



HAL
open science

La difficulté scolaire au regard de facteurs familiaux en école élémentaire

Manon Hardy, Emma Bouffarot

► **To cite this version:**

Manon Hardy, Emma Bouffarot. La difficulté scolaire au regard de facteurs familiaux en école élémentaire. Education. 2022. dumas-03713175

HAL Id: dumas-03713175

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03713175>

Submitted on 4 Jul 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 MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

La difficulté scolaire au regard de facteurs familiaux en école élémentaire

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par Emma Buffarot et Manon Hardy le 23/05/2022

en présence de la commission de soutenance composée de :

Alice Lermusiaux, directrice de mémoire

Brigitte Baduel, membre de la commission (PEMF)

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
ÉTAT DE L'ART.....	7
Définitions.....	7
Les déterminants de la difficulté scolaire.....	7
L'impact des facteurs endogènes.....	8
Le poids de l'origine sociale.....	9
L'importance de la composition familiale.....	10
L'importance des pratiques familiales.....	13
Le poids de l'organisation de l'institution scolaire.....	14
PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE.....	15
1- Problématisation.....	15
2- Présentation des hypothèses.....	17
3- Présentation de la méthodologie.....	19
4- Présentation de la grille d'enquête.....	20
5- Présentation du public enquêté.....	21
6- Présentation du plan de l'argumentation.....	22
ARGUMENTATION.....	23
I. Les facteurs structurels.....	23
A) L'origine sociale, un déterminant incontestable.....	23
B) La composition familiale, un facteur pesant.....	27
C) L'influence de la fratrie ?.....	28
1. Taille de la fratrie.....	28
2. Structure de la fratrie : âge et rang.....	30
II. L'influence des pratiques familiales.....	34
A) Un temps d'écrans qui joue peu.....	34
B) Des activités éducatives importantes au développement de l'enfant.....	37

III. Face aux difficultés, une mobilisation parents-école.....	42
A) Corrélation entre enfants en difficultés et investissement scolaire (ressenti parental, aide aux devoirs et prise de rendez-vous.....	42
1. Enfants en difficultés et investissement scolaire.....	42
2. Enfants en difficultés et prise de rendez-vous avec l'enseignant(e).....	45
B) Corrélation entre cours de soutien/ APC et enfants en difficultés.....	47
CONCLUSION.....	56
ANNEXES.....	60
BIBLIOGRAPHIE.....	74
RÉSUMÉS ET MOTS-CLEFS.....	78

TABLE DES ILLUSTRATIONS

<u>Tableau 1</u> : Impact d'une famille dissociée sur le long terme pour la réussite scolaire.....	11
<u>Tableau 2</u> : La catégorie socioprofessionnelle des parents interrogés (%).....	24
<u>Tableau 3</u> : La catégorie socioprofessionnelle face à la difficulté scolaire (%).....	25
<u>Tableau 3 bis</u> : La catégorie socioprofessionnelle face à la difficulté scolaire (%).....	25
<u>Tableau 4</u> : La situation familiale face à la difficulté scolaire (en %).....	27
<u>Tableau 5</u> : La composition familiale face à la difficulté scolaire (%).....	29
<u>Tableau 6</u> : Âge de la fratrie face à la difficulté scolaire (%).....	30
<u>Tableau 7</u> : Le temps d'écran face à la difficulté scolaire (%).....	36
<u>Tableau 8</u> : Taux d'élèves pratiquant des activités éducatives (en %).....	40
<u>Tableau 9</u> : Le sentiment d'investissement des parents face à la difficulté scolaire (%).....	42
<u>Tableau 9 bis</u> : Le sentiment d'investissement des parents face à la difficulté scolaire (%).....	43
<u>Tableau 10</u> : Fréquence d'aide à la maison (lors des devoirs) et difficulté scolaire (%).....	44
<u>Tableau 11</u> : Les rendez-vous avec l'enseignant(e) face à la difficulté scolaire (%).....	47
<u>Tableau 12</u> : Nombre d'enfants ayant recours à des cours de soutien face à la difficulté scolaire (%).....	47
<u>Tableau 13</u> : Nombre d'enfants suivant des cours de soutien scolaire (effectif).....	49
<u>Tableau 14</u> : Nombre d'enfants ayant recours à l'APC face à la difficulté scolaire (%).....	54
<u>Graphique 1</u> : Parents interrogés (%).....	21
<u>Graphique 2</u> : Moyenne quant au temps passé devant les écrans après l'école (%).....	34
<u>Graphique 3</u> : Estimation quant à la place du jeu éducatif, après l'école (%).....	37
<u>Graphique 4</u> : Estimation quant à la place de la lecture, après l'école (%).....	38
<u>Graphique 5</u> : Réponses à la question « Prenez-vous rendez-vous avec l'enseignant(e) pour une rencontre individuelle ? » (%).....	45
<u>Graphique 6</u> : Réponses à la question « Inscririez-vous votre enfant à des cours de soutien s'il était en difficultés scolaires ? » (%).....	50
<u>Graphique 7</u> : Raisons pour lesquelles les parents n'inscrivent pas leurs enfants en cours de soutien (%).....	51

INTRODUCTION

Depuis les lois Jules Ferry, et plus particulièrement celle de 1882 qui rend l'enseignement primaire obligatoire, l'école repose sur le principe d'éducation pour tous. Elle s'est alors démocratisée en accueillant des élèves de milieux sociaux différents. Les travaux de Tristan Poullaouec (2004) ont démontré que les années 2000 ont été une véritable « révolution culturelle » : les parents ont aujourd'hui pour ambition minimale pour leurs enfants d'avoir accès au baccalauréat *a contrario* des années 60. Selon ces mêmes travaux, la part des enfants ouvriers décrochant le baccalauréat général a doublé, passant de 11 % en 1962 à 23 % en 1989. Ces différentes données permettent d'ouvrir le champ des possibles pour tous d'un point de vue scolaire.

Face à cette nouvelle norme, certains élèves aujourd'hui se retrouvent en difficulté. Avec certitude, une telle réalité est appréhendable par les taux de redoublement en élémentaire dans le secteur public décrit par les statistiques produites par le ministère de l'Éducation nationale dans le Repères Et Références Statistiques (RERS) 2021 : ces derniers ont augmenté depuis 2018, surtout dans le cycle 2 (CP, CE1, CE2).

La difficulté scolaire est d'ailleurs un enjeu actuel et prédominant de l'Éducation nationale, comme le souligne Jean-Michel Blanquer, actuel ministre de l'Éducation nationale, dans une interview publiée par le quotidien La Provence : « *Il faut combattre la difficulté scolaire à la racine, dès l'école maternelle. (...) Ces priorités ont été fixées dans le projet présidentiel et dans la déclaration de politique générale du Premier ministre : en amont, l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) par tous les élèves avec une attention constante aux plus fragiles, ...* » (2017, paragr. 7 et 25).

Ce phénomène nous interroge particulièrement en tant que futures professionnelles parce que d'une part une de nos ambitions professionnelles est de lutter contre l'échec scolaire et d'autre part, car il s'agit d'une réalité en augmentation. En effet selon le RERS 2021, le taux de redoublement dans le secteur public était historiquement bas (0,5 % pour les élèves de CP) en 2017 pour ensuite augmenter en 2018 (1,6 %) puis finalement plus ou moins se stabiliser jusqu'en 2020 aux alentours de 1,9 %. Ces données dévoilent donc une augmentation du nombre d'élèves en difficulté.

C'est pour cela que nous souhaitons mieux le comprendre, l'appréhender et savoir y faire face lorsque nous serons professeures des écoles puisque ces élèves représentent une part importante de notre public.

Plus précisément, il nous semble nécessaire de comprendre en tant que futures enseignantes ce qui peut conduire certains à se retrouver dans cette situation afin de mieux pouvoir les guider par la suite, et c'est l'ambition de ce mémoire que d'éclairer ce point.

ÉTAT DE L'ART

Il s'agit dans un premier temps de rendre compte de l'état de la recherche sur cette question pour mieux comprendre ce qui conduit et ce que génère cette situation de difficulté scolaire.

Définitions

Pour amorcer notre questionnement, il nous semblait primordial de différencier difficulté, décrochage et échec scolaire.

La « difficulté scolaire » peut s'apparenter à un sentiment d'impuissance que l'enfant ne peut dépasser, nous allons voir que celle-ci peut avoir de nombreuses causes.

Le « décrochage scolaire » est quant à lui un phénomène de rupture, cela sous-entend donc le fait d'arrêter ses études avant l'obtention d'un diplôme.

Enfin, « l'échec scolaire » peut être défini comme « l'absence de réussite » dans la scolarité. Mais depuis les années 80, la notion d'élève « en échec scolaire » a été remplacée par celle « d'élève en difficulté ». Cela peut être perceptible dans les textes officiels qui ambitionnent la mise en place d'une dynamique d'aide pour les élèves en difficulté, visant à favoriser le passage de la ségrégation à la remédiation et à la prévention.

Les déterminants de la difficulté scolaire

Les travaux de JM. Louis et F. Ramond permettent d'identifier deux types de facteurs favorisant l'émergence de la difficulté scolaire : les facteurs « endogènes », qui sont personnels et les facteurs « exogènes », extérieurs à l'individu.

Il s'agit maintenant d'identifier plus précisément quels sont ces facteurs (endogènes et exogènes) qui participent à créer de la difficulté.

L'impact des facteurs endogènes

Une partie des travaux sur cette question montre le rôle important de certains facteurs personnels tels que l'estime de soi ou le manque d'attention.

Les recherches de Catherine Blaya mettent en lumière des facteurs de risque du décrochage scolaire qui sont donc également des facteurs de risque de difficulté scolaire. (2010). Parmi eux, nous retrouvons des facteurs personnels tel que la faible estime de soi. Plusieurs autres travaux aboutissent au même constat, parmi eux, les notes d'analyse de Marie Schuller. Cette dernière montre que lorsqu'un élève éprouve des difficultés scolaires, l'institution a tendance à les « pathologiser ». L'enfant va alors douter de ses capacités, de sa place en tant qu'élève et donc fatalement cela va aboutir à un manque d'estime de soi pouvant conduire au décrochage scolaire. (2017). JM. Louis et F. Ramond (2009) éclairent aussi ce déterminant dans un travail où ils listent les multiples facettes et causes de la difficulté scolaire. Ils citent différents invariants de la difficulté scolaire sans tenir compte du niveau de scolarité. Cela peut se caractériser en premier lieu par une mauvaise estime de soi, un manque de confiance en soi, une fragilité affective ou intellectuelle.

Leur travail permet de montrer par ailleurs que ce n'est pas le seul facteur personnel qui participe à générer des difficultés. L'incapacité d'agir est le deuxième invariant qui se distingue par le peu ou pas d'attention et de concentration, le manque important de motivation ou encore le peu d'investissement.

En outre, ils identifient un troisième invariant qui est l'incapacité de restituer comprenant la lenteur, les blocages pendant les contrôles et la mémorisation aléatoire.

Enfin, le quatrième et dernier invariant est l'incapacité cognitive.

Seulement, la sociologie a notamment permis d'identifier des facteurs qui ne sont pas seulement personnels. Des facteurs exogènes entrent aussi en jeu.

Le poids de l'origine sociale

La catégorie socio-professionnelle des parents, et notamment la dotation en capital scolaire, s'avère être l'un des plus forts déterminants qui expliquerait la difficulté scolaire chez certains élèves.

Plusieurs travaux de chercheurs avancent cette idée. S. Broccolichi (1997), dans une recherche sur « *Les interruptions précoces d'études* » menée auprès des jeunes de 15-18 ans non scolarisés affirme que :

« *La quasi-totalité des sortants interrogés ne disposait pas dans leur entourage de personnes susceptibles d'assurer un encadrement satisfaisant de leur travail scolaire (et a fortiori de remédier à leurs difficultés) durant leur scolarité au collège, ou même dès l'école primaire.* » (Broccolichi, 1997. p.4)

Ici, S. Broccolichi défend l'idée qu'une majorité de jeunes en difficultés scolaires ou en décrochage scolaire n'a pas des parents investis dans leur scolarité souvent par manque de culture scolaire. Ainsi ils ne se sentent pas soutenus, ne sont pas aidés et les difficultés scolaires sont alors très présentes.

Les statistiques récentes corroborent cette idée. Les inégalités de niveau scolaire liées au milieu social existent dès les petites classes. Au CE2, le quart des élèves les moins favorisés – selon un indice de position sociale élaboré par le ministère de l'Éducation nationale – obtient une note de 58 sur 100 en maîtrise du français et de 57 en mathématiques, contre 87 et 85 pour le quart issu du milieu social le plus favorisé (Observatoire des inégalités, 2017). Selon le rapport Éducatifs et formations n°90 rédigé par la DEEP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), la catégorie « très favorisée » regroupe les cadres supérieurs, les professions libérales, les chef(fe)s d'entreprise et les enseignant(e)s. La catégorie « favorisée » réunit les professions intermédiaires. La catégorie « moyenne » comprend les agriculteurs/agricultrices exploitant(e)s, les artisan(e)s commerçant(e)s et les employé(e)s. Puis la catégorie « défavorisée » rassemble les ouvrier(e)s, les chômeurs/chômeuses et les inactifs/inactives n'ayant jamais travaillé (2016).

Néanmoins, il s'avère que la difficulté scolaire ne puisse pas se comprendre uniquement au regard de l'origine sociale et de la dotation en capital scolaire. Des élèves issus de familles dites « très favorisées » sont en difficulté scolaire. Selon les données de la RERS de 2019, 98 % des enfants issus de ces familles entrés en CP en 2011 ont atteint la cinquième sans redoubler depuis leur entrée au CP. Ces chiffres montrent que 2 % de ces enfants ont redoublé.

D'autres facteurs semblent donc entrer en jeu. Quels sont-ils ? Comment comprendre, au-delà de l'origine sociale et de la dotation en capital scolaire, que certains élèves se trouvent en difficulté ?

L'importance de la composition familiale

Des recherches ont montré que la prise en compte de l'origine sociale ne suffisait pas à comprendre les difficultés scolaires. La composition familiale peut également expliquer qu'un enfant se retrouve dans cette dernière.

Sur ce point, l'article de P. Archambault (1998) permet d'apporter quelques éclairages. Il montre notamment comment les moindres difficultés des classes favorisées s'expliquent en partie par « l'inégalité des chances » due à l'origine sociale. En effet, nous pouvons identifier dans son écrit que lorsque seulement 21,6 % des enfants d'ouvrier(e)s décrochent le baccalauréat, 80,8 % des enfants de cadre l'obtiennent. Cependant, l'auteur émet à la suite une réflexion qui nous semble intéressante d'étudier :

« Le déterminisme socioculturel de la réussite scolaire n'est guère contestable. Mais l'explication par la position sociale du chef de famille et la transmission entre générations d'un héritage scolaire est souvent simplificatrice. Il est donc naturel de chercher des facteurs de médiation ou même correction du déterminisme originel. Cependant son ampleur laisse peu de marge de manœuvre, rares sont les tentatives qui montrent qu'un tiers facteur pourrait remettre en cause de façon significative les effets de l'origine socioculturelle » (Archambault, 1998, p. 214).

