



HAL
open science

La réussite scolaire des enfants d'enseignants

Léa Le Boucher

► **To cite this version:**

| Léa Le Boucher. La réussite scolaire des enfants d'enseignants. Education. 2022. dumas-04394582

HAL Id: dumas-04394582

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04394582>

Submitted on 15 Jan 2024

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.

Mémoire de recherche

Master MEEF

« Master des Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation et de la Formation »

Mention Premier Degré

La réussite scolaire des enfants d'enseignants

***« Quelles pratiques peuvent expliquer la plus grande réussite
scolaire chez les enfants ayant au moins l'un de leur parent
enseignant ? »***

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

Mémoire réalisé et soutenu par **Léa LE BOUCHER**

Le mercredi 8 juin 2022

En présence de la commission de soutenance composée de :

Alice LERMUSIAUX, Directrice de mémoire

Claire BURDIN, membre de la commission

Remerciements

Ce mémoire retrace le travail de recherche que j'ai pu mener cette année. Je souhaite avant toute chose adresser mes remerciements aux personnes avec lesquelles j'ai pu échanger et sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible.

Je souhaite tout d'abord remercier Alice Lermusiaux, professeur à l'INSPE de Nantes. En tant que directrice de mémoire, elle s'est montrée disponible, à l'écoute, et m'a apporté de nombreux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je désire aussi exprimer ma gratitude à l'équipe pédagogique de l'école Tiphaine Raguenel de La Vicomté Sur Rance ainsi qu'à la directrice de l'école La Vallée de Amiens, qui m'ont permis de réaliser mon enquête dans leurs établissements et qui ont participé activement à l'étude. Merci également à l'ensemble des parents d'élèves qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire et qui ont montré un intérêt pour ma recherche.

Je remercie mes proches pour leur soutien et leurs encouragements, et tout particulièrement ma maman qui a vécu avec moi l'angoisse du temps qui défile. Ils m'ont permis de rebondir lorsque je me suis retrouvée en difficulté, notamment face à la recherche d'un terrain d'enquête. Ils m'ont remotivée et m'ont été d'une aide précieuse dans mes recherches.

Enfin, un grand merci à Benoît, qui m'a épaulée tout au long de ce travail de recherche. Il a su me conseiller au fil des différentes étapes de l'expérimentation et de la rédaction, et a été désigné relecteur et correcteur des écrits sans broncher.

Table des matières

Chapitre introductif	8
Introduction	8
Etat de l'art	11
1. La réussite et l'échec scolaire	11
2. Un lien étroit entre réussite scolaire et origine sociale	13
3. Le rôle des pratiques et du climat familial dans le niveau scolaire des élèves	15
4. Les différences de niveau selon la catégorie socioprofessionnelle des parents	17
5. La réussite scolaire plus importante des enfants d'enseignants	21
Problématique	24
Hypothèses	26
Chapitre 1 : Outil et choix méthodologiques	28
1. Mode de recueil des données	28
1.1 Choix de l'outil d'enquête	28
1.2 Construction de l'outil d'enquête	29
A. Le questionnaire à destination des parents d'élèves	29
B. L'échelle d'évaluation à destination des enseignants	32
1.3 Choix et pertinence des questions de l'outil d'enquête	34
A. « Informations générales »	34
B. « Le travail à la maison »	35
C. « L'école et vous »	36
D. « En dehors de l'école »	37
2. Présentation du terrain et des enquêtés	39
Chapitre 2 : Analyse des données	41

1. Présentation générale de l'échantillon	44
2. Le niveau scolaire des élèves selon la catégorie socioprofessionnelle de leurs représentants	48
3. Les pratiques d'accompagnement selon la catégorie socioprofessionnelle des représentants	49
3.1 Une transmission des connaissances facilitée	49
3.2 Des méthodes partagées	51
3.3 Des attentes de réussite plus considérables	56
3.4 Des ressources mobilisables plus adaptées	59
Conclusion	65
Bibliographie	67
Annexes	70
Annexe 1 : Questionnaire transmis aux parents	70
Annexe 2 : Echelle de niveau transmise aux enseignants	75
Annexe 3 : Données brutes	76

Table des données

Tableau 1 : Performances en orthographe et en calcul des élèves en CM2 selon la catégorie socioprofessionnelle des parents	17
Tableau 2 : Accès à l'heure ou en avance (*) aux différents niveaux de l'école élémentaire et en sixième selon le milieu social (en %)	19
Tableau 3 : Accès à l'heure ou en retard en sixième et score obtenu à l'évaluation à l'entrée en sixième selon la composition du ménage	21
Graphique 1 : Répartition des catégories socioprofessionnelles des responsables 1 et 2	44
Graphique 2 : Répartition des diplômes des responsables 1 et 2	45
Graphique 3 : Répartition des genres des responsables	46
Graphique 4 : Répartition des genres des responsables 1	47
Graphique 5 : Répartition des élèves selon leur niveau estimé sur une échelle de 1 à 5 par leurs enseignants et selon qu'au moins l'un de leurs responsables est enseignant ou non	48
Tableau 4 : Capacité à trouver ses mots pour se faire comprendre par l'enfant selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1	50
Tableau 5 : Estimation du bien fondé des méthodes de l'enseignant par rapport aux besoins de l'enfant selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1	52
Tableau 6 : Fréquence de l'expression d'un désaccord avec la méthode proposée par l'enseignant devant l'enfant selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1	53
Tableau 7 : Estimation du sentiment de facilité à aller discuter avec l'enseignant de l'enfant selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1	54
Tableau 8 : Nature du travail réalisé à la maison selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1	56

Tableau 9 : Durée du travail à la maison selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1 57

Tableau 10 : Activités extrascolaires pratiquées par l'enfant selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1 59

Tableau 11 : Nature des activités familiales selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1 61

Tableau 12 : Nature de l'activité la plus fréquente de l'enfant avant son coucher selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1 63

Chapitre introductif

Introduction

L'école est une institution qui a connu de nombreuses adaptations, avec un accès à l'enseignement de plus en plus large au fil du temps. Aujourd'hui, elle est centrale dans la société, elle assure l'éducation de tous les enfants. Fondée sur les grands principes de la IV^e et de la V^e République, c'est une des principales instances de socialisation et de transmission des savoirs qui favorise l'intégration d'individus formés en son sein à devenir des citoyens dans la société. Elle délivre une culture de base commune qui favorise une entrée dans la société similaire à tous, son objectif premier étant l'égalité des chances. Néanmoins, cette volonté d'uniformiser l'institution scolaire pour tous n'a pas toujours existé. Longtemps, l'école a été une instance majoritairement privée et payante, réservée à une certaine partie de la population privilégiée. Ainsi, beaucoup d'individus n'avaient pas les moyens d'accéder à l'enseignement. Dès 1792 a émergé une préoccupation concernant les inégalités d'éducation et la mobilité sociale, avec notamment le rapport de Condorcet prônant l'égalité d'accès au système éducatif des élèves. A alors suivi un ensemble de lois visant la démocratisation de l'institution scolaire et donc un accès plus étendu à l'éducation :

- La Loi Guizot en 1833, qui impose l'ouverture d'une école publique mais payante aux communes de plus de 500 habitants.
- La Loi Duruy en 1867, qui modère les effets de la loi Falloux de 1850 en imposant aux instituteurs des établissements publics d'être des laïques, en imposant aux filles d'aller à l'école (dans les communes de plus de 500 habitants), et en autorisant les communes de décider de la gratuité des établissements (en finançant alors la scolarité par de nouvelles taxes). Ainsi, de plus en plus d'élèves peuvent être scolarisés.
- C'est finalement en 1881, que les Lois Ferry instaurent en France une école primaire gratuite et laïque, ainsi qu'obligatoire pour tous les citoyens entre 6 et 13 ans. L'enseignement secondaire reste quant à lui payant et donc

réservé à la bourgeoisie, Ferry considérant l'éducation primaire suffisante pour le peuple.

L'école s'ouvre dès lors à une large partie de la population. Cette démocratisation de l'institution génère une massification scolaire, c'est-à-dire que le nombre d'enfants scolarisés augmente significativement, notamment à partir des années 1950, qui s'est renforcée avec le temps. On passe d'une école clivée par appartenance (socialement segmentée), à une école unique par degré (maternelle, primaire, secondaire 1, secondaire 2) unifiée pour la population. L'arrivée en masse de public populaire dans les établissements marque un basculement dans la place occupée par l'école, cette massification montre une société où prédomine le mode de socialisation scolaire. De nos jours, tout citoyen français est scolarisé jusqu'à ses 16 ans, ainsi toutes les catégories sociales sont représentées dans les établissements.

Au-delà d'ouvrir l'école à tous, les Lois Ferry permettent aussi de mettre en place un système d'éducation. Ainsi, toutes les écoles proposent le même programme à tous les élèves, dispensé par des individus qui ont suivi la même formation et qui sont rémunérés de la même manière. Ainsi, l'ensemble des individus reçoit une éducation similaire. Les élèves sont évalués et jugés à partir de connaissances et de compétences scolaires qui correspondent à des savoirs sociaux plus ou moins reconnus et maîtrisés selon les différentes classes sociales. Les prérequis attendus par l'école sont différemment assimilés en amont par les élèves, selon le milieu social dont ils sont issus. En effet, l'école dispense des savoirs, des savoirs être et des savoirs faire qui ne sont pas socialement neutres, et qui correspondent généralement à ceux partagés par les familles de catégories socioprofessionnelles supérieures. De fait, l'institution scolaire considère égaux des individus qui ne le sont pas, d'un point de vue social. (Bourdieu, 1966) Elle contribue alors à reproduire des inégalités sociales qu'elle transforme en inégalités scolaires. Ainsi, ce tronc commun à partir duquel sont déterminés les savoirs à transmettre est fondé sur un principe d'égalité et non d'équité, ce qui ne favorise finalement pas l'égalité des chances.

Finalement, bien que l'égalité soit une valeur reconnue et transmise par l'institution scolaire, cette dernière contribue malgré elle à la production d'inégalités.

Si les inégalités d'accès à l'école ont été éliminées en France par la scolarisation gratuite obligatoire pour tout citoyen jusqu'à 16 ans minimum, elles ont laissé place aux inégalités de réussite et de résultats.

Etat de l'art

A travers cette partie de contexte théorique, nous allons pouvoir considérer la question des inégalités de réussite scolaire à partir de travaux réalisés par différents sociologues sur le sujet.

1. La réussite et l'échec scolaire

Pour commencer, il est important de définir les notions de réussite et d'échec scolaire, afin de comprendre leur rôle dans le phénomène des inégalités de niveau scolaire. Une définition scientifique de la « réussite scolaire » serait l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liée à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, obtention d'un diplôme ou l'intégration du marché du travail (Deniger, 2004). En d'autres termes, il s'agit de l'évolution progressive de l'élève dans son parcours scolaire et le fait qu'il parvienne à atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par l'institution scolaire avec succès. Elle répond finalement à des normes socialement définies. La réussite s'évalue, elle obéit à des contrôles écrits et oraux de progrès dans les différentes disciplines (Kahn, 2011).

Elle dépend donc des résultats obtenus par l'élève à l'école ainsi que de ses diplômes, et s'exprime en termes de « niveau ». Plus le niveau de l'élève est bon, c'est-à-dire plus celui-ci répond aux attentes fixées par l'institution pour les élèves de son âge et donc obtient des résultats élevés aux évaluations, plus celui-ci est considéré en réussite.

Pour de nombreux pays développés, appartenant à l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), la réussite scolaire constitue un réel enjeu politique, économique et social. Depuis 2000, un outil d'enquête international a d'ailleurs été conçu pour permettre de suivre les acquis des élèves scolarisés au sein de l'OCDE en lecture, en sciences et en mathématiques : le Programme International pour le Suivi des acquis des Élèves (PISA). Cette évaluation intervient tous les trois ans, auprès de jeunes tirés au sort dans des établissements choisis au hasard également. Elle permet de « mesurer les

performances des élèves, d'étudier leur préparation à la vie adulte, de déterminer les facteurs exogènes qui influencent leurs performances, et enfin de souligner le fait que certains pays se distinguent par des performances moyennes élevées ou par l'équité de leur système d'éducation » (Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports – PISA). L'enquête PISA classe donc les pays participants en fonction de la réussite aux évaluations par discipline des élèves d'une classe d'âge déterminée.

Lorsqu'au contraire de ce phénomène de réussite scolaire, l'élève présente des résultats plus faibles, voire inférieurs aux objectifs fixés par l'école, il est considéré « en échec ». En 1992, dans le Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Gilbert de Landsheere parle d'une « situation où un objectif éducatif n'a pas été atteint », il est évalué par un éventuel retard scolaire.

Pour Jean Ravestein (2019), l'échec est un phénomène qui a évolué avec le temps. Il est de plus en plus difficile à accepter. Correspondant longtemps à un simple blocage temporaire pouvant être surmonté par l'individu, l'échec est aujourd'hui considéré comme fatal et très stigmatisant. Dans le milieu scolaire, l'échec est un phénomène qui remet l'entièreté de la scolarité de l'individu en question ainsi que son futur professionnel. En 1978, Kalman Kulcsar estime qu'il y a échec lorsque « les intérêts de l'élève et les exigences formulées par les méthodes didactiques sont en non-concordance ». Mircea Stefan (2006) complète cette définition du phénomène en le traduisant par une difficulté des élèves « de faire face aux exigences de l'école, d'acquérir les compétences prévues par les programmes scolaires, de s'adapter à la vie scolaire et de répondre aux tests d'évaluation ». Autrement dit, l'élève est considéré en situation d'échec scolaire lorsqu'il ne parvient pas à répondre exactement aux attentes de l'institution scolaire, en termes de compétences atteintes, de comportement ou de résultats.

Finalement, qu'il s'agisse de la réussite ou de l'échec dans le contexte scolaire, il semblerait que le niveau de l'élève soit synonyme de son investissement et de son intérêt pour les apprentissages. Mais un élève qui présente des résultats inférieurs à un autre pour une même évaluation de niveau s'est-il nécessairement moins investi dans son travail ?

2. Un lien étroit entre réussite scolaire et origine sociale

Les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron (1964) permettent de repenser cette idée que le niveau scolaire dépend de l'effort fourni en questionnant l'impact de l'origine sociale des individus dans leur réussite à l'école.

Dans leur ouvrage *Les Héritiers* paru en 1964, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron remettent en cause le rôle de l'école dans l'explication de la difficulté scolaire. Même si toute l'explication n'est pas du côté de l'école, celle-ci a une responsabilité dans la construction des inégalités sociales. Ils portent un regard très critique envers les institutions et leur fonctionnement. Pour ces sociologues, elles participent au façonnement des individus, à leur socialisation. Elles réalisent un véritable travail sur les individus pour les conformer à la fonction qu'ils ont à tenir. La fonction majeure de l'école est d'assurer un ajustement entre les destins sociaux et l'origine sociale des individus, ajustement que les individus incorporent très profondément. Ils sont plus dominés par la société qu'ils n'agissent eux-mêmes de leur propre volonté. D'après la thèse de l'auteur, il existe une relation entre les facteurs internes (éléments qu'il est possible de modifier pour les améliorer : calendrier scolaire, climat de travail entre les membres de l'équipe pédagogique, diversité des approches pédagogiques...) et les facteurs externes (éléments avec lesquels l'institution doit composer sans pouvoir y remédier : géographie de l'établissement, qualité des services municipaux, disponibilité des parents à collaborer avec l'école...) à l'école. C'est cette relation qui construit les différences scolaires, notamment en termes de réussite scolaire. Plus l'origine sociale de l'élève est élevée, plus ses chances d'accéder à des études longues et prestigieuses sont élevées. Il y a donc un lien étroit entre le milieu social et la réussite scolaire.

Selon Pierre Bourdieu, le capital culturel serait l'explication de ce phénomène. Il s'agit d'un concept sociologique qui correspond à l'ensemble des ressources à disposition de l'individu, transmises de manière consciente ou non par son entourage. Il existe différentes formes du capital culturel :

- Le capital culturel à l'état objectivé : capital culturel dans sa forme la plus matérielle, ce sont les biens culturels auxquels l'enfant a accès (livres, tableaux, connexion ADSL...).

- Le capital culturel à l'état institutionnalisé : droit délivré par l'institution en fonction des titres scolaires obtenus (droit de passer en CM2 si le CM1 est validé). On parle de titres scolaires, de diplômes, c'est ce qui construit le parcours scolaire des individus.
- Le capital culturel à l'état incorporé : il correspond à l'habitus de l'individu, c'est-à-dire aux dispositions incorporées au cours du processus de socialisation : activités périscolaires, proximité avec des lieux culturels, langage mobilisé pour communiquer...

Au travers de leur ouvrage *Les Héritiers* et avec ce concept sociologique de capital culturel, les auteurs mettent en évidence que la culture des différents milieux sociaux n'est pas également rentable du point de vue scolaire. L'école attend un certain type de culture, d'habitus et de connaissances de la part des élèves, attentes proches de celles des milieux sociaux plutôt favorisés. De fait, en reproduisant le modèle culturel des catégories sociales élevées, elle sélectionne les individus capables de se l'approprier et sanctionne les autres.

Cela renvoie au curriculum caché introduit par Philippe Perrenoud (1984) et à la manière dont les élèves apprennent « les ficelles du métier ». Le curriculum caché correspond à la part des apprentissages et des règles implicites partagées par l'institution scolaire, et que certains élèves ont déjà naturellement. Pour d'autres élèves, ces modèles sont éloignés de leurs codes, ils doivent alors les apprendre d'eux-mêmes sans qu'ils leur soient suggérés explicitement. Certains individus doivent reconsidérer le travail scolaire alors que d'autres en héritent directement. De fait, la culture scolaire n'est pas une culture neutre et universelle, elle ne s'adresse pas à tous les individus de la même manière. Il semble donc plus facile pour certains élèves que pour d'autres de répondre aux objectifs de l'école, qui correspondent finalement à leur propre culture, et donc d'être considérés comme étant en « réussite scolaire ». Au contraire, ceux dont la culture est éloignée de celle de l'institution ont un travail plus conséquent à fournir, et peuvent alors plus rapidement être considérés en « échec scolaire ». Mais les élèves qui héritent d'un capital éloigné de la culture scolaire sont-ils forcément plus à même que les autres de présenter des difficultés scolaires et de se retrouver en échec ?

