parents avec l'équipe éducative, que l'on sait délétère sur la scolarité des enfants, et également des désaccords non réglés ou réglés

18 Florin, A. (1987), pp. 36-37.

19 Deslandes, R. & Royer, É. (1994), p. 65.

20 Conus, X., Ogay, T. (2018), pp. 46-62.

négativement, et des reproches adressés réciproquement entre les parents d'élèves et l'équipe pédagogique.

Ces deux auteurs proposent ainsi plusieurs solutions pour construire une bonne collaboration, et ainsi rétablir la confiance entre ces différents acteurs. D'après eux, l'équipe éducative doit développer chez les parents un sentiment de confiance en eux et de compétence parentale. En effet, ces auteurs ont remarqué que les parents valorisaient souvent bien plus l'enseignant qu'eux-mêmes pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. De plus, l'école se doit de mettre en place un accueil efficace des familles au sein de l'école, pour ainsi permettre de bonnes conditions de communication entre les familles et l'équipe éducative. Enfin, d'après ces auteurs, l'équipe pédagogique doit faire un effort de décentration des normes en vigueur dans le cadre scolaire, car celles-ci ne sont pas connues et partagées par toutes les familles en relation avec l'école, notamment dans les milieux minoritaires. Cet effort de décentration serait une nécessité pour reconnaître ces parents comme légitimes.

Ainsi, le milieu socio-culturel influencerait les représentations de l'école développées par les parents, qui transmettraient ces représentations à leurs enfants. De la même façon, les pratiques scolaires seraient différentes en fonction des milieux socio-culturels. Il semble donc important de prendre en compte le milieu socio-culturel dont est issu un élève pour mieux comprendre ses difficultés scolaires, et ainsi trouver des solutions adaptées. De plus, en connaissant le milieu duquel un élève est issu, il semblerait plus facile de trouver des solutions adaptées pour pallier ses difficultés, car l'enseignant pourrait ainsi avoir quelques idées sur la manière dont la scolarité est gérée à la maison, sur l'implication supposée des parents dans le travail de l'élève, etc.

La présente étude

Dans la présente étude, nous nous intéressons à l'influence du milieu socio-culturel des parents et des enfants sur leurs représentations de l'école et sur les pratiques parentales et scolaires. Il semble intéressant de mettre ces trois composantes en lien, afin d'étudier la façon dont le milieu socio-culturel dont est issu un élève influencerait les représentations

de l'école partagées dans sa famille, et les pratiques scolaires qui en découlent. Cette étude aiderait à mieux comprendre les difficultés des élèves, qui sont diverses au sein d'une même classe, pour permettre à l'enseignant d'être plus efficace dans les solutions qu'il proposerait de mettre en place. Comprendre ces difficultés et leurs origines serait une première étape pour permettre à tous les élèves, quelles que soient leurs origines sociales, de vivre une scolarité épanouie et enrichissante.

Nous pouvons dégager plusieurs hypothèses pour cette étude. Tout d'abord, nous nous attendons à ce que les représentations parentales soient influencées par le milieu socio-culturel de la famille, dans le sens où un milieu socio-culturel favorisé tendrait à engendrer des représentations parentales plus cohérentes avec les attentes réelles de l'institution scolaire (Lange, 2006 ; Florin, 1987 ; Ecalle, 1998 ; Boubekour 1997 ; Montandon & Sapru, 2000). De plus, nous nous attendons à ce que les représentations parentales de l'école influencent les pratiques parentales et scolaires, dans le sens où des représentations parentales cohérentes amèneraient les parents à adopter des pratiques parentales et scolaires adaptées (Lange, 2006 ; Romano, 2016 ; Tazouti, 2014 ; Delalande, 2016 ; Charette, 2018). Enfin, nous nous attendons à ce que ces représentations et pratiques parentales influencent les représentations de l'enfant sur l'institution scolaire, et par extension son comportement et sa réussite scolaire, dans le sens où des représentations et pratiques adaptées chez les parents permettraient à l'enfant de se construire à son tour des représentations adaptées, l'amenant ainsi à adopter une posture scolaire optimale (Hache, 2017 ; Romano, 2016 ; Florin, 1987 ; Ecalle, 1998 ; Tazouti, 2014).

Méthode

Participants

Les participants de cette étude sont recrutés dans une école dont la population générale est relativement favorisée. Ils sont au nombre de 87, dont 52 filles et 35 garçons, avec au moins un parent participant pour chaque enfant. Nous souhaitions pouvoir conduire cette étude dans au moins une autre école présentant une certaine diversité au regard du niveau socio-économique des familles fréquentant celle-ci, mais malheureusement cela n'a pas été possible en regard du contexte sanitaire. Trois niveaux de classe sont concernés, CE2, CM1 et CM2, car cette école ne comporte que ces trois niveaux, répartis sur 13 classes. Pour que les données d'un foyer soient exploitables, il nous a fallu obtenir l'accord d'au moins l'un des deux parents pour répondre aux questionnaires destinés à ceux-ci, ainsi que leur accord pour faire participer leur enfant.

Procédure

Après recueil des consentements parentaux, les passations se déroulent en deux temps : un temps avec les parents et un temps avec les enfants. Concernant le recueil des données parentales, chaque foyer recevrait deux questionnaires : l'un concernant leurs représentations de l'école et l'autre concernant leurs pratiques parentales. Il s'agit là de deux questionnaires auto-administrés. Les parents doivent indiquer le genre de celui qui remplit le questionnaire ou la participation des deux parents dans le remplissage de celui-ci.

En ce qui concerne les questionnaires destinés aux enfants, ceux-ci devaient être administrés sur le temps scolaire, individuellement. Ainsi, chaque élève devait passer avec l'enquêteur qui lui aurait expliqué les consignes, puis lui aurait lu les différents items, dans l'ordre prévu. L'enquêteur aurait pris lui-même note des réponses de l'enfant. Il aurait commencé par le questionnaire concernant les informations personnelles sur l'enfant, puis celui sur le milieu socio-culturel de l'enfant, puis aurait terminé l'entretien avec le

questionnaire sur les représentations de l'école. Cependant, le protocole sanitaire ne permet pas à l'enquêteur de se retrouver avec un élève individuellement, car des « bulles de niveaux » sont créés au sein de l'école pour éviter les risques de transmission. Il aurait ainsi fallu cantonner la recherche aux seuls élèves de CM2, niveau de classe sur lequel l'enquêteur est en poste. Un compromis a été trouvé pour permettre à tous les élèves participants de passer : une réunion est réalisée avec l'ensemble des enseignants participant à l'étude dans leur classe pour leur expliquer comment faire passer ces questionnaires. Comme il s'agit d'enfants relativement grands, les enseignants feront passer ces questionnaires en classe entière, en expliquant aux élèves comment répondre, puis en lisant et explicitant chaque item un à un. Les élèves remplissent ainsi les questionnaires eux-mêmes, avec l'aide de l'enseignant.

Mesures

• Représentations de l'école

Afin de mesurer les représentations de l'école des parents et des enfants, un questionnaire a été utilisé, avec de légères variations entre celui destiné aux parents et celui destiné aux enfants, mais gardant pour chaque question la même idée globale. Ces questionnaires comportent quinze affirmations pour lesquelles le participant doit répondre à l'aide d'une échelle de Likert allant de « pas du tout d'accord » (= 1) à « tout à fait d'accord » (= 7), en passant par d'autres choix correspondant aux chiffres entre 1 et 7, permettant au participant de nuancer son propos.

