

L'influence de la famille sur la réussite scolaire à travers l'aide aux devoirs

Audrey Gruss

▶ **To cite this version:**

Audrey Gruss. L'influence de la famille sur la réussite scolaire à travers l'aide aux devoirs. Education. 2019. hal-02355619

HAL Id: hal-02355619

https://univ-fcomte.hal.science/hal-02355619

Submitted on 8 Nov 2019

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

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

Mention 1er degré, Professeur des Écoles

L'influence de la famille sur la réussite scolaire à travers l'aide aux devoirs

Présenté par
GRUSS Audrey

Sous la direction de :
FERREOL Gilles

Années universitaires 2017-2018 et 2018-2019

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon Directeur de mémoire Monsieur FERREOL Gilles. Je le remercie de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé afin d'alimenter ma réflexion.

Je remercie également Monsieur CASTETS-FONTAINE Benjamin, membre du jury.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les intervenants et toutes les personnes qui ont accepté de me rencontrer durant mes recherches. Je remercie également les enseignants qui ont accepté de faire passer mes questionnaires dans leur classe ainsi que les parents d'élèves qui ont eu la gentillesse d'y répondre et de me faire confiance.

Je remercie mes proches et mes amis pour leur soutien et leurs encouragements

Je tenais également à remercier ma tante qui m'a été d'une aide précieuse pour la relecture de mon mémoire.

À tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

Avant-propos

J'ai choisi ce sujet de mémoire pour plusieurs raisons. Tout d'abord car l'école me semble être une institution essentielle dans notre société, elle permet de transmettre des savoir-être, des savoir-vivre et des savoir-faire, elle permet de socialiser les individus et donc un vivre ensemble commun. L'école permet également la mobilité sociale des individus, il y a donc une forte attente de la part des familles envers cette institution. De plus, l'échec scolaire ne cesse d'augmenter et il effraie de nombreuses familles. Il me semblait donc que dans la réussite des élèves, les deux instances de socialisation ont des attentes mutuelles très fortes. Je voulais alors découvrir par moi-même le rôle de chacune dans la réussite scolaire.

Deuxièmement, j'avais beaucoup de préjugés quant à l'influence qu'une famille pouvait avoir sur la scolarité de ses enfants, notamment en fonction de sa place dans la société. Mais également des préjugés quant à l'aide aux devoirs, c'est pourquoi je voulais me confronter à mes idées reçues soit en remettant en question mes préjugés soit en confirmant mon idée déjà faite.

De plus, j'ai suivi un cursus sociologique durant trois années, licence qui m'a particulièrement intéressée, étant alors en première année de master MEEF au moment du choix du sujet, je voulais faire une recherche mêlant ce que j'ai étudié durant ma licence mais également durant mon master, c'est pourquoi ma recherche se situe en sociologie de l'éducation.

Puis, ayant toujours eu une scolarité facilitée par l'aide précieuse de mes parents notamment dans l'aide aux devoirs, je voulais voir comment cela pouvait se répercuter sur des élèves qui n'ont pas eu ma chance.

Pour terminer, selon l'enquête PISA de 2015, la France est le pays européen le plus affecté par le poids des origines sociales sur le devenir scolaire des élèves, je voulais donc m'interroger sur cette particularité de notre pays.

Liste des sigles et abréviations

- CP : Cours préparatoire
- CE1 : Cours élémentaire 1
- CE2 : Cours élémentaire 2
- CM1 : Cours moyen 1
- CM2 : Cours moyen 2
- APC : Aides pédagogiques complémentaires
- ESPE : école supérieure du professorat et de l'éducation
- INED : institut national d'études démographiques
- INSEE : institut national de la statistique et des études économiques
- PISA : programme international pour le suivi des acquis des élèves
- CSP : catégories socio-professionnelles
- BAC : baccalauréat
- BEP : brevet d'études professionnelles
- CAP : certificat d'aptitude professionnelle
- BTS : brevet technicien supérieur

Liste des tableaux

Tableau 1: Tableau récapitulatif des réponses des enquêtés à la question « quelle est l'importance des devoirs selon-vous ? 35
Tableau 2: Résultats des élèves en fonction du niveau d'étude de leur mère (en pourcentage) 40
Tableau 3: Résultats des élèves en fonction de la taille de leur famille (en pourcentage)..... 40
Tableau 4 : Temps d'aide accordé par la mère dans l'aide aux devoirs en fonction de l'école. 42
Tableau 5 : Rencontre des mères d'élèves avec l'enseignant en fonction du milieu social duquel la mère est issue (en pourcentage)..... 42
Tableau 6 : Mode de participation à la vie scolaire de l'enfant selon le sexe du parent (en pourcentage) 42
Tableau 7 : Moment de l'intervention de la mère en fonction du milieu dans lequel elle vit, dans l'aide aux devoirs (en pourcentage)..... 43
Tableau 8 : Temps d'aide pour les devoirs, en moyenne par jour, selon le sexe des parents (en pourcentage) 44
Tableau 9 : Fréquence d'aide aux devoirs selon le sexe des parents, en pourcentage..... 44
Tableau 10 : Niveau des élèves (en pourcentage) en fonction du milieu dans lequel se trouve leur école 45

Table des matières

Introduction générale 1

I. Cadre théorique et conceptuel de la recherche 4

A. Les effets des familles sur la réussite scolaire 4

1. Les différences de dotation de capital : différence entre les familles « aisées » et les familles « populaires ». 4
2. L'influence des styles éducatifs sur la réussite scolaire 8

B. Des effets plus visibles : les pratiques d'accompagnement notamment à travers l'aide aux devoirs 10

1. Bénéfice et utilité des devoirs scolaires 10
2. Des arguments contre les devoirs à la maison 11
3. Qui aide et quand ? 13
4. « Typologie de parents » face à l'école et face à l'aide aux devoirs 13
5. Des parents « dépassés » face à l'aide aux devoirs 17

C. Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires 19

1. Une discrimination positive dans les quartiers populaires 19
2. Les accompagnements proposés 20

D. Les nouveaux effets sur la réussite scolaire 21

1. L'effet-établissement 21
2. L'effet-maître 21

II. Outils et choix méthodologiques 22

A. Macro contexte de la recherche 22

B. Mode de recueil des recherches 23

1. Le questionnaire 23
2. L'entretien 25

C. Choix et pertinence des questions 26

D. Mode d'analyse des données 29

E. Difficultés rencontrées. 29

III. Présentation des résultats de la recherche 30

A. Résultats et analyse à partir des questionnaires adressés aux familles 30

1. École rurale 30
2. École urbaine 31
3. École REP 32
4. Comparaison entre les écoles 33

B. Résultats et analyses obtenus à partir des questionnaires destinés aux enseignants 34

1. Résultats : 34

C. Résultats et analyses des entretiens d'enseignants ayant travaillé en zone d'éducation prioritaire et en zone non prioritaire 37

1. Premier entretien : 37

D. Réponse aux hypothèses de départ et comparaison avec les théories des auteurs 38

1. Réponses à mes hypothèses 38
2. Réponses aux théories des auteurs 39

IV. Conclusion générale 46

Bibliographie du mémoire 47

Annexes 50

Annexe 1 : Questionnaire à destination des parents d'élèves 50

Annexe 2 : Questionnaire à destination des enseignants d'école primaire 55

Annexe 3 : Canevas d'entretien à destination des enseignants ayant travaillé en Zone REP et non REP 60

Annexe 4 : Retranscription de l'entretien 61

Annexe 5 : Graphiques des questionnaires à destination des parents d'élèves 64

1. Graphiques école Rurale 64
2. Graphiques école urbaine 71
3. Graphiques école REP 79

Annexe 6 : Graphiques pour les questionnaires à destination des enseignants 86

Introduction générale

L'école est une institution qui a subi de nombreuses évolutions, elle apparaît aujourd'hui comme fondamentale dans la vie d'un individu, elle est en effet le reflet de la République. Cette dernière permet l'intégration des individus dans la société, ainsi que la formation des élèves à devenir citoyens. L'école offre alors aux individus une culture de base commune et doit donc permettre l'égalité des chances. Cependant, cela n'a pas toujours été le cas : en effet, les inégalités scolaires sont présentes dès le début de l'histoire de l'école. Les lois de Jules FERRY de 1881-1882 ont instauré une école gratuite et obligatoire pour tous, elles étaient alors censées réduire ces inégalités. Cependant, il n'y avait pas la même école pour tous.

C'est seulement depuis la démocratisation de l'école en 1959 avec le décret BERTHOIN que la France a démocratisé l'accès à la scolarité jusqu'à 16 ans et c'est à cet instant que l'accès devient le même pour tous. Mais à ce moment charnière de l'histoire de l'école, les inégalités scolaires demeurent. Néanmoins, elles se transforment et n'ont alors plus le même aspect. En effet, on peut constater « qu'à la question des inégalités d'accès se substitue la question des inégalités de réussites » selon Pierre MERLE, sociologue. Ce dernier constate que les inégalités sont aujourd'hui au sein même de l'école qui subit une « démocratisation ségrégative ». L'égalité des chances avec l'accès à l'école pour tous était censée effacer les effets des inégalités sociales sur les inégalités scolaires, cependant, cet idéal est difficile à atteindre.

De plus, selon DUBET, en hiérarchisant les élèves selon leur mérite, l'égalité des chances est censée évacuer les inégalités sociales, ethniques, sexuelles mais l'égalité des chances ne se réalise pas car « le jeu scolaire est plus favorable aux favorisés » et pas seulement car la société est inégalitaire. Il faut donc développer « l'égalité distributive des chances ». Toujours selon ce dernier, pour qu'une école soit juste, elle doit offrir avant tout un bien commun, une culture commune indépendante des idées de sélection, l'école doit alors assurer « l'égalité individuelle des chances ». Cependant l'égalité des chances est une fiction nécessaire, l'élève est obligé d'y croire quand il travaille, le maître est obligé d'y croire quand il fait classe ou corrige des copies. La question de réussite scolaire est donc fondamentale et c'est l'un des enjeux majeurs de notre société contemporaine. Cependant, elle revêt plusieurs caractères. En effet, pour la plupart des parents, réussir c'est obtenir de bonnes notes, passer en classe supérieure ou bien encore obtenir des diplômes. Tous les parents désirent la réussite de leur enfant et avant tout la réussite scolaire qui lui donnera un diplôme, lui assurera un avenir professionnel. Pour les familles, la réussite reste liée à l'insertion sociale donc il y a un enjeu fort quant à la réussite de l'enfant ; en effet, si l'enfant est en difficulté, il ne pourra pas s'insérer dans la société. La réussite est alors définie comme « l'action d'obtenir un bon résultat, action d'atteindre un but ». En éducation, la réussite est perçue comme « l 'acquisition effective des compétences, des attitudes, des valeurs et des connaissances par un apprenant ». Selon LAHIRE, l'échec et la réussite sont des catégories produites par l'institution scolaire.