3. Le rôle des pratiques et du climat familial dans le niveau scolaire des élèves

Bernard Lahire, sociologue et professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Lyon partage l'idée de Bourdieu et Passeron que l'héritage culturel des élèves soit l'explication de leur réussite ou de leur échec à l'école. Il vient complexifier le modèle en démontrant que la transmission du capital culturel n'est pas systématique et que les configurations familiales peuvent avoir un impact sur celle-ci. Dans son ouvrage *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (1995), l'auteur s'intéresse aux phénomènes de réussite scolaire surprenants d'un point de vue sociologique chez les élèves issus de milieux sociaux populaires. Ce dernier cherche à expliquer comment, des élèves qui évoluent dans un contexte familial peu propice aux apprentissages et qui présentent donc un profil associé à l'échec scolaire, parviennent à renverser les stéréotypes et à briller à l'école. L'idée qu'un capital culturel transmis à l'enfant par sa famille puisse déterminer son niveau scolaire par la suite, ne semble pas suffire à l'auteur pour expliquer les situations particulières. En effet, la nature de ce capital est une chose, mais la capacité de le transmettre en est une autre. Pour lui, la réussite scolaire dépend des ressources culturelles dont disposent les familles, mais aussi de leur configuration (composition et pratiques).

Dans son ouvrage *Le goût de l'effort* (2018), Sandrine Garcia s'intéresse à la notion de réussite scolaire, et plus particulièrement aux pratiques éducatives des parents issus de classes sociales moyennes et supérieures pour soutenir et accompagner scolairement leurs enfants, et les conditionner à devenir de bons élèves répondant aux attentes de l'institution scolaire. Sandrine Garcia complète alors la thèse de Bourdieu sur la transmission naturelle d'un certain capital culturel, qui pour elle ne peut expliquer à elle-seule la réussite ou l'échec scolaire. Elle rejoint également Bernard Lahire en avançant l'idée que le travail éducatif, conscient ou non, réalisé par les familles en dehors de l'école, ainsi que le climat dans lequel les élèves évoluent sont les principaux facteurs des inégalités face à la réussite scolaire.

John Sweller, professeur en éducation à l'Université de New South Wales, développe avec Fred Paas à partir de 1988 la théorie de la charge cognitive, qui permet d'expliquer les réussites et les échecs des individus dans les situations

d'apprentissage. La « charge cognitive » correspond à la quantité de ressources cognitives investies par l'individu pour répondre à une tâche donnée, et donc l'effort mental nécessaire à chacun. Elle dépend donc de la complexité de la tâche à réaliser, des ressources disponibles de l'individu, et de la manière dont la tâche à réaliser lui est présentée. La charge cognitive peut alors différer d'un élève à un autre selon l'avancée de celui-ci dans les apprentissages. Un même mot peut être donné à lire, deux élèves ne mobiliseront pas la même quantité de ressources cognitives pour réaliser la tâche selon qu'ils ont automatisé ou non la lecture, et leur charge cognitive ne sera alors pas identique. André Tricot, professeur de psychologie à l'Université Paul Valéry Montpellier 3, reprend en 1998 cette théorie pour expliquer le lien étroit entre la réussite ou l'échec d'un élève dans les apprentissages scolaires, et le climat familial dans lequel il évolue. Pour lui, le climat de la maison joue beaucoup sur les apprentissages, et ce quel que soit le milieu social dont l'enfant est issu. Pour pouvoir apprendre correctement et efficacement, il faut que le canal attentionnel de l'enfant soit ouvert à ce que l'enseignant lui enseigne. Pour qu'une information soit retenue et automatisée par la suite, il est important que l'attention de l'élève soit suffisamment longtemps focalisée dessus. L'être humain ne possède qu'un unique canal attentionnel, c'est-à-dire que l'attention ne peut être portée que sur un élément à la fois. Il est donc nécessaire que le canal attentionnel soit pleinement disponible pour les apprentissages, et ne soit pas perturbé par des éléments environnants, tels que le jeu, la musique, la sollicitation de tiers... Au-delà d'éléments perturbateurs, la vie affective et personnelle de l'individu peut aussi encombrer le canal attentionnel et donc bloquer les apprentissages. Ainsi, plus le climat familial est positif, plus l'enfant a des chances d'être disponible cognitivement à l'école.

Le capital culturel transmis par la famille ne semble alors pas être la seule explication du niveau scolaire des élèves, la manière dont celui-ci est adressé et le climat dans lequel cette transmission a lieu jouent pour beaucoup dans les situations de réussite et d'échec scolaire.

4. Les différences de niveau selon la catégorie socioprofessionnelle des parents

Comme le démontrent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *Les Héritiers* (1964), l'école favorise les élèves issus de catégories sociales élevées qui partagent une culture proche de celle qu'elle véhicule, et sanctionne les autres, c'est-à-dire ceux issus des catégories sociales plus basses. Cela se traduit par un taux de réussite plus important chez les élèves dont les parents dépendent de classes sociales favorisées que chez les autres. Cette différence de niveau scolaire selon l'origine sociale de l'élève se constate notamment par le biais de nombreuses enquêtes sociologiques recensées à L'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). Ces enquêtes interrogent deux points principaux pour évaluer la réussite à l'école : les performances scolaires et le retard scolaire.

Les performances scolaires

Tableau 1 : Performances en orthographe et en calcul des élèves en CM2 selon la catégorie socioprofessionnelle des parents

	Nombre moyen d'erreurs à la dictée			Score moyen en calcul			
	1987	2007	2015	1987	1999	2007	2017
Agriculteurs exploitants	11	18	19	255	217	196	170
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	10	15	19	253	220	200	191
Cadres et professions intellectuelles supérieures	7	9	13	278	234	237	206
Professions intermédiaires	8	14	16	263	221	209	188
Employés	12	16	18	246	211	201	170
Ouvriers	13	17	19	238	197	186	166
Sans emploi	14	19	21	222	188	179	152
Ensemble	11	14	18	250	210	202	176

Lecture : En 1987, les enfants d'agriculteurs ont fait en moyenne 11 erreurs en dictée et ont obtenu un score moyen de 255 à l'épreuve de calcul.

Champ : France métropolitaine, établissements du secteur public.

Source : MENJS-Depp, enquêtes « Lire, écrire, compter »

Cette enquête menée à plusieurs reprises auprès d'élèves de CM2 a pour but de comparer les résultats obtenus en calcul et le nombre d'erreurs commises en fonction du temps, mais aussi en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des parents. Évalués en dictée en cours moyen deuxième année (CM2) en 2015, les élèves ont de moins bons résultats en orthographe que les élèves évalués en 1987 et en 2007. L'augmentation du nombre d'erreurs commises constatée entre 1987 et 2007 pour l'ensemble des catégories sociales confondues ne s'est pas arrêtée. Il en est de même pour les scores obtenus à l'épreuve de calcul. Au fil du temps, les résultats obtenus par les élèves de CM2 n'ont cessé de diminuer, quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle de leurs référents. Cette évolution « négative » du niveau scolaire est relativement constante entre les différentes catégories sociales. En dictée, entre 1987 et 2015, les enfants d'agriculteurs connaissent une augmentation moyenne de 8 erreurs, les enfants de cadre une augmentation moyenne de 6 erreurs tout comme les enfants d'ouvriers. En moyenne, sur l'ensemble de la population évaluée, l'augmentation entre 1987 et 2015 est de 7 erreurs. Concernant le test de calcul, entre 1987 et 2017, les enfants d'artisans présentent une baisse du score moyen de 62 points, les enfants de professions intermédiaires de 75 points, et les enfants dont les parents sont sans emploi de 70 points. En moyenne, sur l'ensemble de la population évaluée, la baisse du score moyen à l'évaluation de calcul entre 1987 et 2017 est de 74 points. Il semble donc y avoir une régression du niveau scolaire en français et en mathématiques généralisée à l'ensemble des élèves français, d'année en année. Toutefois, bien que cette baisse de niveau soit unanime, des différences entre les résultats obtenus dans les deux disciplines par les élèves des différentes catégories sociales sont notables. Plus la catégorie socioprofessionnelle des responsables de l'élève est élevée, plus celui-ci présente de « bons » résultats. À l'inverse, plus la catégorie socioprofessionnelle des responsables de l'élève est basse, plus les résultats de ce dernier le sont aussi. Ce constat est le même, quelle que soit l'année étudiée. En dictée, les enfants de cadres scolarisés en CM2 en 2015 ont commis en moyenne 13 erreurs, les enfants de professions intermédiaires 16 erreurs, et les enfants d'ouvriers 19 erreurs. En calcul, en 2017, les enfants de professions intermédiaires ont obtenu un score moyen de 188, les enfants d'employé de 170, et les enfants dont les responsables sont sans emploi de 152.

À travers cette enquête portée sur les résultats obtenus en dictée et en calcul par des élèves de CM2 à différentes années, nous pouvons donc constater que les écarts de réussite sont marqués selon le niveau social d'appartenance de l'élève. Plus les catégories socioprofessionnelles des parents sont élevées, plus les résultats obtenus par leurs enfants sont importants, quelle que soit l'année et la discipline évaluée.

Le retard scolaire

Tableau 2 : Accès à l'heure ou en avance (*) aux différents niveaux de l'école élémentaire et en sixième selon le milieu social (en %)

(*) Élèves ayant atteint le niveau considéré sans redoubler ou en avance à la suite d'un saut de classe

Catégorie sociale de la personne de référence	Accès à l'heure ou en avance ...							
	... au CE2		... au CM1		... au CM2		... en 6 ^e	
	Panel 1978	Panel 1997	Panel 1978	Panel 1997	Panel 1978	Panel 1997	Panel 1978	Panel 1997
Enseignant	97.3	98.5	96.7	98.1	95.8	97.3	93.9	97.3
Cadre supérieur	96.2	96.9	94.7	95.9	93.0	95.2	91.1	94.4
Profession Intermédiaire	89.9	95.1	86.7	94.5	83.1	93.4	79.4	90.9
Agriculteur	83.0	92.9	79.4	91.9	73.3	91.0	67.1	88.1
Artisan, commerçant	85.9	90.0	81.5	87.9	76.5	86.7	70.3	85.1
Employé	82.7	87.9	77.2	85.7	72.5	84.3	67.5	81.8
Ouvrier qualifié	78.5	84.7	73.1	82.4	67.3	80.7	60.7	77.7
Ouvrier non qualifié	68.0	76.3	61.3	72.4	54.9	69.3	47.7	66.6
Inactif	68.7	70.4	61.9	64.3	55.4	61.2	49.9	57.7
Ensemble	80.7	88.7	75.8	86.8	70.9	85.3	65.5	83.0

Lecture : Parmi les élèves entrés au cours préparatoire en 1978, 96,2% des enfants de cadres supérieurs contre 68,0% des enfants d'ouvriers non-qualifiés sont parvenus au CE2 à l'heure ou en avance.

Champ : Entrants au cours préparatoire en 1978 et en 1997 dans une école élémentaire publique ou privée de France métropolitaine

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, DEPP, panels d'élèves du premier degré recrutés en 1978 et 1997.

Cette enquête menée auprès d'élèves entrés au cours préparatoire (CP) en 1978 et en 1997 et arrivés « à l'heure ou en avance », c'est-à-dire sans redoublement au CE2, CM1, CM2 et enfin en sixième, démontre deux résultats principaux. Premièrement, plus la catégorie sociale des personnes de référence est élevée, plus les élèves sont nombreux à arriver à l'heure, voire en avance dans les niveaux de classe supérieurs. Quel que soit le niveau de classe (CE2, CM1, CM2 ou sixième) il semblerait que les enfants de cadres supérieurs scolarisés au CP en 1978 soient plus nombreux que les enfants d'artisans-commerçants, eux-mêmes plus nombreux que les enfants d'inactifs à y accéder à l'heure ou en avance aux classes suivantes. Ce constat est le même pour les élèves scolarisés au CP en 1997. Le lien entre la catégorie socioprofessionnelle plus ou moins élevée du parent et le niveau scolaire de l'élève semble confirmé : plus l'élève est issu d'un milieu social favorisé, plus ce dernier a des chances de réussir scolairement, et inversement.

Deuxièmement, quelle que soit la catégorie sociale de la personne de référence de l'élève, les arrivées sans retard dans le niveau de classe supérieur s'atténuent au fil du temps. Par exemple, les enfants de cadres supérieurs entrés au CP en 1978 sont 96,2 % à arriver à l'heure ou en avance en CE2, 94,7 % en CM1, 93,0 % en CM2 et enfin 91,1 % en sixième. Il en est de même pour toutes les autres catégories sociales des référents. Néanmoins, la différence en points de pourcentage entre les différents niveaux de classe est moins importante pour les élèves issus des catégories sociales élevées que pour ceux des catégories sociales plus défavorisées. Chez les enfants de cadres supérieurs scolarisés en 1978 au CP, l'écart entre les entrées à l'heure ou en avance en CE2 et en 6ème est de 5,1 points de pourcentage, de 10,5 points de pourcentage pour les enfants de professions intermédiaires, et de 20,3 points de pourcentage pour les enfants d'ouvriers non-qualifiés. Cela démontre une évolution plus constante chez les enfants issus de catégories sociales supérieures que chez les autres.

5. La réussite scolaire plus importante des enfants d'enseignants

Toutefois, les enfants d'enseignants, issus des professions intermédiaires (Profession 421b, nomenclature 2003, INSEE), démontrent une ponctualité, voire une avance dans les niveaux scolaires plus importante encore que celle des enfants de cadres supérieurs. Pourtant, les personnes de référence de ces derniers appartiennent à une catégorie sociale inférieure à celle des cadres. En effet, les enfants d'enseignants scolarisés au CP en 1978 sont 97,3% contre 96,2% des enfants de cadres à arriver à l'heure ou en avance en CE2, 96,7% contre 94,7% en CM1, 95,8% contre 93,0% en CM2, et enfin 93,9% contre 91,1% en sixième. Les enfants d'enseignants semblent présenter un taux de redoublement inférieur à celui des enfants de toutes les catégories sociales confondues, y compris celle des cadres supérieurs.

L'enquête « Education et Famille » réalisée en 2003 confirme ce point. Cette enquête avait pour objectif principal d'analyser les pratiques éducatives des familles dans le cadre de leurs relations avec l'école de leur enfant, ainsi que leurs préoccupations pédagogiques mises en œuvre quotidiennement. Le tableau ci-dessus, issu de l'enquête, présente les résultats obtenus à l'évaluation à l'entrée en sixième ainsi que le taux de retard à l'entrée au collège des enfants de cadres et d'enseignants.

Tableau 3 : Accès à l'heure ou en retard en sixième et score obtenu à l'évaluation à l'entrée en sixième selon la composition du ménage

Niveau	Critères	Population totale N = 7348		Cadre – cadre N = 297		Cadre – enseignant N = 230		Enseignant – enseignant N = 130	
		A l'heure %	En retard %	A l'heure %	En retard %	A l'heure %	En retard %	A l'heure %	En retard %
P R I M A I R E	Être à l'heure en fin de scolarité primaire	84.7		98.88	1.12	97.12	2.88	99.36	0.64
	Score moyen obtenu à l'évaluation à l'entrée en 6ème	7.37/10		8.4/10		8.49/10		8.59/10	

Lecture : 97,12 % des enfants dont l'un des parents est cadre et le second est enseignant arrivent à l'heure à la fin de leur scolarité primaire, 2,88 % d'entre eux y arrivent avec au moins un redoublement. Le score moyen obtenu à l'évaluation à l'entrée en 6ème par ces mêmes enfants est de 8,49/10.

Champ : 4100 ménages ayant au moins un enfant scolarisé de 2 à 25 ans inclus à la rentrée 2003, et vivant en France métropolitaine

Source : Enquête Éducation et Famille (2003) dans le cadre de l'enquête permanente sur les conditions de vie des ménages (EPCV), INSEE

Ce sont ces résultats précisément qui sont proposés car ils correspondent aux trois compositions de ménages qui ont obtenu les scores les plus importants. On y retrouve ainsi les résultats d'enfants dont les deux parents sont cadres, dont les deux parents sont enseignants, et dont l'un des parents est cadre et l'autre enseignant. Les résultats obtenus par les élèves issus des différentes compositions de ménage sont très proches, mais quelques distinctions restent néanmoins notables.

Le premier constat à réaliser est que les enfants qui ont deux parents enseignants présentent un taux de retard à la fin de la scolarité primaire inférieur à celui des enfants dont les deux parents sont cadres, c'est-à-dire qu'ils arrivent en CM2 avec une ponctualité dans les niveaux supérieurs plus importante. En effet, 99,36 % des élèves issus de ménages composés d'enseignants arrivent à l'heure à la fin de leur scolarité primaire, contre 98,88 % des élèves issus de ménages composés de deux cadres. En ce qui concerne les élèves issus de ménages composés d'un parent cadre et d'un parent enseignant, ces derniers sont plus nombreux que les autres à arriver en fin de scolarité primaire avec du retard, c'est-à-dire qu'ils ont connu au moins un redoublement. En effet, 2,88 % des enfants dont l'un des parents est cadre et le second est enseignant arrivent à la fin de la scolarité primaire avec du retard. Bien que ce taux reste relativement bas, il est tout de même plus important que celui des autres élèves dont les ménages sont homogènes. Peut-être cette différence est due à une moins bonne compatibilité des pratiques des parents, et donc plus généralement de la catégorie sociale des cadres et de celle des enseignants.

Concernant le score moyen obtenu à l'évaluation à l'entrée en sixième, les distinctions entre les résultats sont extrêmement faibles. Néanmoins les enfants d'enseignant, et particulièrement ceux dont les deux parents sont enseignants, sont ceux qui obtiennent les scores les plus élevés. En moyenne, un élève dont les deux parents sont enseignants a obtenu un score moyen de 8,59/10 à l'évaluation d'entrée de sixième, un enfant dont l'un des parents est cadre et le second est enseignant a obtenu un score moyen de 8,49/10, et enfin un enfant dont les deux parents sont cadres a en moyenne obtenu un score de 8,4/10.