En ce qui concerne la cotation de ces questionnaires, le score de chaque item est recueilli, car le score de certains de ces items est inversé. Plus le score obtenu est élevé, plus les représentations de l'école tendent vers les représentations le plus souvent retrouvées dans les catégories moyennes ou élevées, et correspondant aux représentations les plus en accord avec l'institution scolaire.

Le genre du parent remplissant le questionnaire ou la présence des deux parents dans le cas d'un couple sont demandés en début de questionnaire afin de pouvoir prendre

en compte un biais possible lié aux différences de représentations parentales entre les deux genres de parents.

• *Pratiques parentales*

Le questionnaire utilisé pour recueillir les pratiques parentales est administré seulement aux parents. Ce questionnaire est lui aussi composé de quinze affirmations, pour lesquelles le participant doit répondre selon le même modèle que le premier questionnaire, soit par une échelle de Likert en sept choix. Cette échelle lui permet là encore de moduler son degré d'accord ou de désaccord par rapport aux affirmations proposées.

La cotation est la même que celle utilisée dans le questionnaire sur les représentations de l'école, avec là aussi des items inversés. Un score élevé traduit ici un style plutôt démocratique et une forte implication dans la scolarité de l'enfant, tandis qu'un score bas traduit un style parental plutôt négligeant et une faible implication dans la scolarité.

Un biais de désirabilité risque cependant d'être observé avec ce questionnaire, qu'il faudra donc prendre en compte dans les données obtenues et les résultats qui en découleront. Il faudra faire un retour à ce biais en discussion, en le présentant comme une limite possible à cette étude.

Le genre du parent remplissant le questionnaire ou la présence des deux parents dans le cas d'un couple, sont là-encore demandés en début de questionnaire afin de pouvoir prendre en compte un biais possible lié aux différences de pratiques parentales entre les deux genres de parents.

• *Milieu socio-culturel*

Le *Family Affluence Scale*²¹ sera utilisé dans cette étude pour recueillir des données sur le milieu socio-culturel dans lequel l'enfant évolue. Il s'agit d'un questionnaire réalisé à l'oral et composé de six questions, permettant d'évaluer le niveau socio-économique de la famille de l'enfant. Ces six questions concernent des aspects matériels de la vie

21 Ngantcha, M., Janssen, E., Godeau, E., Ehlinger, V., Le-Nezet, O., Beck, F., & Spilka, S. (2018).

quotidienne de l'enfant et de son domicile (par exemple, « Votre famille dispose-t-elle d'un lave-vaisselle à la maison ? »).

Pour chaque question, plusieurs propositions de réponses sont possibles, avec un score correspondant à telle proposition. Les scores de chaque item sont alors additionnés pour obtenir un score total. Plus le score obtenu est élevé, plus le milieu socio-culturel est considéré comme favorisé.

• *Informations personnelles sur l'enfant*

Le questionnaire « Qui es-tu ? » vise à récolter des informations personnelles sur l'enfant, certaines de ces informations devant être contrôlées dans un souci de validité. De plus, certaines de ces questions nous permettront d'étayer nos données concernant le niveau socio-culturel de la famille dont l'enfant est issu. Ce questionnaire permet de connaître le sexe de l'enfant, sa date de naissance, le métier de ses parents dans le cas où au moins l'un des deux travaille, le nombre de frères et sœurs (ou demi-frères et demi-sœurs) et leur âge, ainsi que la place de l'enfant dans la fratrie, la situation parentale (parents en couples ou séparés), la situation familiale de l'enfant (avec quel parent il vit), la langue parlée majoritairement à la maison, le nombre de classes redoublées et les éventuels changements d'école.

Ce questionnaire devait être administré oralement et l'élève n'aurait rien eu à écrire. Cependant, nous avons ici élaboré une version pouvant être remplie directement par l'enfant afin de permettre l'utilisation de ce test malgré nos contraintes sanitaires.

• *Niveau et comportement scolaires*

Ces données seront simplement recueillies avec l'aide de l'enseignant actuel de chaque enfant, qui nous donnera son niveau scolaire actuel, ses différents acquis par rapport au reste du groupe et de sa classe d'âge, et ses comportements majoritaires en classe. Pour recueillir ces données, les enseignants répondront avec deux échelles de Likert en sept points : l'une concernant les résultats scolaires, et l'autre concernant le comportement de l'élève. Plus le score obtenu sera élevé, plus l'enseignant positionnera les résultats scolaires et le comportement de l'élève comme adaptés à l'institution scolaire.

• *Milieu socio-culturel et représentations parentales de l'école*

En ce qui concerne le questionnaire sur les représentations parentales de l'école, un score numérique est obtenu. Plus le score obtenu est élevé, plus les représentations parentales sont en adéquation avec l'institution scolaire. À l'inverse, un score faible traduit des représentations parentales en faible adéquation avec l'institution scolaire.

En ce qui concerne la mesure du milieu socio-culturel, un score numérique est là encore obtenu. Plus le score obtenu à ce questionnaire est élevé, plus la famille concernée est considérée comme appartenant à un milieu socio-culturel favorisé. À l'inverse, plus le score obtenu est faible, plus la famille est considérée comme appartenant à un milieu socio-culturel défavorisé.

Afin d'analyser le lien entre ces deux variables, nous allons utiliser un test de corrélation, le test de Pearson. Celui-ci consiste à observer le lien existant entre ces deux variables. À partir de ce test, nous pouvons nous attendre à ce qu'un score des représentations parentales de l'école soit corrélé positivement avec un score de milieu socio-culturel.

• *Représentations de l'école et pratiques parentales et scolaires*

Concernant le questionnaire recueillant les pratiques parentales et scolaires, le score obtenu est également un score numérique. Un score élevé à ce questionnaire traduit des pratiques parentales et scolaires en adéquation avec un bien-être de l'enfant et une bonne implication scolaire des parents. À l'inverse, un score faible traduit une inadéquation des pratiques parentales et scolaires avec le bien-être de l'enfant et l'implication des parents dans la scolarité.

Afin d'analyser le lien entre ces deux variables, nous allons utiliser un test de corrélation, le test de Pearson. Celui-ci consiste à observer le lien existant entre ces deux variables. À partir de ce test, nous pouvons nous attendre à ce qu'un score des représentations parentales de l'école soit corrélé positivement avec un score des pratiques

parentales et scolaires. Ainsi, les familles avec des représentations de l'école en adéquation avec l'institution scolaire auraient tendance à adopter des pratiques parentales et scolaires en adéquation avec le bien-être de l'enfant.

• *Représentations parentales et enfantines de l'école et niveau scolaire*

Le questionnaire recueillant les représentations enfantines de l'école fonctionne de la même façon que celui recueillant les représentations parentales. Ainsi, un score élevé traduit des représentations de l'enfant en adéquation avec l'institution scolaire. À l'inverse, un score faible traduit des représentations de l'école en faible adéquation avec l'institution scolaire. En ce qui concerne le niveau scolaire des enfants, celui-ci est recueilli à partir des enseignants suivant ces enfants en classe, par une échelle de Likert en sept points. Il s'agit donc là encore d'un score numérique.