Cependant parmi les facteurs qui déterminent la réussite ou l'échec, certains sont ignorés par les enseignants et les parents selon Philippe MEIRIEU. Selon ce dernier, « le premier facteur proprement pédagogique, c'est l'écart entre le réussir et le comprendre ». En effet, l'objectif serait de comprendre pour réussir et non forcément d'obtenir une bonne note, les élèves en échec serait ceux qui ont fait leur travail mais qui ne l'ont pas compris. C'est pourquoi, « réussir à l'école c'est d'abord apprendre à penser, apprendre à exercer son intelligence sur des objets, apprendre à collaborer avec autrui et apprendre à exercer une solidarité qui permet d'être plus intelligent ». La réussite scolaire revêt donc des définitions multiples.

De nombreuses recherches en sociologie de l'éducation ont alors été réalisées au sujet de cette institution complexe qu'est l'école, et plus particulièrement concernant les inégalités en son sein. Cette sociologie est née d'une idée de DURKEIM, mais pour que la sociologie de l'éducation se mette en place il a fallu attendre l'après deuxième guerre mondiale. Cette sociologie « étudie les influences sociales qui jouent sur le devenir scolaire des individus : organisation du système scolaire, mécanismes d'orientation, niveaux socioculturels des parents, attentes des enseignants et des parents, intégrations des valeurs et des normes sociales par les élèves, sorties du système éducatif » selon le « dictionnaire de sociologie ».

Les théories classiques ont plutôt utilisé une démarche quantitative qui s'intéresse aux statistiques. Puis, il y a eu une guerre des paradigmes dans les années 60-70, avec l'affrontement entre le structuralisme/constructiviste de BOURDIEU et PASSERON contre l'individualisme méthodologique de BOUDON sur le terrain des inégalités sociales face à l'école. BOURDIEU dans son ouvrage « La reproduction » paru en 1970, évoque une théorie générale du système d'enseignement. La reproduction culturelle induit la reproduction sociale et repose sur l'habitus[1]. Le système éducatif a donc deux missions : l'inculcation et la reproduction. Au contraire, BOUDON, lui, s'inscrit dans le courant de l'individualisme méthodologique. Selon ce dernier, l'acteur est rationnel et son action est motivée. Le niveau d'instruction en fin de scolarité dépend du milieu, c'est-à-dire, à la fois de l'héritage culturel et aussi du statut familial. L'école serait alors « favorable aux favorisés » car elle inscrit son action loin de l'habitus des classes populaires.

En ce qui concerne les théories modernes, elles étudient ce qui se joue au sein des familles et entre donc dans l'intimité de ces dernières, il s'agira alors de méthodes qualitatives avec notamment la méthode d'entretien.

Il est alors primordial de s'intéresser à la famille qui est le premier agent de socialisation de l'enfant avant l'école. Aujourd'hui, les parents font partie à part entière de la communauté éducative, ils sont pleinement intégrés dans l'école. L'enseignant a le devoir de les tenir informer et d'échanger avec eux, « échanger, coopérer, collaborer avec les parents d'élèves » fait partie des compétences qu'un enseignant doit acquérir. On parle alors de « coéducation ». L'enfant est en effet éduqué par sa famille mais aussi par l'école, il s'agit alors de définir précisément les rôles de chaque instance et également d'instaurer une relation de confiance entre eux. Cependant ces deux instances peuvent avoir des points de vue différents mais elles doivent tout de même coopérer car elles sont liées par l'enfant et par l'élève[2]. En effet, de nombreuses divergences peuvent avoir lieu entre ces deux instances, chacune attendant beaucoup de la part de l'autre notamment à cause du fait que les parents, angoissés par l'échec scolaire, sont en véritable souffrance. La famille désire que l'école fasse réussir son enfant mais l'école désire une implication des parents, condition qui semble nécessaire à la réussite.

Dans les années 90, les chercheurs reliaient la réussite scolaire à l'appartenance sociale (milieux socio-culturels) et à l'attitude des parents à l'égard de l'école, à l'intérêt qu'ils portent pour elle. Il est important de noter que la famille exerce une influence sur l'école. En effet, chaque parent a des points de vue sur le monde qui lui sont propres et chaque enfant est alors influencé indirectement par les propos qui s'échangent dans sa famille, sans que cela soit conscient et voulu. Cela se répercute alors sur le comportement de l'enfant dès son plus jeune âge. À travers les transmissions culturelles, l'enfant conçoit des manières de vivre, de penser et de se comporter dans la société et donc nécessairement à l'école. Chaque famille choisit en effet, un

[1] Définition de l'habitus selon Bourdieu : « système de disposition réglée »
[2] On parle d'enfant-élève

« style éducatif » pour élever son enfant ; chaque élève est donc plus ou moins préparé à affronter l'école avec ses droits et ses obligations. Dans les recherches plus modernes, les chercheurs ont trouvé d'autres influences que la famille, ils se sont notamment concentrés sur le fonctionnement des écoles et sur les pratiques des enseignants et ont dégagé d'autres effets comme l'effet-maître ou l'effet établissement.

Les familles sont notamment impliquées dans l'école via l'aide aux devoirs ; il est tout d'abord important de savoir que depuis la circulaire du 29 décembre 1956, les devoirs écrits sont interdits. Les enseignants peuvent uniquement donner des devoirs oraux comme l'apprentissage d'une leçon ou d'une poésie. Les devoirs à la maison semblent utiles pour les enseignants car ils permettent la consolidation et l'approfondissement de ce qui est réalisé la journée, ils fixent les apprentissages. Malgré cet aspect positif, les devoirs scolaires ont un côté plus « sombre » : en effet, ils peuvent être considérés comme « instrument de discrimination sociale » permettant ainsi l'inégalité scolaire.

Il est alors intéressant de se demander dans quelle mesure l'environnement familial joue sur la réussite scolaire. Cette question sera étudiée sous l'angle de l'aide aux devoirs. Pour répondre à cette problématique, ma première hypothèse est que la structure familiale a un impact sur la réussite scolaire de l'élève et plus particulièrement la catégorie socioprofessionnelle des parents. Ma seconde hypothèse concerne l'aide aux devoirs, c'est pourquoi j'ai axé mes questionnaires sur cet aspect, je pensais que le temps que consacre l'élève à ses devoirs a un impact sur sa réussite scolaire de même que l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant. Ma troisième hypothèse est que la participation des parents à la vie de l'école a un impact sur la réussite scolaire de l'élève.

Pour mener à bien cette recherche en éducation, ce mémoire proposera d'étudier dans un premier temps « les effets des familles sur la réussite scolaire », il s'agira d'étudier ensuite « les pratiques parentales d'accompagnement à la scolarité » notamment à travers l'aide aux devoirs, ainsi que les politiques pour lutter contre les inégalités scolaires, puis de voir les nouveaux effets sur la réussite scolaire. Puis, nous étudierons les résultats de ma propre recherche qui seront par la suite confrontés aux théories des auteurs.

I. Cadre théorique et conceptuel de la recherche

A. Les effets des familles sur la réussite scolaire

1. Les différences de dotation de capital : différence entre les familles « aisées » et les familles « populaires ».

a) L'échec scolaire

Le terme d'échec scolaire n'a pas toujours été celui que l'on connaît aujourd'hui. En effet, auparavant, il n'était pas automatiquement associé aux élèves issus de milieux populaires. Cependant, depuis la démocratisation de l'école, le terme a évolué et se trouve depuis associé à ces derniers. En effet, la réussite sociale et professionnelle dépend de plus en plus fortement du niveau scolaire puisque tous les élèves sont désormais dans la même école quel que soit leur origine sociale. Ils sont alors jugés et évalués selon les mêmes critères et c'est à partir de là que le terme « d'échec » s'est posé comme « échec scolaire des enfants de catégories populaires » selon Bernard LAHIRE.

Selon ce dernier, « c'est une révolution politique qui voit le jour » car la place de l'écriture va prendre une place de plus en plus importante entre le XVIe et le XIXe siècle. Toutes les pratiques quotidiennes et sociales vont s'organiser autour de l'écriture ; c'est pourquoi, la priorité de l'école va se fixer sur cet objectif d'apprentissage, « le peuple est alors considéré comme quelqu'un à éduquer sur lequel il faut exercer une pédagogie ». C'est alors à cet instant précis et avec ce nouvel objectif d'apprendre à parler et à écrire que les enfants de culture populaire vont se retrouver en difficulté. C'est donc à partir des années 1960 que le terme « échec scolaire » apparaît comme préoccupant. Les enfants issus de milieux populaires paraissent alors en difficulté et semblent ne pas pouvoir échapper à l'échec scolaire. Comme le soulignent plusieurs études et notamment une étude canadienne réalisée en 2002, « aujourd'hui comme hier, la corrélation entre les difficultés scolaires des élèves et la catégorie sociale à laquelle appartient leur famille apparaît avec netteté. Les élèves en retard à l'entrée au collège, ceux qui redoublent une fois ou deux sur la durée de ce cycle du second degré font majoritairement partie des classes populaires dites défavorisées économiquement, socialement, culturellement » ; en effet, selon cette étude, 63% des élèves en difficulté sont d'origine défavorisée.

La démocratisation de l'école avait alors pour but d'effacer les inégalités sociales sur les inégalités scolaires; cependant, cela ne s'est pas déroulé de la manière espérée : les familles étant les premiers agents de socialisation des enfants, ces derniers sont donc en entrant à l'école, dotés de nombreux prérequis, c'est pourquoi, il apparaît selon l'étude citée auparavant que « les inégalités dans les prérequis formés au niveau de la famille sont alors des inégalités que l'école est incapable de compenser », les prérequis formés au niveau des familles sont donc difficiles à modifier voire à améliorer. On trouve ainsi une pluralité d'élèves (issus de milieux différents) dans chaque école et plus particulièrement dans chaque classe.

b) Capital culturel

La notion de « capital culturel » est un concept sociologique qui a été introduit par Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON dans « La reproduction » paru en 1970. Le « capital culturel » correspond à l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu, il vient compléter le capital social et le capital économique dont disposent les individus. Dans le concept de « capital culturel », Bernard LAHIRE évoque plus particulièrement « l'illettrisme des parents ». Cet illettrisme serait corrélé, selon l'auteur, à la difficulté en lecture des enfants. On observe donc une relation entre la pauvreté matérielle et socioculturelle des familles et l'échec scolaire potentiel de leurs enfants. Selon les enseignants, les élèves de milieux défavorisés ont un vocabulaire et une syntaxe pauvre et c'est là que réside leur plus grande difficulté, c'est donc une des conséquences de l'illettrisme des parents. Cela amène ainsi les enseignants à penser que les parents ne parlent pas à leurs enfants alors que le langage qui se joue au sein des familles est primordial. Les enseignants vont même jusqu'à dire qu'il faut « éduquer les parents ». Par ailleurs, il est important de noter que la lutte contre l'illettrisme est aujourd'hui devenue une priorité nationale et apparaît dans les piliers de la refondation de l'école datant de 2013.