Les enfants dont au moins l'un des parents exerce la profession d'enseignant présentent en règle générale un niveau scolaire, relatif aux résultats obtenus aux évaluations et à la faculté à arriver sans retard dans le niveau de classe supérieur, plus élevé celui des élèves dont les parents sont issus de catégories socioprofessionnelles différentes.

Problématique

Les recherches de sociologie et les statistiques récentes montrent que les élèves dont au moins l'un des parents est enseignant, quel que soit le niveau de scolarité, réussissent mieux à l'école que les enfants dont les parents sont issus de catégories socio-professionnelles différentes.

Alors même qu'ils n'appartiennent pas à la catégorie de cadres et professions intellectuelles supérieures, mais à celle des professions intermédiaires, les enfants dont au moins l'un des parents est enseignant du premier degré sont ceux qui présentent le meilleur niveau scolaire. Une étude menée par l'INSEE démontre d'ailleurs que parmi les élèves étant entrés au cycle 2 en 1997, 98,5 % des enfants d'enseignant sont arrivés en classe de CE2 sans redoublement, voire avec de l'avance, contre 96,9 % pour les enfants de cadres et 95,1 % pour les enfants de parents de professions intermédiaires. Comment expliquer cette plus grande réussite ?

Les recherches universitaires, telles que celles du professeur Jean Ravestein (2019) démontrent le rôle fondamental des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants. Le mode de vie du noyau familial (régulation du sommeil, pratiques culturelles...) et le rapport que les parents entretiennent avec l'institution scolaire (implication dans les devoirs à la maison, investissement dans la vie de l'établissement, intérêt porté sur les apprentissages...) jouent un rôle essentiel sur la réussite ou l'échec scolaire de l'enfant. Dès lors, on peut s'interroger sur les pratiques du parent-enseignant qui peuvent influencer la réussite en milieu scolaire de leurs enfants. Quelles pratiques peuvent expliquer la plus grande réussite scolaire chez les enfants ayant au moins l'un de leur parent enseignant ? C'est précisément tout l'enjeu de ce travail de recherche que de comprendre les spécificités des pratiques des parents-enseignants afin de pouvoir saisir quel type de pratiques parentales favorise la réussite à l'école.

Un tel questionnement me paraît d'autant plus intéressant qu'il me touchera dans un futur plus ou moins proche. En effet, en tant que future enseignante, je risque d'avoir à faire à de nombreux parents-enseignants dans mes classes. Il me paraît nécessaire d'appréhender dès à présent le rôle qu'ils pourront jouer dans la

scolarité de leurs enfants, et donc mes élèves, afin de comprendre plus aisément les situations auxquelles je pourrai me retrouver confrontée. De plus, comprendre les facteurs conduisant les enfants d'enseignants à mieux réussir à l'école que les autres me permettrait de transmettre aux parents issus d'autres catégories sociales des pistes pour l'accompagnement scolaire de leurs enfants.

Hypothèses

Je suppose tout d'abord que les enfants d'enseignants sont plus préposés à mobiliser des connaissances et des compétences favorables aux apprentissages. Le capital culturel transmis par leurs parents leur permet d'incorporer des dispositions en adéquation avec les exigences scolaires. En effet, les ressources matérielles dont bénéficient les enfants d'enseignants (livres proposés au sein du foyer, objets culturels à disposition tels que des disques de musique, des tableaux, des films...) et les pratiques culturelles qui leur sont proposées dans le cadre familial (proximité avec les lieux culturels tels que les musées et théâtre, les activités extrascolaires pratiquées, les attitudes développées et le comportement adopté...) se veulent en corrélation avec les exigences de l'école. Les enfants dont les parents sont issus de catégories socioprofessionnelles différentes semblent hériter d'un capital culturel plus ou moins proche de celui de l'école, mais jamais autant que celui transmis par un parent-enseignant.

Par ailleurs, je pense que les parents-enseignants sont plus à même d'aider scolairement leurs enfants que les autres parents puisque leur métier consiste à transmettre des connaissances. Ils ont conscience des difficultés qui peuvent être rencontrées dans les différentes notions, et sont plus à même que les autres parents d'aider leurs enfants à les éclaircir puisqu'ils connaissent les méthodes de transmission du savoir. Ces parents ont toute une panoplie de manières de clarifier les incompréhensions de leurs enfants, ils peuvent adapter leurs explications à leur niveau de compréhension.

En outre, il me semble qu'un parent lui-même enseignant, ne se permettra pas de remettre en question les méthodes enseignées par ses collègues à ses enfants devant ces derniers, dans un souci de ne pas discréditer l'institution scolaire, contrairement à d'autres parents non-enseignants. Daniel Thin (2009) souligne au contraire le rapport critique des parents des classes populaires. Leur scolarité parfois compliquée et leur rapport au monde conduisent à estimer certains savoirs comme peu concrets, sans utilité directe pour accéder à un métier. Par ailleurs, les parents issus de classes populaires ont tendance à avoir une vision de l'école discriminante, reproductrice des inégalités sociales, et sont alors d'autant plus

critiques à son égard, ce qui freine les élèves de ces milieux dans leurs apprentissages.

Enfin, les attentes d'un point de vue de la réussite scolaire sont peut-être plus considérables venant d'un parent-enseignant que d'un parent d'une autre catégorie socioprofessionnelle. Le niveau scolaire du jeune dépend évidemment de ses capacités intellectuelles, mais aussi de l'enseignement dispensé par l'institution scolaire et de l'accompagnement apporté en dehors de l'école, généralement par les parents. Un enfant présentant des difficultés scolaires ne mettrait-il donc pas en évidence un dysfonctionnement de cet apport parental extra-scolaire ? Pour un parent-enseignant, cet accompagnement reflète de manière indirecte sa pratique professionnelle. Il peut être socialement compliqué d'assumer l'échec scolaire de son enfant, dû notamment à l'apport parental qu'il reçoit. Ainsi, les enfants d'enseignants subissent peut-être plus que leurs camarades une certaine forme de pression par leurs parents.

Chapitre 1 : Outil et choix méthodologiques

1. Mode de recueil des données

1.1 Choix de l'outil d'enquête

Dans la volonté de répondre à ma problématique, j'ai réalisé des recherches sur le terrain afin de me rendre compte de l'importance réelle du phénomène étudié et ainsi de confirmer ou au contraire d'infirmer les hypothèses émises à la suite de ma question de recherche : Les enfants d'enseignants sont plus préposés à mobiliser des connaissances et des compétences favorables aux apprentissages en raison du capital culturel transmis par leurs parents que les autres enfants.

Pour vérifier ces hypothèses, j'ai fait le choix de réaliser une enquête par questionnaire (cf. Annexe 1) auprès de parents d'élèves enseignants et non enseignants. Cette approche quantitative de récolte de données m'a semblé la plus adaptée pour observer et analyser les comportements parentaux d'accompagnement extrascolaire. J'ai souhaité réaliser des statistiques en fonction de profils variés de parents pour comprendre et expliquer la différence de niveau scolaire chez leurs enfants. Cet outil m'a donné la possibilité d'enquêter auprès d'un échantillon d'individus plus important que m'auraient permis de le faire les autres méthodes d'enquête. En effet, le questionnaire a été transmis aux familles par le biais de l'école, et ces derniers n'ont pas eu à se déplacer pour me rencontrer ni à respecter d'horaires précis, ce qui aurait été le cas avec les entretiens. Je pense que cet aspect de « liberté » a motivé un certain nombre de personnes à m'aider dans ma recherche.

Mon intention première a été de réaliser mon questionnaire en ligne, afin de le partager en masse via les réseaux sociaux. Procéder ainsi me permettait de ne pas cibler de population particulière et donc de toucher en nombre des parents de milieux différents. Toutefois, une limite à ce procédé de diffusion s'est rapidement présentée dans le cas de mon enquête : un parent peut difficilement évaluer le niveau scolaire de son enfant de manière totalement objective. Tout d'abord, les parents n'ont pas les ressources nécessaires pour estimer si un élève est plutôt en

situation de réussite ou d'échec scolaire. De plus, leur jugement est erroné par la dimension affective qui entre en jeu lorsqu'il s'agit de leur propre enfant. Il m'est alors apparu nécessaire de faire réaliser cette évaluation par l'enseignant référent de l'élève concerné. Pour cela, il est devenu indispensable de cibler une population précise pour pouvoir relier les réponses des parents aux estimations de niveau correspondantes. J'ai ainsi opté pour le format papier du questionnaire, ce qui me permettait de sélectionner les individus qui y répondraient ensuite. Après réflexion, j'ai estimé qu'il était plus prudent d'utiliser ce format plutôt que le support numérique : certains parents auraient pu se retrouver en situation d'illectronisme et de fait, ne pas répondre à l'enquête.

En parallèle du questionnaire à destination des parents d'élèves, j'ai donc choisi d'utiliser une approche plus qualitative auprès des enseignants de ces derniers. J'ai ainsi construit une échelle graduée (cf. Annexe 2), mise par la suite en relation pour chacun des élèves concernés par l'enquête avec le questionnaire rempli par les parents. Un questionnaire et une échelle de niveau ont donc été construits pour répondre à ma question de recherche.

1.2 Construction de l'outil d'enquête

A. Le questionnaire à destination des parents d'élèves

Le questionnaire que j'ai transmis aux familles est une version ayant connu plusieurs modifications, puisque j'ai remanié à maintes reprises mon document pour que celui-ci soit le plus compréhensible possible pour les parents. Il m'a semblé essentiel que le vocabulaire employé soit accessible et que les tournures des questions soient claires. Face à des difficultés de compréhension, les enquêtés n'auraient pas pu s'engager pleinement dans l'enquête et auraient pu abandonner leur réponse à l'enquête. Aussi, j'ai plusieurs fois travaillé les modalités de réponses proposées aux différentes questions, de sorte à couvrir mon sujet au maximum. C'est donc après un certain nombre de modifications que je suis arrivée à la version finale de mon questionnaire.

Le formulaire d'enquête proposé aux parents est introduit par un texte explicatif de mon projet de recherche. À travers celui-ci, j'ai présenté mon parcours

universitaire et me suis située vis-à-vis de l'école pour instaurer un climat de confiance avec les familles. Je trouvais important de préciser aux parents mon lien avec l'école pour qu'ils comprennent mon choix de les solliciter eux et plutôt que d'autres parents d'élèves. J'ai également imaginé qu'une certaine forme d'affect pouvait leur donner envie de m'aider dans ma recherche. De plus, je leur ai exposé brièvement mon sujet de mémoire, à savoir « les pratiques parentales d'accompagnement des enfants dans leur scolarité, du CP au CM2 », sans développer ma problématique. J'ai choisi de procéder de la sorte afin de ne pas les orienter et d'obtenir des réponses neutres. J'ai également transmis à travers cette introduction les quelques consignes nécessaires au remplissage du document, ainsi que la méthode et la date de restitution de celui-ci. Enfin, j'y ai précisé aux parents que leur participation à mon enquête n'était pas obligatoire, afin qu'ils n'y aient pas pris part sous la contrainte mais bien dans une réelle volonté de m'aider, en y répondant alors de manière honnête.

Le questionnaire se compose de 35 questions, dont la plupart sont obligatoires. Il est d'ailleurs précisé dans l'introduction du document que seuls les questionnaires complétés en intégralité pouvaient être traités. Pour pouvoir comparer les différents profils de parents, il était nécessaire que tous répondent aux mêmes questions, l'enquête aurait été biaisée si certaines étaient restées sans réponse chez certains des enquêtés. La majorité des questions est à caractère fermé, c'est-à-dire que les enquêtés n'ont pas eu la possibilité de s'étendre outre mesure. Ce choix de mise en forme m'a permis de déterminer à l'avance les formules de réponses proposées afin de les rendre les plus précises possible, et donc de répondre aux mieux à mes hypothèses. Aussi, c'est dans un souci d'anticipation de l'analyse des données que j'ai décidé de procéder ainsi, car il m'a semblé plus évident de traiter des réponses précises et communes à plusieurs individus que de faire des liens entre des réponses à la formulation différente et très détaillées. Néanmoins, certaines questions sont restées ouvertes, de sorte à permettre aux parents de témoigner et de ne pas forcément s'identifier à des propositions de réponse qui ne leur correspondaient pas.

Pour construire les différentes questions, j'ai dans un premier temps réuni l'ensemble des sujets que je souhaitais aborder pour couvrir aussi largement que

possible ma problématique et y répondre de manière précise. Ceci m'a permis de rédiger les diverses questions qui ont constitué par la suite mon outil de recherche.

Je les ai alors catégorisées et développées en quatre parties distinctes, me permettant de questionner les parents d'élèves sur divers aspects : au-delà du talon sociologique, le questionnaire aborde également le travail à la maison, le rapport du parent à l'école, et enfin la pratique de loisirs en dehors du temps scolaire.

Anonymisation des données

La première version du questionnaire interrogeait dès la première question le nom de l'enquêté, de sorte à pouvoir faire correspondre le document avec l'évaluation de l'élève faite par l'enseignant. Il était précisé aux parents que conformément à la loi 78-17 du 16 janvier 1978, relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, les réponses fournies n'auraient servi qu'à l'établissement de statistiques anonymes, et qu'ainsi les données auraient été anonymisées lors du traitement et de la restitution du travail de recherche. Après de nombreux échanges avec la direction de l'école ciblée, il est ressorti que les données demandées dans le reste du talon sociologique étaient confidentielles, et qu'il était inenvisageable que je puisse faire un quelconque lien avec les familles. J'ai donc réfléchi à une procédure de substitution, afin de faire valider mon outil d'enquête par l'école. Deux solutions me sont apparues :

J'ai tout d'abord envisagé de supprimer la question portant sur le nom de la famille, et d'insérer un bandeau détachable sur la première page d'information du projet aux familles. Ainsi, j'ai imaginé que l'enseignant pouvait annoter son évaluation sur le questionnaire correspondant, puis anonymiser lui-même le document de sorte que je le récupère neutre. Cette méthode relativement proche de la première envisagée ne nécessitait pas de modifications trop importantes du document, puisque la mention du nom du répondant devait simplement être déplacée en début de questionnaire. Toutefois, s'est posé la question de l'anonymat vis-à-vis de l'enseignant. En effet, avec cette manière de procéder, je n'avais certes plus accès à l'identité de l'enquêté, mais l'enseignant pouvait, lui, toujours accéder aux données confidentielles recueillies. La directrice de l'école a estimé que cet

aspect pourrait rendre certaines familles réticentes à m'aider dans mon enquête, et qu'elle limiterait de fait le nombre de réponses.

J'ai également imaginé demander aux enseignants d'attribuer à chacun de leurs élèves un numéro, qu'ils auraient inscrit comme identifiant sur le questionnaire de ces derniers, afin de faire disparaître la mention du nom de la famille. En parallèle, chaque enseignant m'aurait rendu une fiche avec l'ensemble des évaluations pour les élèves de sa classe, nommés par l'identifiant qui leur aurait été assigné. Une boîte scellée aurait alors été installée dans l'enceinte de l'établissement, de sorte à permettre aux parents d'y déposer leur questionnaire et donc d'éviter toute possibilité de les identifier. Néanmoins, cette procédure nécessite une implication plus importante de la part des enseignants, qui n'avaient plus qu'à simplement se charger de l'évaluation mais également de l'anonymisation des questionnaires. À la moindre erreur de correspondance entre l'identifiant annoté sur le questionnaire et sur la grille d'évaluation correspondante, mon enquête aurait pu être erronée. J'ai donc estimé que je ne pouvais pas autant engager une responsabilité autre que la mienne.

Finalement, après en avoir rediscuté avec la directrice de l'école dans laquelle je souhaitais mener mon enquête, nous avons convenu de supprimer la question portant sur le nom de la famille enquêtée, et de procéder plus simplement que les deux possibilités envisagées. En effet, ces recherches de passation du questionnaire m'ayant beaucoup retardée dans mon travail, il était impératif que je puisse récupérer les questionnaires rapidement pour les analyser. Nous avons donc convenu de les faire intercepter par les enseignants via le cahier de liaison des élèves, de sorte que ces derniers puissent y faire correspondre leur évaluation sans pour autant que les parents soient réticents à une éventuelle identification.

B. L'échelle d'évaluation à destination des enseignants

Construire l'outil d'enquête parallèle au questionnaire m'a demandé plusieurs phases de réflexion. L'objectif de ce dernier était de récolter des données objectives relatant le niveau scolaire des élèves enquêtés. Il a donc fallu réfléchir à l'outil le plus adapté à mon enquête ainsi qu'à l'échantillon d'enquêtés sélectionnés.

J'ai tout d'abord pensé demander aux parents répondant à consulter le Livret Scolaire Unique (LSU) de leur enfant. Selon le site du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, il s'agit d'un outil simple et précis pour rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants. Ce livret est accessible en ligne via la plateforme Educonnect afin que parents et élèves puissent en prendre connaissance lorsqu'ils le souhaitent. Le LSU présente les bilans périodiques du cycle en cours avec le niveau de l'élève par matière et les appréciations générales de son enseignant, et les bilans de fin des cycles précédents. En première année d'un cycle, c'est-à-dire en CP et CM1 pour les cycles 2 et 3, les bilans périodiques de l'année précédente sont consultables. Ce livret me permettait donc d'accéder aux compétences des élèves de manière détaillée et ainsi de me faire ma propre idée de leur niveau scolaire. Toutefois, le Livret Scolaire Unique est un document confidentiel, que seuls les parents de l'élève concerné peuvent m'autoriser à consulter. J'ai interrogé différents parents d'élèves de mon entourage afin de connaître leur avis sur le fait d'examiner le LSU des élèves de l'établissement où je souhaitais mener mon enquête. Pour cela, je leur ai posé la question suivante : « accepterais-tu qu'un étudiant, que tu ne connais pas nécessairement, consulte le livret scolaire unique de ton enfant dans le cadre d'une enquête universitaire ? », et la majorité de leurs réponses se sont révélées négatives. J'ai alors rapidement réfléchi à une autre manière de procéder afin de ne pas passer à côté de réponses de certains parents pour cause d'un outil d'enquête non adapté.