Afin d'analyser le lien entre ces trois variables, nous allons utiliser un test de corrélation, le test de Pearson. Celui-ci consiste à observer le lien existant entre ces trois variables. À partir de ce test, nous pouvons nous attendre à ce qu'un score des représentations parentales de l'école soit corrélé positivement avec un score de représentations enfantines de l'école, ainsi que du niveau et comportement scolaire de l'enfant.

• *Variables contrôles*

Afin de vérifier que le sexe de l'enfant n'a pas d'incidence sur leurs représentations de l'école, ni sur les pratiques qu'adoptent leurs parents envers eux, nous allons analyser l'effet du sexe selon nos différentes variables. Pour cela, nous allons utiliser un test de comparaisons de deux groupes indépendants : filles et garçons, sous les conditions d'homogénéité des variances et de normalité des groupes.

Nous souhaitons également vérifier que le sexe du parent répondant aux questionnaires destinés aux parents (représentations parentales de l'école et pratiques

parentales et scolaires) n'a pas d'incidence sur nos variables. Pour cela, nous allons utiliser une ANOVA en groupes indépendants. Nous veillerons là encore à vérifier les conditions d'utilisation de ce test une fois les données recueillies.

Enfin, nous souhaitons nous assurer que la situation familiale n'a pas non plus d'incidence sur nos variables, en particulier sur les pratiques parentales qui pourraient être différentes en fonction de cette situation. Nous allons pour cela réaliser à nouveau un test de comparaison de deux groupes indépendants : parents ensemble (mariés ou en couple) ou parents séparés (divorcés, veufs ou séparés).

Hypothèses opérationnelles

1. Les enfants montrant par le score obtenu à la *Family Affluence Scale*²² qu'ils sont issus d'un milieu populaire devraient être ceux dont les parents ont obtenu de faibles scores au questionnaire concernant les représentations de l'école.

2. Les parents ayant obtenu un faible score au questionnaire concernant les représentations parentales de l'école devraient obtenir un faible score au questionnaire concernant les pratiques parentales.

3. Les enfants ayant obtenu un score faible au questionnaire concernant les représentations de l'école devraient être ceux dont les parents ont également obtenu un score faible à ce même questionnaire. Ces enfants devraient être ceux dont le niveau scolaire est le moins élevé, et dont le comportement est le moins adapté en classe, en comparaison avec les enfants ayant obtenu un score élevé à ce questionnaire.

22 Ngantcha, M., Janssen, E., Godeau, E., Ehlinger, V., Le-Nezet, O., Beck, F., & Spilka, S. (2018).

Résultats

Milieu socio-culturel et représentations parentales de l'école

Concernant tout d'abord un éventuel lien entre les scores obtenus à la *Family Affluence Scale* et ceux obtenus par le questionnaire sur les représentations parentales de l'école, nous n'observons aucun lien entre ces deux variables. En effet, pour nos 87 participants (N = 87), nous obtenons des corrélations non significatives ($r = .149$) avec ($p = .169$), dont ces chiffres illustrent une absence de lien significatif entre le milieu socio-culturel et les représentations parentales de l'école.

Tableau de corrélations de Pearson pour les mesures de milieu socio-culturel et de représentations parentales de l'école

		FAS total	Représentations parentales
FAS total	Corrélation de Pearson	1	.149
	Sig. (bilatérale)		.169
	N	87	87
Représentations parentales	Corrélation de Pearson	.149	1
	Sig. (bilatérale)	.169	
	N	87	87

Représentations de l'école et pratiques parentales et scolaires

En ce qui concerne maintenant le lien entre les scores obtenus aux questionnaires concernant les représentations parentales de l'école, et ceux obtenus aux questionnaires concernant les pratiques parentales de ceux-ci, nous observons une corrélation positive entre les représentations parentales de l'école et les pratiques parentales.

En effet, nous observons un score de ($r = .404$) avec un ($p = .000$) pour (N = 87), ce qui témoigne d'une corrélation positive et significative. Ainsi, plus les scores de

représentations parentales de l'école sont élevés, plus les scores de pratiques parentales le sont aussi, et inversement. Nous pouvons en conclure que les familles avec des représentations de l'école en adéquation avec l'institution scolaire auraient tendance à adopter des pratiques parentales et scolaires adaptées au développement du bien-être chez l'enfant.

Tableau de corrélations de Pearson pour les mesures
des représentations parentales de l'école et des pratiques parentales

		Représentations parentales	Pratiques parentales
Représentations parentales	Corrélation de Pearson	1	.404**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	87	87
Pratiques parentales	Corrélation de Pearson	.404**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	87	87

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Représentations parentales et enfantines de l'école et niveau scolaire

Nous analysons ici les scores de trois variables : les représentations parentales de l'école, les représentations enfantines et l'école et le niveau et comportement scolaire de l'enfant.

En ce qui concerne la corrélation entre les représentations parentales de l'école et les représentations enfantines, nous ne retrouvons aucun lien significatif entre ces deux variables. En effet, nous obtenons pour (N = 87) un score de (r = .160) avec (p = .140). Ainsi, les représentations de l'école des parents ne seraient pas corrélées avec celles des enfants de manière significative, ces représentations n'auraient donc pas tendance à être partagées du parent vers son enfant.

Tableau de corrélations de Pearson pour les mesures
des représentations parentales de l'école et des représentations enfantines de l'école

		Représentations parentales	Représentations enfantines
Représentations parentales	Corrélation de Pearson	1	.160
	Sig. (bilatérale)		.140
	N	87	87
Représentations enfantine	Corrélation de Pearson	.160	1
	Sig. (bilatérale)	.140	
	N	87	87

De plus, en ce qui concerne les niveaux et comportements scolaires des enfants selon leurs représentations de l'école, nous observons plusieurs résultats significatifs. Tout d'abord, une corrélation positive et significative est retrouvée entre le niveau scolaire de l'enfant et ses représentations de l'école, avec des scores de ($r = .264$) et ($p = .031$). Ainsi, plus l'enfant a des représentations positives de l'école et en adéquation avec l'institution scolaire, plus son niveau scolaire est élevé.

De la même façon, une corrélation positive et significative est observée entre le niveau scolaire de l'enfant et son comportement à l'école, avec des scores de ($r = .369$) et ($p = .002$). Ainsi, plus le score d'un enfant concernant son comportement à l'école est élevé, plus son niveau scolaire est élevé lui aussi. Cependant, et contre toute attente, nous n'observons aucune corrélation significative entre le comportement de l'enfant à l'école et ses représentations de l'école.

Tableau de corrélations de Pearson pour les mesures des représentations enfantines de l'école, du niveau scolaire des enfants et de leurs comportements à l'école

		Représentations enfantines	Niveau scolaire	Comportement scolaire
Représen- tations enfantines	Corrélation de Pearson	1	.264*	.239
	Sig. (bilatérale)		.031	.053
	N	87	67	66
Niveau scolaire	Corrélation de Pearson	.264*	1	.369**
	Sig. (bilatérale)	.031		.002
	N	67	67	66
Compor- tement scolaire	Corrélation de Pearson	.239	.369**	1
	Sig. (bilatérale)	.053	.002	
	N	66	66	66

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Variables contrôles

En ce qui concerne tout d'abord le sexe de l'enfant, nous avons effectué un test de comparaison inter-groupe entre les filles et les garçons sur les différentes variables, en utilisant un test t de Student si les conditions d'utilisation étaient valables, ou un test de Wilcoxon Mann Whitney dans le cas contraire.