L'auteur s'applique à penser que les différences de réussite entre les enfants vivant avec un seul parent et ceux vivant avec leurs deux parents seraient assez importantes, quel que soit le milieu social. Par le tableau ci-dessous, l'auteur étudie l'impact d'une famille dissociée sur le long terme pour la réussite scolaire (accès au baccalauréat jusqu'à l'équivalent Bac +3) :

Tableau 1 : Impact d'une famille dissociée sur le long terme pour la réussite scolaire

Effectifs bruts, taux exprimés en % pondérés

Origine sociale (CSP du père)	Niveau d'études de la mère	N [1]	% de parents séparés	Niveau d'études des personnes interrogées						Age moyen à la fin des études [3]	
				Titulaire d'un diplôme [1]		>=BAC [2]		Diplôme >= BAC+3 [3]		FI	FD
				FI	FD	FI	FD	FI	FD		
Cadre/professions Intermédiaires	Aucun diplôme ou études secondaires	1920	12	88	84	63	52	18	8	21,1	20,3
	Diplôme d'études supérieures	548	19	96	91	93	85	45	25	22,8	21,1
Ouvrier	Aucun diplôme	2712	10	63	50	20	14	3	0	18,6	18,1
	Diplômée	752	12	75	71	33	28	6	3	19,5	19,0
Employé	Aucun diplôme	699	21	75	66	35	16	5	4	19,4	18,8
	Diplômée	475	26	89	78	53	30	16	5	20,5	19,4
Indépendant	Aucun diplôme	1429	11	73	64	33	16	4	0	19,2	18,3
	Diplômée	809	10	88	82	59	52	18	11	20,6	20,3

Source: enquête «jeunes» complémentaire à l'enquête emploi INSEE 1992

[1] Champ : échantillon total n=9344.

[2] Champ : personnes de plus de 20 ans au moment de l'enquête n=6938.

[3] Champ : personnes de plus de 23 ans au moment de l'enquête n=4660.

Note de lecture : Un enfant, dont une famille est dissociée, avant ses 18 ans, et appartenant à une famille de catégorie socioprofessionnelle « employée » (selon CSP du père) et une mère diplômée aura 5% de chance d'avoir un diplôme supérieur à celui du Baccalauréat.

L'auteur fait alors émerger plusieurs représentations. Premièrement, il nous montre que lorsque les deux parents font partie d'une catégorie sociale favorisée, les enfants n'échouent que très rarement dans leurs études. Cependant nous remarquons que lorsque la famille est dissociée et favorisée, le taux de réussite au baccalauréat passe de 93 % à 85 %, prouvant un petit écart.

Les difficultés scolaires se font surtout ressentir dans les chances d'obtention d'un diplôme dans le secondaire qui chute de 45 % pour les familles intactes, à 25 % pour les familles dissociées. Nous identifions également une différence dans l'âge de fin d'études, passant de pratiquement 23 ans à environ 21 ans.

De même pour les familles de classes populaires, on souligne dans le tableau que lorsque la mère n'est pas diplômée et qu'elle est en plus séparée du père, seulement 50 % des enfants sont titulaires d'un diplôme, soit une chance sur deux de quitter le système scolaire sans décrocher de diplôme, contre 63 % quand les parents sont ensemble.

Paul Archambault écrit à ce propos :

« Enfin les chances d'ascension scolaire vers le second cycle universitaire des enfants d'ouvriers sont très minces et la dissociation familiale annihile quasiment ces rares cas de réussites scolaires » (Archambault, 1998, p. 215)

On peut donc en conclure qu'au-delà du niveau diplôme et du milieu d'origine, une désunion familiale réduit les chances scolaires et celles d'obtenir un diplôme. L'influence de la structure familiale est sensible à presque tous les niveaux de catégories socioprofessionnelles. L'auteur affirme d'ailleurs :

« Pour chaque strate de diplômés, le pouvoir explicatif de la structure familiale est pratiquement toujours important. » (Archambault, 1998, p.222).

Cet article inclut ainsi les différents déterminants pouvant altérer la réussite scolaire en montrant que la catégorie sociale n'est pas le seul déterminant.

Les recherches de Catherine Blaya (2010) peuvent compléter les affirmations précédentes. En effet, elle cite :

« La famille est un élément essentiel de la réussite scolaire (Coleman, 1961 ; Jencks, 1972) ». (p.39).

Puis, elle démontre notamment le poids de certains facteurs familiaux. La faible cohésion familiale (relations conflictuelles) et le rôle de l'investissement familial dans la scolarité, qu'elle soit insuffisante (Epstein, 1990 ; cité par C. Blaya) ou inadéquat à la demande scolaire (Thin, 1998 ; cité par C. Blaya), constituent deux causes majeures de la difficulté scolaire. Le faible niveau d'études des parents au capital culturel potentiellement fragile influe sur la réussite scolaire des enfants, notamment dans le suivi scolaire, représente un autre facteur. (Bourdieu, 1997 ; Deniger et Roy, 2005 ; cité par C. Blaya).

L'importance des pratiques familiales

La dernière enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) menée dans dix pays (Croatie, Portugal, Allemagne, Italie, Nouvelle-Zélande, Lituanie, Hongrie, Danemark, Chine (Hong Kong) et Corée du Sud) en 2009 révèle de son côté le poids des pratiques familiales.

Elle démontre une plus forte implication des parents d'origine favorisée en termes de lecture et de discussions autour de l'actualité par rapport aux parents de catégories populaires. Et d'autre part, de moins bons résultats scolaires chez les élèves lorsque les familles aident davantage à la maison et contactent fréquemment l'école. (Éducation & formations n° 85, 2014).

Dans « *Tableaux de famille* » de B. Lahire (1995) l'auteur met en évidence le rôle déterminant de la famille dans la réussite de l'enfant. En effet, ses études sont faites dans un milieu à faible capital scolaire et financier du chef de famille. Certains éprouvent des difficultés scolaires mais d'autres sont de très bons élèves. Ce qui semble important dans ces travaux est la transmission du capital scolaire. Selon B. Lahire, dans les familles aux capitaux scolaires faibles, c'est la place importante que la famille fait au savoir scolaire qui est importante, cette famille sera plus « exigeante » au niveau des résultats pour donner la chance à ses enfants d'avoir accès à ce qu'ils n'ont pas eu. De plus, selon les résultats de l'auteur, les bonnes notes sont très valorisées, poussant l'enfant à s'accrocher à sa poursuite scolaire.

Le poids de l'organisation de l'institution scolaire

Néanmoins, plusieurs recherches montrent que ce n'est pas uniquement au niveau de la famille que se trouve l'explication des difficultés scolaires.

Les travaux de Bernard Lahire (2000) qui s'intéressent aux difficultés que peuvent rencontrer certains élèves face à la culture écrite mobilisée à l'école en rendent compte. Selon lui, les difficultés peuvent être détectées sous différentes formes : dans les pratiques de lecture et d'écriture (chapitre 3), dans des exercices de grammaire, vocabulaire, conjugaison et orthographe (chapitre 5) ou dans les expressions écrites (chapitre 6). En adéquation avec les constats précédemment évoqués, l'auteur fait remarquer que les élèves de catégories sociales défavorisées se trouvent face à cette culture écrite plus en difficultés que ceux de catégories favorisées. Cependant, il explique comment la raison de cette différence se trouve autant dans le capital culturel des parents que dans l'organisation du système scolaire. L'un des apports de son travail est de souligner le fait que la difficulté scolaire est également en partie assignable à l'organisation de l'institution scolaire. Il révèle que la mise en place de l'école unique a contribué à imposer un temps d'apprentissage unique pour tout le monde ce qui a généré la notion même de difficultés scolaires. De plus, celle-ci a imposé un programme unique qui se trouve plus en correspondance avec les normes des classes favorisées. Ainsi, la classe populaire par le manque de « codes scolaires » se retrouve souvent en difficultés. Les travaux conduits par B. Lahire nous permettent ainsi de comprendre le rôle de l'institution dans le phénomène de la difficulté scolaire. L'école ne parvient donc pas à faire acquérir les compétences basiques à tous les élèves alors que c'est l'une de ses principales missions.

Les travaux de C. Blaya (2010) complètent la connaissance du rôle du fonctionnement de l'institution scolaire en identifiant des facteurs scolaires tels qu'un mauvais climat de classe. Selon elle, un « *climat scolaire négatif et peu propice à l'apprentissage* » peut être à l'origine de difficultés scolaires. (Hrimech et al., 1993 ; Rothman, 2001 ; cité par C. Blaya, 2010). Autrement dit, elle montre ainsi que certains climats ne sont pas propices à l'apprentissage contrairement à d'autres. L'ambiance de classe jouerait ainsi également un rôle important selon ses travaux.

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

1- Problématisation

Ainsi par nos lectures, nous nous apercevons qu'une liste importante de facteurs peut être mise en exergue pour expliquer la difficulté scolaire, autre que l'appartenance sociale. Cette difficulté est bien « *le résultat du cumul de plusieurs facteurs de risques personnels, familiaux et scolaires (Fortin, Royer, Marcotte, Potvin, Yergeau, 2004)* ». (C. Blaya, 2010, p.39).

Aujourd'hui, différents dispositifs ont été établis par le ministère de l'Éducation nationale pour permettre de lutter contre les différents facteurs énoncés ci-dessus et permettre de favoriser la réussite scolaire de tous.

Il existe d'une part, les stages de réussite correspondant à cinq jours de remise à niveau, gratuits et à destination des CM1-CM2. Ils permettent de consolider les acquis des matières fondamentales (français et mathématiques) par des sessions de trois heures d'enseignement quotidien lors des vacances scolaires. À la fin du stage, l'évaluation des progrès des élèves est transmise à l'enseignant de la classe et aux familles.

D'autre part, les APC (Activité Pédagogique Complémentaire) sont des temps non obligatoires pour les élèves, mais qui relèvent d'une décision de l'enseignant(e). Nécessitant l'accord des parents, ces temps d'APC ont pour but d'aider les enfants qui semblent en difficultés et subvenir à leurs besoins de manière ciblée. Ils apportent ainsi aux élèves un accompagnement différencié qui suscite le désir d'apprendre.

Par ailleurs, le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) est un plan d'action permettant d'apporter une réponse efficace à la prise en charge de difficultés rencontrées chez certaines élèves. Ce document doit être lisible par tous et co-signé par les parents et l'élève.

Ces différents dispositifs s'appuient donc sur l'autonomie : l'apprenant devient actif dans son enseignement. En effet, chaque élève apprend à son rythme selon les compétences qu'il a acquises en tenant compte de ses difficultés. D'après le ministère de l'Éducation nationale, la prise en compte des spécificités de chaque enfant permet de garantir l'égalité des chances de réussite pour tous. (Circulaire de rentrée, 2015).

Cependant, les acteurs rencontrés sur le terrain soulignent que ces dispositifs ne suffisent pas à compenser toutes les difficultés scolaires des élèves. Notre Maître d'Accueil temporaire (MAT), lors du stage en classe CE2-CM1, organise des temps d'APC pour ses élèves. Nous l'avons questionné sur ce sujet pour recueillir son avis et son expérience de terrain. Nous aborderons ainsi ce point plus en détail au cours de notre argumentation.

La dernière enquête PISA précédemment présentée démontre d'ailleurs que dans de nombreux pays les pratiques des parents divergent encore et ont toujours un impact sur la difficulté scolaire.

Nous nous sommes demandées si ces conclusions étaient aussi valables en France malgré les dispositifs récents mis en place. Nous avons donc centré notre mémoire uniquement sur les causes familiales afin de la compléter. Nous avons ainsi dégagé la problématique suivante : **dans quelle mesure des facteurs familiaux peuvent-ils influencer les possibles difficultés scolaires des élèves ?**

2- Présentation des hypothèses

À cette question s'ajoutent diverses hypothèses qui prennent source dans notre état de l'art :

Les enfants issus de familles nombreuses ont plus de difficultés scolaires que les enfants issus de familles ayant au maximum deux enfants.

En effet, Paul Archambault affirme que la famille « normative » composée de deux enfants est une structure plus favorable pour la réussite scolaire, tandis que les familles nombreuses ne sont pas un environnement propice à la réussite scolaire, et ce, même dans le milieu bourgeois. Ainsi, ce facteur semble altérer la réussite scolaire.

Les enfants issus de familles dissociées ont plus de difficultés scolaires que les enfants issus de familles traditionnelles.

D'après les travaux de C. Blaya (2010), et « selon Rumberger (1995) et Deschamps (1992), le fait de provenir d'une famille monoparentale augmenterait significativement le risque de décrochage scolaire donc de difficulté scolaire » (p.39).

Les enfants les plus aidés à la maison ont de moins bons résultats scolaires.

Cette hypothèse est démontrée par la revue scientifique *Éducation & formations* n° 85 (2014) sur 10 pays, hors France.

Les familles qui contactent le plus l'école correspondent aux familles dont les enfants ont de moins bons résultats scolaires.

C'est effectivement ce qu'annonce la revue scientifique *Éducation & formations* dans son numéro 85, datant de 2014 en lien avec l'étude PISA.

Concurremment à ces deux dernières, nous avons conjecturé l'hypothèse ci-dessous. Il s'agira, à la fin de ce mémoire, de définir celle(s) à retenir.

Les familles les moins impliquées et investies dans la scolarité de leurs enfants correspondent aux familles dont les enfants ont le plus de difficultés scolaires.

Nous pouvons ici corréler cette hypothèse à la théorie d'Epstein (2001) identifiant six types d'implication parentale possible, que ce soit l'engagement des parents dans le travail scolaire de l'enfant (encadrement, aide, supervision) ou encore le soutien effectif comme les encouragements, la bienveillance etc. Cette théorie permettrait alors à l'enfant d'obtenir de meilleurs résultats. (cité par Y. Tazouti, 2014).

3- Présentation de la méthodologie

Pour répondre à ce questionnement et tester nos hypothèses, nous avons choisi d'enquêter par le biais d'un questionnaire. Ce dernier, transmis auprès d'une centaine de parents, permet de mettre en place une série de questions centrées sur notre problématique de recherche que l'on souhaite objectiver.

Si cette méthode a été retenue, c'est qu'elle permet d'établir des relations de causalité entre les possibles difficultés des élèves et les pratiques familiales. La passation indirecte par le biais de l'ENT (Espace Numérique de Travail) de l'école, sous forme de lien, nous semblait la meilleure solution pour le transmettre. En effet, nous souhaitons accorder aux parents un délai relativement long pour qu'ils puissent répondre aux différentes questions ouvertes notamment. Nous avons choisi la plateforme *FramaForms*, sous les conseils avisés de notre MAT, car c'est un site en conformité au RGPD (Règlement Général sur la Protection des Données). Les questionnaires pouvaient être distribués en revanche en version papier dans le cahier de liaison pour les familles n'ayant pas d'outils numériques ou d'accès internet. Il s'agissait donc de se renseigner et de cibler les familles au cas par cas. Pour cela, nous avons transmis à l'ensemble des parents un document papier pour nous présenter, annoncer le questionnaire et interroger leurs équipements numériques. L'ensemble des familles a répondu favorablement au questionnaire en ligne.

Notre terrain d'enquête est composé de trois écoles publiques de milieu rural (peu ou très peu denses, au sens de la grille communale de densité de l'Insee) qui sont les seules de leur commune (Insee 2021-2022). Choisir des écoles isolées a permis d'avoir accès à des écoles où les enfants de tous les milieux sont réunis au sein d'un même établissement. De plus, nous avons fait le choix d'étendre notre questionnaire à un autre territoire pour ne pas recueillir des pratiques spécifiques à un seul territoire.