Rapidement, j'ai conclu que si l'évaluation ne pouvait pas être faite, ni par les parents pour une question d'objectivité, ni par moi-même dans un souci de confidentialité des données, l'enseignant de l'enfant était la personne la mieux placée pour s'en charger. Consciente que réaliser l'entièreté de la partie « évaluation du niveau des élèves » de mon enquête représentait pour l'équipe pédagogique un travail supplémentaire à leur mission d'enseignants, j'ai souhaité que l'outil mis à leur disposition soit le moins contraignant possible. C'est dans cette intention de simplicité que j'ai envisagé et construit l'échelle de niveau qui constitue mon second outil d'enquête. Il s'agit d'un barème de 1 à 5 à partir duquel les enseignants ont estimé le niveau de chacun de leurs élèves concernés par l'enquête. Un élève classé au premier niveau de l'échelle présente de très grosses difficultés dans les

apprentissages et peut être considéré en échec scolaire important, un élève classé au cinquième niveau de l'échelle présente des facilités dans les apprentissages, est en avance sur les programmes et est considéré en grande réussite scolaire. Je me suis longuement interrogée sur la nature des indicateurs à donner à cette échelle. Pastilles de couleur, nombres, termes explicites... Je ne savais pas lesquels étaient les plus adaptés à ma recherche. Catégoriser les différents niveaux de manière numérique m'a semblé approprié pour représenter une certaine évolution dans les échelons sans pour autant stigmatiser les élèves comme l'auraient fait des couleurs ou des mots.

1.3 Choix et pertinence des questions de l'outil d'enquête

A. « Informations générales »

Dans un premier temps, j'interroge les répondants sur des renseignements indispensables à mon enquête à travers neuf questions. Les données récoltées dans ce talon sociologique ne me permettent pas d'éclairer la problématique posée, mais d'apprécier le profil de l'interrogé, tout en lui assurant l'anonymat. Les questions y sont générales, et uniquement tournées vers l'adulte représentant de l'élève. Dans un souci de prendre en compte tous les schémas familiaux possibles, j'ai fait le choix de ne pas questionner les « parents » mais les « responsables légaux » de l'enfant. En effet, les compositions varient d'une famille à une autre, certains enfants ne vivent pas avec leurs parents, mais avec d'autres membres de la famille, voire avec des représentants extérieurs à celle-ci. Dans cette même idée, j'ai choisi de laisser la réponse du second responsable non obligatoire, dans l'éventualité où l'enfant ne vivrait qu'avec l'un de ses représentants.

Outre la nationalité et le diplôme le plus élevé obtenu qui sont questionnés dans le but de caractériser les enquêtés et éventuellement d'expliquer des différences dans l'accompagnement scolaire des enfants, la profession de ces derniers ainsi que la composition de leur foyer sont consultées. J'interroge les responsables de l'enfant sur leur métier en leur demandant explicitement s'ils sont enseignants, et leur propose de préciser leur activité si celle-ci ne correspond pas. J'ai par la suite classé toutes les activités citées selon les catégories socioprofessionnelles de l'INSEE de sorte à traiter les données plus aisément. J'ai

choisi de poser ces questions de cette manière pour pouvoir comparer les réponses concernant les pratiques d'accompagnement des parents-enseignants avec celles des parents issus de catégories sociales différentes. La composition de la famille est interrogée à travers le nombre d'enfants, le nombre d'enfants scolarisés, et enfin le nombre d'enfants scolarisés entre le CP et le CM2 présents dans le foyer. Les réponses apportées permettent de comprendre la disponibilité des responsables vis-à-vis de l'enfant concerné par l'enquête, et d'expliquer en partie le contexte de vie de celui-ci. J'imagine ici qu'un enfant unique ne bénéficie pas d'un accompagnement identique à un enfant issu d'une fratrie nombreuse.

B. « Le travail à la maison »

Cette partie du questionnaire, composée de 8 questions interroge particulièrement la manière dont le travail extrascolaire est perçu et mis en place par les responsables de l'enfant. Il est précisé que par « travail à la maison » sont comprises « toutes les pratiques en lien avec la scolarité de l'enfant réalisées en dehors de l'école (travail donné par l'enseignant, relecture des cours, apprentissages...) » de sorte à n'exclure aucune pratique. Le contexte dans lequel l'enfant travaille en dehors de l'école peut jouer un rôle important sur son niveau scolaire.

J'essaie ici de cerner la manière dont l'accompagnement de l'enfant dans le travail extrascolaire est réalisé au sein du foyer. J'interroge pour cela la quantité de travail réalisée, afin de comprendre si elle se limite simplement aux devoirs donnés par l'enseignant, ou si l'enfant est soumis à de la pratique supplémentaire. Je me renseigne également sur les différents accompagnants qui soutiennent l'enfant dans sa tâche, et approfondie le sujet en questionnant la motivation de ce soutien. Je cherche ici à comprendre si l'enfant est systématiquement accompagné dans son travail extrascolaire, si quelqu'un vérifie nécessairement que tout ce qui devait être réalisé l'a été et compris, ou bien si l'aide n'est apportée que sur demande de l'enfant. Cette dernière hypothèse sous-entend que des incompréhensions et des difficultés peuvent persister dans la tête de l'enfant, si celui-ci n'a pas exprimé d'aide pour les éclaircir. Enfin, pour appréhender le contexte dans lequel l'enfant travaille en dehors du temps scolaire, j'interroge la fréquence à laquelle le travail est réalisé, la durée de celui-ci, et enfin son espace de réalisation. Il me semble essentiel que

l'enfant assimile un endroit consacré au travail comme peut l'être sa salle de classe pour s'adonner pleinement à sa tâche. Interroger les responsables sur l'espace de travail permet une nouvelle fois de comprendre le contexte dans lequel l'enfant est amené à étudier chez lui.

C. « L'école et vous »

La troisième section du questionnaire s'intéresse à travers dix questions au rapport que l'enquêté entretient avec l'institution scolaire. Ce rapport peut être lié à sa propre expérience d'élève qu'il projette à présent sur son enfant, ou encore à des événements survenus plus récemment qui orientent alors la vision qu'il a de l'école. Comprendre la relation de l'enquêté avec l'école permet d'expliquer les comportements d'accompagnement de son enfant dans sa scolarité. Trois points sont interrogés concernant la relation que l'enquêté entretient avec l'institution scolaire : son implication dans la vie de l'école, son rapport aux apprentissages, et enfin sa proximité avec l'enseignant de son enfant.

Questionner tout d'abord l'investissement de l'enquêté au sein de l'école me semblait être un point essentiel pour comprendre la place que ce dernier s'attribue au sein même de la scolarité de son enfant. En effet, un individu cherchant à prendre part à la vie de l'établissement, quelle que soit la manière de le faire, démontre un certain intérêt pour le cursus que son enfant suit en son sein. Longtemps, l'école était fermée aux familles et l'implication des parents dans le suivi scolaire de leur enfant à travers la collaboration école-famille est aujourd'hui au cœur des réformes scolaires. Que ce soit le fait de se rendre disponible pour assister à la réunion de rentrée organisée par l'enseignant, à la participation des différents conseils en tant que parent-délégué, toute manière de prendre part à la vie de l'établissement doit être considérée comme une forme d'implication. Néanmoins, il faut aussi prendre en compte qu'un parent estimant ne pas s'investir dans l'école de son enfant ne démontre pas forcément un désintérêt pour la scolarité de ce dernier : les contraintes de temps et les situations de vie différentes d'une famille à une autre peuvent expliquer cette absence. J'interroge également le rapport que l'enquêté entretient avec les apprentissages enseignés à son enfant. Généralement, nous imaginons qu'un individu qui s'intéresse à la scolarité de son enfant l'aide nécessairement dans ses apprentissages, à travers notamment l'accompagnement

dans le travail à la maison. Mais, tout le monde n'est pas toujours à l'aise avec les notions travaillées, ni avec la manière de les expliquer et de les transmettre à l'enfant. Certaines difficultés peuvent être dues à une absence de connaissances sur le sujet, à une incompréhension des méthodes utilisées, ou encore à un manque de confiance en soi de la part de l'aidant. La faculté de chacun à accompagner son enfant dans ses apprentissages peut expliquer pour beaucoup les différences de niveau entre les élèves (Bernard Lahire, 1995). Enfin, pour qu'un élève s'épanouisse à l'école, il est nécessaire que l'enseignant et la famille avancent main dans la main. Ils doivent collaborer pour le bien-être de l'enfant, et des tensions entre eux peuvent être un frein aux apprentissages. Je questionne donc le point de vue du responsable sur l'enseignant de l'enfant et sur ses méthodes, ainsi que d'éventuelles divergences qui pourraient exister et leurs origines.

D. « En dehors de l'école »

Dans cette dernière partie, ce sont les pratiques familiales quotidiennes qui sont questionnées. Les questions ne font pas référence à la scolarité de l'enfant, elles interrogent pleinement les habitudes de la famille en termes d'organisation, et les loisirs pratiqués en dehors de l'école. Ces ressources constituent le capital culturel de l'enfant. Il semble exister un lien étroit entre le capital culturel et la réussite à l'école : les élèves sont plus ou moins favorisés dans le cursus scolaire en fonction des habitudes culturelles qu'ils ont intégré et qu'ils peuvent alors mobiliser à l'école. Ces ressources peuvent correspondre aux biens culturels auxquels l'enfant a accès, tels que des livres ou des objets d'art. Elles correspondent aussi à l'habitus de l'individu, c'est à dire aux dispositions incorporées au cours du processus de socialisation : activités périscolaires, proximité avec des lieux culturels, langage mobilisé pour communiquer... l'institution scolaire est reproductive, elle vérifie les individus qui ont un comportement et des connaissances adaptés à ses attentes. Or, ces attentes correspondent à des habitudes particulières, appartenant souvent aux familles issues de catégories socio-professionnelles supérieures.

Ce sont principalement les pratiques de l'enfant concerné par l'enquête qui sont questionnées ici, à travers cinq questions. Je m'interroge tout d'abord sur les activités exercées par les enfants sur leur temps libre, dans le but de comprendre et d'expliquer leurs compétences autres que celles acquises scolairement. Je propose

aux parents quatre modalités de réponses qui me paraissent principales : les activités sportives, artistiques, culturelles, et l'adhésion à des clubs divers. En plus d'assurer une continuité avec l'éducation physique et sportive enseignée à l'école, la pratique extrascolaire du sport apporte de nombreux bénéfices aux enfants, qu'ils pourront mobiliser à nouveau par la suite en classe. Tout d'abord, elle apprend aux enfants à mieux connaître leur corps, à identifier leurs propres limites, et elle participe au développement de leurs capacités motrices. Elle leur transmet aussi la valeur du respect des règles et d'autrui, essentielle à l'école. Les pratiques artistiques (peinture, sculpture...) et culturelles (musique, théâtre...) extrascolaires ont-elles aussi de nombreux bienfaits sur la scolarité des enfants. Elles contribuent à développer la concentration et la curiosité des enfants, qui parviennent par la suite à maintenir leur attention à l'école. Ces pratiques favorisent aussi une certaine forme de tolérance et d'ouverture à la culture, et permet aux enfants de développer leur esprit critique (Cécile Kindelberger, Nadine Le Floc'h, 2007). Quelle qu'en soit leur nature, les activités extrascolaires sont des moments d'évasion pour les enfants, qui favorisent chez eux le développement d'un sentiment d'estime et de confiance en soi et leur permettent de canaliser leur énergie. Aussi, ces pratiques sont un excellent moyen de se sociabiliser et de s'ouvrir aux autres. Cette dernière joue un rôle essentiel sur la scolarité des élèves par la suite, elle leur permet notamment d'adopter un comportement attendu par l'institution, le comportement d'élève.

J'interroge aussi les habitudes des enfants pour s'occuper à la maison, et plus particulièrement les jeux avec lesquels ils s'occupent. La nature des divertissements peut expliquer certaines différences relatives à la réussite des enfants à l'école. En effet, les apports des jeux vidéo par exemple, sont très différents de ceux des jeux à visée éducative tels que les jeux de société ou encore des jeux de construction, qui contribuent notamment au développement de la motricité fine des enfants (Odile Périno, 2014). De plus, l'école a souvent recours au jeu pour faire passer les apprentissages aux élèves. Les enfants qui ont l'habitude de s'engager dans des jeux similaires à ceux proposés par l'institution scolaire peuvent alors percevoir plus aisément que les autres ce qui est attendu d'eux et entrent donc d'autant plus dans l'apprentissage. Je questionne aussi l'activité la plus fréquente des enfants au moment du couché. Je propose trois modalités spécifiques de réponse : « regarder la télévision », « jouer sur des outils numériques », et enfin « lire ». À travers cette

question, je sous-entends que le moment du couché joue un rôle essentiel sur la scolarité des enfants. En effet, il me semble qu'un enfant qui regarde la télévision chaque soir avant d'aller au lit présente plus de difficultés à suivre à l'école qu'un enfant qui s'endort avec un livre (Mallette des parents, Ministère de l'Education National, de la Jeunesse et des Sports, 2020). Ce dernier présente un état de fatigue plus important, puisque les écrans, quels qu'ils soient, excitent et retardent le sommeil. De plus, la lecture ouvre l'enfant à la culture, particulièrement à celle partagée par l'école.

Enfin, j'interroge les sorties familiales les plus fréquentes. Cette question éclaire la proximité de l'enfant, notamment avec les lieux de cultures.

2. Présentation du terrain et des enquêtés

L'enquête menée dans le cadre de mon travail de recherche est une enquête transversale. J'ai expressément sélectionné mon échantillon d'enquêtés et ai fait circuler mon enquête sur une période réfléchie et choisie au préalable. Visant à ce que l'évaluation de l'élève puisse être mise en relation avec le questionnaire correspondant, il était essentiel de déterminer l'établissement dans lequel je souhaitais mener mon enquête afin de pouvoir collaborer avec les enseignants de celui-ci.

L'enquête a été réalisée dans l'école de la commune de La Vicomté sur Rance, dans les Côtes d'Armor. L'école Tiphaine Ragueneil est un établissement public de milieu rural, qui accueille cette année 93 élèves répartis dans 5 classes, de la toute petite section au CM2. Je n'ai pas choisi cet établissement au hasard, puisque c'est dans ce dernier que j'ai réalisé une partie de ma scolarité. L'aspect symbolique de la situation, commencer ma scolarité dans cette école et la conclure en enquêtant pour mon mémoire en son sein, a joué un rôle important dans mon choix. Aussi, il m'a semblé que je pouvais compter sur le sentiment de proximité des parents d'élèves vicomtois pour prendre part à mon enquête, du fait que j'habite toujours aujourd'hui sur la commune.

Le questionnaire a été distribué dans les trois classes de primaire, ce qui représentait un total de soixante familles. Ces dernières ont reçu le document le 28 février 2022 et ont eu la possibilité de le retourner à l'école jusqu'au 8 mars 2022. Cette période de huit jours a été proposée sur conseils de la direction de l'école. Il a fallu déterminer une durée suffisante à la réponse d'un maximum de parents, sans pour autant être trop importante, ce qui aurait favorisé les oublis. À la fin de la période annoncée, j'ai récupéré quarante-huit questionnaires remplis, soit un taux de retour de 80 %.

Aussi, j'ai par l'intermédiaire d'une camarade de promotion, pu entrer en relation avec la directrice de l'école primaire La Vallée d'Amiens, lorsque je réfléchissais à une solution pour régler le problème d'anonymat de l'outil d'enquête. Cette dernière n'a pas été dérangée par le fait que je souhaite questionner le nom des enquêtés, du fait que je n'avais aucune relation avec l'école et qu'ainsi je ne connaissais aucune des familles. La directrice n'a cependant pas pu faire passer mon questionnaire de manière officielle auprès de l'ensemble des parents d'élèves concernés de son école, ne pouvant justifier mon lien avec l'établissement à son inspecteur, mais a accepté de le transmettre de manière personnelle à des parents choisis par ses soins. Ainsi, j'ai pu récolter huit participations supplémentaires à mon enquête.

Chapitre 2 : Analyse des données

Ce sont 56 questionnaires qui ont finalement été traités à la suite des 68 partagés, soit 82,6 % d'entre eux. Malgré le taux important de réponses, le nombre d'exemplaires distribués et donc récoltés ne permet de pas de réaliser une enquête représentative, de généraliser mes résultats. En effet, j'aurais souhaité réaliser mon enquête auprès d'un panel d'individus deux à trois fois plus important que celui que j'ai réellement sollicité. Il aurait pour cela fallu que je réalise mon enquête dans plusieurs établissements, éventuellement de milieux différents. Seulement, les complications dues à l'anonymisation du questionnaire m'ont beaucoup retardée, et j'ai estimé trop hasardeux de rentrer en contact avec d'autres établissements lorsque j'ai enfin pu le faire passer auprès des parents de l'école de La Vicomté sur Rance.

Les données récoltées vont permettre de confirmer ou, au contraire, d'infirmier les hypothèses émises lors de la problématisation du sujet. Certains biais sont néanmoins à prendre en compte lors de l'analyse, puisqu'ils peuvent avoir quelque peu orienté l'enquête. Les résultats sont théoriquement représentatifs de la population interrogée, mais il reste possible que ceux-ci soient approximatifs. Le conformisme est le premier élément sociologique à prendre en compte lors du traitement des données. Il permet d'expliquer des écarts et des incohérences avec les hypothèses, et de prendre ainsi une certaine distance avec les résultats obtenus.