En ce qui concerne le langage, Philippe PERRENOUD et Basil BERNSTEIN, tous deux sociologues, sont du même avis : ils postulent que les enfants s'approprient d'abord ce qui se transmet dans leurs familles (le langage, les modèles de conduites, les valeurs transmises), la langue que l'enfant acquiert au cours de sa socialisation détermine ainsi son adaptation à la « langue de l'école ». D'après de nombreuses recherches, l'école utilise un langage correspondant à la classe moyenne, ainsi, les élèves de milieux populaires auront du mal à s'y adapter et devront fournir des efforts dans ce milieu qui leur est inconnu. Dans les familles socio culturellement démunies, le code du langage est un « code restreint » et ne correspond donc pas à celui de l'école.

La théorie du handicap des années 60 postule que les enfants de milieux populaires étaient liés à un environnement culturellement pauvre et en particulier pauvre en stimulations verbales. En France le « plan d'instruction Rouchette[3] » (1969) a alors été mis en place, il introduit les notions de « déficit socio-culturel » et de « déficit de langage » à propos des enfants de milieux socioculturels défavorisés. Cependant, vis à vis de ces notions, les sociologues restent partagés, en effet, les recherches montrent au contraire qu'il n'y a pas de handicap en soi, il est le produit d'une non-maîtrise, dans le cadre d'un rapport de domination, de forme de relations sociales particulières. Ils ne veulent pas voir chez les enfants en échec uniquement du manque, du déficit, de la privation. De plus, selon Bernard LAHIRE, les familles sont aujourd'hui de plus en plus instables, elles ont moins le temps de parler avec les enfants, notamment du fait que désormais les mères travaillent plus, elles ne développent pas le langage, alors qu'il est important de favoriser l'acquisition d'un lexique minimum avant l'entrée à l'école primaire, selon Michel FAYOL, chercheur en psychologie et José MORAIS, chercheur en psycholinguistique dans leur étude de 2004 intitulée « la lecture et son apprentissage ». Les élèves sont seuls et étrangers face aux demandes scolaires. Ils n'ont pas les dispositions, les démarches cognitives et comportementales attendues à l'école car « l'école est un univers de culture écrite ». La réussite scolaire en lecture est corrélée au fait que les parents lisent à voix haute et qu'après ils discutent du livre avec l'enfant, dans ce cas l'enfant entend et incorpore en

[3] Plan Rouchette : Plan de rénovation de de l'enseignement du français à l'école élémentaire, du nom du président de la commission, l'inspecteur Général Marcel Rouchette.

lui, des structures textuelles qu'il va réinvestir dans sa propre lecture. Le livre est donc considéré comme un outil quotidien à travers lequel l'enfant reçoit l'affection de ses parents. Il est même considéré selon DUBET, dans son ouvrage « L'école est-elle rentable ? » comme « le don aux enfants qui fait le plus la différence ». De plus, dans « Tableaux de familles », publié en 1995, LAHIRE observe que si les adultes lisent devant les enfants un journal ou un livre, l'enfant va prendre modèle, de même si un enfant voit ses parents écrire, ce constat se répercutera sur les représentations que l'enfant aura de cette pratique, sur le sens et sur l'importance qu'il lui donnera au sein de l'institution scolaire. Cependant, l'auteur admet une nuance, en effet, il constate grâce à ses recherches que dans certaines familles disposant de livres, les enfants ne peuvent parfois pas les toucher. Il est alors important de se demander si ces élèves donneront tout de même de l'importance à la pratique d'écriture et de lecture.

Concernant le capital culturel dont dispose un enfant dans sa famille, une enquête de 1970 réalisée par l'INED[4] relève l'ampleur de la sélection sociale qui prend place à l'école. D'après l'enquête, la sélection scolaire prend place pour la majorité des cas, avant l'entrée dans le secondaire. En effet, il est constaté que l'origine sociale joue un rôle primordial dans la réussite scolaire surtout lors des premières années du primaire. Dans son enquête l'INED a relevé que « parmi les élèves qui sont rentrés en 1997 à l'école, 95 % des enfants de cadres contre 82 % de ceux dont le père est inactif parviennent sans retard au CE2 ».

La scolarité primaire est également fortement influencée par le niveau d'instruction du père mais surtout par celui de la mère. Le niveau d'étude des parents paraît important car pour qu'un enfant réussisse, il faut que la famille lui transmette des éléments culturels, l'enfant doit être un minimum instruit dans sa famille avant d'entrer à l'école. Il est donc prouvé que c'est dans les familles où la mère est la plus instruite que les enfants réussissent le mieux. Le milieu culturel de l'enfant compte alors plus que les conditions matérielles.

c) Dimension socio-économique

La part de capital économique que détiennent les familles joue également fortement sur la réussite des élèves : la réussite scolaire est moins fréquente chez les enfants issus de familles économiquement défavorisées comme le démontrent les recherches.

En ce qui concerne le facteur économique, on peut également citer les travaux de Pierre BERRET (chargé de recherche au CNRS, laboratoire d'économie et sociologie du travail) : en effet, selon ce dernier, les familles doivent également avoir les moyens d'accompagner leurs enfants dans leurs études mais il ne suffit pas seulement de le vouloir mais de pouvoir le faire. Les enfants dont les parents ne pourront pas payer d'études « chères » s'orienteront par dépit dans des filières qu'ils n'ont pas choisies, ils seront donc moins motivés et cela pourra entraîner un échec scolaire. Outre la capacité à payer les études, le capital économique détenu par les familles peut jouer sur la réussite scolaire d'une autre manière, en effet, on peut observer selon plusieurs études que les connaissances transmises des parents aux enfants sont inégales. Par exemple, des enfants ayant des parents qui les emmènent souvent au musée ou des enfants disposant d'une bibliothèque à leur domicile avec des parents qui ont la capacité de leur acheter des livres, possèdent un bagage culturel qui sera sûrement plus élevé que d'autres enfants n'ayant pas cette chance ; on observera donc un parcours scolaire différent. De plus, certains parents payent à leurs enfants des séjours linguistiques, des cours particuliers, ils surveillent le travail à la maison. L'égalité des chances ne produit donc pas l'égalité des résultats. La

[4] INED : institut national d'études démographiques

mobilisation des parents semble donc être un facteur de réussite, ces derniers doivent donc avoir une bonne connaissance, des attentes scolaires.
De plus, on a constaté que les enfants réussissent mieux dans une famille à taille restreinte. En effet, selon une étude de CAILLE réalisée en 2001, un enfant grandissant dans une famille de trois enfants à moins de chance d'atteindre le CE2 sans redoublement. Mais c'est surtout dans les milieux populaires que cette influence négative de la taille de la famille s'opère. Ceci conforte l'hypothèse selon laquelle les conditions financières jouent sur la réussite. On peut donner l'exemple des conditions de logement, une étude menée par des sociologues britanniques des années 1950 travaillant sur les classes ouvrières, parmi lesquels HOGGARD en 1957, montre qu'un élève vivant dans un petit appartement avec difficultés de s'isoler aura plus de mal à obtenir de bons résultats. Éric MAURIN dans « l'égalité des possibles, la nouvelle société française » évoque lui aussi la taille de l'appartement : il constate qu'un élève partageant sa chambre avec ses frères et sœurs ou ne pouvant s'isoler au calme dans un appartement trop exigu n'aura pas les mêmes chances qu'un élève disposant d'une chambre personnelle.

Ces propos restent à nuancer, en effet, on observe tout de même un nombre non négligeable d'enfants d'ouvriers qui réussissent au même niveau que les enfants de cadres.

d) Des enfants plus ou moins armés à affronter le « jeu scolaire »

BLOOM constate plusieurs influences sur la réussite scolaire : tout d'abord, les habitudes de travail des familles, l'importance accordée dans la régularité de l'emploi du temps et de l'espace, la priorité donnée au travail scolaire par rapport aux activités de loisirs. Il souligne également l'importance de l'aide et de l'encouragement aux apprentissages scolaires y compris la disponibilité des parents et les conditions dans lesquelles s'effectue le travail : une ambiance familiale stimulante jouera également sur la réussite scolaire. Un autre facteur influençant la réussite scolaire est comme vu auparavant, le développement du langage c'est-à-dire les occasions données par la famille de développer un emploi correct et efficace de la langue ; enfin, entre en jeu les aspirations et attentes de la famille en matière scolaire c'est-à-dire ce à quoi les parents aspirent pour leurs enfants, les exigences de réussite qu'ils lui posent, le fait qu'ils savent ce qu'il fait à l'école, qu'ils se montrent intéressés. Les élèves sont donc, comme nous l'avons vu, plus ou moins armés à affronter le jeu scolaire, que cela soit du point de vue économique, social et culturel transmis par leur famille. François DUBET le démontre également dans son étude ; en effet, pour lui, les divers groupes culturels et sociaux développent précocement chez les enfants des ensembles d'attitudes et de compétences plus ou moins favorables à la réussite scolaire. Chaque groupe valorise plus ou moins les études, donne aux enfants des compétences cognitives et verbales plus ou moins proches des attentes de l'école. Les élèves de classes populaires doivent donc à l'école, s'adapter à un monde qui leur est étranger, l'intégration de nouvelles normes et valeurs loin de celles qu'ils ont l'habitude de côtoyer dans l'univers familial constitue déjà un premier handicap à leur réussite scolaire. C'est pour toutes ces différences de dotation de capital que selon BOUDIEU et PASSERON « l'école est favorable aux favorisés » car le langage qui y est présent est loin de l'habitus des milieux défavorisés, l'école est loin d'être neutre et diffuse une culture de classe qui correspond à la classe moyenne. L'école part du principe qu'ils partent tous sur un même pied d'égalité donc l'école serait injuste et participerait à la reproduction sociale plutôt qu'à la mobilité.