La première école enquêtée est située dans une commune du centre Ouest de la France, qui répertorie d'après l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) 1 101 habitants et inclut une majorité d'actifs (82 %). Avec 156 élèves, elle comporte six classes dont deux en maternelle. Le corps enseignant est constitué de cinq femmes et un homme.

La deuxième est située dans un village du département de la Gironde au sud-ouest de la France, qui se compose (d'après l'INSEE) de 1 721 habitants en 2018 et inclut une majorité d'actifs (77 %). Cette école comprend 192 élèves pour l'année scolaire 2021-2022, dont 147 en école primaire. Elle comporte trois classes de maternelles et six classes élémentaires. Le corps enseignant est constitué de huit femmes et deux hommes dont un directeur de l'école, tous titulaires.

La troisième et dernière école se situe dans une commune de 1 956 habitants en 2018 à l'Ouest de la France pour la majorité actifs à 80,4 %. Il s'agit de l'école dans laquelle nous avons passé notre tout premier stage en école maternelle. Avec 109 élèves pour l'année 2021-2022, elle comprend cinq classes dont deux maternelles et trois élémentaires, le corps enseignant est formé de six femmes et un homme titulaires dont une directrice. (Insee, 2022).

Le fait d'avoir étendu ce questionnaire à deux écoles nous a par ailleurs permis d'obtenir davantage de réponses pour une meilleure fiabilité des résultats. Au total 126 questionnaires ont été recueillis lors d'une passation qui s'est déroulée de fin janvier à début mars.

4- Présentation de la grille d'enquête

À travers notre enquête par questionnaire (*Annexe 1*), nous nous interrogeons sur les pratiques parentales en lien avec les possibles difficultés scolaires rencontrées chez les élèves. La grille se décompose en 6 parties, à savoir :

- « *les données familiales* »
- « *mon enfant à l'école* »
- « *l'école et la maison* »
- « *l'école et vous* »
- « *activités extrascolaires de votre enfant* »
- « *difficulté scolaire* »

Au total, cela représente 61 questions demandant une dizaine de minutes pour y répondre.

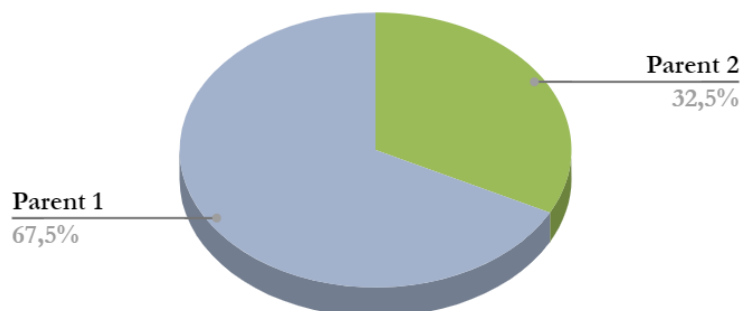
5- Présentation du public enquêté

Lors de la fermeture du questionnaire, nous avons commencé par caractériser le public enquêté, c'est-à-dire des parents ayant un ou des enfants en école élémentaire. En effet, nous avons fait le choix de ne pas traiter les possibles difficultés scolaires pour des élèves en maternelle car il nous semble que les difficultés scolaires au cycle 1 ne traitent pas forcément des mêmes facteurs qu'en cycle 2 et 3. De plus, nous voulions comparer certains résultats aux dossiers scolaires des élèves de notre stage.

La population investiguée est représentée par une majorité des ménages à codification I, II et III représentant 75 % du public enquêté. Soit, des ménages « à dominante cadre », des ménages « à dominante cadre et intermédiaire » et des ménages « à dominante employée ou intermédiaire » (*Annexe 2*).

Avec une médiane de 35 ans et une moyenne à 40 ans, la tranche d'âge principale des parents enquêtés est de 35 à 45 ans. Au sujet du sexe du parent interrogé, nous avons estimé que le parent 1 est pour plus de la moitié des cas (58,73 %) la mère de l'élève. Selon le graphique ci-dessous, nous observons que ce dernier représente 67,5 % des enquêtés répondant au questionnaire. Ainsi, nous savons par les données précédentes, que ce sont les mères qui ont en majorité répondu à notre questionnaire.

Graphique 1 : Parents interrogés (%)



Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses.

Note de lecture : Le parent 1 représente 67,5 % des interrogés.

Source : *Buffarot Emma, Hardy Manon, Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

6- Présentation du plan de l'argumentation

Afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons traité et analysé les résultats obtenus par le biais de notre questionnaire. Cet argumentaire sera couplé d'une analyse de certains dossiers scolaires recueillis lors de notre second stage, dans une classe de CE2-CM1. Le code d'anonymisation du questionnaire nous a permis de retrouver les élèves de cette classe-ci. En effet, il nous a paru intéressant de comparer les réponses obtenues et leurs résultats scolaires.

Toujours dans l'optique de répondre à notre problématique, à savoir : **dans quelle mesure des facteurs familiaux peuvent-ils influencer les possibles difficultés scolaires des élèves ?**, nous allons développer trois grands axes qui en ressortent.

Ainsi, nous vous présenterons dans un premier temps l'impact des facteurs familiaux qui se rapportent à la structure même de la famille. Dans un deuxième temps, nous verrons l'influence des pratiques familiales sur la difficulté scolaire des enfants. Nous terminerons enfin par la mobilisation des parents face à cette dernière, incluant les enjeux de l'implication parentale et des pratiques mises en œuvre.

ARGUMENTATION

L'influence des facteurs familiaux s'avère se distinguer selon deux principes. Traitons dans cette première partie des facteurs familiaux structurels.

I. Les facteurs structurels

En effet, notre questionnaire a révélé, à la suite du traitement des données, divers facteurs familiaux qui semblent avoir un véritable impact sur les possibles difficultés des élèves.

A) L'origine sociale, un déterminant incontestable

Dans ce positionnement, beaucoup d'auteurs justifient la catégorie socioprofessionnelle comme facteur de réussite scolaire. Pierre Bourdieu (1966) défend l'idée d'une « école conservatrice », en ce terme, la réussite scolaire est souvent associée à la part du revenu familial. Avec certitude, selon lui dans les milieux favorisés, le savoir se transmet de façon instantanée, en absence d'action manifeste (culture libre, usage de la langue, ...), ce qui contribue à renforcer les membres d'une famille favorisée à détenir l'accès à la réussite scolaire.

Étant donné que nous avons comme objectif de démontrer que la catégorie socioprofessionnelle est un facteur influant mais qu'il n'est pas le seul caractérisant la difficulté scolaire, nous avons fait le choix d'interroger la catégorie socio-professionnelle de tous les parents répondant au questionnaire (parent 1 et parent 2). Puis, nous les avons classés selon le code INSEE pour calculer la catégorie d'un ménage selon l'emploi des deux parents. (*Annexe 2*)

Tableau 2 : La catégorie socioprofessionnelle des parents interrogés (%)

Code tableau CSP	Pourcentage
Ménage à dominante cadre	23,02
Ménage à dominante intermédiaire et cadre	31,75
Ménage à dominante employée ou intermédiaire	19,05
Ménage à dominante petit indépendant	10,32
Ménage à dominante ouvrière	14,29
Ménage à dominante employée ou ouvrière	1,59
Total	100

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses.

Note de lecture : Il y a 14,29 % des parents interrogés qui viennent d'un ménage à catégorie socioprofessionnelle à dominante ouvrière. (V)

Source : *Buffarot Emma, Hardy Manon, Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Grâce à ce dernier, nous percevons qu'un peu plus de la moitié des parents interrogés correspondent à des ménages « à dominante cadre » et « à dominante intermédiaire et cadre » : ils représentent 54,77 % (23,02 + 31,75).

Il semble désormais intéressant de corréliser à présent la catégorie socioprofessionnelle aux résultats obtenus dans notre questionnaire afin de mettre en lien la difficulté scolaire et la catégorie socioprofessionnelle.

D'après le tableau ci-dessous, les élèves n'ayant jamais éprouvé de difficulté scolaire sont majoritairement issus de ménages codés I et II soit des ménages à dominante « cadre » ou « intermédiaire et cadre », ce qui confirme l'idée d'une origine sociale déterminante dans l'émergence des difficultés scolaires.

Nous constatons que sur 47,62 % d'enfants sans difficulté, 12,70 % proviennent d'un ménage à dominante cadre et 18,25 % proviennent d'un ménage à dominante intermédiaire et cadre.

Tableau 3 : La catégorie socioprofessionnelle face à la difficulté scolaire (%)

	Élève sans difficultés	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
Ménage à dominante cadre	12,70	3,97	6,35	23,02
Ménage à dominante intermédiaire et cadre	18,25	4,76	8,73	31,75
Ménage à dominante employée ou intermédiaire	8,73	4,76	5,56	19,05
Ménage à dominante petit indépendant	3,17	3,17	3,97	10,32
Ménage à dominante ouvrière	4,76	3,17	6,35	14,29
Ménage à dominante employée ou ouvrière	Ø	0,79	0,79	1,59
Totaux	47,62	20,63	31,75	100,00

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses.

Note de lecture : Il y a 3,17 % des enfants ayant déjà éprouvé des difficultés scolaires qui viennent d'un ménage à catégorie socioprofessionnelle à dominante ouvrière. (5)

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Afin de mettre en évidence un autre angle de vue, nous avons analysé les mêmes données selon des pourcentages en ligne :

Tableau 3 bis : La catégorie socioprofessionnelle face à la difficulté scolaire (%)

	Élève sans difficultés	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
Ménage à dominante cadre	55,17	17,24	27,59	100,00
Ménage à dominante intermédiaire et cadre	57,50	15,00	27,50	100,00
Ménage à dominante employée ou intermédiaire	45,83	25,00	29,17	100,00
Ménage à dominante petit indépendant	30,77	30,77	38,46	100,00
Ménage à dominante ouvrière	33,33	22,22	44,44	100,00
Ménage à dominante employée ou ouvrière	Ø	50,00	50,00	100,00
Totaux	47,62	20,63	31,75	100,00

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses.

Note de lecture : Il y a 22,22 % des enfants ayant déjà éprouvé des difficultés scolaires qui viennent d'un ménage à catégorie socioprofessionnelle à dominante ouvrière. (5)

Source : *Buffarot Emma, Hardy Manon, Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Nous remarquons alors que pour ceux ayant déjà éprouvé des difficultés scolaires et ceux en éprouvant actuellement, les résultats sont plus ou moins équivalents pour chaque catégorie sociale.

Néanmoins, nous pouvons tout de même constater que les ménages de catégorie socioprofessionnelle plus faible sont entièrement représentés par des enfants en difficulté ou ayant été en difficulté, soit 100 %.

Le tableau nous indique que 27,59 % de la classe sociale cadre ont des enfants en difficulté contre 44,44 % pour la catégorie à dominante ouvrière voire 100 % pour la catégorie à dominante employée ou ouvrière.

Alors que ces derniers pourcentages pourraient en effet montrer que l'étude de Pierre Bourdieu tend à se confirmer, c'est-à-dire que la catégorie sociale peut avoir une conséquence sur la réussite scolaire, nous remarquons pour autant que 44,83 % (17,24 + 27,59) de l'ensemble de la catégorie cadre ont eu ou ont encore des difficultés. Ceci laisse entrevoir que la catégorie socioprofessionnelle n'est pas le seul facteur déterminant de la difficulté scolaire.

Ainsi, par l'étude du questionnaire et des enfants de notre classe, la catégorie sociale peut-être un facteur important pour la réussite scolaire, mais il existe tout de même quelques exceptions.

B) La composition familiale, un facteur pesant

La coéducation, c'est-à-dire « *la relation entre les éducateurs dits « premiers », que sont les parents et les éducateurs « professionnels » qui œuvrent en parallèle tout au long du développement de l'enfant* » (H.Gandouin ; J.Etienne ; G.Braire ; C.Duveau et C.Didier, 2018) est primordiale. Mais de nos jours, il n'existe pas une situation familiale type : chaque famille à sa propre composition.

En partant de l'une de nos hypothèses de départ, nous allons donc analyser la famille dissociée comme facteur influençant grandement les possibles difficultés scolaires des élèves.

Tableau 4 : La situation familiale face à la difficulté scolaire (en %)

	Élève sans difficultés	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
Monoparentale	11,11	11,11	77,78	100,00
Nucléaire (En sociologie, une famille nucléaire est composée d'un parent 1, d'un parent 2 et des enfants)	50,54	20,43	29,03	100,00
Recomposée	55,56	27,78	16,67	100,00
Autre	33,33	16,67	50,00	100,00
Totaux	47,62	20,63	31,75	100,00

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses.

Note de lecture : Il y a 50,54 % des enfants n'ayant aucune difficulté scolaire viennent d'une famille nucléaire.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Ce tableau met en évidence les difficultés scolaires selon la situation familiale de l'enfant. Nous remarquons que la majorité des enfants interrogés disposent d'une famille de type nucléaire.

Cependant, le taux de familles recomposées semble plus en évidence chez les enfants ne représentant pas de difficulté scolaire (55,56 % soit plus de la moitié de total général). Nous disposons également d'un pourcentage plus important pour les enfants rencontrant des difficultés scolaires et en situation familiale dite « monoparentale », il représente 88,89 % (77,28 + 11,11) .

Ici, il paraît important de distinguer la différence entre une famille recomposée/dissociée et une famille monoparentale. Selon nos résultats, la famille dissociée ne semble pas être un frein pour les apprentissages de l'enfant. Mais pour autant, le manque d'un parent ou d'un beau parent peut en effet être un des facteurs de difficultés scolaires.

Ainsi, la situation familiale (quelle qu'elle soit) semble avoir un impact sur les possibles difficultés scolaires. Mais ne s'avère pas être le seul déterminant puisque les familles nucléaires sont représentées autant par les enfants sans difficultés que par ceux en éprouvant ou en ayant éprouvé.

Notre hypothèse sur le sujet ne peut être validée au vu des résultats trop peu révélateurs. Pour autant, nous pouvons affirmer que les enfants issus d'une famille monoparentale sont davantage en difficulté que ceux issus d'une famille dissociée. L'hypothèse pourrait donc s'étendre et serait donc à compléter.

C) L'influence de la fratrie ?

1. Taille de la fratrie

Enfin, nous avons analysé l'impact de la composition familiale, à savoir le nombre d'enfants composant la fratrie. Notre hypothèse de départ supposait qu'un enfant issu d'une famille nombreuse avait davantage de difficultés scolaires qu'un enfant issu d'une famille composée de deux enfants au maximum.

Les études de François-Charles Wolff, économiste, affirment dans sa revue « *Niveau d'éducation et composition de la fratrie* » (2014) que plus le nombre de frères et de sœurs est imposant, plus le niveau de diplôme est faible. En effet, il est difficile pour les parents de famille nombreuse de savoir trouver le bon compromis entre « qualité et quantité d'investissement en capital humain pour les enfants ». L'auteur veut dire ici que lorsque les parents ont de nombreux enfants, il est difficile de consacrer autant de temps et/ou d'argent à chacun d'entre eux contrairement à une famille ne disposant que d'un ou deux enfants.

Si l'on estime le nombre d'enfants issus d'une famille nombreuse à travers les réponses des enfants de notre classe, nous en comptons 12 sur 14, soit pratiquement 86 %. Parmi ces derniers, 41 % sont en difficulté scolaire.