Biais de conformité

Lors de sa prise de décision, un individu peut être influencé par une multitude d'éléments psychologiques et sociologiques, qui falsifient sa réflexion. Ces éléments sont appelés « biais cognitifs ». Ce sont des obstacles à la pensée logique et rationnelle de l'individu, qui empêchent sa réflexion et son jugement propre. Il en existe une diversité, qui influence les prises de décision des individus de différentes manières. Celui qui intervient dans le cadre de mon travail de recherche est le biais de conformité. Il s'agit pour un individu de la volonté de reproduire les comportements et valeurs d'autrui pour « entrer dans la norme ». Autrement dit,

c'est vouloir répondre aux attentes de notre interlocuteur et plus généralement aux attentes de la société, en réprimant notamment ses propres manières d'agir et de penser. L'expérience Asch (S. Asch, 1951) a été menée pour expliquer cette influence sociale sur la prise de décision d'un individu au sein d'un groupe à partir de la problématique suivante : « Un individu est susceptible de faire sien un jugement qu'il sait contraire au bon sens, à la réalité et cela sans que quiconque n'ait à délivrer la moindre récompense ou punition. ». Il s'agit d'un test de vision basé sur un jugement de longueur de lignes dans lequel l'ensemble des individus sont acteurs, à l'exception d'un qui constitue le sujet de l'expérience. L'expérience démontre que dans 37 % des cas, l'individu test s'est laissé influencer par la réponse des acteurs alors même qu'il savait pertinemment qu'elle était fausse et qu'il connaissait la bonne.

Plusieurs des réponses à mon questionnaires m'ont étonnée, de par leur éloignement avec les hypothèses émises dans ma problématique. Il n'est pas question dans ce travail de recherche de généraliser les manières d'être et de faire des individus, et en l'occurrence ici les pratiques d'accompagnement des parents, toutefois certains questionnaires proposent des résultats incohérents entre les différentes questions. L'exemple le plus récurrent qui permet d'illustrer mon propos concerne la question du temps de travail personnel quotidien. Lorsqu'un parent d'élève de CM1 indique par exemple une moyenne de plus d'une heure de travail réalisé chaque jour par son enfant, mais estime à la question suivante qu'une préconisation de 25 minutes est convenable, une certaine contradiction apparaît alors entre ses deux réponses. Deux explications semblent envisageables. Dans la première, l'enfant concerné ne travaille pas réellement une heure quotidiennement, ce qui explique que son responsable qualifie la recommandation de « convenable ». Ce dernier réalise une estimation qu'il grossit, pour aller dans le sens de l'opinion publique qui reconnaît que plus longtemps le travail est mené, meilleurs sont les résultats ensuite. Dans la seconde explication, l'enfant travaille effectivement une heure par jour après l'école, mais dans le même temps, son responsable estime convenable une durée très inférieure du fait que celle-ci correspond à une moyenne nationale, c'est à dire qu'elle est reconnue socialement.

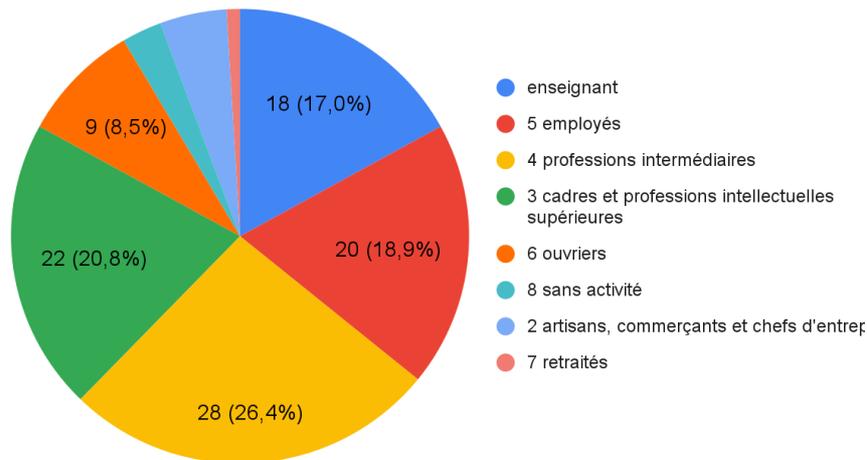
J'ai essayé de limiter cet effet de « conformité à la norme » avec le système d'anonymisation des questionnaires, permettant ainsi aux parents de répondre aux

questions de manière complètement transparente puisque leurs données ne pouvaient par la suite pas être mises en relation avec leur identité. Je pense que masquer l'identité d'un individu peut lui permettre de plus facilement se livrer, puisque tout jugement est de fait écarté. Néanmoins, je ne peux pas certifier que l'ensemble des réponses soit fidèle à la réalité, que la pression sociale n'ait pas influencé la réflexion des parents, et donc que les résultats de mon enquête soient pleinement représentatifs de la population interrogée. Je ne suis pas parvenue à trouver de méthode pour pallier cette limite. L'influence de la société sur le raisonnement des individus opère de manière inconsciente, et peut donc difficilement être régulée. Je pense qu'il est essentiel d'avoir conscience que les réponses peuvent être orientées et qu'il est nécessaire de prendre du recul sur les résultats obtenus, sans pour autant chercher une totale vérité qui ne peut être obtenue.

Concernant l'évaluation réalisée par les enseignants respectifs des enfants, un certain recul est à prendre également. Bien que ceux-ci se soient engagés à être le plus objectifs possible lors du jugement du niveau des élèves, une certaine part de subjectivité peut intervenir. Car même si les enseignants sont tenus d'agir d'une manière juste et impartiale dans leurs relations avec leurs élèves (Bulletin Officiel de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports), le contexte dans lequel ils se trouvaient lors de la réception des questionnaires a pu peut-être altérer leur jugement. Il aurait été préférable d'exploiter les résultats obtenus aux évaluations nationales de Cours Préparatoire (CP) et au cours moyen de seconde année (CM2) pour une objectivité impartiale, ou encore les notes enregistrées dans le Livret Scolaire Unique (LSU) qui retrace la scolarité de l'élève sur un temps plus long et qui est rempli par plusieurs enseignants. De plus, recourir à ces divers résultats aurait pu me permettre de constater si des différences entre les niveaux scolaires des élèves sont constatables dès la première année de primaire (CP) ou si, comme on pourrait avoir tendance à le penser, il faut attendre quelques années pour les voir apparaître.

1. Présentation générale de l'échantillon

Graphique 1 : Répartition des catégories socioprofessionnelles des responsables 1 et 2



Lecture : 17 % des responsables concernés par l'enquête sont des enseignants.

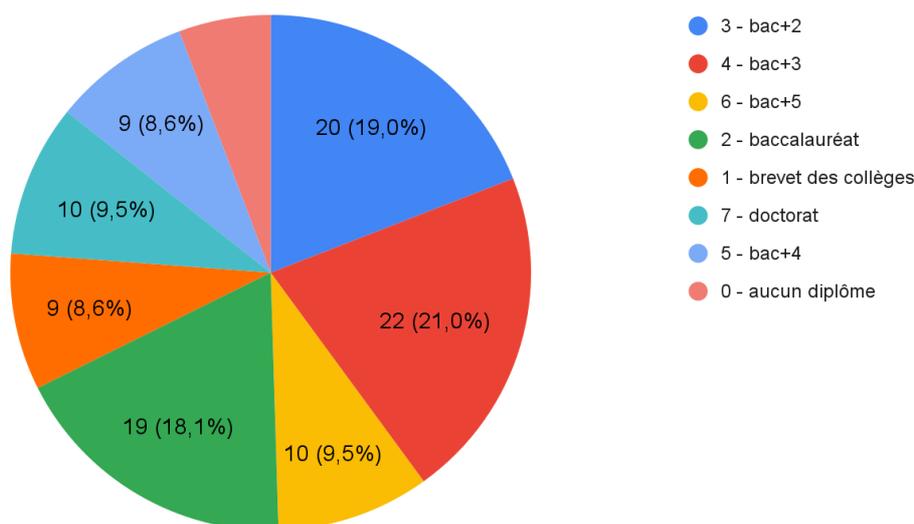
Champ : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Ragueneil de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

Source : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

Parmi les 56 ménages qui ont pris part à l'enquête, nous pouvons constater que presque toutes les catégories socioprofessionnelles sont représentées, seuls les agriculteurs exploitants n'ont pas répondu au questionnaire. Les représentants des élèves concernés par la recherche, catégorisés comme « professions intermédiaires », semblent se détacher légèrement puisqu'ils représentent 26,4 % de la population interrogée. Les cadres, les employés et les enseignants sont quant à eux représentés de manière approximativement égale. En effet, les cadres et professions intellectuelles supérieures, correspondent à 20,8 % de la population interrogée, les employés 18,9 % et les enseignants 17,0 %. Enfin, les catégories socioprofessionnelles plus inférieures sont moins concernées que les autres puisque les ouvriers représentent 8,5 % de la population interrogée, les artisans commerçants et chefs d'entreprise 4,7 %, les personnes retraitées 0,9 % et enfin les personnes sans activité 2,8 %. On peut supposer que les individus issus des catégories socioprofessionnelles les plus élevées aient plus pris part à l'enquête et se soient plus senti concernés par ma recherche que ceux des catégories socioprofessionnelles plus défavorisées. Néanmoins, le taux important de réponses laisse à penser que cette répartition des catégories socioprofessionnelles des

responsables des élèves dans les réponses au questionnaire correspond à celle des classes du CP au CM2 des établissements interrogés.

Graphique 2 : Répartition des diplômes des responsables 1 et 2



Lecture : Le Baccalauréat est le diplôme le plus élevé obtenu par 18,1 % des responsables concernés par l'enquête.

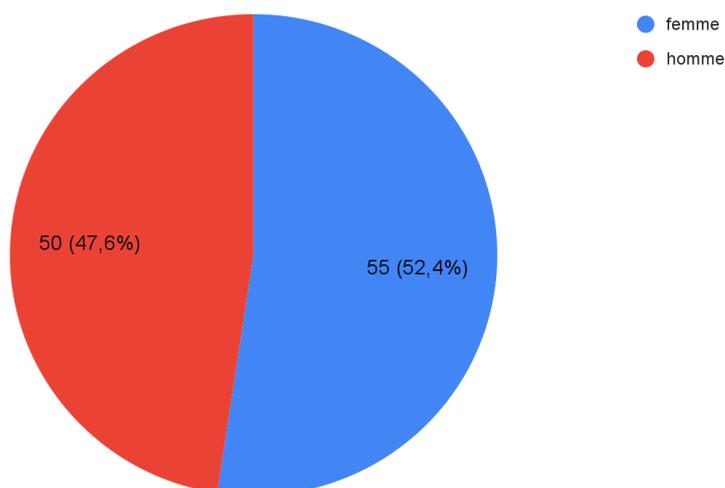
Champ : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Ragueneil de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

Source : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

L'ensemble des titres scolaires est également représenté lorsqu'il s'agit de poser la question aux responsables des enfants du diplôme le plus élevé obtenu. Au sein de l'échantillon de population, certains individus n'ont obtenu aucun diplôme au cours de leur scolarité, et d'autres sont parvenus jusqu'au doctorat. Deux tendances homogènes sont notables dans les réponses récoltées : trois diplômes sont plus représentés que les autres. 18,1 % des individus ont obtenu au maximum le baccalauréat, 19,0 % un bac+2 (DEUG, BTS ou DUT), et 21,0 % un bac+3 (licence). En parallèle, 5,7 % des individus n'ont obtenu aucun diplôme, 8,6 % ont décroché au maximum le brevet des collèges, 8,6% un bac+4 (maîtrise), 9,5% un bac+5 (DEA, DESS, master), et 9,5 % un doctorat. Toutefois, de la même manière que pour le graphique précédent traitant des catégories socioprofessionnelles, cette répartition des diplômes ne signifie pas que les individus les plus diplômés sont les plus concernés par l'enquête, il s'agit plus probablement de la répartition des diplômes

obtenus par les représentant des élèves des classes du CP au CM2 des établissements interrogés.

Graphique 3 : Répartition des genres des responsables



Lecture : 47,6 % des responsables concernés par l'enquête sont des hommes.

Champ : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Ragueneil de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

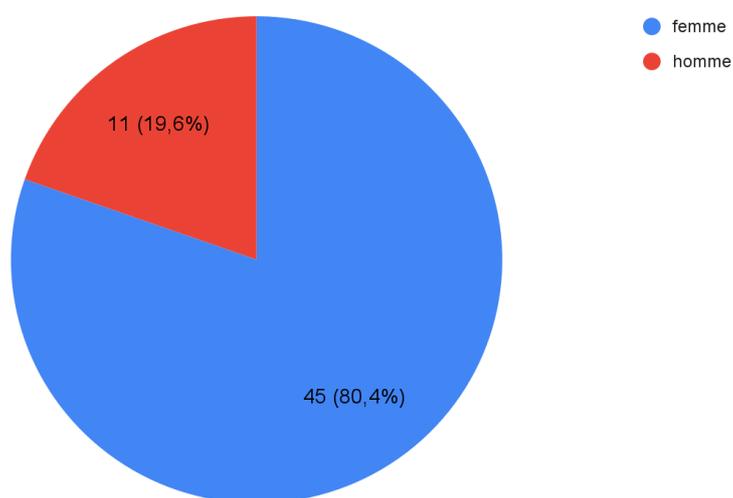
Source : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

Si nous considérons l'ensemble des responsables des élèves, c'est à dire les représentants 1 et les représentants 2, nous pouvons constater qu'il y a presque autant d'hommes que de femmes à avoir pris part à l'enquête. En effet, 47,6 % des représentants sont des hommes, contre 52,4 % qui sont des femmes.

Toutefois, il a été omis de préciser en début de questionnaire lequel des deux représentants devait répondre à l'enquête. Nous ne pouvons alors pas savoir si le répondant correspond au responsable 1 ou 2 de l'enfant. Pour analyser les résultats, nous partons du principe que c'est le représentant 1 qui a répondu au questionnaire, et que donc les réponses mentionnées lui appartiennent et correspondent à sa catégorie socioprofessionnelle. Nous ne tenons ainsi pas compte du deuxième représentant. Cela constitue un biais supplémentaire à l'enquête, puisque nous savons pertinemment que l'ensemble des ménages ne sont pas homogènes en termes de catégorie socioprofessionnelle. Ne pas tenir compte du responsable 2 des enfants compromet les données, puisqu'ils sont alors considérés comme issus d'une unique catégorie sociale. Or par exemple, ces derniers peuvent avoir un

responsable 1 cadre (responsable pris en compte), un responsable 2 enseignant (responsable non pris en compte), et ils ne seront alors pas considérés comme ayant « au moins un de leurs parents enseignant » dans notre enquête.

Graphique 4 : Répartition des genres des responsables 1



Lecture : 19,6 % des responsables concernés par l'enquête sont des hommes.

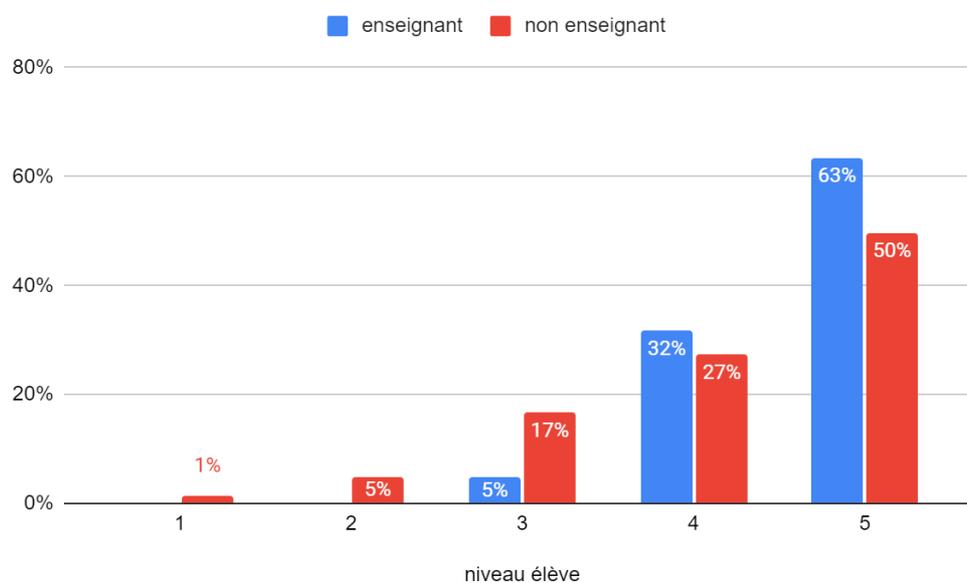
Champ : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Ragueneil de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

Source : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

Si maintenant nous considérons que le responsable 1 est celui qui a répondu au questionnaire, nous pouvons constater une importante inégalité des réponses entre les hommes et les femmes. En effet, les hommes correspondent à 19,6 % de la population interrogée, alors que les femmes sont représentées à 80,4 %. Ainsi, nous pouvons déterminer que les femmes se sentent presque quatre fois plus concernées que les hommes par la scolarité de leurs enfants.

2. Le niveau scolaire des élèves selon la catégorie socioprofessionnelle de leurs représentants

Graphique 5 : Répartition des élèves selon leur niveau estimé sur une échelle de 1 à 5 par leurs enseignants et selon qu'au moins l'un de leurs responsables est enseignant ou non



Lecture : 17,0 % des enfants dont aucun des deux responsables n'est enseignant a un niveau scolaire estimé à 3 sur l'échelle de niveau.

Champ : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Ragueneil de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

Source : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

L'échelle de niveau dont il est question ici et qui permet d'estimer le niveau des élèves est celle qui a été mise à disposition des enseignants des classes du CP au CM2 des établissements ciblés. Pour rappel, un élève classé au premier niveau de l'échelle présente de très grosses difficultés dans les apprentissages et peut être considéré en échec scolaire important. Un élève classé au cinquième niveau de l'échelle présente des facilités dans les apprentissages, est en avance sur les programmes et est considéré en grande réussite scolaire. Ainsi, un élève classé au troisième niveau est un élève sans difficulté ou avance particulière, il répond simplement aux attentes de l'institution scolaire. Ici, le graphique permet d'observer la répartition des élèves dans les différents niveaux selon si au moins un de leurs responsables est enseignant, ou non.