2. L'influence des styles éducatifs sur la réussite scolaire

Nous remarquons que les transmissions culturelles des familles jouent un rôle dans la scolarité de l'enfant ainsi que la transmission économique ; cependant, l'aspect culturel n'est pas la seule influence, les pratiques éducatives des familles ont elles aussi un impact sur la scolarité. Le type d'éducation choisi par les parents modèle les futurs élèves. En fonction des relations familiales que l'enfant a construit, il ne réagira pas de la même façon en classe, son comportement peut varier en fonction du type d'éducation qu'il reçoit comme nous le verrons. La famille joue un rôle primordial, dans certains cas elle peut être considérée comme un complément à l'école, par exemple, pour renforcer un élément vu en classe ou aider aux devoirs. Mais elle peut aussi constituer un handicap si elle n'est pas capable de jouer ce rôle complémentaire contribuant à creuser les inégalités entre élèves. L'origine sociale est selon Marie DURU-BELLAT et Agnès VAN ZANTEN, (en 2006) l'un des facteurs les plus visibles de l'inégalité scolaire : l'éducation reçue par les enfants est un atout ou un handicap pour réussir à l'école. L'influence de l'éducation familiale sur le devenir scolaire ne se réduit pas au seul accompagnement familial de la scolarité, par exemple, le désaccord entre le style éducatif général des parents et celui de l'enseignant peut perturber les enfants dans leur apprentissage.

Selon les auteures « les parents de milieux populaires adhèrent à l'idéaltype du développement naturel (faible intervention parentale) alors que ceux des catégories moyennes et supérieures se retrouvent plus dans l'idéaltype d'une inculcation systématique ». Les bonnes manières paraissent plus plébiscitées dans les catégories populaires. Selon la place des familles dans la hiérarchie sociale, les notions d'autonomie, de responsabilisation, d'estime de soi, ou bien celles d'engagement social sont plus ou moins privilégiées, par exemple, dans le haut de la hiérarchie, l'autonomie est favorisée alors que dans le bas de la hiérarchie sociale, c'est l'adaptation aux contraintes extérieures et l'obéissance aux règles qui prévaudront selon elles. De plus, dans les milieux populaires apparaît une forte hiérarchie entre les parents et les enfants, il y a une grosse frontière entre le statut de l'enfant et celui de l'adulte. L'enseignant semble être plus proche de la conception de la relation adulte/enfant des classes moyennes et supérieures, en effet, dans l'école d'aujourd'hui, les élèves ne doivent pas être dans une relation de domination avec leur professeur, les enseignants valorisent « une autonomie progressive » selon une étude de 2000 réalisée par RAYOU, un sociologue.

Cléopâtre MONTANDON et Jean KELLERHALS dans « le style éducatif des familles » distinguent plusieurs types de familles selon leur style d'éducation. Tout d'abord, les familles de « style autoritaire » où ont lieu un contrôle élevé mais un soutien faible, les règles ne se discutent pas. Puis celles de « style permissif » laissent place à un contrôle lâche mais un soutien élevé, ces familles acceptent les désirs et les pulsions de leurs enfants, punissent peu et n'exigent rien d'eux. Et enfin celle de style « autoritative » avec un contrôle et un soutien élevé où les parents valorisent une attitude rationaliste, ils encouragent les échanges verbaux, cependant, il y a quand même des règles à respecter, ils encouragent l'enfant à être indépendant.

Il existe donc plusieurs façons d'éduquer ses enfants et cela influence sur la réussite scolaire de l'élève ; plusieurs travaux anglo-saxons notamment les travaux de GECAS en 1979 et HESS en 1970, montrent que le niveau d'éducation des parents, leur origine, leur profession, leur revenu exerce une influence sur les choix d'éducation vis-à-vis de leurs enfants et sur les moyens qu'ils utilisent pour les atteindre.

Outre les différences de styles d'éducation, on observe également une différence plus globale d'éducation entre les familles de catégories populaires et celles d'autres catégories plus élevées.

Par exemple, on peut citer KOHN dans une étude de 1959 qui établit une différence entre les mères de milieu populaire et celles de milieu bourgeois. Les premières citées insistent sur les qualités d'ordre, de propreté et de bonne présentation de soi alors que les deuxièmes donnent plus d'importance à l'autonomie, à l'imagination et à l'ambition. De plus, les parents de classe populaire font plus usage de la force dans la punition en privant leurs enfants de quelque chose par exemple, alors que dans les classes moyennes, ils dialoguent, essaient de raisonner, communiquent. Selon l'auteur, cela vient du travail des parents : leurs valeurs, reflet de leurs conditions de travail, se traduisent dans leurs attitudes et dans les comportements éducatifs. De même, on peut s'appuyer sur une étude de LAUTREY, psychologue, qui distingue également une différence entre les familles populaires et les autres. Ce dernier classe les familles en trois catégories, tout d'abord, celles à « structuration faible » qui présentent un environnement stimulant à l'enfant mais peu de régularités, les normes sont quasiment absentes ; puis viennent les familles à « structuration rigide » où les régularités ne changent jamais, cela offre peu de stimulations aux enfants. Enfin, il distingue les familles à « structurations souples » qui, elles, fournissent conjointement des perturbations et des régularités, les règles sont flexibles et modulables. L'auteur conclut alors que les familles dites « souples » sont plus souvent les familles aisées alors que le style « rigide » sera choisi dans les milieux populaires.

Cependant, il n'y a pas que les valeurs et le style éducatif qui influencent le comportement des élèves en classe, il faut noter que les « jeux de classes » jouent aussi un rôle. Il faut s'intéresser à ce qui fait le quotidien de la vie des enfants avec leurs parents hors de l'école, c'est-à-dire les repas, les soins et les jeux. Sandrine VINCENT, sociologue, s'est particulièrement intéressée à ce dernier aspect du quotidien qui attire beaucoup le regard des sociologues. Suite à son étude sur l'usage social du jouet, elle remarque que celui-ci n'a pas la même fonction selon les classes : dans les classes moyennes et supérieures, le jouet a une fonction pédagogique qui permet la transmission de savoir et savoir-faire alors que dans les classes populaires, le jouet est un objet de plaisir avant un outil d'éveil. Les enfants issus de classe supérieure reçoivent alors des jouets éducatifs plutôt que récréatifs. Mais il n'y a pas que les jouets, il y a aussi les jeux, SHIRLEY B. HEATH, anthropologue linguistique, constate que les parents de classes supérieures posent souvent des questions pour susciter la curiosité de leurs enfants dans le but de favoriser le langage et stimuler le développement intellectuel. Il apparaît donc que dans les classes moyennes et supérieures, le jeu sert à préparer aux attendus scolaires, et sert donc à construire de forts prérequis chez les futurs élèves. Selon D.GLASMAN en 2004, les jeux éducatifs sont aujourd'hui devenus des « jeux sérieux », c'est pourquoi « les enfants de classes moyennes et supérieures sont privilégiés par les ressources financières des parents, même si le lien entre les jeux et jouets éducatifs et le développement cognitif n'est pas totalement avéré ».

Nous avons donc remarqué, d'après les enquêtes de nombreux auteurs, que l'origine sociale influence beaucoup sur la réussite scolaire d'un élève notamment à travers le capital que détient chaque famille.

Cependant, dans les années 70, de nouvelles enquêtes voient le jour, notamment une de BOUDON qui va à l'encontre de la thèse de BOURDIEU et PASSERON. En effet, il préfère mettre en avant les facteurs individuels, c'est-à-dire que la moindre maîtrise n'est pas la raison principale de leur échec car ils établissent un calcul de coût/avantage. Raymond BOUDON et Noëlle BISSERET, dans leur étude de 1973, considèrent que le coût et la rentabilité des études ainsi que le niveau de revenu sont des facteurs économiques qui déterminent en premier lieu le niveau, l'orientation et la persévérance dans les études. Selon ces auteurs, les étudiants de la classe dominée doivent donc limiter leurs choix en fonction du possible ici et maintenant à

cause de leur position dans le système des classes et des contraintes que cela implique : il s'agit de calculer le « coût/bénéfice ».

B. Des effets plus visibles : les pratiques d'accompagnement notamment à travers l'aide aux devoirs

L'origine de la pratique des devoirs remonte à la loi du 30 octobre 1886 qui indique que « les élèves de primaire disposent de trente heures de cours par semaine (non compris le temps que les élèves peuvent consacrer soit à domicile, soit dans les études surveillées). » Cependant, moins de 100 ans après, une nouvelle circulaire fait surface, il s'agit de la circulaire du 29 décembre 1956, qui préconise « qu'aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne pourra être demandé aux élèves ». Il ne s'agira uniquement que de devoirs « oraux » comme réciter une poésie ou une leçon ou d'une préparation aux devoirs. De plus, les devoirs ne se feront plus hors la classe mais dans la classe. Néanmoins, cette loi n'est pas souvent connue et quand elle l'est, elle n'est pas souvent appliquée, le travail « hors de la classe » continue d'exister. Les devoirs sont mêmes parfois réclamés par les parents. Selon certains enseignants, la suppression du travail « hors la classe » risquerait de creuser les inégalités sociales, en effet, ne pas donner de devoirs servirait aux bons élèves car ils ont déjà compris et intégré la leçon. D'autres enseignants, au contraire, pensent que donner des devoirs provoque des inégalités selon le contexte familial. Le « travail à la maison » est une notion apparue dans les années 70, qui diffère des autres ; en effet, elle ne désigne pas seulement un lieu, elle indique surtout qu'une partie du temps d'apprentissage scolaire concerne les élèves et leur famille. Des termes négatifs sont employés pour désigner les devoirs à la maison, on parle de « travail pour l'école hors de l'école » ou de « l'école après l'école ». Ce travail extra-scolaire implique pleinement les familles, on parle « d'externalisation du travail scolaire ». Selon le Dictionnaire de l'académie française, les devoirs sont : « un exercice écrit qu'un maître demande à ses élèves. Faire ses devoirs, s'acquitter des exercices écrits indiqués par le maître ».