Les deux seuls élèves issus d'une famille ayant au maximum deux enfants sont sans difficulté scolaire.

Nous constatons cette fois-ci un impact relativement significatif, mais celui-ci ne peut faire preuve de fiabilité absolue au vu de l'effectif limité.

Il peut maintenant être intéressant de mettre en évidence les travaux de ce chercheur par l'intermédiaire des réponses de notre questionnaire composé d'un effectif plus important.

À cette fin, nous avons fait le choix de regrouper les frères et sœurs avec les demi-frères et demi-soeurs afin de parler de l'ensemble de la fratrie.

De plus, nous avons convenu qu'une famille était considérée « nombreuse » lorsque le nombre d'enfants total était égal ou supérieur à 3, soit à partir de 2 frères/sœurs ou demi-frères/sœurs.

Tableau 5 : La composition familiale face à la difficulté scolaire (%)

	Élève sans difficultés	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
1	43,33	13,33	43,33	100,00
2	48,72	23,08	28,21	100,00
3	88,89	11,11	Ø	100,00
4	16,67	50,00	33,33	100,00
5	100,00	Ø	Ø	100,00
Totaux	47,62	20,63	31,75	100,00

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses.

Note de lecture : Selon nos données, 43,33 % des élèves issus d'une famille composée de deux enfants (donc ayant répondu 1 à la question) n'ont jamais éprouvé de difficulté.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Selon nos données, 84,19 % (23,08 + 11,11 + 50) des élèves issus d'une famille nombreuse ont éprouvé une difficulté scolaire dans le passé.

Et parmi les 31,75 % d'élèves éprouvant des difficultés actuelles, 61,54 % (28,21 + 33,33) appartiennent à une famille nombreuse, soit 19,54 % sur l'ensemble du public enquêté.

Ainsi, on remarque que les élèves éprouvant des difficultés actuelles ne sont pas majoritairement des enfants issus de familles nombreuses (ils représentent un tiers.)

Contrairement à ce que l'on pouvait soupçonner, les élèves éprouvant des difficultés actuelles ne sont pas majoritairement des enfants issus de famille nombreuse. Au contraire, quand on regarde le total des familles non nombreuses, nous remarquons que 67,46 % sont en difficulté.

2. Structure de la fratrie : âge et rang

Nous avons souhaité par ailleurs étendre notre réflexion du nombre de la fratrie à l'âge de cette dernière. La question est donc « *Est-ce que l'âge de la fratrie a-t-il un impact sur les possibles difficultés scolaires ?* ».

Pour traiter cela, nous avons utilisé les données du questionnaire en codant les âges par tranche de 5 ans. Nous avons décomposé le tableau pour une meilleure compréhension. Voici ce qui en résulte :

Tableau 6 : Âge de la fratrie face à la difficulté scolaire (%)

	Élève sans difficultés	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
1 tranche d'âge = 1 seul(e) frère/soeur/demi(e)-frère ou soeur				
Entre 0 et 5 ans	3,17	0,79	4,76	8,73
Entre 5 ans et 10 ans	19,84	7,14	11,9	38,88
Entre 10 et 15 ans	4,76	2,38	2,38	9,52
Plus de 15 ans	4,76	2,38	2,38	9,52

Plusieurs tranches d'âge = plusieurs frères/soeurs/demi(e)s-frères ou soeurs				
Entre 0 et 5 ans et entre 5 et 10 ans	7,93	0,79	4,76	13,49
Entre 5 et 10 ans et entre 10 et 15 ans	3,17	3,17	2,38	8,72
Entre 5 et 10 ans et plus de 15 ans	∅	0,79	∅	0,79
Entre 10 et 15 ans et plus de 15 ans	2,38	2,38	1,59	6,35
Entre 0 et 5 ans, entre 5 et 10 ans et entre 10 et 15 ans	0,79	∅	0,79	1,59
Entre 0 et 5 ans, entre 5 et 10 ans et plus de 15 ans	∅	0,79	∅	0,79
Entre 5 et 10 ans, entre 10 et 15 ans et plus de 15 ans	0,79	∅	0,79	1,59
Totaux	47,62	20,63	31,75	100,00

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses.

Note de lecture (pour une seule tranche d'âge) : Selon nos données, 4,76 % des enfants n'éprouvant pas de difficulté scolaire ont un(e) frère/sœur ou demi(e)-frère/sœur âgé entre 10 et 15 ans.

Note de lecture (pour plusieurs tranches d'âge) : Selon nos données, 1,59 % des enfants éprouvant actuellement des difficultés scolaires ont des frères/sœurs ou demi-frères/sœurs âgés entre 10 et 15 ans et plus de 15 ans.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Le tableau 6 nous informe qu'un peu plus du tiers des enfants (dont les parents ont été interrogés) ont une fratrie âgée entre 5 et 10 ans (38,88 %).

Si l'on regarde les pourcentages d'élèves ayant éprouvé des difficultés auparavant et ceux en éprouvant actuellement, nous remarquons qu'en majorité, les enfants sont plus en difficulté lorsqu'ils possèdent un (demi) frère/une (demi) sœur âgé(e) de moins de 10 ans. En effet, sur 8,73 % d'enfants ayant une fratrie âgée entre 0 et 5 ans, le plus gros pourcentage d'entre eux correspond à des enfants en difficulté (5,55 % (0,79 + 4,76)).

De plus, même si le pourcentage des enfants ayant une fratrie entre 5 et 10 ans semble moins important que celui des enfants n'ayant pas de difficulté, il est tout de même de 19,09 %, ce qui représente 49 % pour l'ensemble de cette catégorie.

Néanmoins, les autres tranches d'âge n'ont que peu d'impact sur la difficulté scolaire.

Nous pouvons essayer de confronter ses résultats aux dossiers scolaires des enfants dans notre classe de stage. Nous remarquons :

- 3 élèves sur 4 possédant des difficultés ont un (demi) frère/une (demie) sœur âgé(e) de moins de 10 ans.
- Les élèves sans difficulté ont en majorité deux (demis) frères/ (demies) soeurs d'âges différents
- 5 sur 9 élèves sans difficulté ont des (demis) frères et (demies) soeurs âgés de moins de 10 ans

Ainsi, dans notre classe, l'âge de la fratrie semble avoir un impact modéré, même si plusieurs élèves en difficulté ont un (demi) frère/une (demie) sœur âgé(e) de moins de 10 ans, d'autre sans difficulté présente la même caractéristique.

Cependant, selon diverses recherches, ce n'est pas uniquement l'âge de la fratrie qui peut être l'élément influenceur de la difficulté scolaire, mais le rang qu'occupe l'enfant dans cette dernière. Pour cela, nous nous sommes penchés sur les travaux de François-Charles Wolff (2012 et 2014), économiste français, qui écrit :

« Plus la fratrie est de grande taille, moins le niveau de diplôme des enfants sera élevé, tandis que le rang de naissance est un autre facteur affectant la réussite scolaire, au détriment des plus jeunes. » (F.C Wolff, 2012.)

En effet, il affirme que l'enfant « benjamin » c'est-à-dire le dernier né dans une fratrie a davantage de difficultés scolaires. Ce constat s'expliquerait par des contraintes financières plus fortes pour les parents. D'autre part, F.C Wolff estime que les parents ont tendance à privilégier l'éducation de l'aîné de la fratrie (le premier né), ayant donc à l'arrivée un niveau d'éducation plus élevé. Il l'explique par deux causes :

- le fait que les aînés vivent logiquement plus longtemps que les cadets au sein d'une petite fratrie et disposent donc d'un investissement accru de leurs parents

- le fait que les parents ne peuvent pas consacrer la même attention à chacun de leurs enfants lorsqu'ils sont nombreux (attention au profit des plus jeunes) et incitent les aînés à stimuler certaines compétences lorsqu'ils sont « amenés à s'occuper de leurs frères et sœurs plus jeunes » (Zajonc et Markus, 1975 ; cité par J.C Wolff).

Ainsi, le rang de l'enfant dans la fratrie peut entrer en jeu dans les possibles difficultés scolaires des élèves, d'autant plus lorsque la famille est considérée comme nombreuse.

Si l'on se reporte aux 14 dossiers scolaires récoltés pour confronter ces nouvelles données, nous notons que 7 enfants sont les aînés de leur fratrie, 3 les cadets et 4 les benjamins. Cela étant, parmi les 7 enfants aînés, un seul est en difficulté scolaire actuelle. Au niveau des cadets, aucun ne le sont *a contrario* des benjamins. Effectivement, 75 % des enfants ayant le rang de dernier né dans la fratrie sont actuellement en difficulté scolaire.

Nous pouvons ainsi affirmer que l'âge des (demis) frères/(demies) sœurs ainsi que le rang de l'enfant dans sa fratrie semblent impacter les difficultés scolaires de ce dernier. Nous ne pouvons avancer de manière absolue leur répercussion, mais selon nos données et notre analyse, il paraît pertinent de leur accorder une certaine attention.

II. L'influence des pratiques familiales

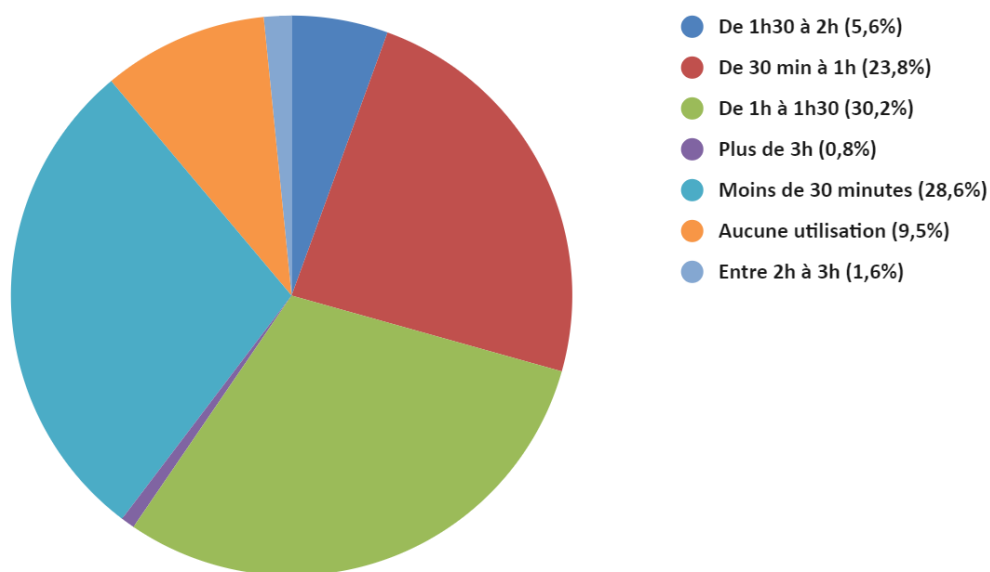
Outre des facteurs familiaux structurels qui semblent avoir un véritable impact sur les possibles difficultés des élèves, nous pouvons, à la suite du traitement des données, également faire ressortir un second principe : l'influence des pratiques parentales.

A) Un temps d'écrans qui joue peu

Sous les conseils de notre MAT, nous avons voulu mettre en évidence dans notre questionnaire la notion du temps d'écran. Selon elle, ce point pouvait avoir un réel impact sur les apprentissages.

En s'appuyant sur les réponses du questionnaire, nous avons réussi à dégager le temps moyen que passent les enfants devant les écrans en rentrant de l'école (selon l'estimation des parents) :

Graphique 2 : Moyenne quant au temps passé devant les écrans après l'école (%)



Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses

Note de lecture : Il y a 0,80 % des parents qui estiment à « Plus de 3 heures » le temps que passent leur enfant devant les écrans.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.

Par ce graphique, nous pouvons affirmer qu'environ 62 % des parents estiment le temps d'écran de leur enfant entre 0 et 1 heure (23,80 + 9,5 + 28,60) après l'école.

Les études du docteur Desmurgets (2019) ont démontré en cumul annuel, qu'un enfant d'élémentaire passe environ 1 700 heures devant les écrans.

Elles démontrent également que ces écrans touchent de manière malfaisante tous les piliers du développement chez l'enfant, que ce soit :

- le développement somatique, c'est-à-dire ce qui concerne le corps (obésité)
- le développement émotionnel, faisant référence à l'agressivité ou la dépression
- le développement cognitif, autrement dit l'intellectuel (troubles du langage ou de la concentration)

On pourrait penser que ces différents troubles ne laissent pas indemne la réussite scolaire et qu'ils permettent de mettre en évidence la possible difficulté scolaire avec les temps d'écrans.

Là aussi, l'implication des parents est importante pour lutter contre une durée trop importante d'écran dans la journée. Si notre MAT trouvait ce critère important, il semble alors intéressant de corrélérer cette hypothèse aux réponses du questionnaire des enfants de notre classe et de voir alors si ce facteur est en lien avec la difficulté scolaire. Nous observons que :

- 4 enfants en difficultés passent entre 1h et 3h par semaine devant les écrans.
- 9 enfants sans difficulté utilisent les écrans pour un maximum de 2h mais la majorité a répondu entre 30 minutes et 1h par semaine.

Dans ces résultats, les enfants en difficulté passent en majorité, davantage de temps devant les écrans.

Voyons maintenant comment cette hypothèse se vérifie par le biais d'un plus grand effectif, celui du questionnaire. Pour ce faire, nous avons lié les possibles difficultés scolaires des enfants avec leurs différents temps d'écran.

Tableau 7 : Le temps d'écran face à la difficulté scolaire (%)

	Élève sans difficultés	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
Moins de 30 min	45,70	28,60	25,70	100
Entre 30 min et 1h	56,10	14,60	29,30	100
Entre 1h et 1h30	57,10	28,60	14,30	100
Entre 1h30 et 2h	44,50	16,70	38,90	100
Entre 2h et 3h	42,90	28,60	28,60	100
Plus de 3h	100	Ø	Ø	100
Aucune utilisation	25	8,30	66,70	100
Totaux	47,62	20,63	31,75	100,00

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses.

Note de lecture : Il y a 38,90 % des élèves ayant des difficultés scolaires actuelles passent entre 1h et 2h devant des écrans.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Le recueil des données est mitigé, on voit ici que l'utilisation des écrans peut être une hypothèse qui définit la difficulté scolaire mais que celle-ci ne s'impose pas, c'est pour cela que l'on parle seulement d'influence, d'effet modéré.

D'un côté, nous remarquons que les enfants avec (ou ayant éprouvés) des difficultés scolaires sont ceux qui utilisent le moins les écrans :

- 66,70 % des élèves n'utilisant aucun écran sont des enfants en difficulté actuellement.
- 25 % des élèves n'utilisant aucun écran sont des enfants sans difficulté scolaire.
- 100 % des élèves passant plus de 3h devant les écrans sont des élèves sans difficulté.

Pour autant, nous remarquons que les élèves en difficulté représentent un pourcentage significatif lorsque le temps d'écran est relativement élevé :

- 57,20 % (28,60 + 28,60) des enfants regardant entre 2h et 3h d'écran sont des enfants en difficulté.
- 55,60 % (16,8 + 38,90) des enfants regardant entre 1h et 2h d'écran sont des enfants en difficulté.