Nous pouvons constater tout d'abord que les élèves dont aucun des responsables n'est enseignant sont répartis, de manière hétérogène, sur l'ensemble des niveaux. Concernant les élèves dont au moins l'un des responsables est enseignant, ils ne sont représentés qu'à partir du niveau 3 de l'échelle de niveau. Ce premier constat nous amène à dire que les enfants issus de familles non-enseignantes ont un niveau scolaire inférieur à celui des enfants dont au moins l'un des responsables est enseignant. Aussi, lorsque l'on s'intéresse au niveau 3 de l'échelle, niveau dans lequel les enfants d'enseignants au niveau scolaire le plus bas se placent, nous pouvons constater que ces derniers sont trois fois moins représentés que les enfants issus de familles non-enseignantes. En effet, seuls 5,0 % des enfants d'enseignants concernés par l'enquête ont un niveau scolaire estimé à 3, contre 17,0 % des enfants dont aucun des deux responsables n'est enseignant. De plus, lorsque l'on bascule sur les quatrième et cinquième niveaux, les élèves dont au moins l'un des responsables est enseignant sont plus représentés que les autres. 32,0 % des enfants d'enseignants sont en réussite scolaire contre 27,0 % des autres enfants, et 63,0 % en très grande réussite scolaire contre 50,0 % des enfants issus de familles non-enseignantes.

Notre étude permet donc de confirmer les statistiques nationales de l'enquête Education et Famille (2003, INSEE). Cette dernière constate que les enfants dont l'un des responsables est enseignant obtiennent de meilleurs résultats à l'école que les enfants de ménages issus d'autres catégories socioprofessionnelles.

3. Les pratiques d'accompagnement selon la catégorie socioprofessionnelle des représentants

3.1 Une transmission des connaissances facilitée

Nous interrogeons ici la capacité des responsables à aider leurs enfants du point de vue du travail réalisé en dehors de l'école. Nous émettons l'hypothèse que les parents-enseignants sont plus à même d'aider scolairement leurs enfants que les autres, leur métier consistant à transmettre des connaissances.

Tableau 4 : Capacité à trouver ses mots pour se faire comprendre par l'enfant selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1

<i>Catégorie socioprofessionnelle du responsable 1</i>	En totale incapacité	Beaucoup de difficultés	Quelques difficultés	Aucune difficulté	Total général
Enseignant	0	0	0	12	12
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	0	0	0	1	1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	0	0	0	9	9
Professions intermédiaires	0	0	4	10	14
Employés	0	0	6	9	15
Ouvriers	0	0	1	2	3
Sans activité	0	0	1	1	2
Total général	0	0	12	44	56

Lecture : 71,4 % des professions intermédiaires ne rencontrent aucune difficulté à trouver leurs mots pour se faire comprendre auprès de leurs enfants lorsqu'ils leur apportent une explication (10 personnes sur 14 interrogées).

Champ : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Ragueneil de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

Source : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

La question posée aux représentants des élèves était « En règle générale, comment caractérisez-vous les explications que vous donnez à votre enfant pour lui faire comprendre une notion ? ». L'objectif ici était de démontrer qu'un responsable enseignant présentait une plus grande facilité que les autres responsables à échanger avec son enfant sur les notions qui pouvaient lui poser problème. Nous pouvons tout d'abord constater que la majorité des représentants interrogés sont très à l'aise avec l'idée de venir en aide à leur enfant lorsqu'il s'agit de lui expliquer des notions incomprises, puisque 78,5 % d'entre eux ne rencontrent aucune difficulté à trouver leurs mots pour se faire comprendre. Toutes les catégories socioprofessionnelles des responsables sont représentées dans cette perception, il ne semble pas y avoir de représentants favorisés plus que d'autres par la profession qu'ils exercent, notamment s'ils sont enseignants ou non. Les 21,4 % restants déclarent rencontrer quelques difficultés à formuler leurs explications, ce qui n'entrave pas pour autant la compréhension de leur enfant. Ainsi, sur l'échantillon interrogé, aucun représentant n'est dans une situation d'incapacité à se faire comprendre par son enfant, la communication semble s'effectuer avec plus ou moins de facilité dans l'ensemble des foyers.

Toutefois, si on s'intéresse aux quatre catégories socioprofessionnelles les plus représentées par l'enquête, à savoir les enseignants, les cadres et professions intellectuelles supérieures, les professions intermédiaires, et enfin les employés, nous pouvons constater quelques disparités. La totalité des représentants issus des catégories socioprofessionnelles les plus favorisées, les enseignants et les cadres et professions intellectuelles supérieures, déclarent ne rencontrer absolument aucune difficulté à trouver leurs mots pour se faire comprendre par leur enfant lorsqu'il s'agit de leur expliquer des notions incomprises. Même si une majorité des professions intermédiaires (71,4 %) et des employés (60,0 %) estiment eux aussi ne rencontrer aucune difficulté dans la formulation de leurs explications, certains d'entre eux considèrent se heurter à certaines. En effet, 28,6 % des professions intermédiaires et 40,0 % des employés disent parvenir à se faire comprendre par leur enfant malgré quelques difficultés à formuler leurs explications.

L'ensemble de l'échantillon sélectionné pour participer à l'enquête semble être à l'aise lorsqu'il s'agit d'échanger et de fournir des explications sur des notions à leur enfant, puisqu'aucun représentant ne mentionne de communication très compliquée ou impossible. Néanmoins, nous pouvons constater une difficulté légèrement plus importante à formuler ces explications chez les représentants issus des catégories socioprofessionnelles moyennes voire plus modestes.

3.2 Des méthodes partagées

C'est le point de vue des responsables sur la pratique de l'enseignant de leur enfant que nous interrogeons ici. Nous émettons l'hypothèse qu'un parent lui-même enseignant ne se permet pas de remettre en question les méthodes enseignées par ses collègues à ses enfants devant ces derniers, afin de ne pas discréditer l'institution scolaire, contrairement à des parents qui pourraient avoir des rapports compliqués avec l'école.

Tableau 5 : Estimation du bien fondé des méthodes de l'enseignant par rapport aux besoins de l'enfant selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1

Catégorie socioprofessionnelle du responsable 1	Les méthodes sont presque toujours adaptées	Les méthodes sont presque toujours adaptées mais il y a des choses à redire	Les méthodes ne sont pas adaptées	Total général
Enseignant	10	2	0	12
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	1	0	0	1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	7	2	0	9
Professions intermédiaires	12	2	0	14
Employés	14	1	0	15
Ouvriers	3	0	0	3
Sans activité	2	0	0	2
Total général	49	7	0	56

Lecture : 93,3 % des employés estiment que les méthodes employées par l'enseignant de leur enfant sont presque toujours adaptées à ses besoins.

Champ : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Ragueneil de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

Source : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

À la question « Estimez-vous que les méthodes de l'enseignant sont adaptées aux capacités et aux besoins de votre enfant ? », la grande majorité des responsables déclare trouver une cohérence totale dans les stratégies mises en place. En effet, seuls 12,5 % des représentants interrogés estiment que les méthodes utilisées par l'enseignant sont critiquables bien qu'adaptées aux besoins de leur enfants, et aucun ne les remet constamment en question. Parmi ces responsables, pour qui les stratégies de l'enseignant posent parfois question, nous retrouvons 16,7 % des enseignants, 22,2 % des cadres et professions intellectuelles supérieures, 14,3 % des professions intermédiaires, et 6,7 % des employés. Ces responsables appartiennent aux catégories socioprofessionnelles les plus favorisées et moyennes, et nous pouvons constater qu'aucun des responsables issus des catégories socioprofessionnelles les plus modestes ne se permettent cette remise en question. Or les enfants dont au moins l'un des parents est enseignant ou cadre sont ceux qui présentent les meilleurs résultats scolaires. Il semblerait alors que lorsque les parents apportent un point de vue différent sur les notions vues en classe que celui de l'enseignant, qu'ils prennent du recul dessus et les remettent parfois en question, leurs enfants obtiennent des résultats meilleurs encore à l'école. Mais il

convient de savoir si ce recul pris sur les méthodes de l'enseignant est réalisé devant l'enfant ou non, pour être bénéfique sur ses résultats.

Tableau 6 : Fréquence de l'expression d'un désaccord avec la méthode proposée par l'enseignant devant l'enfant selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1

Catégorie socioprofessionnelle du responsable 1	Jamais	Rarement	Souvent	Total général
Enseignant	10	2	0	12
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	0	1	0	1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	3	6	0	9
Professions intermédiaires	6	8	0	14
Employés	6	9	0	15
Ouvriers	2	1	0	3
Sans activité	1	1	0	2
Total général	28	28	0	56

Lecture : 83,3 % des enseignants déclarent ne jamais exprimer de désaccord avec la méthode proposée par l'enseignant devant leurs enfants.

Champ : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Raguenel de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

Source : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

Lorsque les responsables sont interrogés sur la fréquence à laquelle ils remettent en question les méthodes utilisées par l'enseignant devant leur enfant, c'est une certaine discréditation de l'institution qui cherche à être soulevée. En effet, un élève a besoin de pouvoir se fier pleinement à ceux qui l'éduquent et l'instruisent pour développer ses connaissances et ses compétences (Commission de la culture et de l'éducation, 2000), ici l'école. Il est aisément imaginable que des critiques répétées pourraient affaiblir ce sentiment de confiance envers l'institution, ce qui aurait un impact direct sur les résultats des élèves concernés. Nous pouvons tout d'abord constater que deux tendances se dessinent concernant la fréquence de ces critiques devant l'enfant. En effet, 50,0 % des responsables déclarent ne jamais exprimer leur désaccord avec la méthode proposée par l'enseignant devant leur enfant, et 50,0 % le font rarement. Aussi, sur l'échantillon d'individus sélectionné pour l'enquête, aucun enfant n'assiste à des critiques récurrentes de leur enseignant

et de ses méthodes par leurs représentants. Si on s'intéresse maintenant à la répartition des représentants en fonction de leur catégorie socioprofessionnelle, nous pouvons apercevoir que toutes sont partagées entre le fait de ne jamais critiquer les méthodes devant leur enfant et le faire quand même, mais rarement. Toutefois, les enseignants sont beaucoup plus catégoriques que les autres sur le fait que la remise en cause des méthodes de doit pas être faite devant les enfants. En effet, 83,3 % des enseignants interrogés déclarent ne jamais émettre de critiques devant eux, contre seulement 16,7 % à qui cela peut parfois arriver. Cela fait une différence de 66,6 points de pourcentage entre les deux fréquences. En ce qui concerne les autres catégories socioprofessionnelles, cette différence est moins marquée. Elle est de 33,3 points de pourcentage chez les cadres et professions intellectuelles supérieures et chez les ouvriers, de 14,2 chez les professions intermédiaires, de 20 chez les employés, de 0 chez les personnes sans activité. Ainsi, il semble que les enfants dont l'un des responsables est enseignant et qui présentent des résultats scolaires supérieurs à ceux des autres élèves n'assistent jamais à des remises en cause de l'école par leurs représentants.

Tableau 7 : Estimation du sentiment de facilité à aller discuter avec l'enseignant de l'enfant selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1

Catégorie socioprofessionnelle du responsable 1	Discussions très difficiles	Discussions assez difficiles	Discussions assez faciles	Discussions très faciles	Total général
Enseignant	0	0	3	9	12
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	0	0	0	1	1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	0	0	4	5	9
Professions intermédiaires	0	0	1	13	14
Employés	0	0	2	13	15
Ouvriers	0	0	1	2	3
Sans activité	0	0	0	2	2
Total général	0	0	11	45	56

Lecture : 55,6 % des cadres et professions intellectuelles supérieures estiment qu'il est très facile pour eux d'aller discuter avec l'enseignant de leur enfant.

Champ : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Ragueneil de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

Source : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

La question posée aux représentants était ici « En général, vous sentez-vous à l'aise pour aller discuter avec l'enseignant de votre enfant ? ». Tout au long de la scolarité d'un enfant, ses représentants et son enseignant sont amenés à communiquer et à échanger sur divers sujets, dans l'intérêt de l'élève. Ce sont ces échanges qui permettent de mettre en place la collaboration école-famille qui permet d'assurer le bien-être et la réussite éducative de l'enfant (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports). Cette collaboration ne peut exister sans une relation de confiance entre la famille et l'enseignant, un respect partagé ainsi qu'une écoute mutuelle. Toutes ces contraintes me semblent difficilement atteignables si les responsables ne se sentent pas à l'aise dans les échanges avec l'enseignant et que donc ils ressentent des difficultés à aller discuter avec lui. Avec ce tableau, nous pouvons tout d'abord constater que concernant les individus interrogés, aucun n'éprouve de réelle difficulté à aller discuter avec l'enseignant de son enfant. En effet, pour l'ensemble des représentants issus de chacune des catégories socioprofessionnelles, ces discussions se font assez voir très facilement dans une majorité des cas (80,4 %). Toutefois, nous pouvons noter un taux légèrement plus important que les autres de responsables enseignants et cadres à ne pas qualifier leurs échanges « parent-enseignant » de très facile. En effet, 25,0 % des enseignants et 44,4 % des cadres et professions intellectuelles supérieures estiment aller discuter plutôt facilement avec l'enseignant de leur enfant, sans que ce soit pour autant très facile.

L'ensemble de l'échantillon sélectionné pour participer à l'enquête semble être sur la même longueur d'ondes que les enseignants de leurs enfants, les responsables partagent de manière plus ou moins forte les méthodes de ceux-ci. Néanmoins, nous pouvons constater que les élèves dont les responsables parviennent à prendre un certain recul sur ces méthodes, sans pour autant jamais les critiquer devant eux, présentent un niveau scolaire supérieur aux autres. Aussi, l'ensemble de l'échantillon entretient des rapports simples avec les enseignants, les échanges ont lieu plutôt aisément, ce qui peut expliquer en partie les niveaux assez corrects des élèves de l'échantillon évalués par leurs enseignants.

3.3 Des attentes de réussite plus considérables

Dans cette troisième partie, nous évaluons les attentes en termes de résultats des différents responsables. Nous considérons que les attentes d'un point de vue de la réussite scolaire sont peut-être plus importantes venant d'un parent-enseignant que d'un parent d'une autre catégorie socioprofessionnelle.

Tableau 8 : Nature du travail réalisé à la maison selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1

Catégorie socioprofessionnelle du responsable 1	Le travail réalisé à la maison ne correspond pas seulement à celui donné par l'enseignant	Le travail réalisé à la maison correspond strictement à celui donné par l'enseignant	Total général
Enseignant	5	7	12
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	1	0	1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	3	6	9
Professions intermédiaires	12	2	14
Employés	3	12	15
Ouvriers	3	0	3
Sans activité	1	1	2
Total général	28	28	56

Lecture : 58,3 % des enseignants estiment que le travail réalisé à la maison correspond strictement à celui donné par l'enseignant de celui-ci.

Champ : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Ragueneil de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

Source : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

Comme il est précisé aux responsables des enfants, par « travail à la maison » il est sous-entendu « toutes les pratiques en lien avec la scolarité de l'enfant réalisées en dehors du temps scolaire ». De fait, nous comprenons le travail donné par l'enseignant, mais aussi celui que la famille pourrait estimer bon pour l'enfant en plus de ce dernier. En effet, nous pouvons imaginer qu'un responsable ayant des attentes importantes de réussite scolaire pour son enfant pourrait lui faire réaliser du travail en plus de celui demandé par l'école, dans un objectif de résultats. Dans l'enquête ci présente, les responsables considérés avec le plus d'attente de résultats sont les enseignants. Nous pouvons tout d'abord constater que l'échantillon

enquêté ne partage pas d'avis tranché sur la question, puisque la moitié des responsables déclare que le travail réalisé à la maison correspond strictement à celui donné par l'enseignant, et que l'autre moitié déclare en rajouter. Toutefois, pour une majorité des catégories socioprofessionnelles concernées par l'enquête, nous remarquons une forte tendance à ne pas donner de travail en plus de celui exigé par l'école à leur enfant, puisque les cadres et professions intellectuelles supérieures sont 66,7 % à être dans ce cas et les employés 80,0 %. Seules les professions intermédiaires sont plus nombreuses à rajouter du travail (85,7 %), et les enseignants sont relativement partagés. 58,3 % d'entre eux se contentent de faire réaliser par leur enfant le travail donné par son enseignant, et les 41,7 % restant leur en donnent en plus. Les enseignants appartiennent à cette catégorie socioprofessionnelle des professions intermédiaires, ils sont simplement différenciés lorsqu'il s'agit de comparer les niveaux scolaires des enfants selon le métier de leurs représentants. Il semblerait alors que le fait de donner du travail supplémentaire à réaliser à la maison soit une pratique majoritairement utilisée chez les familles de professions intermédiaires.

Tableau 9 : Durée du travail à la maison selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1

Catégorie socioprofessionnelle du responsable 1	- 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	30 min - 1 heure	+ 1 heure	Total général
Enseignant	2	5	4	1	0	12
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	0	1	0	0	0	1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	1	5	1	1	1	9
Professions intermédiaires	2	4	5	3	0	14
Employés	0	6	5	4	0	15
Ouvriers	0	1	1	1	0	3
Sans activité	0	2	0	0	0	2
Total général	5	24	16	10	1	56

Lecture : 40,0 % des employés estiment que le travail à la maison réalisé par leur enfant dure entre 10 et 20 minutes.

Champ : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Ragueneil de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

Source : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

Plusieurs plages de durée étaient proposées aux responsables pour que ceux-ci y précisent le temps moyen passé par leur enfant chaque jour à réaliser son travail à la maison. Il leur était précisé, à travers une autre question, qu'en moyenne, le temps quotidien préconisé au CP était de 12 minutes, puis de 25 minutes du CE1 au CM2 (Eduscol). En partant du principe que le temps passé à travailler est celui estimé comme convenable par le responsable, cette moyenne nationale permet d'évaluer les attentes de ces derniers en termes de niveau scolaire. En effet, nous imaginons dans notre étude qu'un responsable qui incite son enfant à travailler plus longtemps que ce qui est préconisé laisse sous-entendre que son enfant doit maintenir voire améliorer son niveau scolaire. Au contraire, un responsable qui se contente d'un temps de travail inférieur à celui conseillé, semble, lui, ne pas porter d'importance au niveau scolaire que son enfant peut présenter ensuite. Nous pouvons constater que l'ensemble des plages de durée sont concernées par des réponses, mais deux d'entre-elles sont plus représentées que les autres : 42,8 % des représentants déclarent faire travailler quotidiennement leur enfant entre 10 et 20 minutes, et 28,6 % entre 20 et 30 minutes. Ces durées correspondent aux durées préconisées entre les cycles 2 et 3. L'ensemble des catégories socioprofessionnelles sont fortement représentées sur ces deux plages : 75,0 % des enseignants, 100,0% des artisans et des personnes sans activité, 66,6 % des cadres et des ouvriers, 64,3 % des professions intermédiaires et 73,3 % des employés. Nous pouvons aussi constater que les responsables qui font le plus dépasser la préconisation (entre trente minutes et une heure) sont les professions intermédiaires (30,0 %) et les employés (40,0 %). Or leurs enfants ne sont pas ceux qui présentent les meilleurs résultats scolaires. Il semble donc y avoir un lien entre une durée de travail à la maison trop importante et un niveau scolaire moyen voire faible. Nous constatons également que les responsables qui tolèrent une durée de travail moins importante que celle préconisée sont les enseignants (40,0 %), les cadres (20,0 %) et les professions intermédiaires (40,0 %). Outre la dernière catégorie socioprofessionnelle citée, les deux premières correspondent aux catégories socioprofessionnelles les plus favorisées scolairement.