Nous observons une homogénéité des variances pour les variables FAS (milieu socio-culturel), représentations enfantines des enfants et pratiques parentales. Il n'y a donc pas de différence inter-groupe pour ces trois variables.

Tableau de statistiques descriptives

Statistiques de groupe

	Sexe de l'enfant	N	Moyenne	Écart-type
FAS total	1	35	9.31	1.778
	2	52	8.81	1.738
Représentations enfantines	1	35	65.57	9.344
	2	52	66.37	8.745
Représentations parentales	1	35	75.51	5.501
	2	52	75.21	6.875
Pratiques parentales	1	35	112.57	9.802
	2	52	115.85	10.129

Tableau d'inférences statistiques

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour l'égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)
FAS total	Hypothèse de variances égales	.018	.893	1.321	85	.190
	Hypothèse de variances inégales			1.315	71.945	.193
Représentations enfantines	Hypothèse de variances égales	.006	.939	-.404	85	.687
	Hypothèse de variances inégales			-.399	69.744	.691
Représentations parentales	Hypothèse de variances égales	4.424	.038	.218	85	.828
	Hypothèse de variances inégales			.227	82.375	.821
Pratiques parentales	Hypothèse de variances égales	.013	.910	-1.498	85	.138
	Hypothèse de variances inégales			-1.508	74.711	.136

De plus, un test non paramétrique est utilisé pour les représentations parentales de l'école. Le résultat de ce test permet de conclure qu'il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons concernant les représentations parentales de l'école.

Récapitulatif du test d'hypothèse

Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
La distribution de représentations parentales est identique sur les catégories de sexe de l'enfant.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	.835	Retenir l'hypothèse nulle

Ainsi, d'une manière générale, nous pouvons conclure que le sexe de l'enfant n'influence pas nos différentes variables.

Si nous nous intéressons maintenant au sexe du parent répondant, nous observons qu'il n'y a aucun effet du sexe du parent répondant sur nos différentes variables, avec à l'appui une comparaison inter-groupe entre les parents répondants sur les différentes variables par une ANOVA à 1 facteur.

De plus, les contrastes ont été réalisés et aucun contraste significatif n'est retrouvé, ce qui signifie qu'il n'y a pas de différence entre parent homme et parent femme, ni de différence entre parent homme et deux parents répondants, ni encore de différence entre parent femme et deux parents répondants. Ainsi, le sexe du parent répondant n'influence pas nos différentes variables.

ANONVA à 1 facteur

			Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
FAS total	Inter-groupes	(Combiné)	2.594	2	1.297	.412	.664
		Terme linéaire	.001	1	.001	.000	.988
		Pondérées	.324	1	.324	.103	.749
		Écart	2.269	1	2.269	.721	.398
	Intra-groupes		264.395	84	3.148		
Total			266.989	86			
Représentations enfantines	Inter-groupes	(Combiné)	109.349	2	54.674	.678	.510
		Terme linéaire	78.285	1	78.285	.971	.327
		Pondérées	105.680	1	105.680	1,311	.256
		Écart	3.669	1	3.669	.046	.832
	Intra-groupes		6772.468	84	80.625		

	Total		6881.816	86			
Représentations parentales	Inter-groupes (Combiné)		97.595	2	48.797	1.226	.299
	Terme linéaire	Non pondérées	37.771	1	37.771	.949	.333
		Pondérées	73.379	1	73.379	1.843	.178
		Écart	24.216	1	24.216	.608	.438
	Intra-groupes		3343.739	84	39.806		
	Total		3441.333	86			
Pratiques parentales	Inter-groupes (Combiné)		360.900	2	180.450	1.813	.170
	Terme linéaire	Non pondérées	107.285	1	107.285	1.078	.302
		Pondérées	240.351	1	240.351	2.414	.124
		Écart	120.549	1	120.549	1.211	.274
	Intra-groupes		8362.778	84	99.557		
	Total		8723.678	86			

Enfin, pour contrôler l'effet de la situation parentale, nous avons réalisé une comparaison inter-groupe entre les différentes situations parentales (1 ou 2) sur les différentes variables : test T de Student si les conditions d'utilisations étaient valables, ou test de Wilcoxon Mann Whitney dans le cas contraire.

Nous observons une homogénéité des variances pour les variables FAS (milieu socio-culturel), représentations enfantines de l'école et représentations parentales de l'école. Ainsi, nous pouvons conclure que la situation parentale n'influence pas ces variables.

Tableau de statistiques descriptives

Statistiques de groupe

	Situation parentale	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
FAS total	1	60	9.12	1.748	.226
	2	27	8.78	1.805	.347
Représentations enfantines	1	60	67.00	9.882	1.276
	2	27	63.93	6.025	1.160
Représentations parentales	1	60	75.72	5.533	.714
	2	27	74.48	7.861	1.513
Pratiques parentales	1	60	114.62	9.874	1.2175
	2	27	114.33	10.688	2.057

Tableau d'inférences statistiques

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour l'égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)
FAS total	Hypothèse de variances égales	.088	.768	.828	85	.410
	Hypothèse de variances inégales			.818	48.750	.417
Représentations enfantines	Hypothèse de variances égales	3.880	.052	1.483	85	.139
	Hypothèse de variances inégales			1.783	77.198	.079
Représentations parentales	Hypothèse de variances égales	2.017	.159	.841	85	.403
	Hypothèse de variances inégales			.738	38.051	.465
Pratiques parentales	Hypothèse de variances égales	.258	.613	.121	85	.904
	Hypothèse de variances inégales			.117	46.767	.907

De plus, un test non paramétrique est utilisé pour les représentations parentales de l'école. Le résultat de ce test permet de conclure que la situation parentale n'a pas d'influence sur nos différentes variables.

Récapitulatif du test d'hypothèse

Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
La distribution de représentations parentales est identique sur les catégories Situation parentale	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	.332	Retenir l'hypothèse nulle

Ainsi, nous pouvons conclure que le sexe de l'enfant, le sexe du parent répondant et la situation parentale sont des variables n'influençant pas de manière significative nos résultats.

Discussion et conclusion

Notre étude avait pour but d'analyser les éventuels liens existant entre les représentations parentales de l'école, les représentations enfantines de l'école, les pratiques parentales, le niveau socio-culturel et les performances scolaires des enfants. Pour cela, plusieurs mesures ont été réalisées. Nous avons tout d'abord mesuré les représentations parentales et enfantines de l'école, ainsi que les pratiques parentales, par trois questionnaires dont les affirmations proposées étaient à situer sur une échelle de Likert en sept points. Nous avons ensuite mesuré les performances scolaires de l'enfant, soit son niveau scolaire et son comportement à l'école, à l'aide de leurs enseignants actuels, répondant eux aussi selon une échelle de Likert en sept points. Enfin, le niveau socio-culturel correspondant à la famille de l'enfant a été mesuré à l'aide du *Family Affluence Scale*²³ proposé par Ngantcha, Janssen, Godeau, Ehlinger, Le-Nezet, Beck et Spilka (2018).