Malgré un plus grand pourcentage d'enfants en difficulté n'utilisant pas les écrans, il est tout de même important de souligner qu'il y a une part considérable d'enfants en difficulté ayant une utilisation élevée.

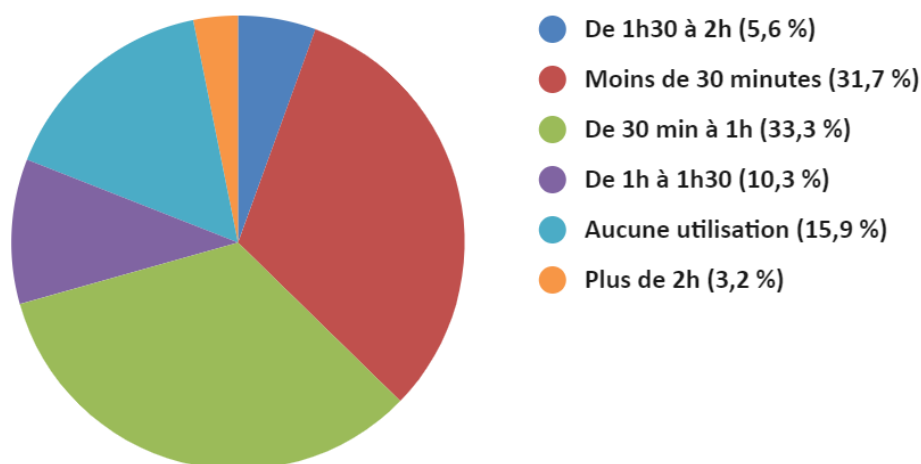
En ce point, le temps d'écran peut être un facteur important pouvant justifier la difficulté scolaire, mais il ne peut être entièrement validé selon nos résultats, nous pensons que d'autres facteurs peuvent entrer en jeu.

Il faudrait ici accentuer un peu plus l'analyse par le biais d'autres questions (sur le comportement de l'enfant notamment) pour permettre de valider entièrement celle-ci.

B) Des activités éducatives importantes au développement de l'enfant

Le jeu éducatif permet à l'enfant de développer de nombreuses compétences qu'il sera utile d'exploiter lors des apprentissages scolaires. En effet, le jeu à visée pédagogique encourage les enfants à apprendre, met en pratique les enseignements, tout en accueillant positivement l'erreur. Cela peut être des jeux de créativité, scientifique, de construction, de stratégie ou encore les legos, les puzzles... Selon nos données ci-dessous, la majorité des parents ont estimé le temps des jeux éducatifs entre 0 et 1h, après l'école.

Graphique 3 : Estimation quant à la place du jeu éducatif, après l'école (%)



Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses

Note de lecture : Il y a 3,20 % des parents qui estiment à « Plus de 2 heures » le temps que passent leur enfant aux jeux éducatifs.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

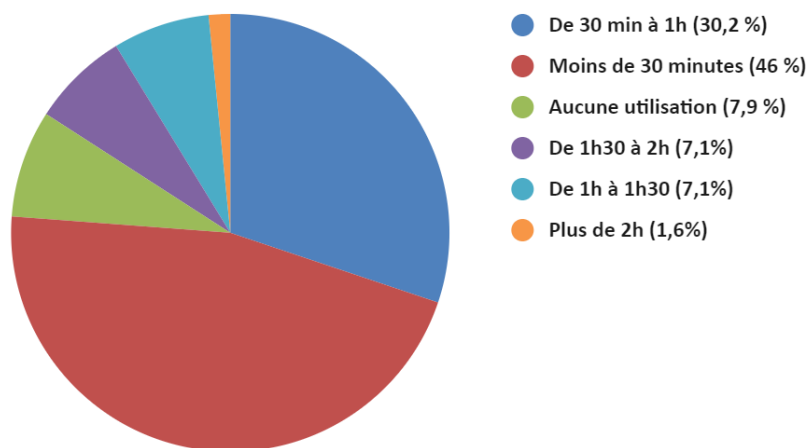
Les études de Gilles Brougère, professeur en science de l'éducation (2006), mettent l'accent sur la place du jeu pour apprendre chez l'enfant. Selon lui, ces activités développent chez l'enfant de nombreuses compétences lui permettant de réussir par le résultat de stratégies employées.

De plus, les activités manuelles permettent aux plus jeunes de découvrir et d'expérimenter le monde, celles-ci stimulent la créativité, l'autonomie, le langage et l'auto-évaluation (apprendre à juger le résultat de son œuvre). Dans son livre « *Jeu et éducation* » Gilles Brougère veut montrer l'interdisciplinarité mise à l'œuvre par le jeu.

La lecture favorise également les apprentissages. Lire permet d'acquérir de nombreuses compétences en orthographe, en grammaire mais également en vocabulaire. C'est aussi s'approprier un langage commun. Le manque d'accès à la lecture peut être un des facteurs à relier à la difficulté scolaire.

Pourtant, selon le graphique ci-dessous, la place qu'occupe la lecture après l'école équivaut pour la majorité (46 %) à moins de 30 minutes.

Graphique 4 : Estimation quant à la place de la lecture, après l'école (%)



Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses

Note de lecture : Il y a 1,60 % des parents qui estiment à « Plus de 2 heures » le temps que passent leur enfant à lire.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

D'après Cristina Cornea, professeure d'anglais-français, la lecture est une activité ludique qui a pour rôle d'enrichir l'expérience du lecteur et permet de créer le développement de sa personnalité par le biais des émotions ressenties lors d'une lecture. De plus, celle-ci permet à l'élève d'approfondir sa connaissance lexicale, sémantique, phonologique et grammaticale.

Pour l'auteure, la lecture à « *une grande dimension émotionnelle qui facilite la communication et qui ouvre le champ de ses différents apprentissages* ».

Au regard des enfants de notre classe nous remarquons que :

- 3 enfants sur 5 ayant (ou ayant éprouvé) des difficultés utilisent peu ce type d'activité, les deux autres enfants utilisent ces activités moyennement
- 3 enfants sur 9 sans difficulté utilisent peu ce type d'activité, 5 les utilisent moyennement et un seul l'utilise très souvent

Compte tenu de ces réponses, nous constatons que ceux en (ou ayant été en) difficulté sont effectivement les élèves qui utilisent le moins les activités éducatives. Seulement un plus petit effectif d'enfants n'ayant pas de difficulté n'utilise pas non plus ce type d'activité, ne justifiant pas en ce point leur réussite scolaire.

Voyons désormais à plus grande échelle les réponses de notre questionnaire par rapport à la corrélation entre activité éducative et difficulté scolaire.

Tableau 8 : Taux d'élèves pratiquant des activités éducatives (en %)

	Élève sans difficultés	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
Aucune	33,33	33,33	33,33	100,00
Peu	41,27	23,81	34,92	100,00
Moyenne	51,16	18,60	30,23	100,00
Elevé	65	12	23,53	100,00
Totaux	47,62	20,53	31,75	100

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses.

Note de lecture : Il y a 18,60 % des enfants ayant éprouvé des difficultés scolaires dans le passé pratiquent peu d'activités éducatives

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Ce tableau nous informe que :

- 65 % d'enfants pratiquant beaucoup d'activités éducatives sont des enfants n'ayant aucune difficulté scolaire. Alors qu'environ 35 % (12 + 23,53) des enfants en difficulté (ou ayant été en difficulté) les pratiquent.
- 59 % (23,81 + 34,92) d'enfants en difficulté (ou ayant été) pratiquent peu d'activités éducatives. Contre 41,21 % pour les enfants n'ayant jamais éprouvé de difficulté

Les raisonnements énoncés plus haut par les auteurs peuvent ici être confirmés. En effet, les enfants sans difficulté scolaire ont tendance à plus utiliser les activités favorisant l'apprentissage que les enfants en difficulté.

Si l'utilisation est plus fréquente chez ces enfants, il est possible que l'utilisation de celle-ci permet de valoriser sa réussite et éloigne la difficulté scolaire.

Pour conclure cette partie, nous pouvons vérifier l'influence des pratiques familiales sur la difficulté scolaire. Même si la pratique d'activité éducative est en lien comme nous venons de le voir avec la réussite scolaire, le temps d'écran au contraire peut entraîner la difficulté scolaire.

L'usage massif des écrans par les membres plus âgés de la famille incite à l'imitation, qui est une des causes du développement : l'excès chez l'adulte peut provoquer l'excès chez l'enfant. Même s'il est peu présent dans notre échantillon, nous remarquons tout de même une légère tendance confirmant les dangers des écrans sur l'apprentissage.

Le rôle des parents est ici central. Ce sont eux qui doivent réguler le temps d'écran dans le but de favoriser les activités éducatives et ainsi lutter contre les difficultés scolaires.

III. Face aux difficultés, une mobilisation parents-école

Enfin, après avoir traité l'influence des facteurs familiaux structurels et celle de l'implication parentale, abordons dans cette dernière partie la mobilisation dont font preuve les parents face à la difficulté de leur enfant.

A) Corrélation entre enfants en difficultés et investissement scolaire (ressenti parental, aide aux devoirs et prise de rendez-vous)

1. Enfants en difficultés et investissement scolaire

Lorsque nous pensons « scolarité de l'enfant », l'implication parentale apparaît comme un facteur déterminant. En effet, la relation école-famille et la coéducation décrites par l'Opérateur du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (Réseau Canopé) n'est pas un hasard. Le rôle des parents est, selon les textes officiels, essentiel pour le bon déroulement de la scolarité, voire même l'un des piliers de réussite, au regard de diverses raisons.

Par le biais de notre questionnaire, nous avons donc tenté d'interroger le poids de l'implication parentale dans la vie scolaire de leur enfant. L'une des questions portait d'ailleurs sur leur ressenti face à ce point.

Tableau 9 : Le sentiment d'investissement des parents face à la difficulté scolaire (%)

	Élève sans difficultés	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
Non	6,35	3,17	7,14	16,67
Oui	41,27	17,46	24,60	83,33
Totaux	47,62	20,63	31,75	100,00

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses.

Note de lecture : Il y a 6,35 % des parents d'enfants n'ayant jamais ressenti de difficulté scolaire qui ont répondu « non » à la question « Avez-vous l'impression de vous investir comme vous le voulez dans la scolarité de votre enfant ? »

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Ce tableau 9 démontre que la majorité (83,33 %) des parents ont l'impression de s'investir de manière suffisante dans la scolarité de leur enfant.

En revanche, un parent sur six ne ressent pas le sentiment de s'investir comme il le voudrait dans cette dernière.

Parmi cette minorité (16,67 %), 38 % sont des parents dont les enfants ne disposent pas de difficultés scolaires (soit 6,35 % des parents de l'échantillon). Et, 62 % sont des parents dont les enfants ont éprouvé ou éprouve actuellement des difficultés (soit 10,31 % (3,17 + 7,14) des parents de l'échantillon total). Ces données relèvent aussi du tableau 9 bis, traitant des mêmes données mais selon des pourcentages en ligne, pour une meilleure lecture.

Tableau 9 bis : Le sentiment d'investissement des parents face à la difficulté scolaire (%)

	Élève sans difficultés	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
Non	38,10	19,05	42,86	100,00
Oui	49,52	20,95	29,52	100,00
Totaux	47,62	20,63	31,75	100,00

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses.

Note de lecture : Il y a 38,10 % des parents d'enfants n'ayant jamais ressenti de difficulté scolaire qui ont répondu « non » à la question « Avez-vous l'impression de vous investir comme vous le voulez dans la scolarité de votre enfant ? »

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Ainsi, la majorité (61,91 % soit 19,05 + 42,86) des parents qui ne se sentent pas investis comme ils le voudraient dans la scolarité de leur enfant admet que ces derniers éprouvent ou ont éprouvé des difficultés. Autrement dit, nous pouvons dire que les familles les moins impliquées et investies dans la scolarité de leurs enfants correspondent aux familles dont les enfants ont le plus de difficulté scolaire.

À la suite de la question sur le ressenti des parents quant à leur implication dans la scolarité de leurs enfants, nous avons interrogé la récurrence d'investissement quant aux devoirs de leur enfant.

L'analyse des dossiers scolaires peut permettre à petite échelle d'analyser cette tendance. Parmi les neuf enfants aidés « tous les jours », quatre sont en difficulté scolaire actuellement. Les trois parents ayant répondu « souvent » sont ceux dont les enfants ont éprouvé des difficultés scolaires autrefois. Enfin, ceux ayant répondu « parfois » sont les parents dont les enfants n'ont aucune difficulté scolaire.

Si l'on s'intéresse cette fois à toutes les réponses du questionnaire, nous voyons que celle-ci se confirme.

Tableau 10 : Fréquence d'aide à la maison (lors des devoirs) et difficulté scolaire (%)

	Élève sans difficultés	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
Parfois	61,11	16,67	22,22	100,00
Souvent	46,34	26,83	26,83	100,00
Tous les jours	41,94	17,74	40,32	100,00
Totaux	46,28	20,66	33,06	100,00

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses

Note de lecture : Les enfants éprouvant des difficultés actuellement et se faisant « souvent » aider à la maison représentent 26,83 %.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Selon le tableau ci-dessus, la majorité des enfants se faisant aider « parfois » sont les enfants n'ayant jamais éprouvé de difficulté scolaire. En effet, ils représentent 61,11 % de cette fréquence.

Parmi les enfants qui se font aider « souvent », 46,34 % n'éprouvent aucune difficulté, 26,83 % ont éprouvé des difficultés par le passé et 26,83 % en éprouvent actuellement. Ainsi, les enfants qui ont éprouvé et qui éprouvent actuellement des difficultés scolaires représentent 53,65 % des enfants aidés de manière régulière.

Enfin, si l'on s'intéresse à la récurrence « tous les jours », nous observons que les enfants n'ayant aucune difficulté scolaire représentent 41,94 % des élèves se faisant aider à cette cadence. La majorité de ceux qui se font aider quotidiennement sont donc ceux ayant des difficultés scolaires actuelles ou par le passé, ils modélisent 58 % (17,74 + 40,32).

Par conséquent, nous pouvons dire que les enfants aidés de manière moins importante sont ceux sans aucune difficulté scolaire *a contrario* des enfants en ayant eu ou en ayant actuellement qui sont majoritairement les plus aidés à la maison.

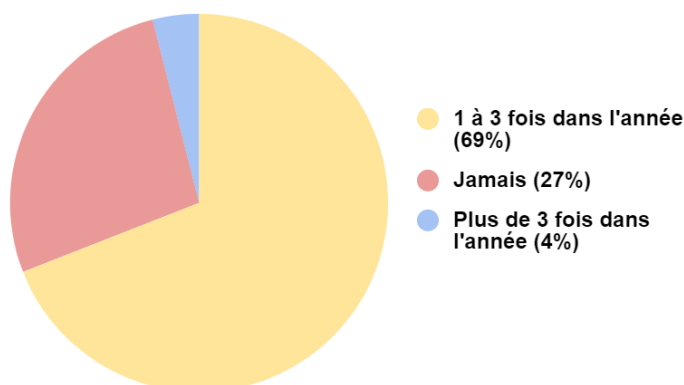
Pour conclure, il semble donc que plus l'élève a ou a eu des difficultés, plus les parents estiment qu'ils doivent s'investir, et plus ils s'investissent.

2. Enfants en difficultés et prise de rendez-vous avec l'enseignant(e)

L'implication parentale dans la scolarité d'un enfant passe aussi par le fait de se sentir concerné par cette dernière. Un des moyens est celui de se tenir informé des évolutions de son enfant par le biais d'un entretien avec l'enseignant(e).