1. Bénéfice et utilité des devoirs scolaires

Valérie CAILLET et Nicolas SEMBEL, tous deux sociologues, distinguent plusieurs finalités des devoirs scolaires, dans l'enquête « Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire » de 2010. Tout d'abord, des finalités cognitives, il s'agit en effet de servir à fixer les apprentissages et ajuster l'enseignement. Ce qui est vu en classe doit être consolidé à la maison. Les devoirs servent à « stimuler l'appropriation des différents savoir via un travail régulier de mémorisation ». Il se met alors en place « un processus d'apprentissage » qui démarre en classe, transite par la maison et se clôt en classe par un réinvestissement. Les devoirs à la maison revêtent également des aspects pédagogiques ; en effet, les enseignants s'en servent pour identifier les difficultés des élèves. « Le travail hors la classe doit donc permettre aux élèves d'acquérir des bonnes attitudes d'apprentissage ». Les enseignants disent alors que les devoirs à la maison sont comme un entraînement. Un aspect social est également trouvé dans la pratique, ils permettent en effet de communiquer avec les familles. Cette communication est l'un des enjeux majeurs de l'école d'aujourd'hui, on parle de « co-éducation » ; il est alors primordial pour les enseignants de coopérer avec les parents d'élèves. Ils peuvent donc le faire grâce aux devoirs. Les enseignants disent avoir besoin des parents pour « travailler » : la famille

entre alors dans l'école. Les parents pour la plupart « jouent le jeu » et la majorité d'entre eux portent un regard positif sur la pratique. Ils sont dans une logique de coopération avec l'école et ils s'investissent autant qu'ils le peuvent. De nombreuses recherches montrent alors que l'attitude des parents est fondamentale dans la réussite scolaire de leurs enfants notamment grâce à l'aide aux devoirs. Dans l'article « *Parents : leur rôle dans la réussite scolaire de leurs enfants* » rédigé par Isabel Pérez, il est indiqué que les devoirs permettent plus particulièrement de créer chez les enfants des qualités importantes et indispensables à la réussite scolaire que sont l'autonomie et la responsabilité. En effet, l'élève doit s'investir dans son travail « hors la classe » et s'organiser seul sans l'aide d'un enseignant, il développe alors également le souci de l'approfondissement ainsi que le sens de l'organisation et le goût du travail personnel. Ce sont des qualités que promeut l'école d'aujourd'hui. Le travail « hors la classe » sert donc à se remémorer, à améliorer ce qui n'a pas été compris. C'est un rituel qui perpétue la chose scolaire au domicile, reliant les deux univers de socialisation. Il permet aussi aux parents d'exercer leur autorité parentale en ayant le contrôle et un regard sur ce qui se passe à l'école. La présence des parents semble nécessaire même quand l'élève n'a pas de difficultés.

2. Des arguments contre les devoirs à la maison

Selon Philippe MEIRIEU, l'essentiel du travail scolaire se fait en classe ou devrait se faire en classe. D'après ce dernier, « la classe fonctionne trop comme une église, alors qu'elle devrait fonctionner comme une bibliothèque et un atelier, un lieu de consultation de ressources, d'entraînement individuels et collectifs, de compagnonnage avec un maître qui ne se contente pas de dire mais montre, explique et les fait travailler sous ses propres yeux pour corriger, les guider, les amener le plus loin possible dans la perfection ». Le travail à la maison est alors un renvoi systématique aux inégalités sociales et familiales. En effet, il y a des inégalités de conditions de logement mais aussi de l'environnement familial et culturel comme vu auparavant. Par exemple, un élève qui a son propre bureau, peut faire appel à un frère ou un ami, solliciter des parents qui ont lu le livre qu'il doit étudier n'est pas égal à l'élève qui fait ses devoirs avec la télévision, sans soutien en cas de découragement. Cependant, le propos reste à nuancer : en effet, un père artisan qui prend le temps d'expliquer à sa fille comment il a acquis tels ou tels gestes professionnels l'aidera sans doute plus dans sa réussite scolaire qu'un cadre supérieur qui la laisserait simplement aux portes d'un musée. Certes, les conditions économiques jouent un rôle majeur dans la réussite scolaire mais la qualité de l'environnement familial a également une grande part à jouer. C'est pourquoi, selon les sociologues, il convient d'attirer l'attention sur les dangers du travail à la maison. Les chercheurs expliquent que les journées d'école sont trop longues et que les vacances le sont aussi ; selon eux, il serait plus efficace de diminuer le temps quotidien de travail à l'école et d'augmenter le nombre de jours en classe. De plus, en rentrant chez eux, la longue journée d'école n'est pas entièrement terminée puisqu'ils doivent réaliser leurs devoirs, l'école se poursuit donc à la maison et l'excès des travaux à la maison démobilise les élèves en difficulté.

De plus, l'apprentissage nécessite l'intervention d'un spécialiste enseignant alors que les parents ne sont pas des spécialistes, il paraît alors difficile de laisser les élèves se faire aider, à la maison, pour les devoirs scolaires car cela repose sur les compétences souvent aléatoires des familles. Les enseignants doivent rester les seuls professionnels, il convient alors de ne pas laisser à la volonté des parents ou à leurs compétences méconnues, l'acquisition des savoirs primordiaux que les élèves doivent acquérir pour la réussite. Cependant, la réalité n'est pas telle car

beaucoup de travaux essentiels sont « renvoyés » à la maison et donc confiés aux parents. Selon les sociologues, les questions doivent être abordées en classe avec l'enseignant, les devoirs doivent être préparés par avance, à l'école. Or « depuis sa création, l'école s'est voulu une institution qui organise les apprentissages de manière systématique, progressive et exhaustive », en effet, la société considérait comme normal que l'accès aux savoirs soit déterminé par l'héritage familial. L'école d'aujourd'hui est bien différente de celle d'avant, en effet, avec l'essor du numérique qui remplace les encyclopédies, les élèves n'ont plus forcément besoin de leurs parents pour leur apporter « le savoir » car ils ont accès à internet pour faire des recherches. Cependant, cela revêt un caractère plus dangereux, en ayant accès à internet, les élèves ont accès à beaucoup d'informations qui sont difficiles à trier et à sélectionner, ils ne peuvent donc pas savoir ce qu'ils doivent retenir ou non. C'est pourquoi, selon Philippe MEIRIEU, « c'est aux enseignants d'être les encyclopédistes de demain », c'est-à-dire que ces derniers doivent réguler les connaissances auxquelles les élèves ont accès et donc leur apprendre à avoir un accès autonome mais raisonné des savoirs.

La tâche confiée aux parents s'avère plus difficile qu'il n'y paraît puisqu'ils ne sont pas des professionnels de la transmission du savoir, ils doivent donc s'improviser « pédagogues » lors de l'aide aux devoirs. Le terme « apprendre à apprendre » apparaît dans les années 70 pour lutter contre l'injustice scolaire et il résume parfaitement ce à quoi sont confrontés les parents lors de la tâche qui leur est confiée. Il est alors évident que l'aide aux devoirs influence les résultats scolaires et plus particulièrement l'attitude des parents dans la vie quotidienne. L'auteur donne l'exemple de la télévision : quand regarder la télévision est réglementée, les enfants ont de meilleurs résultats. « Pour que les enfants réussissent, les parents ne doivent pas se transformer quotidiennement en enseignant. Ils peuvent par contre se transformer en professeur d'intelligence c'est-à-dire se saisir de toutes les occasions possibles pour faire réfléchir et penser leurs enfants ». Selon Martine KHERROUBI, depuis les années 1960, « l'institution donne l'impression de transférer certaines responsabilités de l'état aux familles », il y a en effet, ce qu'elle nomme « un processus d'externalisation » d'une partie des tâches liées aux apprentissages, ce qui correspond à l'école en dehors de l'école. Le temps scolaire devient un temps social parmi tant d'autres. C'est un rituel de transition de l'école vers la famille, il apparaît donc clairement que l'emploi du temps des familles est rythmé par les devoirs hors de la classe, car elles organisent leurs activités en fonction du travail des enfants.

Il y a alors plusieurs arguments en défaveur des devoirs à la maison, tout d'abord un argument légal puisque ces derniers sont interdits depuis 1956 (à l'écrit) pour des raisons de santé notamment. On note également un argument démocratique, le haut conseil de l'évaluation de l'école constate que « laisser les élèves et leurs familles seuls face aux devoirs et leçons est source d'iniquité » car les aides apportées ne sont pas les mêmes selon les familles. Les conditions matérielles sont également inégales et donc les élèves de catégories socioprofessionnelles défavorisées sont pénalisés. Puis apparaît un argument plutôt sanitaire, les élèves ont déjà de grandes journées d'école qui leur demandent déjà un grand effort physiologique et intellectuel, ils n'ont alors pas besoin qu'on leur ajoute du temps de travail à la maison car il y a une surcharge de travail qui nuit aux enfants selon la circulaire de 1956. Un argument social apparaît également, il est en effet important que l'enfant ait du temps pour jouer ou se reposer, or, avec la réalisation des devoirs, l'enfant a moins le temps pour ses loisirs.

3. Qui aide et quand ?

Marie GOUYON (statisticienne) dans l'article « l'aide aux devoirs apportée par les parents » publié en 2004, apporte l'idée selon laquelle l'aide des parents a évolué, dans la mesure où les parents aident plus fréquemment et plus longtemps leurs enfants qu'avant. Elle constate qu'en 2002-2003, les parents consacraient à eux deux, environ 19h par mois en moyenne à aider leurs enfants ; ce temps correspond à 30 minutes de plus que dans les années 1990, soit une évolution de 30 minutes en 10 ans. Cependant, un des faits majeurs observé lors de plusieurs enquêtes est que ce sont les mères qui aident le plus : « quel que soit le milieu social, la mère y passe plus du double de temps que le père et ce sont les femmes les moins diplômées qui y consacrent le plus de temps ». Roger ESTABLET, sociologue, souligne que chez les cadres supérieurs, la mère de famille peut être considérée comme un parent d'élève professionnel. Malgré cette aide dominante des mères, on remarque tout de même une forte évolution de l'aide paternelle : « les pères s'investissent plus qu'il y a dix ans : entre 1992 et 2003, la proportion d'hommes déclarant s'occuper des devoirs, essentiellement à la demande de leur enfant, est passée de 60 % à 70 % dans l'enseignement général ». On parle alors depuis les années 1970 de « nouveaux pères » qui sont plus disponibles et plus sensibles. On remarque également que les enfants sont plus aidés au début de leur scolarité, notamment au cours préparatoire, qu'à la fin de leurs études comme le montrent les graphiques ci-dessous tirés de l'article cité auparavant.