Certains résultats attendus ont pu être observés après analyse de nos résultats. Tout d'abord, notre deuxième hypothèse concernant les représentations parentales de l'école en lien avec les pratiques parentales a pu être validée. En effet, une corrélation positive a été observée entre les scores de représentations parentales de l'école et ceux de pratiques parentales. Ainsi, les parents dont les représentations de l'école sont cohérentes avec l'institution scolaire seraient ceux dont les pratiques parentales, autrement dit le style éducatif et les relations envers leurs enfants, seraient les plus adéquats pour permettre à l'enfant un développement serein et un bon épanouissement scolaire et social. Ces résultats vont dans le sens de l'étude de H. Romano (2016)²⁴, pour laquelle les représentations parentales de l'école vont influencer les pratiques parentales, notamment les pratiques en lien avec la scolarité des enfants. Ces résultats sont également cohérents avec l'article de J. Delalande (2016)²⁵, pour laquelle les représentations parentales de l'école, notamment son rôle, influenceraient les pratiques parentales, en particulier au

23 Ngantcha, M., Janssen, E., Godeau, E., Ehlinger, V., Le-Nezet, O., Beck, F., & Spilka, S. (2018).

24 Romano, H. (2016), pp. 19-26.

25 Delalande, J. (2016), p. 12-17.

niveau des attendus scolaires et donc de la façon de poursuivre la scolarité à la maison (devoirs, pratiques scolaires, etc.).

Un autre résultat significatif a été observé, pour répondre à notre troisième hypothèse. En effet, une corrélation positive a été retrouvée entre les représentations enfantines de l'école et son niveau scolaire. Ainsi, plus les représentations enfantines de l'école sont en cohérence avec l'institution scolaire, plus l'enfant a tendance à avoir de bons résultats à l'école. Ce résultat va dans le sens de l'étude de C. Hache (2017)²⁶ pour laquelle l'échec scolaire serait lié à de fausses représentations de l'école transmises aux enfants. H. Romano (2016)²⁴ montre également que des représentations enfantines de l'école en incohérence avec l'institution scolaire pourraient avoir une influence négative sur le niveau scolaire d'un élève, notamment en ne lui permettant pas d'avoir confiance en l'école. De plus, un autre résultat significatif est retrouvé concernant cette hypothèse, une corrélation positive entre le niveau scolaire de l'enfant et son comportement à l'école. Ainsi, lorsque le niveau scolaire d'un enfant a tendance à être satisfaisant, son comportement à l'école semble lui aussi adapté.

Cependant, malgré ces résultats significatifs, notre troisième hypothèse ne peut pas être complètement validée. En effet, contre toute attente, nous n'observons aucun résultat significatif entre les représentations enfantines de l'école et le comportement de l'enfant dans le contexte scolaire. Cette absence de résultat significatif apparaît comme étonnante car l'enfant disposant de représentations de l'école en cohérence avec l'institution scolaire aurait a priori plus de chances de savoir comment se comporter à l'école, pour être en adéquation avec ce que l'institution scolaire attend de lui.

De plus, aucune corrélation significative n'est retrouvée concernant la première partie de cette troisième hypothèse, soit le lien entre les représentations parentales et enfantines de l'école. Cette absence de lien signifierait ici que les représentations de l'école observées chez les parents ne se transmettraient pas chez leurs enfants. Ce résultat est surprenant, car il va à l'encontre de l'étude de C. Hache (2016)²⁷, d'après laquelle les parents disposant de croyances erronées au sujet de l'école seraient susceptibles de transmettre ces croyances à leurs enfants. De la même façon, ce résultat est incohérent avec

26 Hache, C. (2017), pp. 1-8.

27 Hache, C. (2017), pp. 1-8.

l'article de C. Romano (2016)²⁸, selon laquelle des représentations parentales négatives de l'école induiraient des représentations négatives chez les enfants, faisant émerger une défiance des parents et des enfants envers l'institution scolaire.

Enfin, nos résultats ne permettent pas non plus de valider notre première hypothèse, pour laquelle nous nous attendions à un lien entre le niveau socio-culturel de la famille et les représentations parentales de l'école. En effet, aucun lien n'a été obtenu entre ces deux variables, alors que nous nous attendions à une corrélation positive entre celles-ci. Ce résultat ne va pas dans le sens de l'étude de Kohn (1977), cité par Montandon et Sapru (2000)²⁹, pour lequel les représentations parentales de l'école seraient liées au contexte d'activité professionnelle des parents, et donc par extension à leur niveau socio-culturel. De la même façon, F. Boubekeur (1997)³⁰ témoignait dans son article d'un lien entre le niveau socio-culturel des parents et leurs représentations de l'école, avec des attendus plus modernes pour les parents de niveau social élevé, et donc plus en adéquation avec l'école, par rapport aux parents de niveau socio-culturel bas, qui conservaient une vision traditionnelle de l'école.

Malgré certains résultats concluants de notre étude, il semble nécessaire de s'attarder sur les limites qu'elle peut présenter. Tout d'abord, la principale limite de cette étude se situe dans le manque de diversité de nos participants. En effet, en raison du contexte sanitaire actuel, peu d'écoles ont été enclines à faire entrer un expérimentateur en leur sein pour y conduire cette étude. Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs : le manque de temps à disposition des directeurs d'écoles, qui ne leur permet pas de s'attarder sur la rencontre avec l'expérimentateur puis l'explication de l'étude et de ses consignes au reste de l'équipe pédagogique, ainsi que la peur de faire entrer dans l'école une personne extérieure, travaillant elle aussi en école, avec pour risque potentiel de faire entrer avec elle le virus. Ce contexte nous a donc limité à l'étude de la population d'une seule école, l'école dans laquelle l'expérimentateur est en poste. Tous les enseignants n'étaient pas non plus d'accords pour faire passer cette étude dans leur classe, ce qui a une fois de plus réduit notre champ d'expérimentation. Nous nous sommes donc retrouvés avec un total de 87 participants, dont le nombre aurait pu être bien supérieur avec d'autres écoles. De plus,

28 Romano, H. (2016), pp. 19-26.

29 Montandon, C., Sapru, S. (2000), pp. 131-132.

30 Boubekeur, F. (1997), pp. 53-59.

comme notre champ d'expérimentation s'est limité à une seule école, celui-ci s'est également limité à un contexte social particulier. En effet, l'école dont il est question ici est une école publique de centre-ville, avec une population relativement favorisée. Il aurait été intéressant de mener cette enquête dans une école faisant partie d'un Réseau d'Éducation Prioritaire, et les résultats obtenus auraient peut-être été plus significatifs.