Nous avons donc intégré cette notion dans notre enquête, voici ce qui en ressort :

Graphique 5 : Résultats à la question « Prenez-vous rendez-vous avec l'enseignant(e) pour une rencontre individuelle ? » (%)



Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses

Note de lecture : Il y a 69 % de parents qui prennent rendez-vous entre 1 et 3 fois dans l'année avec l'enseignant(e).

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Les données relèvent que les familles, de manière générale, prennent rendez-vous « 1 à 3 fois dans l'année », indépendamment de la difficulté scolaire de l'enfant : en effet, c'est la réponse cochée par plus de deux tiers des répondants (69 % des cas).

Conjointement, ce tableau met en corrélation les possibles difficultés des élèves et le fait que les parents prennent plus ou moins rendez-vous avec l'enseignant(e).

Tableau 11 : Les rendez-vous avec l'enseignant(e) face à la difficulté scolaire (%)

	Élève sans difficultés	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
1 à 3 fois dans l'année	41,38	24,14	34,48	100,00
Jamais	70,59	14,71	14,71	100,00
Plus de 3 fois dans l'année	Ø	Ø	100,00	100,00
Totaux	47,62	20,63	31,75	100,00

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses.

Note de lecture : Il y a 70,59 % des enfants n'ayant jamais éprouvé de difficulté qui n'ont jamais pris rendez-vous avec la maîtresse dans l'année.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Malgré le fait que la majorité des enquêtés ont répondu à cette question par « 1 à 3 fois dans l'année » grâce au dernier graphique, nous remarquons que 70,59 % de ceux qui ont répondu « jamais » à la prise de rendez-vous sont les familles dont les enfants n'ont aucune difficulté scolaire. *A contrario*, 100 % des parents ayant répondu « plus de 3 fois dans l'année » sont ceux dont les enfants ont actuellement des difficultés scolaires.

Nous pouvons donc penser qu'un nombre important de parents ayant des enfants en difficultés s'intéressent à leurs parcours et au soutien de l'équipe pédagogique.

Dans le questionnaire, nous constatons également que la majorité des parents ayant indiqué une prise de rendez-vous régulière avec l'enseignant(e) est essentiellement pour parler des difficultés et du travail fourni par l'élève.

Au niveau des dossiers scolaires, nous distinguons que la totalité des parents ayant répondu « 1 à 3 fois dans l'année » sont ceux dont les enfants sont en difficulté scolaire à l'heure actuelle ou l'étaient par le passé. À l'inverse, la majorité des parents ayant répondu « jamais » sont ceux dont les enfants n'ont pas de difficulté scolaire (85 %).

Les résultats énoncés précédemment tendent à confirmer un constat établi par la revue scientifique *Éducation & formations* dans son numéro 85, datant de 2014 en lien avec l'étude PISA, les familles qui contactent le plus l'école correspondent aux familles dont les enfants ont de moins bons résultats scolaires.

B) Corrélation entre cours de soutien/APC et enfants en difficultés

Nous parlerons enfin dans cette partie des différents soutiens apportés à l'élève lui permettant de pallier ses difficultés scolaires. Au vu de l'augmentation des dispositifs de soutien scolaire, dans ou en dehors de l'école, il nous semble primordial de s'interroger sur ces pratiques.

Les cours de soutien peuvent-être une pratique aidante pour l'enfant (on entend ici un accompagnement hors école). Ces cours sont souvent destinés aux enfants ayant des difficultés scolaires dans les cours ordinaires, ainsi ces aides sont personnalisées et adaptées à l'enfant pour compléter ses apprentissages.

Des parents se tournent vers ces dispositifs payants quand les APC (une remédiation gratuite) ne suffisent pas. Il convient ici d'examiner leur efficacité sur les enfants en difficulté scolaire.

Nous avons donc recensé le nombre d'enfants de notre questionnaire suivant des cours particuliers :

Tableau 12 : Nombre d'enfants ayant recours à des cours de soutien face à la difficulté scolaire (%)

	Élève sans difficultés	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
Non	98,33	100	87,50	95,24
Oui	1,67	Ø	12,50	4,76
Totaux	100	100	100	100

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses

Note de lecture : Il y a 98,33 % des élèves n'ayant aucune difficulté scolaire qui ne suivent pas de cours particuliers.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Le tableau montre ici que parmi les parents interrogés, seulement 4,76 % ont inscrit leurs enfants en cours de soutien, ce qui représente un faible effectif.

Pour la poursuite de cette analyse, nous utilisons une nouvelle fois un tableau comportant des pourcentages en ligne du fait d'une meilleure cohérence et compréhension des résultats.

Tableau 12 bis : Nombre d'enfants ayant recours à des cours de soutien face à la difficulté scolaire (%)

	Enfant sans difficulté	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
Non	49,17	21,67	29,17	100
Oui	16,67	Ø	83,33	100
Totaux	47,62	20,63	31,75	100

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses

Note de lecture : Il y a 49,17 % des élèves n'ayant aucune difficulté scolaire qui ne suivent pas de cours particuliers.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Nous voyons ci-dessus que les enfants qui éprouvent le plus de difficultés ont plus souvent recours au soutien : ils représentent 83,33 %. Alors que les élèves qui n'en n'ont pas, pratiquent à 16,67 % des cours de soutien. Face à ces résultats, nous considérons que les cours de soutien sont plus souvent pratiqués par des enfants avec des difficultés scolaires.

Ces soutiens scolaires représentent un faible pourcentage sur notre échantillon, il paraît alors nécessaire de relever en effectif le nombre d'enfants pratiquant le soutien scolaire et de comprendre les motivations parentales de ce choix.

Tableau 13 : Nombre d'enfants suivant des cours de soutien scolaire (effectif)

	Sa demande	Ses difficultés scolaires	Ses résultats scolaires	Totaux
Non	Ø	Ø	Ø	120
Oui	1	5	Ø	6
Totaux	1	5	Ø	126

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses

Note de lecture : Il y a 6 élèves sur 126 qui suivent des cours particuliers.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

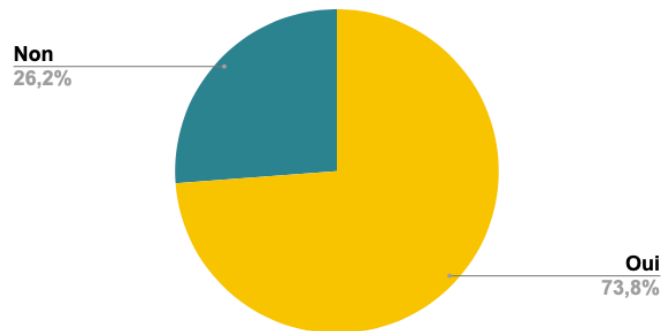
Pour 6 enfants pratiquant (ou ayant pratiqué) les cours de soutien, nous avons recensé que :

- La majorité de ces cours ont été pris pour l'amélioration des difficultés scolaires (pour 5 enfants)
- Seulement un parent a pris des cours particuliers à la demande de son enfant.

La raison principale de l'inscription à des cours de soutien est motivée par une amélioration des résultats. Nous pouvons alors interroger maintenant son réel impact sur la difficulté scolaire.

Pour ce faire, nous avons alors posé la question « *Inscririez-vous votre enfant à des cours de soutien s'il était en difficultés scolaires ?* » : ci-dessous les résultats qui en ressortent.

Graphique 6 : Réponses à la question « Inscririez-vous votre enfant à des cours de soutien s'il était en difficultés scolaires ? » (%)



Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses

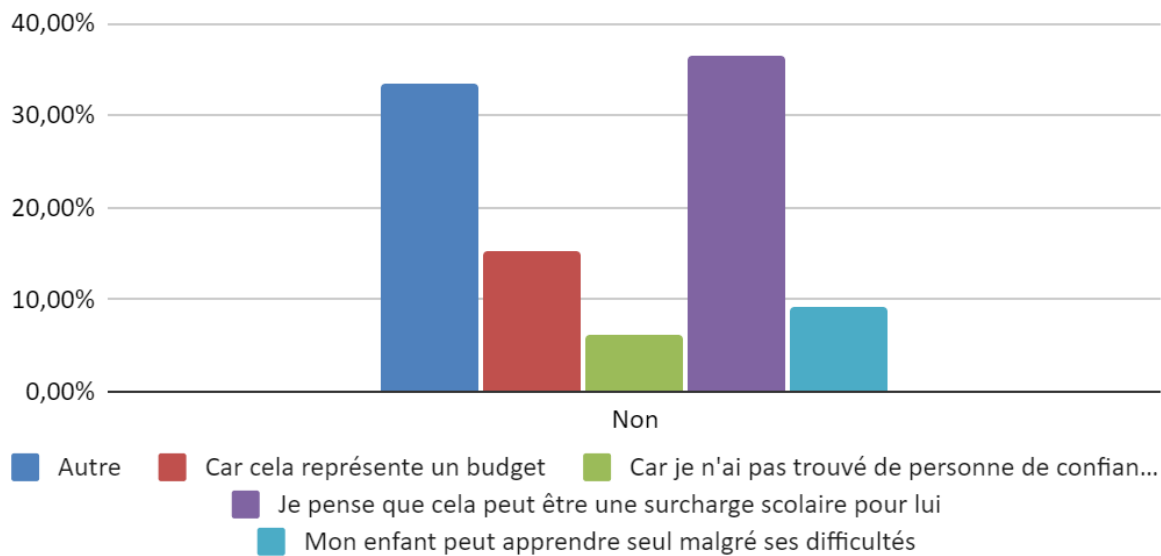
Note de lecture : Il y a 26,20 % des parents qui ont répondu « non » à la question « *Inscririez-vous votre enfant à des cours de soutien s'il était en difficultés scolaires ?* ».

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.

Ainsi, 26,20 % ont répondu « Non » contre 73,8 % « Oui ».

Un faible pourcentage à répondu « non » à la question, mais constitue malgré tout un peu plus d'un quart des enquêtés. Nous allons alors nous y intéresser afin de comprendre la cause de la non inscription en cours de soutien scolaire de la part des parents.

Graphique 7 : Raisons pour lesquelles les parents n'inscrivent pas leurs enfants en cours de soutien (%)



Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses

Note de lecture : Il y a 36,36 % des parents ayant répondu « non » à la question « *Inscririez-vous votre enfant à des cours de soutien s'il était en difficultés scolaires ?* » du fait que cela représenterait une surcharge cognitive.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Selon nos données, la majorité des parents (36,36 %) ayant répondu « non » pour inscrire leurs enfants en cours de soutien a justifié leur réponse par la peur de créer une surcharge cognitive. Nous nous apercevons aussi qu'une part importante des parents ont répondu « autre ». Mais que se cache-t-il derrière cette réponse ?

Nous pouvons soulever ici une limite : les réglages du questionnaire. En effet, le site ne permet pas de proposer aux parents voulant répondre « autre » un moyen de s'exprimer et d'écrire ce que la réponse « autre » signifie. En ce sens, nous ne connaissons malheureusement pas les raisons pour lesquelles ils ne souhaitent pas inscrire leurs enfants en cours de soutien. Or, cela nous aurait peut-être permis de comprendre davantage leur choix.

En ce qui concerne l'efficacité de ces pratiques, comme le souligne Ridha Jaber (Directeur Général de l'Académie du Lac, Tunis) :

« Les cours particuliers que beaucoup de parents imposent à leurs enfants sont rarement utiles et leurs inconvénients sont nombreux. C'est aux parents de déterminer ce qui convient le mieux à leurs enfants. Ils doivent cependant retenir en priorité l'opinion de soutien en salle de classe, qui est très certainement la plus bénéfique. Hors école, l'enfant doit profiter d'activités de son âge mais aussi de son environnement familial ». (R. Jaber, 2020)

Par là, R.Jaber alerte les parents sur l'aspect psychologique négatif que peut avoir ces cours particuliers sur l'enfant plutôt que de s'intéresser aux résultats scolaires qu'ils peuvent apporter. En effet, celui obnubilé par la réussite scolaire développera chez lui de l'anxiété face à l'attente des résultats scolaires.

Ce phénomène décourage fortement l'enfant qui se verra en plus grande difficulté : ce comportement va à l'encontre de son épanouissement personnel. En supplément, ces cours de soutien apporte :

- Une surcharge inutile de l'emploi du temps, laissant peu de place au repos pour l'enfant
- Une perturbation de l'enfant face aux différentes méthodes de travail qui lui sont imposées (classe/soutien scolaire)
- Un surmenage et une perte de temps : un élève qui a déjà du mal à se concentrer en classe ne pourra pas se concentrer davantage si on lui impose un travail en plus
- Des résultats souvent loin des attentes parentales

D'autre part, une autre majorité trouve que les cours particuliers représentent un certain budget. L'ambition principale des cours de soutien est de réduire les inégalités entre les élèves et de permettre aux enfants en difficulté d'avoir accès à la réussite scolaire. Encore une fois, ces cours sont payants, entraînant alors de grandes inégalités entre enfants ; entre ceux issus de milieux socio-économiques plus élevés pouvant recevoir des cours privés, et ceux qui n'en ont pas les moyens. Inévitablement cette pratique creuse encore plus les inégalités sociologiques que cherche à faire disparaître l'école.

Ridha Jaber défend l'idée que l'élève est en effet surmené et sa mémoire devient alors saturée, cette pratique entraîne indéniablement son épuisement. L'élève pensant rattraper son retard lors des cours de soutien ne prendra plus la peine de se concentrer afin d'assimiler les connaissances lors des cours officiels. Les cours particuliers n'auront alors aucune utilité.

Pour ce faire, l'école a mis en place des aides gratuites, réalisées par l'enseignant(e) de l'enfant, dans le but d'atténuer les inégalités sociales dont on a parlé en amont.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république décrite en juillet 2013 donne la priorité à l'école primaire. La mise en place des APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) ont pour but de s'inscrire :

« Dans l'ensemble des mesures prises dans ce cadre, qui doivent contribuer à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à la réussite de tous les élèves, en donnant à chacun la possibilité de maîtriser les savoirs fondamentaux et de s'épanouir socialement et personnellement. »

Les APC, contrairement au cours de soutien, s'adressent donc potentiellement à tous les élèves. Ce sont les enseignant(e)s qui identifient les différents besoins des enfants afin de travailler sur un objectif particulier.

Pour traiter ce point, nous avons recensé grâce à notre questionnaire les différents enfants ayant accès à l'APC.

Tableau 14 : Nombre d'enfants ayant recours à l'APC face à la difficulté scolaire (%)

	Élève sans difficultés	Élève ayant eu des difficultés dans le passé	Élève en difficultés actuellement	Totaux
Non	63,16	21,05	15,79	100,00
Oui	40,91	20,45	38,64	100,00
Totaux	47,62	20,63	31,75	100,00

Champs : Parents d'élèves d'écoles élémentaires, 126 réponses

Note de lecture : Il y a 20,45% des enfants qui ont éprouvé des difficultés scolaires suivent des APC.

Source : Buffarot Emma, Hardy Manon, *Questionnaire administré fin janvier-début mars 2022.*

Par ce tableau, nous remarquons que les enfants en difficulté sont en effet plus susceptibles de pratiquer des APC pour compléter les différents manques au niveau des apprentissages. En effet, si 40,91 % d'enfants sans difficulté pratiquent les APC, 59 % (20,45 + 38,64) des autres enfants en pratiquant sont en difficulté ou ont éprouvé des difficultés.