L'ensemble de l'échantillon sélectionné pour participer à l'enquête semble encore une fois accordé au niveau des pratiques qui concernent le travail réalisé en dehors du temps scolaire. L'hypothèse émise était qu'un parent enseignant avait des

attentes plus importantes en termes de réussite scolaire que les autres, attentes qui se traduisaient par une quantité de travail donnée plus importante et un temps de réalisation plus conséquent également. Les enseignants sont bien les responsables qui donnent le plus de travail supplémentaire, même si ce n'est pas la majorité d'entre eux, mais ils ne correspondent pas à ceux qui font travailler leurs enfants plus longtemps que ce qui est préconisé. Finalement, il semblerait que respecter le temps de travail préconisé voire le diminuer légèrement soit bénéfique sur le niveau scolaire des élèves.

3.4 Des ressources mobilisables plus adaptées

Les analyses qui vont suivre traitent directement du capital culturel transmis aux enfants par leurs responsables. Nous émettons dans cette partie l'hypothèse que le capital culturel transmis par un parent-enseignant à son enfant est plus proche de la culture véhiculée par l'institution scolaire que celui partagé dans les familles où aucun des parents n'est enseignant, ce qui permettrait d'expliquer les différences de niveau scolaire.

Tableau 10 : Activités extrascolaires pratiquées par l'enfant selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1

Catégorie socioprofessionnelle du responsable 1	Activités sportives	Activités culturelles	Activités artistiques	Adhésion et participation à des clubs	Total général
Enseignant	12	7	1	0	20
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	1	0	0	0	1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	7	0	0	0	7
Professions intermédiaires	13	3	0	0	16
Employés	10	3	0	0	13
Ouvriers	1	0	0	0	1
Sans activité	1	0	0	0	1
Total général	45	13	1	0	59

Lecture : Sur 13 personnes qui déclarent que leur enfant pratiquent des activités culturelles, 3 sont des employés (23,1 %)

Champ : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Ragueneil de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

Source : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

Les activités extrascolaires permettent de mettre en place une certaine continuité entre le temps scolaire et le temps libre de l'enfant, puisqu'elles lui offrent une occasion de s'exprimer, de se dépenser et de décompresser tout en gardant un certain cadre à respecter. Ces activités peuvent être de nature différente, et nous nous intéressons ici à celles qui apportent des bienfaits sur la scolarité des enfants : les activités sportives (sports collectifs et individuels), culturelles (musique, théâtre...), artistiques (peinture, sculpture...), et les adhésions à des clubs. Nous pouvons tout d'abord constater que sur l'échantillon interrogé, une grande majorité des enfants pratiquent des activités sportives (76,3 %), un peu moins des activités culturelles (22,0 %), et que les autres activités ne sont pas concernées. Les activités sportives sont généralement les plus populaires chez les enfants, car elles sont plus « accessibles » pour les familles que les autres. C'est un fait que l'enquête permet de confirmer, puisque pour l'ensemble des catégories socioprofessionnelles, une grande majorité des enfants les pratiquent. Ainsi, 60,0 % des enfants d'enseignants, 100,0 % des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures, 81,3 % des enfants de professions intermédiaires, et 76,9 % des enfants d'employés font du sport sur leur temps libre. En ce qui concerne les activités culturelles, nous pouvons remarquer que seulement trois catégories socioprofessionnelles sont concernées. Beaucoup de ceux qui en pratiquent sont des enfants d'enseignant, avec un taux de représentation de 53,8 %, le reste sont des enfants de professions intermédiaires et des enfants d'employés. En effet, 35,0 % des enfants d'enseignants pratiquent des activités culturelles sur leur temps libre, contre 18,8 % des enfants de professions intermédiaires et 23,1 % des enfants d'employés. Chez les autres catégories socioprofessionnelles, les enfants n'en pratiquent pas. Ces activités permettent de stimuler la créativité des enfants, de développer leur esprit critique, de les ouvrir sur le monde et enrichissent de manière générale leur culture. Elles ont de réels bienfaits sur les apprentissages scolaires (Maud Besançon & Todd Lubart, 2015).

Tableau 11 : Nature des activités familiales selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1

Catégorie socioprofessionnelle du responsable 1	Visiter des musées	Aller au cinéma	Aller à des spectacles de théâtre	Activités sportives	Aller à des concerts	Activités nature	Sorties au parc	Sorties au bowling	Sorties à la bibliothèque	Jardinage	Visites culturelles	Cuisine	Randonnées	Activités karaoké	Total général
Enseignant	6	10	3	11	9	0	8	0	10	1	1	1	3	1	64
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	5
Cadres et professions intellectuelles supérieures	2	8	0	5	1	0	9	7	2	1	0	0	6	0	41
Professions intermédiaires	5	11	0	10	2	0	11	2	5	0	0	0	2	1	49
Employés	3	12	1	9	3	1	11	4	4	0	0	0	2	0	50
Ouvriers	0	2	0	2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	7
Sans activité	1	2	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	7
Total général	18	45	5	40	15	1	43	14	22	2	1	1	14	2	223

LECTURE : Sur 14 personnes qui déclarent faire des sorties au bowling avec leur enfant sur leur temps libre, 7 sont des cadres et professions intellectuelles supérieures (50,0 %).

CHAMP : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Ragueneil de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

SOURCE : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

Au même titre que les activités extrascolaires pratiquées par l'enfant, les activités familiales jouent un rôle dans la construction du capital culturel à la forme incorporée. Elles constituent des moments de partage entre l'enfant et le reste du foyer, mais sont aussi l'occasion pour les responsables de l'enfant de lui transmettre une certaine forme de culture en fonction de leur nature. De nombreuses modalités de réponse étaient soumises aux responsables, de sorte à proposer un panel d'activités variées et accessibles au plus grand nombre. Les activités les plus représentées, et qui correspondent le plus aux pratiques familiales de l'échantillon sélectionné sont les sorties au cinéma (20,2 %), les activités sportives (17,9 %) et les sorties au parc (19,3 %). Ces activités permettent aux enfants de décompresser et de s'amuser, outre les sorties au cinéma en fonction du programme sélectionné, elles n'ont pas d'apport direct sur leurs apprentissages. Les activités dites « culturelles » comme les visites de musées, les concerts, les sorties au théâtre ou à la bibliothèque, qui permettent la découverte et l'acquisition d'éléments reconnus par

la culture scolaire semblent moins représentées. A travers elles, les enfants acquièrent des connaissances qu'ils peuvent ensuite mobiliser en classe, ils apprennent à apprécier différents styles d'art et de musique, ils découvrent des œuvres emblématiques et développent aussi une certaine aisance à s'exprimer oralement. Ces activités ne représentent que 26,9 % du total des activités citées par l'échantillon. Pour chacune d'entre elles, nous pouvons constater que les représentants issus de la catégorie socioprofessionnelle des enseignants sont ceux qui mentionnent le plus les pratiquer avec leurs enfants. En effet, parmi les ménages qui emmènent leurs enfants régulièrement dans les musées, 33,3 % sont des enseignants, 27,8 % sont des professions intermédiaires, 16,6 % sont des employés, et 11,1 % sont des cadres. Parmi les ménages qui emmènent leurs enfants régulièrement assister à des spectacles de théâtre, 60 % sont des enseignants, et 20 % sont des employés. Parmi les ménages qui emmènent leurs enfants régulièrement assister à des concerts, 60 % sont des enseignants, 20 % sont des employés, 13,3 % sont des professions intermédiaires, et 6,7 % sont des cadres. Enfin, parmi les ménages qui emmènent leurs enfants régulièrement à la bibliothèque, 45,5 % sont des enseignants, 22,7 % sont des professions intermédiaires, 18,2 % sont des employés, et 9,1 % sont des cadres. Nous pouvons constater alors qu'en termes de sorties culturelles, les pratiques des deux catégories socioprofessionnelles les plus favorisées sont opposées : les enseignants sont les plus nombreux à les pratiquer, alors que les cadres et professions intellectuelles supérieures sont largement moins représentés.

Tableau 12 : Nature de l'activité la plus fréquente de l'enfant avant son coucher selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable 1

Catégorie socioprofessionnelle du responsable 1	Écouter une histoire	Jouer sur des outils numériques	Lire	Regarder la télévision	Total général
Enseignant	1	0	11	0	12
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	0	0	1	0	1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	0	1	7	1	9
Professions intermédiaires	0	1	11	2	14
Employés	0	1	7	7	15
Ouvriers	0	1	1	1	3
Sans activité	0	1	1	0	2
Total général	1	5	39	11	56

Lecture : 100,0 % des artisans, commerçants et chefs d'entreprise déclarent que leurs enfants lisent le soir avant d'aller se coucher.

Champ : 56 ménages ayant au moins un enfant scolarisé entre le CP et le CM2 en 2022 dans les écoles Tiphaine Ragueneil de La Vicomté sur rance et La Vallée de Amiens.

Source : Enquête « La réussite scolaire des enfants d'enseignants », 2022, Léa Le Boucher

Nous avons également questionné la nature de la dernière activité avant le coucher la plus fréquemment pratiquée par l'enfant. Cette activité est celle qui conditionne le sommeil de l'enfant, elle est responsable de l'état d'esprit dans lequel il s'endort. Le sommeil influe beaucoup sur les apprentissages, puisqu'un enfant a besoin d'être cognitivement complètement présent pour intégrer de nouvelles notions. De fait, les apprentissages peuvent être compromis si l'élève fait preuve de fatigue à répétition. Les activités proposées étaient la lecture, regarder la télévision et jouer sur des jeux numériques. Ce sont à mon sens les activités du soir les plus communes, mais les responsables avaient néanmoins la possibilité d'en ajouter d'autres. Nous pouvons constater que la lecture est majoritairement représentée, puisqu'elle représente 69,6 % de l'ensemble des activités, et que seulement 8,9 % des enfants concernés par l'enquête jouent sur des outils numériques avant de se coucher. Le fait de regarder la télévision reste néanmoins une pratique courante, puisque c'est le cas de 19,6 % des foyers. Si nous nous concentrons maintenant sur la répartition des différentes catégories socioprofessionnelles au sein de ces différentes activités, nous pouvons remarquer une répartition presque parfaite des deux catégories socioprofessionnelles les moins favorisées sur les différentes activités : un tiers des ouvriers est représenté sur chacune, 93,4 % des employés

sont répartis équitablement sur la lecture et sur le visionnage de la télévision. Aucune tendance ne se dessine dans les ménages de ces catégories socioprofessionnelles. En ce qui concerne les professions intermédiaires et les cadres et professions intellectuelles supérieures, nous pouvons noter que leurs enfants ont surtout tendance à pratiquer la lecture avant de se coucher. 78,6 % des ménages de professions intermédiaires et 77,8 % des ménages de cadres sont concernés par cette activité. 11,1 % des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et 14,3 % des enfants de professions intermédiaires ont néanmoins pour dernière activité de la journée le visionnage de la télévision. Concernant les enseignants, les résultats sont sans appel : la totalité des représentants appartenant à cette catégorie socioprofessionnelle, sans exception, déclare que leurs enfants lisent (ou se font lire une histoire) avant d'aller se coucher.

L'hypothèse émise était qu'un parent enseignant transmettait un capital culturel à son enfant plus proche de la culture véhiculée par l'école que celui partagé dans les familles où aucun des parents n'est enseignant. L'échantillon sélectionné par l'enquête ne permet pas de confirmer catégoriquement cette hypothèse. En effet, aucune pratique n'est propre aux enfants d'enseignants, toutes sont adoptées par les différentes catégories socioprofessionnelles. Néanmoins, lorsqu'il s'agit des pratiques qui influent directement sur la construction d'un capital culturel proche de la culture de l'école, les enseignants sont généralement plus nombreux à y avoir recours. Par exemple, concernant les activités extrascolaires des enfants, ceux dont au moins l'un des responsables est enseignant ont plus tendance que les autres à pratiquer des activités « culturelles ». Les activités familiales à tendance « culturelle » sont aussi majoritairement pratiquées par les ménages comportant au moins un enseignant. Mais ces pratiques ne leur sont pas propres pour autant.

Conclusion

Ce travail de recherche s'intéressait aux phénomènes de réussite et d'échec scolaire chez les élèves de cycles 2 et 3. En définissant ces termes et en nous intéressant aux travaux réalisés sur le sujet, nous nous sommes rendu compte que l'origine sociale de ces derniers jouait un rôle déterminant sur leur niveau à l'école, puisque l'institution participe malgré elle à la reproduction d'inégalités sociales. Ainsi, plus la catégorie sociale de l'élève, déterminée par la catégorie socioprofessionnelle de ses responsables légaux, est élevée, plus celui-ci a de chance de présenter un niveau scolaire élevé et donc d'être considéré en « réussite scolaire ». Nous avons aussi constaté que les enfants dont au moins l'un des parents est enseignant, et donc issus de la catégorie des professions intermédiaires, présentent des résultats supérieurs à ceux des enfants issus de catégories privilégiées. A travers ce mémoire et à l'aide d'une enquête par questionnaire, nous avons ainsi cherché à comprendre « quelles pratiques peuvent expliquer la plus grande réussite scolaire chez les enfants ayant au moins l'un de leur parent enseignant ? ».

La taille de l'échantillon d'individus retenu pour prendre part à l'enquête est insuffisante et les biais trop nombreux pour déterminer ces pratiques propres aux parents-enseignants qui permettent de favoriser le niveau scolaire de leurs enfants. Néanmoins, l'enquête a permis de confirmer le constat selon lequel les enfants dont au moins l'un des parents est enseignant sont plus à même de présenter une situation de réussite scolaire que les autres, bien que le niveau général des élèves concernés soit globalement élevé. Nous avons émis l'idée que la transmission des savoirs lorsqu'il s'agissait du travail à la maison pouvait être facilitée lorsque l'un des responsables de l'enfant était enseignant, ce qui pouvait expliquer cette différence de niveau entre les élèves. Dans l'ensemble, les explications se formulent assez facilement chez tous les représentants. Quelle que soit leur catégorie socioprofessionnelle, aucun d'entre eux ne semble rencontrer de réelle difficulté à se faire comprendre par son enfant. Une très petite différence peut toutefois être notée concernant les catégories moyennes et désavantagées, pour qui l'exercice est légèrement plus compliqué que pour les autres, mais elle n'est pas assez importante pour valider l'hypothèse. Par ailleurs, les élèves qui présentent les meilleurs

résultats sont ceux dont les responsables parviennent à prendre un certain recul sur les méthodes utilisées par l'enseignant. Néanmoins, les enseignants sont une minorité à formuler leurs critiques devant leurs enfants, contrairement aux responsables issus d'autres catégories socioprofessionnelles. Les parents-enseignants peuvent relativiser les méthodes de l'enseignant de l'enfant, mais ne semblent pas le montrer à ce dernier : ils soutiennent le travail de l'enseignant devant l'enfant. Cela semble bénéfique sur leur niveau scolaire. Les parents-enseignants ne semblent pas partager plus que les autres les méthodes proposées par l'enseignant de leur enfant, mais ils cherchent dans le même temps à préserver le « partenariat école-famille » bénéfique aux apprentissages. Nous imaginions également que les parents-enseignants avaient des attentes de réussite plus élevées que les autres responsables, ce qui se traduisait par une quantité et une durée de travail à la maison plus importante. Avec l'enquête réalisée, nous avons constaté que les parents-enseignants font très rarement réaliser du travail supplémentaire à leurs enfants, et que ces derniers ont tendance à travailler en dehors du temps scolaire moins longtemps que la durée préconisée en fonction de leur classe. Enfin, c'est surtout au niveau du capital culturel transmis que nous avons pu noter des différences. Encore une fois, il n'y a pas de pratiques propres aux enfants d'enseignants, mais nous avons pu remarquer que lorsqu'il s'agit des pratiques qui influent directement sur la construction d'un capital culturel proche de la culture de l'école, les enseignants sont généralement plus nombreux à y avoir recours. En effet, les activités dites « culturelles », qui permettent l'expression et l'ouverture d'esprit des enfants, sont principalement pratiquées par des enfants issus de familles où au moins l'un des responsables est enseignant.

Bien que la méthodologie utilisée semble être la bonne pour répondre à la problématique de ce mémoire, à savoir l'enquête par questionnaire, il n'est pas possible d'aboutir sur des véritables réponses. Il serait intéressant de reprendre l'enquête sur un panel d'individus deux à trois fois plus important et plus représentatif de la population française. Il faudrait aussi retravailler celle-ci de sorte à pouvoir prendre en compte l'ensemble des responsables et non pas seulement les responsables 1 des enfants.