En plus de ce manque de variété dans le milieu socio-culturel des familles interrogées, une autre limite pourrait résider dans l'expérimentation elle-même. En effet, l'expérimentateur avait prévu de faire passer lui-même les différents questionnaires aux élèves, en recueillant leurs réponses lors de brefs entretiens. Cependant, et là encore en raison du contexte sanitaire, cette façon de procéder n'a pas été possible, car les enseignants de chaque niveau de classe devaient rester cantonnés à leur niveau, et ne pas entrer en contact avec les élèves des autres classes. Ainsi, l'expérimentation n'aurait pu se faire qu'auprès des élèves de CM2 de l'école (niveau de classe de l'expérimentateur), ce qui aurait réduit drastiquement nos données. Un compromis a été trouvé avec les enseignants de l'école qui souhaitaient faire passer les questionnaires : chaque enseignant ferait passer les questionnaires en collectif avec les élèves participants (soit en ateliers, soit dans le cadre des APC), en explicitant chaque affirmation, les élèves complétant eux-mêmes les questionnaires. Ce mode de passation peut être critiqué pour plusieurs raisons. Tout d'abord, chaque enseignant n'aura pas la même façon de présenter telle affirmation, qui ne sera donc pas forcément comprise de la même façon par tous les participants. De plus, les conditions de passation ne sont forcément pas les mêmes pour toutes les classes participantes (nombre d'élèves participants, présence de l'enseignant, interactions avec les pairs, etc.), et rien ne nous garantit que tous les élèves ont bien compris les affirmations du questionnaire, ni même l'utilisation de l'échelle de Likert en sept points.

Enfin, une dernière limite tiendrait dans l'importance du biais de désirabilité, qui aurait ici pu influencer les parents dans leurs réponses aux questionnaires sur leurs représentations de l'école, et plus particulièrement sur leurs pratiques parentales. En effet, certains parents ont peut-être embelli la réalité de leurs pratiques par ce biais de désirabilité.

Ainsi, ces différentes conditions et limites seraient susceptibles d'avoir une incidence sur nos résultats, et il serait intéressant de reconduire une telle étude dans des

conditions plus favorables, avec différents milieux socio-culturels, et un expérimentateur dédié à chaque passation, sous forme d'entretiens avec les participants (parents et enfants).

Malgré ses limites, la présente étude trouve tout son intérêt dans les variables prises en compte. En effet, les précédentes études menées sur le sujet n'ont jamais pris en compte l'ensemble de ces variables telles que les représentations parentales et enfantines de l'école, les pratiques parentales, le milieu socio-culturel et le niveau scolaire de l'enfant. Il nous semblait ici important de mettre en lien ces différentes variables car, suite à nos lectures et aux références mentionnées, toutes ces variables semblaient être liées entre elles. En effet, le milieu socio-culturel était apparemment lié aux représentations parentales de l'école, ces représentations parentales étant à leur tour liées aux représentations enfantines par transmission. De plus, les représentations parentales entraîneraient des pratiques parentales différentes, susceptibles elles aussi de forger une représentation de l'école différente chez les enfants. Enfin, ces représentations enfantines joueraient un rôle dans la scolarité des élèves, modulant ainsi leur comportement à l'école et leur réussite scolaire.

Les résultats obtenus dans cette étude permettent de mettre en évidence le lien entre ces différentes variables, notamment entre les représentations parentales de l'école et les pratiques parentales, et les représentations enfantines de l'école et le niveau scolaire. Ainsi, il semblerait intéressant de s'intéresser plus particulièrement aux représentations de l'école des parents et des enfants, car celles-ci semblent moduler la réussite scolaire des élèves. En effet, des représentations parentales en adéquation avec l'institution scolaire pourraient améliorer les pratiques parentales, permettant ainsi un développement de l'enfant plus serein et plus adapté à l'épanouissement de celui-ci, notamment en tant qu'élève en devenir. De plus, les représentations enfantines de l'école pourraient elles aussi faire l'objet d'une étude approfondie, et pourraient également être améliorées chez les élèves pour les rendre plus adaptées au contexte scolaire. Il semblerait par exemple envisageable d'apprendre progressivement aux élèves, dès leur entrée dans la scolarité, en quoi consiste l'école, quel est son rôle et quelle posture l'élève doit adopter, de façon la plus explicite possible. Une connaissance approfondie des rôles de l'école pourrait en effet être bénéfique

aux élèves, comme nous pouvons le voir à travers les propos de A. Florin (1987)³¹, H. Romano (2016)³², ou encore C. Hache (2017)³³. Cette étude avait notamment pour objectif d'étudier ces représentations afin de dégager des facteurs possibles d'échecs scolaires, et de trouver des remédiations à ceux-ci, pour permettre à tous les élèves, de tous les milieux, d'aborder la scolarité de façon plus sereine, plus efficace et plus en adéquation avec l'institution scolaire.

Pour aller plus loin, il semblerait intéressant de refaire cette étude avec un champ d'expérimentation plus élargi, notamment une quantité plus importante de données, et surtout une plus grande diversité dans les milieux socio-culturels retrouvés chez les familles étudiées. De plus, une nouvelle variable pourrait être prise en compte, celle de l'âge des enfants. En effet, dans cette étude, seuls trois niveaux de classes sont représentés : le CE2, le CM1 et le CM2. Nous n'observons donc qu'un écart de trois ans maximum entre nos participants. Il pourrait être intéressant de tester des élèves du début de la maternelle à la fin du cycle 3, en prenant bien sûr les dispositions nécessaires pour adapter l'étude et les questions à l'âge des enfants, et en étudiant les différences de représentations en fonction de l'âge de ces élèves, afin d'en retrouver une éventuelle constante d'évolution. Nous partirions de l'idée que les représentations de l'école s'affineraient avec l'avancée en âge et dans la scolarité, avec une perception plus fine du métier d'élève, de ce qui est attendu des enfants, et du rôle de l'école sous toutes ses dimensions.

La réalisation de cette étude nous a permis le développement de plusieurs compétences professionnelles. Tout d'abord, une première compétence professionnelle mobilisée ici est celle concernant la lutte contre l'exclusion et la discrimination des élèves, ainsi que la conviction en l'éducabilité de chaque élève. En effet, les résultats de cette étude nous ont permis de montrer que des difficultés scolaires pouvaient être liées à des croyances erronées sur le système scolaire, ne permettant pas aux élèves de s'inscrire dans l'institution scolaire avec une posture idéale pour apprendre. En ayant connaissance de ces données, les enseignants auraient peut-être moins tendance à abandonner certains élèves en

31 Florin, A. (1987), pp. 36-37.

32 Romano, H. (2016), pp. 19-26.

33 Hache, C. (2017), pp. 1-8.

voie de décrochage, et pourraient simplement chercher à replacer l'élève dans une posture correcte d'apprenant et à lui faire part des représentations de l'école les plus appropriées, afin de développer chez lui une connaissance adéquate des rôles de l'institution scolaire. Ainsi, cette étude permet de rappeler que les difficultés scolaires ne sont pas nécessairement inhérentes à certains élèves, mais le fruit de nombreux facteurs, dont certains seraient facilement remédiables, tels que les représentations de l'école de ces élèves.

De plus, une autre compétence professionnelle développée ici tient dans la coopération avec le reste de l'équipe éducative, et l'appui sur ses membres en cas de besoin d'aide. En effet, les conditions sanitaires n'ont pas permis à l'expérimentateur de conduire son étude selon la méthodologie prévue au départ. Pour qu'un tel recueil de données ait été possible, l'appui sur les autres enseignants de l'école était ici nécessaire. Les enseignants souhaitant participer ont donc été informés sur l'étude, ainsi que sur les conditions de passation pour les élèves participant, car ceux-ci sont devenus expérimentateurs à leur tour. La coopération avec ces enseignants a donc été une condition nécessaire à la réalisation de cette étude, dont les passations se sont déroulées selon un travail d'équipe : organisation temporelle et matérielle, dialogue avec les parents, réunions d'informations, etc.