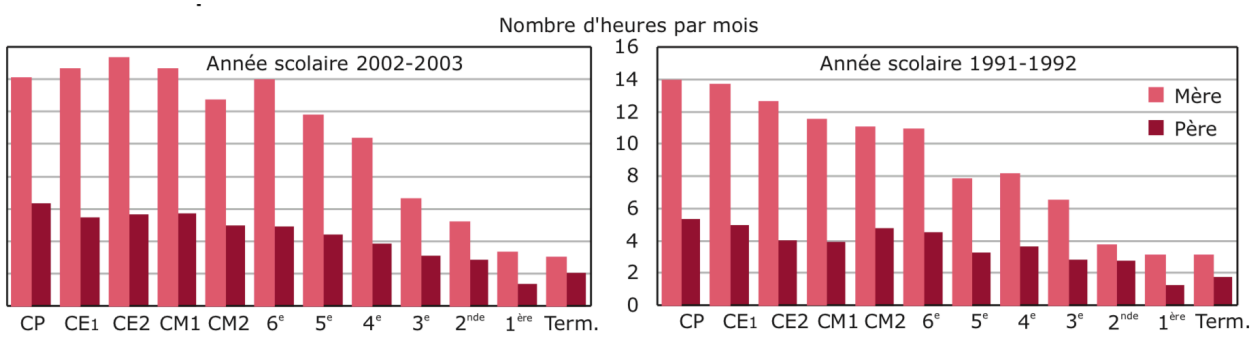


Figure 1 : Aide apportée par les parents selon la classe de l'enfant

Champ : ensemble des ménages composés d'un ou de deux parents, dont l'un des enfants est scolarisé en élémentaire, au collège ou au lycée général ou technologique, en 2002-2003 d'une part, en 1991-1992 d'autre part. Sources : Enquête PCV Éducation et Famille, octobre 2003, Insee ; enquête Efforts éducatifs des familles 1992, Insee-Ined »

4. « Typologie de parents » face à l'école et face à l'aide aux devoirs

Certaines recherches soulignent la nécessité d'une véritable collaboration écoles-familles : aujourd'hui on parle de co-éducation qui serait la condition même de la réussite scolaire. Il est avéré que, désormais, la complicité des parents avec l'école est essentielle à la réussite. L'enseignant a l'obligation de communiquer avec les familles et de les intégrer pleinement dans la communauté éducative. Cependant, les parents doivent eux aussi s'impliquer : en effet, les enseignants attendent également beaucoup de leur part, notamment comme nous l'avons vu,

pour l'aide aux devoirs. Les parents doivent alors être informés des objectifs et des méthodes ainsi que des programmes scolaires sinon les enseignants ne peuvent pas attendre d'eux que l'aide soit optimale. Il est important de souligner que « le travail personnel des élèves s'est longtemps effectué au sein même de l'école sous le regard des maîtres » selon Séverine KAKPO. C'est en effet, à partir des années 1960 que les devoirs commencent à être placés sous la responsabilité des familles. Ces dernières ont donc dû trouver des moyens d'agir car avec l'aide aux devoirs, la famille peut être considérée comme un « complément à l'école ». Cependant, elle peut aussi constituer un handicap si elle n'est pas capable de jouer ce rôle complément, dans ce cas, les inégalités ne cesseront de grandir. Il existe alors plusieurs types de parents face à l'aide aux devoirs et plusieurs auteurs ont essayé d'en faire une typologie.

a) Les parents face à l'école

La typologie de GAYET :

Nous retiendrons tout d'abord celle de D.GAYET, qui s'est appuyé sur le modèle de BOURDIEU. Pour lui, trois genres de parents existent selon le point de vue des enseignants.

Il y aurait tout d'abord les parents « élitistes ». Pour ce type de parents, l'école est « un bien de consommation » et l'enseignant est alors un « fournisseur de service ». Certains parlent de « consumérisme scolaire », l'école fonctionne alors comme un marché économique avec l'offre et la demande. Les enseignants perçoivent ces parents comme « envahissants » car il y a une intrusion des parents dans le domaine pédagogique car ils jugent les pratiques de l'enseignant. Ces parents exercent alors selon GAYET, une sorte de « pouvoir sur l'école » en accaparant les enseignants, ce qui va à l'encontre des objectifs de coopération de l'école.

Puis, viennent les parents « réalistes » qui selon D.GAYET font partie de la classe moyenne, ils sont alors les partenaires idéaux pour les enseignants. Ils sont en continuité avec l'école du fait qu'ils répondent aux attentes des enseignants sans les contredire et sans trop les envahir. L'école est alors pour eux très importante et ils socialisent leurs enfants « à l'école » c'est-à-dire qu'ils les aident à devenir élève.

Enfin, l'auteur distingue également les parents « fatalistes ». Selon l'auteur, ils appartiennent aux classes populaires et sont le plus souvent qualifiés de « démissionnaires » par les enseignants car ils sont souvent absents du milieu scolaire et tentent même de s'en éloigner le plus possible. Selon l'auteur « ces parents ont un rapport difficile avec l'école, les enseignants se trouvent démunis face à ces parents qui attendent beaucoup de l'école mais n'y participent pas ». Il souligne donc une différence fondamentale entre l'investissement des familles populaires et aisées face à l'école. Les familles des classes supérieures sont alors plus demandeuses de rencontres individuelles, cherchent à rendre des services, à entretenir une bonne relation, à participer aux sorties scolaires alors que celles des milieux populaires évitent les relations et tout contact avec l'école.

La typologie de MONTANDON et KELLHERHALS :

Cléopâtre MONTANDON et Jean KELLHERHALS proposent une autre typologie. Ils introduisent le terme de « parentage » qui désigne le fait que le père et la mère sont impliqués dans l'éducation. En effet, l'éducation est menée par plusieurs agents (école, pairs, familles), les auteurs étudient alors comment les parents gèrent l'éducation faite par les autres instances de socialisation et comment ils se coordonnent. Ils définissent tout d'abord « l'éducation de l'enfant » : « c'est un processus d'influence identifiable par ses stratégies d'une part et par la division du travail qu'il implique (dans et hors la famille) d'autre part ». C'est également « l'ensemble des actions que divers agents sociaux entreprennent délibérément pour intégrer l'enfant à la vie sociale ». Ils distinguent alors plusieurs « styles de coordination » c'est-à-dire la manière dont les parents gèrent les influences éducatives des autres acteurs d'éducation. Il y a donc deux axes à étudier :

1. L'axe spécificité/diffusion : « ampleur de la mission attribuée par la famille aux autres agents de socialisation. L'école peut se voir cantonnée dans son rôle de formation technique ou être investie de tâches d'éducation morale ».
2. L'axe participation/retrait : « manière dont le groupe familial relaye les influences des autres acteurs. La famille peut les ignorer ou au contraire tenter de les commenter, les accompagner. C'est ainsi que certaines familles se préoccupent des devoirs scolaires alors que d'autres préfèrent que les enfants l'affrontent seuls ».

Les quatre modes de coordination sont alors, « l'opposition » c'est à dire qu'on ne reconnaît qu'une compétence spécifique à l'autre agent on estime donc qu'il n'est pas nécessaire d'intervenir, la « délégation » qui correspond au cas où les parents ne s'impliquent pas dans ce que fait l'autre agent. Vient ensuite « la médiation » qui consiste à « reconnaître une compétence très spécifique à d'autres agents tout en relayant leurs efforts ou messages », par exemple l'aide au travail scolaire, puis la « coopération » où les situations et compétences reconnues à l'autre sont très confuses. Jean KELLERHALS et Cléopâtre MONTANDON, dans « les stratégies éducatives des familles », ont également évoqué le contact des parents avec l'enseignant qui apparaît d'après leur étude comme primordial. Leur échantillon d'enquête a été pris dans l'ensemble des familles dont l'enfant est de nationalité suisse, âgé de 13 ans au moment de l'entretien et inscrit au rôle scolaire de la septième année de la scolarité obligatoire. Parmi leur échantillon de 508 familles, 120 font partie de la couche populaire, 46 de la couche moyenne traditionnelle, 217 de couche moyenne nouvelle et 124 familles de la couche supérieure. Leur enquête a alors révélé que 83 % des familles ont déjà rencontré l'enseignant de leur enfant dans l'année et que ce sont les mères qui rencontrent le plus souvent l'enseignant. Peu de familles n'ont aucun contact avec l'enseignant. De plus, les participations aux réunions de parents se sont révélées fortes avec 87 % de parents présents dont 70 % avec la présence des deux parents.

Il apparaît donc que les parents désirent rester en contact le plus possible avec les enseignants en demandant des rendez-vous personnels ou en participant aux diverses réunions. Connaître l'enseignant de son enfant et plus particulièrement ses pratiques pédagogiques et éducatives semble important pour les parents et serait donc la clé de la réussite scolaire.

b) Les parents face à l'aide aux devoirs

Les enquêtes citées montrent que les parents doivent s'approprier l'institution scolaire pour pouvoir aider leurs enfants mais qu'il faut faire attention à ne pas rentrer en conflit avec les enseignants. Ceux-ci s'accordent pour admettre qu'une scolarisation est nécessaire, cependant, cela suppose que les parents mettent en œuvre un véritable travail pour l'école notamment le suivi des activités scolaires et l'appui au travail scolaire de leurs enfants. Il est alors important

de remarquer que les élèves ne sont pas les seuls à être en jeu dans l'accomplissement des devoirs. En effet, lors d'un « retour en classe, si le travail à la maison n'est pas fait, l'élève risque une punition, comme si, seule la volonté de l'élève de le faire ou pas était indépendante de toute influence des contextes » selon DUBET. Le travail « hors la classe » semble alors être un modèle « fait par les classes moyennes pour les classes moyennes » selon ce même auteur. Il apparaît alors que les effets des pratiques éducatives sur l'avenir des élèves sont plus forts que l'influence de l'origine sociale. Toujours selon ce dernier, dans le haut de la hiérarchie, on insiste sur l'autonomie, alors que dans les strates inférieures, on valorise l'obéissance aux règles et adaptation aux contraintes extérieures, les élèves ne sont alors pas préparés de la même manière à l'école. C'est pourquoi, les familles aisées seraient volontaires et auraient une perception à long terme en valorisant les qualités individuelles alors que les familles populaires seraient dans le fatalisme, avec une vision dans le présent, tout en valorisant des qualités sociales. Beaucoup d'études soulignent alors la différence entre l'aide des parents de familles populaires et l'aide des parents de familles aisées. Comme vu auparavant, les parents de familles populaires sont qualifiés de démissionnaires face à l'école et ne semble pas avoir les moyens et les capitaux nécessaires pour aider. Les familles populaires ont longtemps été considérées comme victime de la scolarisation. Cependant, il a été montré par l'INSEE que les mères peu diplômées aident beaucoup leurs enfants dans les devoirs, elles y consacrent même plus de temps que les mères diplômées : un écolier, dont la mère n'a pas le bac, reçoit d'elle un peu plus de 15 heures d'aide par mois, contre 13 heures si celle-ci est bachelière. Elles aident l'ensemble de leurs enfants en moyenne près de dix-sept heures chaque mois, tandis que les bachelières leur consacrent en moyenne quinze heures par mois. Les mères inactives, bachelières ou non, aident beaucoup leurs enfants : plus de dix-huit heures par mois en moyenne. En revanche, lorsqu'elles sont actives, les moins diplômées creusent l'écart : les femmes qui n'ont pas le bac aident leurs enfants quinze heures trente chaque mois en moyenne, soit une heure et demie de plus que celles qui ont le bac ou un diplôme de l'enseignement supérieur. Cela s'explique en partie par le temps partiel, plus répandu parmi les premières que parmi les secondes.