De plus, à hauteur de 63 %, il y a plus d'enfants sans difficulté ne pratiquant pas d'APC.

Même si nous constatons que les APC sont plus utilisés pour les élèves en difficulté et que son objectif principal d'égalité d'accès à la réussite est respecté, il est maintenant judicieux de démontrer son efficacité.

Nous avons parlé dans notre problématique de la mise en place de ce dispositif pour lutter contre les différents facteurs pouvant faire valoir nos différentes hypothèses. Seulement notre MAT nous a confiée être partagée sur ce dispositif qui pour elle n'était pas adapté à des enfants en difficulté mais plutôt à des enfants ayant loupé une leçon lors d'une absence. Nous pouvons également penser que l'envoi régulier d'un élève en cours d'APC le stigmatise comme « mauvais élève » ainsi l'élève se démotivera et verra l'APC comme un motif de honte voire une sanction.

Voici l'avis de notre MAT au sujet des temps d'APC :

« J'ai un avis plutôt négatif sur les APC. Cela fait déjà quelques années que le dispositif est mis en place et il n'a pas réussi globalement à réduire les difficultés des élèves ou à permettre une égalité des chances de réussite à l'école. J'essaie néanmoins lors de mes APC d'aider au mieux les élèves. »

Globalement elle nous confie donc être plutôt mitigée sur ces temps d'APC qui ne permettent pas pour elle de réduire les inégalités des chances de réussite scolaire. Cependant, elle préfère utiliser ces temps de différentes manières :

- Faire la séance en amont avec des élèves en difficulté.

« En début d'année, je mets souvent en place des APC avec découverte avant le groupe classe du texte de lecture. Je trouve que c'est très intéressant, cela permet d'aider les élèves en difficulté car ils ont déjà vu le texte et cela leur permet d'être aussi à l'aise que les camarades. »

- Réaliser des APC pour travailler la méthodologie

Exemples : Comment apprendre les mots de dictée ? Comment utiliser l'espace numérique de travail e-primo ?

- Travailler et revoir des jeux mathématiques.
- Travailler et revoir la programmation informatique. En effet, en fin d'année, elle prend tous les élèves (en groupe) pour cette notion. Cela permet de ne pas stigmatiser les élèves en difficulté.

Elle nous confie de plus être embêtée par la surcharge que peut-être l'APC pour certains enfants :

« Je suis parfois confrontée à la difficulté de prendre en APC des élèves qui ont déjà des prises en charge orthophoniques à l'extérieur. Cela fait trop pour eux. »

Les cours de soutien sont en évidence trop onéreux pour beaucoup de familles, alors ils ne sont pas accessibles à tous, créant une nouvelle fois des inégalités sociales. L'école met alors en place le dispositif d'APC vu ci-dessus pour pallier ces inégalités d'accès à la scolarité. Cependant, en interrogeant son efficacité, on se rend compte que pour beaucoup d'enfants cela correspond à une surcharge cognitive sans atteindre pour autant son but : permettre une égalité des chances de réussite à l'école.

CONCLUSION

Si l'on revient à la problématique de départ, à savoir : **dans quelle mesure des facteurs familiaux peuvent-ils influencer les possibles difficultés scolaires des élèves ?**, la réponse n'est pas unique. En effet, au regard de l'ensemble de nos résultats, nous avons pu faire ressortir diverses tendances.

D'une part, la catégorie sociale est bel et bien un facteur impactant, pouvant justifier la difficulté scolaire mais celle-ci ne la détermine pas exclusivement. Notre travail a permis de mettre en évidence aussi l'âge de la fratrie et le rang de l'enfant dans cette dernière comme acteur potentiel dans les possibles difficultés scolaires des élèves.

Nous avons également analysé les pratiques familiales comme facteur influençant la réussite scolaire. Parmi elles, les activités éducatives, davantage utilisées par les enfants les moins en difficultés sont notamment significatives. À l'inverse, l'usage massif des écrans (constituant la seconde pratique parentale étudiée, bien que peu présente dans notre échantillon) semble former un paramètre confirmant les dangers des écrans sur l'apprentissage.

Enfin, nous avons fait ressortir à notre sens, une cause lourde de conséquence dans la difficulté scolaire : l'implication familiale. Concrètement, la majorité des parents qui ne se sentent pas investis comme ils le voudraient dans la scolarité de leur enfant sont ceux qui éprouvent ou ont éprouvé des difficultés. Ces familles correspondent aussi à celles qui contactent le plus l'école et qui sont les plus aidantes à la maison lors des devoirs des enfants.

D'autre part, nous avons obtenu des résultats auxquels nous ne pensions pas et qui, de ce fait, nous ont surpris.

La situation familiale et plus particulièrement le statut de famille nombreuse s'est avérée ne pas être un facteur influençant la difficulté scolaire : en effet, les élèves éprouvant des difficultés actuelles ne sont pas majoritairement des enfants issus de famille nombreuse.

Aussi, la mise en place des APC ne reconnaît pas un succès : en interrogeant son efficacité, on les associe à une surcharge cognitive relativement importante pour un grand nombre d'enfants et une stigmatisation de l'élève.

Du fait de ces conclusions, nous pouvons revenir à nos 5 hypothèses de départ et réfuter deux d'entre elles : celle des enfants issus de familles nombreuses et de familles dissociées (mais valider le fait que le manque d'un parent peut être un des facteurs de difficultés scolaires).

Dans ce sens, nous avons validé les trois autres concernant l'aide accrue à la maison et le fait de contacter fréquemment l'école. Mais aussi celle des familles les moins investies dans la scolarité correspondant à celles dont les enfants ont le plus de difficultés scolaires. Ces résultats peuvent susciter un questionnement, car elles paraissent contradictoires. Nous en avons déduit une lecture propre à notre bon sens. Les familles dont les enfants sont en difficultés scolaires sont effectivement celles qui s'investissent le moins. De ce fait, le sous-investissement est un facteur de la difficulté scolaire. D'un autre côté, les deux autres hypothèses peuvent souligner un sur-investissement de la part des parents. Ils contactent régulièrement l'école et participent activement à l'aide aux devoirs à la maison dans le but de pallier au maximum aux difficultés avérées. Elles représentent ainsi davantage des conséquences de la difficulté scolaire que des facteurs.

Parallèlement à ces hypothèses d'origine, nous avons pu traiter des axes de travail auxquels nous n'avons pas pensé au départ mais qui sont apparus lors du traitement et l'analyse du questionnaire. Ici, on peut évoquer les impacts du rang et de l'âge de la fratrie, du temps d'écran ainsi que des activités éducatives. Mais aussi le rôle du soutien scolaire et des temps d'APC dans l'accompagnement des difficultés scolaires.

Face à l'ensemble de ce traitement de données, nous avons pu relever quelques limites à notre travail. Au niveau du questionnaire, nous avons eu la chance d'obtenir plus d'une centaine de réponses de la part des parents. Mais nous gardons tout de même à l'esprit que les hypothèses validées et celles réfutées ne sont que des tendances. Elles s'appliquent au public interrogé mais nous ne pourrions l'affirmer de manière irréfutable à grande échelle. D'autant plus que nous ne pouvons garantir une totale fiabilité des réponses. La véracité des résultats relève de la plus grande transparence, honnêteté et du recul des parents quant aux questions posées.

Au niveau du site choisi pour le diffuser, il comportait en lui-même un inconvénient : les questions aux choix multiples comportant « Autres ».

En effet, les interrogés n'avaient pas la possibilité d'écrire ce qui se cachait sous cette réponse. Nous aurions pourtant pu découvrir certains penchants.

Les dossiers scolaires nous ont semblé des outils intéressants dans cette étude. Nous regrettons néanmoins le nombre recueilli. Pour une véritable comparaison et une analyse plus fine en lien avec l'enquête, nous pensons qu'un plus grand nombre de dossiers scolaires aurait été nécessaire.

Enfin, nous souhaitons informer que notre mémoire traite des pratiques familiales qui peuvent induire des difficultés scolaires chez les enfants de manière non exhaustive. C'est-à-dire que nous conjecturons qu'il en existe d'autres, bien que non traitées dans ce dernier.

C'est d'ailleurs la continuité que nous pourrions imaginer pour ce travail : s'intéresser aux suivants. Nous proposons par exemple de prendre en compte la dimension sociolinguistique familiale, et plus particulièrement l'apprentissage du français et la connaissance de la langue. Il est effectivement indispensable de la maîtriser car elle est nécessaire à tout autre apprentissage.

Lorsque les parents ne parlent pas français, il est alors très compliqué pour eux de s'occuper des devoirs des enfants. L'implication reste relativement faible par manque de moyen culturel. Le CSÎM (Conseil Scolaire de l'Île de Montréal) déclare en 1991 :

« L'enfant immigrant peut souffrir de façon inévitable d'un mauvais classement. L'insuccès scolaire entraîne dès lors chez l'enfant immigrant la démotivation et la perte de confiance en lui ; il conduit souvent à l'abandon scolaire » (p. 66).

De plus, nous avons parlé dans l'argumentation du facteur économique familial qui pouvait impacter la réussite scolaire. Cependant les élèves évoluent parfois dans des familles en grandes difficultés psychologiques ou sociales également. Les auteurs M.Millet et D.Thin mettent en évidence cette problématique. En effet, selon ces derniers, une vie familiale est dictée par des constantes au cours de l'histoire familiale. Ces phases tourmentées (chute sociale, séparation, chômage, problème de santé, problème psychologique) bouleversent la vie familiale et donc indéniablement la vie scolaire de l'enfant.

Pour finir, d'un point de vue personnel et professionnel, nous avons également pris de la hauteur quant à l'ensemble de ce mémoire. Dans un premier temps, il nous a permis de prendre du recul face à la difficulté scolaire. Nous avons compris que celle-ci était multifactorielle. Pourtant, parmi les premières lectures à ce sujet, beaucoup d'auteurs la justifient par l'aspect économique de la famille (catégorie sociale, accès au matériel scolaire..). Nous avons donc constaté que ce facteur n'était pas l'unique.

De plus, ce sujet a fait ressortir immanquablement l'importance de la famille dans la scolarité d'un élève. La mise en place d'une coéducation, avec une attention particulière quant à la qualité de la relation école/famille, sera donc essentielle et constituera l'un de nos objectifs à l'avenir.

Ainsi, cette étude nous a amené à faire le point sur l'état actuel du sujet et traiter des facteurs liés à la difficulté scolaire. Puis, tout au long de l'avancée, comprendre ceux qui impactent plus ou moins. Nous garderons trace de ce travail pour notre future pratique professionnelle, en adoptant une posture adaptée pour permettre le progrès des élèves.

ANNEXES

Annexe 1 : Enquête réalisée - Questionnaire

Questionnaire

Bonjour, nous sommes Emma BUFFAROT et Manon HARDY, deux étudiantes en master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) 1er degré, à la Roche sur Yon. Nous réalisons actuellement nos trois semaines de stage dans l'école de votre enfant. Dans le cadre de nos études, nous avons un mémoire à réaliser. Pour le mener à bien, nous devons réaliser une enquête. Nous avons choisi de nous centrer sur les possibles difficultés scolaires rencontrées chez les élèves. Pour interroger ce point, nous réalisons ce questionnaire de quelques minutes. Toutes les réponses resteront anonymes et seront utilisées uniquement dans le cadre de cette étude, conformément à la loi 78-17 du 16 janvier 1978, relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés.

Merci pour votre contribution à notre enquête.

Nous vous remercions par avance de participer et de vous prêter au jeu !

Indiquez les 2 premières lettres du nom de famille de l'enfant, la première lettre de son prénom et son jour et mois de naissance. (Vous devez avoir un code avec 3 lettres et 4 chiffres du même type que EMB1707). *

Données familiales : 2 / 14

Profession du parent 1 (soyez le plus précis possible) : *

Plus haut niveau de diplôme du parent 1 obtenu : *

- CAP, BEP
- Baccalauréat
- Bac + 2
- Bac + 3
- Bac + 4
- Bac + 5
- Bac + 6
- Bac + 8
- Aucun

Âge du parent 1 : *

- Moins de 25 ans
- Entre 25 et 29 ans
- Entre 30 et 34 ans
- Entre 35 et 39 ans
- Entre 40 et 45 ans
- Plus de 45 ans

Sexe du parent 1 : *

- Homme
- Femme
- Non binaire

Profession du parent 2 (soyez le plus précis possible) :

Plus haut niveau de diplôme du parent 2 obtenu :

- CAP, BEP
- Baccalauréat
- Bac + 2
- Bac + 3
- Bac + 4
- Bac + 5
- Bac + 6
- Bac + 8
- Aucun

Âge du parent 2 :

- Moins de 25 ans
- Entre 25 et 29 ans
- Entre 30 et 34 ans
- Entre 35 et 39 ans
- Entre 40 et 45 ans
- Plus de 45 ans

Sexe du parent 2 :

- Homme
- Femme
- Non binaire

Lequel des deux parents répond à ce questionnaire ? *

- Parent 1
- Parent 2

Votre situation familiale : *

- Monoparentale
- Nucléaire (En sociologie, une famille nucléaire est composée d'un parent 1, d'un parent 2 et des enfants)
- Recomposée
- Autre

Votre enfant a-t-il des frères ou des sœurs ? *

- Aucun
- 1
- 3
- 4 et plus

Votre enfant a-t-il des demi-frères ou des demi-sœurs ? *

- Aucun
- 1
- 3
- 4 et plus

Quel est son âge ? / Quels sont leurs âges ? *

Mon enfant à l'école : 4 / 14

Quelle est la classe de votre enfant ? *

- CP
- CE1
- CE2
- CM1
- CM2

Depuis le début de la scolarité de votre enfant, êtes-vous satisfait.e de ses résultats scolaires ? *

- Oui
- Non

La question du maintien a t-elle déjà été évoqué durant sa scolarité (redoublement) ? *

- Oui
- Non

Votre enfant a-t-il déjà eu recours à un maintien ? *

- Oui
- Non

Si vous avez répondu "oui" à la question précédente, précisez la classe en maintien :

- Petite section
- Moyenne section
- Grande section
- CP
- CE1
- CE2
- CM1
- CM2

Si vous avez répondu "oui" à la question sur le maintien, indiquez la raison évoquée :

Si vous avez répondu "non" à la question sur le maintien, est-ce déjà arrivé que l'équipe éducative lui conseille de suivre un maintien :

- Oui
 Non

Si oui, avez-vous suivi ce conseil ?

- Oui
 Non

Quelle est sa matière favorite ? *

- Anglais
 Arts Plastiques
 EPS (Education Physique et Sportive)
 Français
 Histoire - Géographie - Education Morale et Civique (EMC)
 Mathématiques
 Musique
 Sciences

L'école et la maison : 6 / 14

Vérifiez-vous le sac de votre enfant avant qu'il parte à l'école ? *

- Oui
- Non

Discutez-vous avec votre enfant à propos de sa journée d'école ? *

- Tous les jours
- Souvent
- Parfois
- Jamais

Estimez le temps consacré aux devoirs par votre enfant (par semaine) : *

- Moins de 1h
- Entre 1h et 3h
- Entre 3h et 4h
- Plus de 4h

Lors de ces devoirs, l'aidez-vous ? Cochez une case parmi ces propositions : *

- Oui, car il me sollicite
- Oui, même si il ne me sollicite pas
- Non, malgré le fait qu'il me sollicite
- Non, il ne me sollicite jamais

Si vous avez répondu "oui" à la question précédente, précisez la fréquence :

- Tous les jours
- Souvent
- Parfois

Si vous ne l'aidez pas, vérifiez-vous si votre enfant a fait ses devoirs ?