Une autre compétence pouvant ici être citée est celle concernant l'identification des difficultés des élèves dans leurs apprentissages. Cette compétence est à la base de notre étude, qui cherche notamment à expliquer les causes de certaines formes de décrochage scolaire ou de difficultés, liées à d'autres facteurs que ceux généralement pris en compte. Ainsi, il semblerait important de réfléchir sur la conception des élèves envers l'institution scolaire lorsque ceux-ci témoignent de difficultés d'apprentissages, afin d'obtenir une première piste de remédiation possible.

Ainsi, la réalisation de cette étude a contribué au développement de plusieurs compétences professionnelles. D'autres compétences, non inscrites dans le référentiel de compétences professionnelles, ont également pu être développées à travers ce travail. Par exemple, la recherche de documents théoriques et scientifiques et la recherche de validité de ces documents ont pu être améliorées à leur tour. De plus, la mise en lien de différentes recherches et de leurs résultats permettent au futur enseignant de se former tout au long de sa carrière, en croisant plusieurs recherches sur un même sujet. Le futur enseignant est

ainsi formé à la lecture d'articles scientifiques et à la compréhension des résultats obtenus, afin de mettre en œuvre sur le terrain les enseignements apportés par la communauté scientifique.

Bibliographie

- Baumrind, D. (1978). « Parental disciplinary patterns and social competence in children ». *Youth & Society*, 9, 3, pp. 239-276.
- Boubekeur, F. (1997). « Les représentations des objectifs de l'école par les parents en Algérie ». *Revue française de pédagogie*, 118. *L'école élémentaire*, pp. 52-59.
- Charette, J. (2018). « Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'intervenants ». *Recherches qualitatives*, 37, 1, pp. 117-139.
- Conus, X., Ogay, T. (2018). « Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44, pp. 46-65.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). « Parenting Style as Context : An Integrative Model ». *Psychological Bulletin*, 113, 3, pp. 487-496.
- Delalande, J. (2016). « Entre parents et institutions éducatives : quels modèles d'enfance ? ». *Éducation et formation*, e-304-01.
- Deslandes, R. & Royer, É. (1994). « Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire ». *Service social*, 43, 2, pp. 63-80.
- Durning, P. & Fortin, A. (2000). « Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants ». *Enfance*, 4, pp. 375-391.
- Ecalte, J. (1998). « L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées ». *Revue française de pédagogie*, 122. *Recherches en psychologie de l'éducation*, pp. 5-17.
- Florin, A. (1987). « Les représentations enfantines de l'école ». *Revue française de pédagogie*, 81, pp. 31-42.
- Hache, C. (2017). « Les représentations des enseignants de ZEP sur la relation école/famille à travers le prisme des élèves en grande difficulté scolaire ». *Cahier Éducation et Devenir*, 28. Familles, Parents, École.
- Lange, M.-F. (2006). « Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations ». *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, pp. 163-184.

- Montandon, C., Sapru, S. (2000). « L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles ». *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*. De Boeck, Bruxelles, pp. 125-145.
- Ngantcha, M., Janssen, E., Godeau, E., Ehlinger, V., Le-Nezet, O., Beck, F., & Spilka, S. (2018). « Revisiting factors associated with screen time media use : a structural study among school-aged adolescents ». *Journal of Physical Activity & Health*, 1-9.
- Romano, H. (2016). « Descriptifs et enjeux ». « Chapitre 2 : De l'importance des adultes dans la construction de l'enfant : parents, professeurs ». In Romano, H. *Pour une école bienveillante : prévenir les risques psychosociaux scolaires*. Dunod, Paris, pp. 19-26.
- Tazouti, Y. (2014). « Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? ». *L'Harmattan. La revue internationale de l'éducation familiale*, 2, 36, pp. 97-116.

Invitation à participer à une étude scientifique proposée par l'INSPE Hauts-de-France

Madame, Monsieur,

Afin d'améliorer les relations entre l'école et les familles, nous vous proposons de participer à une petite enquête. Toutes les données récoltées seront évidemment anonymisées, et un retour pourra vous être fait une fois l'étude terminée, si les résultats de celle-ci vous intéressent.

Votre participation consisterait, en tant que parent, à répondre à deux questionnaires rapides (réponses sous forme chiffrée) sur vos représentations de l'école et vos pratiques parentales. Il s'agirait ensuite d'autoriser votre enfant à répondre à trois questionnaires en classe, avec l'aide de leur enseignant. Ces questionnaires visent à recueillir des informations générales sur l'enfant, des informations concernant le niveau socio-culturel de sa famille, ainsi qu'une évaluation de ses propres représentations de l'école.

Votre participation et celle de votre enfant seraient d'une grande aide, et contribueraient à l'amélioration des connaissances scientifiques, en vue de mieux comprendre les sources de difficultés scolaires de certains élèves, et d'ainsi mieux appréhender ces causes, afin de prévenir l'échec scolaire chez certains enfants, et d'améliorer la réussite de tous.

Nous vous remercions par avance pour votre participation.

.....

Madame, Monsieur ... accepte de participer à cette étude en
répondant aux deux questionnaires destinés aux parents, et en autorisant mon enfant
..... à être interrogé par le biais de trois questionnaires.

Date : 09 / 11 / 2020

Signature :

Nom :

..... Prénom : ..

.....

Questionnaire 1

1. Qui es-tu ?

- Un garçon Une fille

2. Quelle est ta date de naissance ?

3. Quel est le métier de tes parents ?

Ta maman : *maîtresse*

Ton papa : *acheteur*

4. As-tu des frères (ou demi-frères) et des sœurs (ou demi-sœurs) ?

- Oui Non

Si oui, combien ? *1*

Quels âges ont-ils ? *4 ans*

Où te places-tu ? En premier En deuxième En troisième

Autre :

5. Tes parents sont-ils ?

En couple ou mariés

Séparés ou divorcés

Autre :

6. Avec qui vis-tu ?

Tes deux parents

Ton père (si oui, vit-il en couple avec quelqu'un ?

Ta mère (si oui, vit-elle en couple avec quelqu'un ?

Moitié chez ta mère / moitié chez ton père

Autre responsable légal ?

7. Quelle langue est parlée le plus à la maison ? *français*

8. As-tu déjà redoublé une classe ?

- Oui Non

Si oui, laquelle ou lesquelles ?

9. As-tu déjà fréquenté une autre école avant celle-ci ?

- Oui Non

Si oui, pourquoi as-tu changé d'école ?

10. Le travail de tes parents :

Tes deux parents travaillent

Seule ta mère travaille

Seul ton père travaille

Nom : ...

..... Prénom :

.....

Questionnaire 2

1. Tes parents ont-ils une voiture :

- Non
 Oui, une seule
 Oui, deux ou plus

2

2. As-tu une chambre pour toi tout(e) seul(e) ?

- Non
 Oui

1

3. Combien d'ordinateurs et tablettes possède ta famille ?

- Aucun
 Un
 Deux
 Plus de deux

2

4. Tes parents ont-ils un lave-vaisselle ?

- Non
 Oui

1

5. Combien de salles de bain y a-t-il dans ta maison ?

- Aucune
 Un
 Deux
 Plus de deux

1

6. Combien de fois as-tu voyagé en-dehors de la France avec ta famille pour partir en vacances ces deux dernières années ?