Bibliographie

Sites internet

- CAILLE, J-P, ROSENWALD, F. (2006). *Dossiers - Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution*. ResearchGate. Consulté le 23 avril 2022, à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/292021090_Les_inegalites_de_reussite_a_l%27ecole_elementaire_Construction_et_evolution
- DA-COSTA LASNE, A. (2013). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* HAL Open Science. Consulté le 23 avril 2022, à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00781692/document>
- DEMBA, J.-J. *La notion de réussite scolaire*. Periscope-r.quebec. Consulté le 28 avril 2022, à l'adresse https://periscope-quebec/medias/la_notion_de_reussite_scolaire.pdf
- EDUCATION NATIONALE. (2022, avril). *PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves)*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 3 mai 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558#:~:text=Le%20Programme%20international%20pour%20le.en%20lecture%2C%20sciences%20et%20math%C3%A9matiques.>
- FORQUIN, J.-C. (1982). *L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale*. *Revue Française de Pédagogie*, 59, 52–75. Consulté le 23 avril 2022, à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/41162032>
- GARDAIR, E. (1997, 1 janvier). *Influence sociale et résolution de problèmes liés aux biais cognitifs*. <http://www.theses.fr/>. Consulté le 28 avril 2022, à l'adresse <https://www.theses.fr/1997PA100004>
- GRUSS, A. (2019). *L'influence de la famille sur la réussite scolaire à travers l'aide aux devoirs*. HAL Open Science. Consulté le 23 avril 2022, à l'adresse <https://hal-univ-fcomte.archives-ouvertes.fr/hal-02355619/document>

- KAHN, S. (2011). *La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires*. Érudit. Consulté le 25 avril 2022, à l'adresse <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n1-ef1807263/1004329ar/>
- KINDELBERGER, C., & LE FLOC'H, N. (2007). *Les activités extrascolaires, un facteur négligé de l'adaptation scolaire des enfants et des adolescents*. In FLORIN, A., & VRIGNAUD, P., *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. Consulté le 17 mai 2022, à l'adresse <http://books.openedition.org/pur/60178>
- MAURIN, L. (2015). *Pourquoi les enfants d'ouvriers réussissent moins bien à l'école que ceux des cadres ?* Observatoire des inégalités. Consulté le 23 avril 2022, à l'adresse https://www.inegalites.fr/Pourquoi-les-enfants-d-ouvriers-reussissent-moins-bien-a-l-ecole-que-ceux-des?id_theme=17
- METTETAL, B. (2020, 1 septembre). *Massification et démocratisation de l'accès à l'école et à l'enseignement supérieur*. ses.ens-lyon. Consulté le 23 avril 2022, à l'adresse <http://ses.ens-lyon.fr/ressources/stats-a-la-une/massification-et-democratisation-de-lacces-a-lecole-et-a-lenseignement-superieur>
- MORIN, J. (2013). *L'implication des parents dans la scolarité de leur(s) enfant(s) à l'école élémentaire : des différences selon les milieux sociaux ?* HAL Open Science. Consulté le 23 avril 2022, à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00782590/document>
- SALCEANU, C., MATEI, R. (2017). *L'échec scolaire dans une école internationale*. Pensée plurielle, 46, 71-82. Consulté le 23 avril 2022 <https://doi.org/10.3917/pp.046.0071>
- TRICOT, A. (1998). *Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller*. Revue de Psychologie de l'Éducation. Consulté le 25 avril 2022, à l'adresse https://spip.teluq.ca/ted6210_v3/IMG/pdf/tricot1998.pdf
- VAN LOON, M. (2018b). *Les biais cognitifs (académique)*. Encyclopédie Philosophique en Ligne. Consulté le 28 avril 2022, à l'adresse https://www.academia.edu/46946213/Les_biais_cognitifs_acad%C3%A9mique?auto=citations&from=cover_page

- VAN ZANTEN, A. (2018). *Les pratiques éducatives familiales des enseignants : des parents comme les autres ?* Revue française de pédagogie, 203, 5–14. Consulté le 23 avril 2022, à l'adresse <https://doi.org/10.4000/rfp.8076>

Ouvrages

- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (2016). *Les Héritiers*. Minuit.
- BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3). <https://doi.org/10.2307/3319132>
- GARCIA, S. (2018). *Le goût de l'effort : La construction familiale des dispositions scolaires*. PUF.
- LAHIRE, B. (2017). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Editions du Seuil.
- PERINO, O. (2014). *Des espaces pour jouer*. Erès.
- RAVESTEIN, J. (2019). *Les causes de l'échec scolaire évaluées par les enseignants*. Editions Academia.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire transmis aux parents

LE 24/02/2022

Madame, Monsieur,

Ancienne élève de l'école Tiphaine Ragueneil, je suis actuellement étudiante en première année de Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) à l'INSPE de Nantes, dans le but de devenir professeure des écoles.

Dans le cadre de ma formation, je suis amenée à rédiger un mémoire sur une problématique qui m'interroge. J'ai choisi de m'intéresser aux pratiques parentales d'accompagnement des enfants dans leur scolarité, du CP au CM2. Dans cette perspective, je réalise une enquête auprès des parents d'élèves, à travers un questionnaire que j'ai moi-même élaboré. Avec l'accord de l'équipe éducative de l'école, je me permets de vous le transmettre. Si vous êtes parent de plusieurs enfants scolarisés entre le CP et le CM2, merci de bien vouloir remplir un questionnaire par enfant.

Bien sûr, votre participation à l'enquête est non obligatoire.

Quelques points d'attention avant de répondre au questionnaire :

- Une seule réponse par question est attendue, sauf si la consigne précise le contraire.
- Les questions suivies d'un astérisque rouge (*) sont à caractère obligatoire.
- Seuls les questionnaires complétés en intégralité pourront être traités.

Conformément à la loi 78-17 du 16 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, les réponses fournies ne serviront qu'à l'établissement de statistiques anonymes.

Pour des raisons de confidentialité, merci de bien vouloir déposer le questionnaire **dans le cahier de votre enfant**. Vous pourrez rendre les questionnaires jusqu'au **8 mars 2022**.

Si vous souhaitez connaître les résultats de l'enquête, vous pouvez inscrire ci-dessous votre adresse email, je ne manquerai pas de vous les transmettre.

.....

Merci d'avance pour votre participation à mon enquête.

Cordialement,

Léa LE BOUCHER

lea.le-boucher@etu.univ-nantes.fr

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Responsable légal 1 de l'enfant *

1) Quel est votre genre ? *

- Femme Homme Autre

2) De quelle nationalité êtes-vous ? *

- Française Étrangère

3) Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ? *

- Aucun diplôme
 Brevet des collèges
 Baccalauréat
 Bac +2 (DEUG, BTS, DUT)
 Bac +3 (Licence)
 Bac +4 (Maîtrise)
 Bac +5 (DEA, DESS, Master)
 Doctorat

4) Êtes-vous ou avez vous été enseignant ? *

- Oui Non

5) Si non, quelle profession exercez-vous ?

.....

6) Combien d'enfants vivent avec vous ? *

- 1 2 3 Plus, précisez

7) Combien d'enfants scolarisés vivent avec vous ? *

- 1 2 3 Plus, précisez

Ce questionnaire s'intéresse exclusivement aux enfants scolarisés entre le CP et le CM2. Si vous êtes parents d'enfants plus jeunes ou plus âgés, scolarisés ou non, merci de ne pas répondre aux prochaines questions par rapport à eux.

8) Combien d'enfants scolarisés entre le CP et le CM2 avez-vous ? *

- 1 2 3 Plus

9) En quelle(s) classe(s) est/sont-il(s) ? * (Plusieurs réponses possibles)

- CP CE1 CE2 CM1 CM2

Responsable légal 2 de l'enfant

1) Quel est votre genre ?

- Femme Homme Autre

2) De quelle nationalité êtes-vous ?

- Française Étrangère

3) Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?

- Aucun diplôme
 Brevet des collèges
 Baccalauréat
 Bac +2 (DEUG, BTS, DUT)
 Bac +3 (Licence)
 Bac +4 (Maîtrise)
 Bac +5 (DEA, DESS, Master)
 Doctorat

4) Êtes-vous ou avez vous été enseignant ?

- Oui Non

5) Si non, quelle profession exercez-vous ?

.....

LE TRAVAIL À LA MAISON

Ici, par « travail à la maison », nous comprenons toutes les pratiques en lien avec la scolarité de l'enfant réalisées en dehors de l'école (travail donné par l'enseignant, relecture des cours, apprentissages...)

10) Le travail réalisé en dehors du temps scolaire correspond-t-il strictement à celui donné par l'enseignant ? *

- Oui, strictement Non, pas seulement

11) Qui, à la maison, vient en aide à votre enfant pour le travail à faire après l'école ? * (plusieurs réponses possibles)

- Le responsable légal 1 exclusivement
 Le responsable légal 2 exclusivement
 Le responsable légal 1 et/ou 2
 Un frère ou une sœur de votre enfant
 Un intervenant extérieur (agent du périscolaire, professeur particulier...)
 Personne, votre enfant se débrouille seul
(la prochaine question ne vous concernant pas, veuillez cocher la case « vous n'êtes pas concerné par la question »)

12) Si une aide est apportée, à quel moment l'intervention se manifeste-t-elle ? *

- Il y a une aide apportée que lorsque votre enfant le demande
 Il y a systématiquement quelqu'un aux côtés de votre enfant lors de la réalisation de son travail, qu'il le réclame ou non.
 Vous n'êtes pas concerné par la question

13) A quelle fréquence votre enfant travaille-t-il en dehors de l'école ? *

- Chaque soir après sa journée d'école
 Régulièrement, mais pas chaque jour
 Rarement
 Jamais

14) En moyenne, combien de temps votre enfant passe-t-il quotidiennement à réaliser son travail à la maison ? *

- Moins de 10 minutes
 Entre 10 et 20 minutes
 Entre 20 et 30 minutes
 Entre 30 minutes et une heure
 Plus d'une heure

15) En moyenne, en France, 12 minutes de travail quotidien sont préconisées au CP, et 25 minutes du CE1 au CM2.

Estimez-vous ces durées...*

- Trop importantes
 Convenables
 Pas assez importantes
 Vous n'avez pas d'avis sur le sujet

16) A la maison, votre enfant travaille-t-il toujours au même endroit ? *

- Oui Non

17) Quel(s) est/sont-il(s) ? * (Plusieurs réponses possibles)

- Dans sa chambre
 Dans le bureau
 Dans le salon
 Dans la cuisine
 Autre, précisez
-
.....
.....
.....

L'ÉCOLE ET VOUS

18) Après une journée d'école, demandez-vous systématiquement à votre enfant comment s'est passé sa journée et ce qu'il a fait/appris ? *

- Oui Non

19) Comment vous impliquez-vous dans l'école de votre enfant ? * (Plusieurs réponses possibles)

- Vous avez assisté à la réunion de rentrée
- Vous êtes membre de l'association de parents d'élèves
- Vous êtes parent-délégué
- Vous vous rendez disponible lors des différents projets proposés par l'école
- Vous ne vous impliquez pas dans l'école
- Autre, précisez

20) Êtes-vous à l'aise avec l'idée d'aider votre enfant sur des notions scolaires qu'il pourrait avoir du mal à comprendre ? *

- Oui Non

21) Si non, pourquoi ? (Plusieurs réponses possibles)

- Difficultés de compréhension des exercices
- Difficultés de compréhension de la méthode utilisée par l'enseignant
- Non maîtrise de la langue française
- Peur d'induire mon enfant en erreur
- Autre, précisez

22) En règle générale, comment caractérisez-vous les explications que vous donnez à votre enfant pour lui faire comprendre ? *

- Vous trouvez facilement les mots et formulations pour vous faire comprendre
- Vous avez des difficultés à trouver les mots et formulations pour lui faire comprendre, mais vous y parvenez
- C'est très difficile pour vous de vous faire comprendre
- Vous n'y arrivez pas

23) Lorsque votre enfant ne parvient pas à intégrer une notion, vous sentez-vous responsable de cette incompréhension ? *

- Oui Non

24) Estimez-vous que les méthodes de l'enseignant sont adaptées aux capacités et aux besoins de votre enfant ? *

- Oui presque toujours, l'enseignant sait ce qu'il fait et ce qui est bon pour votre enfant
- Oui, même s'il vous arrive de ne pas être d'accord avec lui
- Non, ses méthodes ne sont souvent pas adaptées

25) Lorsque vous n'êtes pas d'accord avec la méthode proposée par l'enseignant, l'exprimez-vous auprès de votre enfant ? *

- Non, jamais
- Rarement, mais ça peut vous arriver
- Oui, souvent

26) En général, vous sentez-vous à l'aise pour aller discuter avec l'enseignant de votre enfant ? *

- Oui, tout à fait
- Oui, plutôt
- Non, pas tellement
- Non, pas du tout

27) Si non, pourquoi ? (plusieurs réponses possibles)

- Vous avez l'impression que l'enseignant ne comprend pas ce que vous voulez lui dire
- Vous ne partagez pas le même point de vue que l'enseignant sur votre enfant
- Vous craignez de déranger l'enseignant
- Vous avez vécu des expériences négatives avec l'école dans le passé
- Autre, précisez

EN DEHORS DE L'ÉCOLE

28) Votre enfant pratique-t-il des activités sur son temps libre (sport, activités artistiques, participation à des clubs...)? *

- Oui Non

29) S'il en pratique, quelles sont-elles ? (plusieurs réponses possibles)

- Activités sportives (sports collectifs / individuels)
 Activités artistiques (peinture, sculpture...)
 Activités culturelles (musique, théâtre...)
 Adhésion et participation à des clubs
 Autre, précisez

30) A quel(s) type(s) de jeux jouent principalement votre enfant sur son temps libre ? *
(plusieurs réponses possibles)

- Jeux de construction
 Jeux vidéo
 Jeux de société
 Jeux d'imitation (jouer au docteur, à la maîtresse, au papa et à la maman...)
 Jeux de transport (petites voitures...)
 Jeux avec des personnages (playmobiles, poupées, barbies...)
 Jeux d'extérieur
 Autre

31) Quelle est l'activité du soir la plus fréquente de votre enfant, juste avant le coucher ? *

- Regarder la télévision
 Jouer sur des outils numériques (ordinateur, téléphone, console...)
 Lire
 Autre, précisez

32) A quelle fréquence l'accompagnez-vous dans cette activité ? *

- Toujours
 Souvent
 Parfois
 Rarement
 Jamais

33) Quelles sont les activités qu'il vous arrive de pratiquer avec vos enfants ? *
(Plusieurs réponses possibles)

- Visiter des musées
 Aller au cinéma
 Activités karaoké
 Aller à des spectacles de théâtre
 Activités sportives
 Sorties au bowling
 Aller à des concerts
 Sorties à la bibliothèque
 Sorties au parc
 Autre, précisez

34) A quelle fréquence pratiquez-vous cette activité ? *

- Souvent
 Parfois
 Rarement

Merci pour votre participation !!

Léa LE BOUCHER

Annexe 2 : Echelle de niveau transmise aux enseignants

Le 24/02/2022

Chers enseignants,

Ancienne élève de l'école Tiphaine Ragueneil, je suis actuellement étudiante en première année de Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) à l'INSPE de Nantes, dans le but de devenir professeure des écoles. Dans le cadre de ma formation, je suis amenée à rédiger un mémoire sur une problématique qui m'interroge. J'ai choisi de m'intéresser aux pratiques parentales d'accompagnement des enfants dans leur scolarité, du CP au CM2. Dans cette perspective, je réalise une enquête auprès des parents d'élèves, à travers un questionnaire que j'ai moi-même élaboré.

Avec l'accord de Madame Achten, je réalise mon enquête dans votre établissement, auprès des parents d'élèves de vos classes.

En parallèle du questionnaire rempli par les parents, je souhaiterais que vous réalisiez une estimation du niveau des élèves concernés. Pour cela, j'ai imaginé une échelle graduée de 1 à 5 (1 : élève qui présente de très grosses difficultés dans les apprentissages, considéré en échec scolaire important / 5 : élève qui présente des facilités dans les apprentissages, en avance sur les programmes et considéré en grande réussite scolaire).

Pour des raisons de confidentialité des données, le nom de la famille n'est pas demandé dans le questionnaire afin qu'elle ne soit pas identifiée. Aussi, je demande aux parents de remettre le questionnaire en main propre à l'enseignant de leur enfant. Lorsque vous les récupérerez, pourrez-vous, s'il vous plaît, annoter sur le document, l'estimation du niveau scolaire correspondant de l'élève en fonction de l'échelle présentée ci-dessus ?

Je vous remercie pour les informations que vous allez m'apporter, et qui seront précieuses dans la réalisation de ma recherche !!

Léa Le Boucher

Annexe 3 : Données brutes

Les données brutes sont disponibles en téléchargement à cette adresse :

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1X8d0foj6rAJD_Pubo2IHvAg4ZW28mrdjU9KAVtJ2Xs0/export?format=csv

La réussite scolaire des enfants d'enseignants

Mots clés : « Réussite scolaire » ; « Échec scolaire » ; « pratiques d'accompagnement » ; « Parent-Enseignant »

Fondée sur les grands principes de la IV^e et de la V^e République, l'école est une institution qui prône l'égalité des chances entre les élèves. Toutefois, des travaux en sociologie et notamment ceux de Bourdieu et Passeron (1964) démontrent que le système scolaire reproduit les inégalités sociales. Plus un enfant est issu d'un milieu favorisé, plus il a de chance de réussir scolairement. Un phénomène intéressant que nous pouvons constater est qu'un enfant dont au moins l'un des parents est enseignant réussit plus encore que les autres, issus des catégories sociales supérieures. L'objectif de ce travail de recherche est de déterminer les pratiques d'accompagnement que les parents-enseignants emploient et qui permettent d'expliquer la réussite scolaire plus importante de leurs enfants. Pour répondre à la problématique, une enquête par questionnaire a été menée au sein d'une école rurale. Néanmoins, l'échantillon sélectionné pour la recherche n'est pas représentatif de la population et les résultats obtenus ne sont alors pas significatifs.

Key words : « academic success » ; « academic failure » ; « accompanying practices » ; « Parent-Teacher »

Founded on the great principles of the Fourth and Fifth Republics, the school is an institution that advocates equality of opportunity among students. However, sociological studies, particularly those of Bourdieu and Passeron (1964), show that the school system reproduces social inequalities. The more privileged a child is, the more likely he or she is to succeed academically. An interesting phenomenon that we can see is that a child with at least one parent who is a teacher is even more successful than others from higher social categories. The objective of this research is to determine the accompanying practices that parent-teachers employ and that help explain their children's greater academic success. To answer the problem, a questionnaire survey was conducted in a rural school. Nevertheless, the sample selected for the research is not representative of the population and the results obtained are therefore not significant.