- Oui
- Non

L'école et vous : 8 / 14

Amenez-vous votre enfant à l'école ? *

- Tous les jours
- Souvent
- Parfois
- Jamais

Prenez-vous rendez-vous avec l'enseignant(e) pour une rencontre individuelle ? *

- Plus de 3 fois dans l'année
- 1 à 3 fois dans l'année
- Jamais

Si vous prenez rendez-vous, quelles en sont les raisons ? (plusieurs réponses possibles) *

- Pour parler du travail fait en classe
- Pour parler des difficultés rencontrées par mon enfant
- Pour me rassurer
- Sollicitation de l'enseignante
- Autre

Êtes-vous parent élu.e ? *

- Oui
- Non

Si non, pourquoi ?

- J'ai trop de travail / Je n'ai pas le temps
- Je n'ai pas envie
- Je ne me sens pas à ma place
- Autre

L'avez-vous déjà été auparavant ? *

- Oui
 Non

Avez-vous apporté votre aide à l'école de votre enfant ? *

- Souvent
 Parfois
 Jamais

Avez-vous l'impression de vous investir comme vous le voulez dans la scolarité de votre enfant ? *

- Oui
 Non

Si vous avez répondu "non" à la question précédente, pourquoi ?

- Je n'ai pas le temps
 Je n'ai pas envie
 Ce n'est pas à moi de le faire
 Je ne vis pas toujours avec mon enfant
 Autre

Lorsque votre enfant rencontre un problème à l'école, vous en parle-t-il ?*****

- Toujours
 Souvent
 Parfois
 Jamais

Activités extra scolaires de votre enfant : 10 / 14

Votre enfant a-t-il une ou des activités extrascolaires ? *

- Oui
- Non

Si vous avez répondu "oui" à la question précédente, précisez : (plusieurs réponses possibles) *

- Dance
- Equitation
- Football
- Gymnastique
- Judo
- Musique
- Natation
- Rugby
- Tennis
- Théâtre
- Autre

**Quelles sont les activités de votre enfant à la maison, après l'école ?
(plusieurs réponses possibles) ***

- Activités manuelles
- TV
- Ordinateur, tablette
- Lecture
- Jeux éducatifs (Jeux de créativité, scientifique, construction, lego, puzzle, stratégie, jeux de lettres et de chiffres)
- Jeux récréatifs (Poupées, jouets de transports, animaux, ustensiles de cuisine, playmobil, jeux vidéo)

Si vous avez répondu "oui" à la question précédente, précisez la fréquence et la durée : *

	Aucune utilisation	Moins de 30 minutes	De 30 min à 1h	De 1h à 1h30	De 1h30 à 2h	Plus de 2h
Activités manuelles *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TV *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordinateur, tablette *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecture *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeux éducatifs (Jeux de créativité, scientifique, construction, lego, puzzle, stratégie, jeux de lettres et de chiffres) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeux récréatifs (Poupées, jouets de transports, animaux, ustensiles de cuisine, playmobil, jeux vidéo) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Trouvez-vous que votre enfant passe beaucoup de temps devant les écrans ? *

- Oui
 Non

Si vous avez répondu "oui" à la question précédente, avez-vous mis en place des actions pour réduire ce temps d'écran ?

- Oui
 Non

Est-ce que vous souhaiteriez que l'école intervienne à ce sujet ? *

- Oui
 Non

Votre enfant aime-t-il lire ? *

- Oui
 Non

Lisez-vous des livres à votre enfant ? *

- Oui
 Non

Si vous avez répondu "oui" à la question précédente, précisez la fréquence :

- Au moins une fois par jour
 Un jour sur deux
 Deux à trois fois par semaine
 Une fois par semaine

Difficulté scolaire : 12 / 14

Votre enfant éprouve t-il ou a-t-il déjà éprouvé des difficultés scolaires ?

- Oui, il en éprouve actuellement
 Oui, il en a déjà éprouvé par le passé
 Non, il n'en a jamais éprouvé

Si vous avez répondu "oui" à la question précédente, quels types de difficultés peut/a pu rencontrer votre enfant ? (plusieurs réponses possibles)

- Difficulté à s'exprimer
 Difficulté à maîtriser la langue française
 Mal-être
 Problème de santé
 Difficulté de compréhension
 Difficulté de concentration
 Aucune difficulté
 Autre

Selon vous, quels sont les points forts de votre enfant ? *

Selon vous, quels sont ses points à travailler ? *

Votre enfant a-t-il déjà suivi des cours en APC (Aide Pédagogique Complémentaire) ? *

- Oui
 Non

Votre enfant a-t-il déjà suivi des cours particuliers ? *

- Oui
 Non

Si vous avez répondu "oui" à la question précédente, qu'est-ce qui vous a conduit à envisager des cours particuliers ?

- Ses résultats scolaires
 Ses difficultés scolaires
 je veux qu'il/elle soit le/la meilleur(e)
 Sa demande

Inscririez-vous votre enfant à des cours de soutien s'il était en difficultés scolaires ? *

- Oui
 Non

Si vous avez répondu "non" à la question précédente, quelles sont les raisons ?

- Car cela représente un budget
- Car je n'ai pas trouvé de personne de confiance
- Mon enfant peut apprendre seul malgré ses difficultés
- Je pense que cela peut être une surcharge scolaire pour lui
- Autre

Pensez-vous que votre enfant a confiance en ses capacités scolaires ? *

- Oui
- Non

Si vous avez répondu "non" à la question précédente, quelle est la cause, selon vous, de ce manque de confiance ?

- Manque de confiance en lui
- Manque de motivation
- Niveau attendu trop exigeant
- Esprit de compétition trop important au sein de la classe
- Autre

Est-ce que votre enfant a des difficultés de compréhension en classe ? *

- Non, aucune
- Oui, parfois, cela peut arriver
- Oui, souvent

Terminé : 14 / 14

Merci, nous avons bien enregistré votre participation

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. N'hésitez pas à nous faire part de vos commentaires ou d'autres informations qui pourraient être utiles à notre questionnement.

Bien cordialement,

Emma et Manon

Annexe 2 : Sept groupes et seize sous-groupes de la PCS ménage, reproduit à partir de l'Insee

Figure 3 - Sept groupes et seize sous-groupes de la PCS Ménage

I	Ménages à dominante cadre
A	Cadre avec cadre
B	Cadre avec profession intermédiaire
II	Ménages à dominante intermédiaire (ou cadre)
A	Cadre avec employé ou ouvrier
B	Cadre avec inactif ou sans conjoint
C	Profession intermédiaire ou cadre avec petit indépendant
D	Profession intermédiaire avec profession intermédiaire
III	Ménages à dominante employée (ou intermédiaire)
A	Profession intermédiaire avec employé ou ouvrier
B	Profession intermédiaire avec inactif ou sans conjoint
C	Employé avec employé
IV	Ménages à dominante petit indépendant
A	Petit indépendant avec petit indépendant, avec inactif ou sans conjoint
B	Petit indépendant avec employé ou ouvrier
V	Ménages à dominante ouvrière
A	Ouvrier avec employé
B	Ouvrier avec ouvrier
VI	Ménages monoactifs d'employé ou d'ouvrier
A	Employé avec inactif ou sans conjoint
B	Ouvrier avec inactif ou sans conjoint
VII	Ménages inactifs
A	Inactif avec inactif ou sans conjoint

BIBLIOGRAPHIE

- Archambault, P. (1998). Les difficultés d'accès au diplôme des enfants de familles dissociées. *Espace, populations, sociétés*, 16(2), 211-225.
<https://doi.org/10.3406/espos.1998.1836>.
- Blaya, B. (2015). *Décrochages scolaires (Pédagogies en développement : L'école en difficulté) (French Edition)* (DE BOECK éd.). DE BOECK SUP.
- Bourdieu, P. B. (1966). *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture* (Les changements en France éd.). Revue française de sociologie.
- Broccolichi, S. (1996). *Les interruptions précoces d'études*, version abrégée d'un article écrit avec Brigitte Larguèze : "Les élèves sans qualification moins de cinq ans après leur entrée au collège" *Education et formation*, n°48.
http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/1997-1999/dossier_4_pro.pdf
- Brougère, G. (2006). *Jeu et éducation (French Edition)* (0 éd.). Editions L'Harmattan.
- Berzin Brisset, C., & Brisset, C. (2008). *Le statut de la difficulté dans les apprentissages : les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés*. Cairn.info. Consulté le 29 mars 2022, à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-1-page-91.htm>
- *Compareur de territoire - Insee*. (2021). Institut National de la Statistique et des études économiques. Consulté le 8 décembre 2021, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/accueil>
- Cornea, C. C. (2010, octobre 28–30). *Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE* [Colloque]. Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels, Sofia, Bulgarie.

- Desmurget, M. (2019). *La Fabrique du crétin digital. Les dangers des écrans pour nos enfants*. SEUIL.
- Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2015). *Bulletin officiel n° 23 du 4 juin 2015* (Circulaire de rentrée 2015).
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo22/xxx.htm>
- GANDOUIN, H., ETIENNE, J., BRAIRE, G., DUVEAU, C., & DIDIER, C. (2018, 9 février). *La coéducation : créatrice d'un climat favorable à la réussite de tous ? – Productions M1 Vannes & Lorient*. Espe-bretagne. Consulté le 9 mai 2022, à l'adresse <http://blog.espe-bretagne.fr/prodm1vannes/la-coeducation-creatrice-dun-climat-favorable-a-la-reussite-de-tous/>
- Giesbert, F. M. O. B. E. M. R. (2017, août 8). *Le discours et la méthode du ministre de l'Éducation, Jean-Michel Blanquer*. LaProvence.com.
<https://www.laprovence.com/article/edition-marseille/4570395/jeux>
- Kapitalis, W. (2020, 21 octobre). *Les dangers des cours particuliers*. Kapitalis.
<http://kapitalis.com/tunisie/2020/10/21/les-dangers-des-cours-particuliers/>
- Lahire, B. (2000). Sociologie de « l'échec scolaire ». (Éd.), *Culture écrite et inégalités scolaires*. (p. 43-77). Lyon : Presse Universitaire de Lyon
- Lahire, B. (1998). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. SEUIL.
- *L'influence de trois facteurs familiaux sur la réussite scolaire au primaire et au secondaire d'élèves arabophones, créolophones et francophones de Montréal* (Mémoire). (2007, mai). <https://archipel.uqam.ca/7348/1/M9854>

- *Les dispositifs d'accompagnement pour les écoliers.* (mis à jour en 2020). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 12 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/les-dispositifs-d-accompagnement-pour-les-ecoliers-8639>

- *Les inégalités sociales sont fortes dès le primaire et le collège.* (2017). Observatoire des inégalités. <https://www.inegalites.fr/Les-inegalites-sociales-sont-fortes-des-le-primaire-et-le-college>

- Louis, J., & Ramond, F. (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire (Enfances) (French Edition)* (DUNOD éd.). DUNOD.

- Millet D. et Thin D., (2005), *Ruptures Scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Le lien social ».

- Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2019). Les élèves du premier degré. Dans *Repères et références statistiques* (p. 64-77). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

- Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2021). Les élèves du premier degré. Dans *Repères et références statistiques* (p. 60-77). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

- Ministère de l'Éducation Nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Éd.). (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducatives et formations*, 90, 5-27.

- Ministère De L'Éducation Nationale. Direction De L'évaluation, de la prospective et de la Performance. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. *Éducation et formations*, 85.

- Poullaouec, T. (2004). Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants. *Economie et statistique*, 371(1) ,p.3-22. <https://doi.org/10.3406/estat.2004.7272>

- Réseau Canopé. (2016). *CO-ÉDUCATION : La place des parents dans l'école*. Consulté le 3 avril 2022, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/comment-aider-nos-enfants-a-reussir-laffaire-de-tous/co-education-la-place-des-parents-dans-lecole.html>
- Schuller, M., & Stokkink, D. (2017, octobre). *LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE - Un processus multifactoriel*. <https://www.pourlasolidarite.eu/sites/default/files/publications/files/na-2017-decrochage-scol-process-multi.pdf>
- 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 ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 97. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0097>
- Vorgy, L. (2019). *Échec et décrochage scolaire*. Cairn.info. Consulté le 29 mars 2022, à l'adresse <https://www.cairn.info/dictionnaire-de-sociologie-clinique--9782749257648-page-208.htm#:~:text=%C3%80%20la%20diff%C3%A9rence%20de%20l,%C3%A0%20la%20poursuite%20des%20%C3%A9tud>
- Wolff, F. C. (2012). *L'influence du rang dans la fratrie sur le niveau d'éducation*. Cairn.info. Consulté le 11 avril 2022, à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2012-5-page-61.htm>
- Wolff, F. C. (2014). *Niveau d'éducation et composition de la fratrie en France*. Cairn.info. Consulté le 11 avril 2022, à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-economie-2014-1-page-129.htm>
- 28.11/ *L'enfant doit-il aller deux fois à l'école pour éviter l'échec scolaire ?* (2011a). Ufapec. Consulté le 12 avril 2022, à l'adresse <https://www.ufapec.be/nos-analyses/2811-soutien-scolaire.html>

RÉSUMÉS ET MOTS-CLEFS

Mots-clefs : *Difficultés scolaires, facteurs familiaux, implication, pratiques parentales.*

Résumé :

Sujet actuel et majeur, la difficulté scolaire a été le thème de nombreuses recherches. En tant que futures enseignantes, il nous semblait nécessaire de comprendre ce qui pouvait conduire certains enfants à se retrouver en difficulté.

Selon ce postulat, nous avons fait le choix d'étudier et de discuter ce sujet au regard d'un aspect : **les pratiques familiales pouvant influencer les possibles difficultés scolaires des élèves, en école élémentaire.**

Pour ce faire, un questionnaire adressé aux parents de diverses écoles a été le moyen d'enquête choisi (126 réponses obtenues). Par le biais de ce dernier et par l'analyse conjointe de certains dossiers scolaires recueillis, ce mémoire tend à démontrer, en opposition à certaines recherches, que la catégorie socio-professionnelle des parents n'est pas l'unique facteur impactant la difficulté scolaire. En effet, plusieurs résultats sont aussi relativement probants à savoir : le rang de l'enfant dans la fratrie, les activités éducatives, l'implication familiale.

Keywords : *School difficulties, family factors, involvement, parental practices.*

Abstract :

A major current topic, school difficulty has been the subject of much research. It seemed necessary to us to understand what could lead some children to have difficulties, as future teachers.

Based on this postulate, we have chosen to study this subject one perspective :

family practices that can influence potential school difficulties of elementary school pupils.

To do this, we have chosen like means of investigation the questionnaire. We passed it on to more than a hundred parents from various schools. Thanks to the questionnaire and analysis of some collected school files, this memory try to demonstrate (in opposition to a few research) that the parent's socio-professional category is not the only factor impacting school difficulties. Indeed, several results are relatively convincing like : the child's rank in the sibling group, educational activities and family involvement.