- Jamais
 Une fois
 Deux fois
 Plus de deux fois

1

Inspiré du Family Affluence Scale

Ngantcha, M., Janssen, E., Godeau, E., Ehlinger, V., Le-Nezet, O., Beck, F., & Spilka, S. (2018). Revisiting Factors Associated With Screen Time Media Use: A Structural Study Among School-Aged Adolescents. *Journal of Physical Activity & Health*, 1-9

8

Nom : .

..... Prénom :

.....

Questionnaire Représentations de l'école

Pas du tout d'accord						Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7

Affirmation	Réponse
1. L'école me permet de me développer intellectuellement.	7
2. L'école me permet de m'assurer une meilleure vie future.	7 1
3. La fonction principale de l'école est de m'instruire (acquérir des connaissances), et non pas de m'éduquer (savoir comment me comporter).	7
4. La fonction principale de l'école est de m'éduquer (savoir comment me comporter), plutôt que de m'instruire (acquérir des connaissances).	1 7
5. L'école me permet de me sentir bien physiquement et moralement.	7
6. L'école sert surtout à m'apprendre un métier et à me permettre de trouver du travail plus tard.	7 1
7. L'école sert surtout à m'occuper jusqu'à ce que je sois assez grand pour travailler.	1 7
8. Si j'ai de bonnes notes à l'école, je pense avoir une vie plus confortable plus tard.	7
9. L'école me permet de m'épanouir, d'être plus heureux.	7
10. Je considère l'école comme une corvée, mais elle m'apprend à travailler dur et à faire des efforts.	1 7
11. L'école sert à me surveiller et à prendre soin de moi pendant que mes parents sont au travail.	7 1
12. L'école me permet de me faire des amis et d'apprendre à vivre avec les autres.	7
13. Si je n'allais pas à l'école, je serais quand même capable d'apprendre à lire, écrire et compter, mais je ne me ferais peut-être pas autant d'amis.	7
14. La mission principale de l'école est de m'apprendre à lire et à compter.	7 1
15. Si tous les enfants vont à l'école, nous avons tous les mêmes chances de réussite dans la vie.	7

(81)

Nom de votre enfant :

.. Prénom de votre enfant : ..

.....

Qui remplit ce questionnaire ?

Père

Mère

Les deux

Questionnaire Représentations de l'école

Madame, Monsieur, merci pour votre implication dans cette enquête. L'objectif est ici de recueillir votre opinion sur les différentes affirmations ci-dessous. Pour cela, une échelle vous est proposée afin de nuancer votre avis, et de vous positionner le plus précisément possible. Pour chaque affirmation, il vous est demandé de répondre selon l'échelle proposée ci-dessous, dans la case « réponse » attenante à chacune de ces affirmations. Ces réponses resteront évidemment anonymes, il est donc très important d'y répondre le plus honnêtement possible.

Pas du tout d'accord						Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7

Affirmation	Réponse
1. L'école permet à mon enfant de se développer intellectuellement.	7
2. Je vois l'école comme un moyen d'assurer un meilleur avenir à mon enfant.	7
3. La fonction principale de l'école est d'instruire mon enfant (lui faire acquérir des connaissances), plutôt que de l'éduquer mon enfant (lui faire acquérir des normes sociales et morales).	4
4. La fonction principale de l'école est d'éduquer mon enfant (lui faire acquérir des normes sociales et morales), plutôt que de l'instruire (lui faire acquérir des connaissances).	4
5. L'école permet à mon enfant un meilleur bien-être physique et moral.	7
6. L'école a pour fonction principale d'apprendre un métier à mon enfant, et est un bon moyen pour lui de trouver du travail plus tard.	3
7. L'école est un bon moyen d'occuper mon enfant en attendant qu'il puisse travailler.	1
8. Plus mon enfant est bon à l'école, meilleure sera sa situation économique plus tard.	2
9. L'école permet à mon enfant de s'épanouir.	7
10. L'école est une corvée pour mon enfant, mais permet de lui apprendre le sens du travail.	1
11. L'école prend le relais des parents lorsque ceux-ci sont au travail, et assure la surveillance et le soin de mon enfant.	1
12. L'école permet à mon enfant de se développer socialement, de se faire des amis.	7
13. Sans l'école, mon enfant serait apte à se développer intellectuellement, mais celle-ci lui apporte un développement social important.	2
14. La mission principale de l'école est d'apprendre à mon enfant à lire et à compter.	3
15. L'école permet de réduire les différences sociales entre enfants, en misant sur l'égalité des chances.	6

Nom de votre enfant : ...

.. Prénom de votre enfant : ..

.....

Qui remplit ce questionnaire ?

Père

Mère

Les deux

Questionnaire Pratiques parentales

Pas du tout d'accord						Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7

Affirmation	Réponse
1. La scolarité de mon enfant est importante pour moi.	7
2. Lorsque mon enfant ne se comporte pas bien à la maison ou à l'école, j'ai l'habitude de le punir afin qu'il comprenne les conséquences de ses actes.	3
3. En cas de conflit, je cherche à discuter le plus possible avec mon enfant et à obtenir son point de vue.	6
4. Mon enfant ne m'obéit pas toujours, mais je ne sais pas comment l'y obliger.	1 7
5. Je fais attention aux heures de coucher de mon enfant, et je m'efforce de respecter au maximum le rythme associé à son âge.	7
6. Mon enfant ne m'obéit pas toujours, mais cela ne me pose pas de problème.	2 6
7. J'aide mon enfant à faire ses devoirs, et je m'assure que ceux-ci soient bien terminés avant le retour à l'école le lendemain.	7
8. Je laisse mon enfant regarder la télévision lorsqu'il en a envie, même pendant les repas s'il le souhaite	1 7
9. Je ne pense pas que les enfants aient leur mot à dire en ce qui concerne les décisions prises dans le cadre de leur éducation.	2
10. Je discute peu avec mon enfant, hormis sur des sujets factuels et pour lui donner des ordres ou exprimer des demandes.	1 7
11. J'accorde une grande importance aux devoirs à la bonne réalisation de ceux-ci.	7
12. J'emmène mon enfant à l'école chaque jour et je vais l'y rechercher.	7
13. Dès que j'en ai la possibilité, je vais rechercher mon enfant le midi ou le soir dès la sortie, plutôt que de le laisser à la cantine ou à la garderie.	1
14. Lorsque je reproche quelque chose à mon enfant ou que je le gronde, je lui explique toujours pourquoi je suis mécontent et comment il aurait dû agir.	7
15. Mon enfant passe généralement beaucoup de temps sur les écrans.	1 7
16. Je suis très attentif.e.f aux résultats scolaires de mon enfant et nous parlons régulièrement de l'école ensemble.	7
17. Mon enfant participe aux tâches de la maison, comme mettre le couvert, vider le lave-vaisselle, ranger sa chambre, etc.	6
18. Je trouve qu'il est normal et même bénéfique pour mon enfant d'avoir des responsabilités.	6
19. Je permets à mon enfant de négocier certaines règles et certaines punitions lorsqu'il n'est pas d'accord avec celles-ci, ou qu'il pense que j'ai mal interprété l'un de ses comportements.	5
20. Lorsque je suis à la maison, j'essaie de passer le plus de temps possible avec mon enfant, par exemple en jouant avec lui ou en organisant des ateliers manuels.	5