De plus, d'après Séverine KAKPO dans « Les devoirs à la maison, mobilisation et désorientation des familles populaires », les familles populaires sont « habitées par l'enjeu scolaire » : ils ont la crainte que leurs enfants aient plus tard les mêmes difficultés qu'eux, ils souhaitent tous que leurs enfants aillent plus loin dans leurs études. Ils vont donc essayer de les aider le plus possible, ils ne semblent donc pas démissionnaires. De plus, les espaces dédiés à l'école peuvent occuper beaucoup de place au sein des familles qui disposent d'un grand espace de vie. Mais même les familles avec un petit appartement essaient de trouver un coin pour les devoirs. Elles font des efforts pour aménager des coins pour la scolarité. L'accompagnement scolaire est donc au cœur de la mobilisation des parents de l'enquête de KAKPO (familles populaires). Ils transforment leur foyer en « institution de sous-traitance pédagogique ». Les familles auraient alors parfaitement intégré la nécessité de s'impliquer dans les devoirs scolaires et font tout leur possible pour que cette tâche se déroule au mieux et dans les meilleures conditions possibles. KAKPO distingue alors plusieurs types de parents face à l'aide aux devoirs. Tout d'abord, ceux qui ont compris que l'école promeut l'autonomie qui fait donc partie de leurs pratiques éducatives, ces parents effectuent une position de retrait, ils n'interviennent jamais directement dans les devoirs. Puis il y a les familles où l'intervention des parents s'effectue à la demande de l'enfant et donc il n'y a pas toujours de vérification systématique. Ce modèle tend vers ce qui est attendu de l'école car il y a une répartition parfaite entre l'autonomie des enfants et l'aide des parents. L'auteur distingue aussi le modèle interventionniste qui serait moins conforme à l'idéal scolaire car les enfants y font leurs devoirs sous un gros contrôle de

leurs parents. Les parents interviennent dès le début des devoirs, les élèves ont donc peu d'autonomie, ils subissent un contrôle permanent, ce qui laisse souvent place à des tensions.

D'après l'enquête de MONTANDON et KHELLERHALS citée auparavant, il y a une forte aide des parents envers leurs enfants, en effet, 92 % des parents de leur échantillon aident leurs enfants et ils y consacrent en moyenne 2,5 heures par semaine. Ils constatent eux aussi que l'aide n'est pas forcément plus prononcée dans les « bons milieux ». De plus, le soutien parental s'accroît avec la CSP ainsi qu'avec le niveau d'instruction.

Cependant, il y aurait des différences dans l'aide elle-même selon Bernard LAHIRE. En effet, pour les mères de milieu populaire « aider c'est juste surveiller ». Les mères de milieu aisé, elles, assument un rôle pédagogique, elles expliquent les cours, se servent de manuels, on parle de « monitoring du travail scolaire » selon BAKER et STEVENSON. Dans les familles aisées, les enfants ont plus de chance d'avoir un cahier de vacances ou encore des cours particuliers (deux fois plus de chance de prendre des cours particuliers que des enfants d'ouvriers). Selon Marie-Clémence PAPE et VAN ZANTEN, les parents de classes plus aisées « cherchent à travers des services éducatifs chers et plus sophistiqués et diverses activités extrascolaires, à renforcer les avantages positionnels de leurs enfants en les dotant de savoirs et savoir-être en payant du coaching ou des séjours linguistiques »

5. Des parents « dépassés » face à l'aide aux devoirs

Selon Séverine KAKPO, dès le primaire, « un parent sur cinq a l'impression, assez souvent ou très souvent, de ne pas avoir les connaissances nécessaires pour aider ses enfants ». Il a donc un sentiment d'incompétence qui est lié à son niveau scolaire : « plus de la moitié des mères sans diplôme, ou avec le seul certificat d'études primaires, déclarent avoir assez souvent ou très souvent le sentiment de manquer des connaissances nécessaires pour aider leur enfant dans le primaire ». Cette part tombe à 5% seulement chez les femmes diplômées du supérieur. De plus selon D.GLASMAN l'accompagnement peut se traduire par l'usage d'outils pédagogiques, tels que guides et cahiers de vacances, qui sont utilisés surtout dans les familles les plus aisées, même si les parents de milieux populaires achètent aussi des livres, des encyclopédies, des CD ou DVD éducatifs. Les parents peuvent avoir recours aux cours particuliers, pour répondre à l'angoisse de la sélection scolaire, à un sentiment d'incapacité, à leur indisponibilité ou plus simplement par désir de pacifier les relations familiales. Ces pratiques creusent les écarts entre catégories sociales. Plus l'enfant avance en âge, moins les parents souhaitent s'impliquer, pour laisser plus d'autonomie à leur enfant. Cette difficulté ressentie face à l'aide aux devoirs peut être également due au fait que les programmes et les pédagogies ont évolué, les méthodes ne sont plus les mêmes aujourd'hui qu'auparavant, les parents ont donc des difficultés à aider. L'école que les parents ont fréquentée est très différente de celle que fréquentent leurs enfants. Par exemple, à l'époque, les manuels transmettaient directement les savoirs, aujourd'hui, il y a une place importante accordée à la réflexion et à l'apprentissage, il faut donc développer simultanément toutes les compétences nécessaires pour lire et écrire et on accorde beaucoup plus d'importance qu'avant à certaines disciplines comme les arts. Les parents ont alors des difficultés à se repérer dans ce nouvel univers où les frontières se sont affaiblies ; il apparaît alors que beaucoup de parents portent un regard négatif sur l'école contemporaine car selon ces derniers l'école contemporaine serait chargée de maintenir les enfants populaires à l'écart et elle serait même « une entreprise de déstabilisation des enfants de pauvres ». C'est pourquoi, certains parents développent une « résistance pédagogique » à cette nouvelle école, ils

continuent alors d'enseigner les anciennes méthodes pédagogiques lorsque leur enfant rentre à la maison, celles qu'on leur a enseignées quand ils étaient eux-mêmes à l'école, par exemple ils utilisent parfois d'anciens manuels de lecture. Les familles semblent donc pour certaines perdues face aux nouvelles méthodes ce qui induit qu'elles ne s'impliquent pas totalement dans les nouveaux codes, les parents ne peuvent pas suivre correctement ce que leur enfant fait à l'école et l'aide n'est pas optimale. Le travail parental se fait donc alors souvent sous-tension selon KAKPO, c'est une source de conflit entre enfants et parents. En effet, pour les élèves, l'activité des devoirs est une activité qui les ennuie, ils n'ont pour la plupart jamais envie de se mettre à la tâche. Les parents ne semblent pas non plus apprécier cette tâche car elle empiète sur les activités de la vie familiale, ils doivent parfois arrêter ou repousser une tâche domestique ou un loisir pour aider leurs enfants aux devoirs. Les parents cherchent alors parfois des solutions pour que quelqu'un d'autre s'occupe de l'accompagnement aux devoirs, ils confient parfois la tâche « à l'interne », en la confiant à d'autres membres de la famille ou bien « à l'externe » en ayant recours à des services extérieurs, la tâche « à l'interne » est la meilleure solution pour les parents car cela ne leur coûte rien et ils peuvent vérifier ce qui se fait et garder le contrôle.

On peut donc dire que la famille est « une institution pédagogique autonome » car elle fait ses propres choix pour ses enfants. On observe que certains parents donnent même du travail complémentaire à leurs enfants dans le but de de consolider les acquis cognitifs. De plus, certains cherchent à anticiper des leçons pas encore vues en classe. L'objectif principal des parents reste avant tout de remédier aux difficultés de leurs enfants.

L'aide des parents dans la tâche du travail à la maison consiste alors souvent à regarder le cahier de texte, à être attentif à la façon dont l'enfant travaille mais sans trop le surveiller. Mais c'est également répondre à la demande de l'enfant quand il veut de l'aide. Cependant, selon Bernard LAHIRE dans son ouvrage « Tableaux de familles », « la scolarité peut devenir une obsession familiale : les parents peuvent faire de la scolarité le premier but de la vie de leur enfant ou même de la leur. Il peut y avoir un surinvestissement scolaire et pédagogique ». L'investissement familial, comme on l'a vu, a pour la majorité du temps des effets positifs sur la scolarité de l'enfant et notamment sur sa réussite, cependant, il peut également avoir des effets négatifs qu'il est difficile de contrôler. En effet, l'école permet aujourd'hui d'obtenir des diplômes, ces derniers étant la condition même pour rentrer sur le marché du travail ; les parents font donc de l'école quelque chose de primordial, c'est pourquoi ils « développent des stratégies éducatives autour d'un projet scolaire ». LAHIRE dans son ouvrage cité précédemment donne l'exemple de la famille de Johanna où le « sur-investissement scolaire » des parents joue un effet négatif sur la scolarité de cette dernière. Johanna est à l'heure scolairement et sa famille dispose de toutes les conditions réunies à sa réussite, cependant elle a obtenu 1,8/10 aux évaluations nationales de CE2, c'est elle qui a le moins bien réussi dans l'échantillon traité par l'auteur. Son père est ouvrier et sa mère employée qualifiée, donc d'un point de vue objectif, rien ne semble expliquer l'échec de Johanna (sa mère vérifie ses devoirs, contrôle les notes, voit les enseignants, lui achète des cahiers de vacances, la mère suit beaucoup les devoirs, s'occupe beaucoup d'elle, la conduit chez l'orthophoniste…). On peut alors se demander pourquoi cette grande implication des parents n'a pas des effets positifs sur les notes de cette élève. Les explications trouvées par l'auteur sont nombreuses, une des raisons principales est que les parents n'aiment pas lire, pas écrire, ils ne sont pas organisés, pas ordonnés. De plus, quand leur fille obtient de mauvaises notes elle est punie. Sa mère la réveille parfois très tôt pour qu'elle finisse ses devoirs, on peut donc imaginer que pour Johanna, les devoirs sont quelque chose de douloureux, ils sont une occasion de souffrance, de punition, de privation, elle subit une grande

pression. On peut également souligner comme limite que la présence d'un capital culturel familial ne permet pas forcément que l'enfant réussisse. En effet, « l'héritage culturel ne parvient pas toujours à trouver les conditions adéquates pour que l'héritier hérite » selon LAHIRE. Le fait que l'enfant grandisse dans un milieu où le capital culturel est développé ne lui permet pas forcément de construire des compétences culturelles si elles ne sont pas transmises correctement. La « démission parentale » par rapport à l'aide aux devoirs semble donc être invalidée d'après les recherches. En effet, grâce aux nombreuses études réalisées et étudiées dans cette partie, les parents semblent aujourd'hui et plus qu'avant, être investis quel que soit la classe sociale. L'école est en effet, quelque chose d'important pour les parents et ils désirent tous que leur enfant réussisse et qu'il ait un avenir.

C. Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires

Alors que l'école s'est démocratisée et s'est élargie à un large public, les sociologues des années 1970 démontrent que l'origine sociale reste un facteur déterminant dans la réussite scolaire. En effet, l'égalité d'accès à l'offre ne garantit pas une égalité de droit. En un siècle, la problématique du travail personnel des élèves a radicalement changé et cela s'observe avec le principe « d'accompagnement scolaire » qui est apparu à partir du début des années 80. L'expression « soutien scolaire » est plus globale car elle englobe l'accompagnement, l'aide aux devoirs, les cours particuliers, le coaching scolaire. L'étude des politiques éducatives est un sujet central pour la sociologie de l'éducation. En effet, selon, DURU-BELLAT et VAN ZANTEN, « l'échec scolaire en tant que problème social a fait son apparition » car les élèves ne reçoivent pas la même aide face aux travail « hors la classe », il a alors fallu trouver un moyen de compenser les inégalités venant de la famille et de l'environnement. Selon l'enquête PISA de 2015, la France est le pays européen le plus affecté par le poids des origines sociales sur le devenir scolaire des élèves. La France est un des pays où le déterminisme social est le plus fort, les études statistiques démontrent que « à niveau scolaire strictement identique, un fils d'ouvrier réussit moins qu'un fils de cadre ».

La question que les politiques françaises doivent se poser est alors « comment compenser la différence d'aide ? » et « comment assurer une égalité de droit et non une égalité formelle ? »

1. Une discrimination positive dans les quartiers populaires

Depuis la mise en place dans les années 1980 du principe d'accompagnement scolaire, l'aide proposée pour les devoirs dans les quartiers populaires est devenue une logique de compensation des différences d'aide que l'on observe entre les enfants de familles populaires et ceux de familles plus aisées. La conséquence de ces inégalités constatées a alors été la création de politiques d'éducation prioritaire en Europe, plus particulièrement en 1981 en France. L'égalité des chances est alors le principe fondamental des politiques d'éducation. « L'égalité des chances, c'est le droit de ne pas dépendre exclusivement de la chance, ni de la malchance. C'est le droit égal, pour chacun, de faire ses preuves, d'exploiter ses talents, de surmonter, au moins partiellement, ses faiblesses. C'est le droit de réussir, autant qu'on peut et qu'on le mérite. C'est le droit de ne pas rester prisonnier de son origine » selon le philosophe André COMTE-SPONVILLE.

Ces politiques d'éducation prioritaire sont donc des politiques de discrimination positive. En effet, en France, celles-ci reposent sur un traitement différencié et non préférentiel comme aux Etats-Unis par exemple. En France, elles sont portées sur des territoires et non sur des individus. Il s'agit alors de « donner plus à ceux qui en ont le moins », c'est pourquoi l'aide se tourne majoritairement vers les quartiers populaires. Le conseil d'état a donc élaboré la règle suivante : « à situations égales, règles égales et à situations différentes, règles différentes ». En 1992 est également créée la « charte de l'accompagnement scolaire : « on désigne par accompagnement scolaire l'ensemble des actions visant à offrir aux côtés de l'école l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social. Ces actions sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire ».

2. Les accompagnements proposés

Les accompagnements proposés pour lutter contre les inégalités de réussite scolaire se tournent essentiellement vers l'aide aux devoirs qui, on l'a vu, est différente d'une famille à l'autre, ce qui amène les élèves à être inégaux face aux devoirs.

- **Les APC** (activités pédagogiques complémentaires) sont alors proposées, elles peuvent concerner les élèves en difficulté scolaire de la maternelle au CM2. Elles sont des compléments au travail réalisé en classe. Ce dispositif vise avec l'aide personnalisée soit à aider les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages, soit à les accompagner dans leur travail personnel soit à leur proposer toute autre activité prévue par le projet d'école. Elles s'ajoutent aux 24h hebdomadaires d'enseignement sur le temps scolaire et chaque enseignant doit y consacrer 36h par an. Elles peuvent être très bénéfiques aux élèves du fait qu'elles s'organisent en groupes restreints, ce qui permet à chaque élève de pouvoir s'exprimer, cela permettant des échanges plus personnalisés avec les enseignants. L'enseignant apprend alors à mieux découvrir chacun de ses élèves. Elles permettent aussi des temps supplémentaires de manipulation, d'entraînement, de systématisation ou des approches différentes des savoirs. Elles favorisent la prise de parole des élèves, les échanges entre pairs et avec l'enseignant, les essais, les reformulations, ainsi que l'explicitation des démarches employées.
- **L'accompagnement éducatif** se déroule en priorité dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire et uniquement pour des élèves volontaires. Il s'agit de 2 heures, 4 fois par semaine. Il concerne l'aide aux devoirs et aux leçons, pratique sportive, pratique artistique et culturelle. Il s'agira d'un approfondissement pour les élèves.

L'efficacité de l'école semble liée aujourd'hui à la capacité pour l'enfant d'avoir accès à des soutiens périscolaires et extrascolaires. Le soutien scolaire, selon DUBET, pacifie les relations mais ne réduit pas les échecs. Il faut offrir les aides financières pour compenser le plus possible les inégalités dont il est victime ; il existe notamment pour les collèges et lycées un fond social qui va permettre aux familles les plus en difficulté de pouvoir offrir à leurs enfants des fournitures ou des sorties scolaires ou l'accès à la restauration scolaire.

D. Les nouveaux effets sur la réussite scolaire

On peut donc remarquer que dans les théories plus modernes qui expliquent les différences par le contexte, la notion d'habitus de BOURDIEU est rejetée. De plus, il apparaît désormais un nouveau facteur, en effet, outre le milieu familial, le milieu scolaire joue également sur la réussite scolaire.

Auparavant, le facteur majeur de la réussite scolaire était l'influence du milieu socioprofessionnel des parents, cependant depuis les années 1980, apparaissent des recherches « socio-spatiales » qui se sont portées sur l'effet-maître, l'effet-classe ou encore l'effet-établissement. Les contextes scolaires apparaissent donc comme inégaux, au même titre que le contexte familial. Selon Pascal BRESSOUX (docteur en sciences de l'éducation) « l'école fabrique aussi des différences de réussite scolaire, l'école n'est pas qu'une chambre d'enregistrement des différences initiales des élèves ». Grâce aux recherches plus modernes, il apparaît donc que ce sont le milieu familial et le milieu scolaire qui jouent sur les inégalités de réussite.

1. L'effet-établissement

Tout d'abord selon DURU-BELLAT et VAN ZANTEN, « l'école rurale d'aujourd'hui est parfois en retard par rapport à son homologue urbain ». Les élèves intégrés dans des écoles rurales seraient alors en retard par rapport aux élèves allant dans des écoles urbaines. C'est ainsi que le destin scolaire serait variable selon l'établissement fréquenté. De plus, selon Jean-Claude CHAMBOREDON, sociologue, et Jean PREVOT maître de conférence en sociologie, dans leur article « Le métier d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle » datant de 1973, « dès l'école maternelle, les enseignants n'enseignent des choses « qu'en partie » car ils font appel à des connaissances et des dispositions pré-requises ». C'est pour cette raison que Bourdieu dit que « l'école s'inscrit dans une logique « d'indifférence aux différences » ».

2. L'effet-maître

Les programmes scolaires sont créés pour qu'il y ait une égalité entre tous les élèves. En effet, le socle commun et les compétences à transmettre aux élèves doivent être respectés par tous les enseignants. Cependant, « la liberté pédagogique » demeure, c'est-à-dire que chaque enseignant peut faire passer le savoir de la manière qu'il veut. Chaque enseignant a une marge de manœuvre et a une pédagogie qui lui est propre. Il y aurait alors des effets des pratiques pédagogiques sur les élèves puisque chaque enseignant ne transmet par le savoir de la même manière. On parle alors « d'effet-maître » car certaines pédagogies réussissent mieux aux élèves de milieu aisé et certaines aux élèves de milieu populaire. De plus, DURU-BELLAT et VAN ZANTEN parlent « d'effet-d'attente », en effet, les enseignants s'attendent à plus d'échecs de la part des enfants venant de milieu populaire, il y a donc des stéréotypes sur les élèves censés réussir ou échouer. C'est pourquoi cela impacte sur la manière dont les enseignants vont « traiter » tel ou tel enfant. On peut mettre ce principe en lien avec l'effet Pygmalion qui consiste à dire que plus on croit

en la réussite de quelqu'un, plus ce dernier réussira, c'est-à-dire que le simple fait de croire en quelqu'un, améliorera ses résultats.

II. Outils et choix méthodologiques

A. Macro contexte de la recherche

Pour conforter les recherches étudiées dans ce mémoire portant sur l'influence de la famille sur la réussite et afin de valider ou non mes hypothèses de départ, j'ai réalisé une enquête de terrain qui m'a permis de me rendre compte par moi-même de ce que je lisais dans les ouvrages que j'ai étudiés. A partir de mes recherches scientifiques abordées dans la partie théorique, mes hypothèses de départ étaient nombreuses.

Tout d'abord, ma première hypothèse était que la structure familiale a un impact sur la réussite scolaire de l'élève et plus particulièrement la catégorie socioprofessionnelle des parents.

Ma seconde hypothèse concernait l'aide aux devoirs, c'est pourquoi j'ai axé mes questionnaires sur cet aspect, je pensais que le temps que consacre l'élève à ses devoirs avait un impact sur sa réussite scolaire de même que l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant.

Ma troisième hypothèse était que la participation des parents à la vie de l'école a un impact sur la réussite scolaire de l'élève.

Désireuse de vérifier les théories des chercheurs et afin de tester mes hypothèses, j'ai décidé de réaliser une enquête de terrain. J'ai en premier lieu, utilisé une approche quantitative par le biais d'une enquête par questionnaires à destination des parents d'élèves puis par la suite à destination d'enseignants d'école élémentaire. De plus, je désirais que l'enquête se fasse dans des milieux différents (une école se situant en campagne, une école en ville et une école se situant en réseau d'éducation prioritaire) afin de pouvoir comparer les résultats d'une école à l'autre.

J'ai donc entrepris des démarches en faisant appel à mon réseau proche afin de trouver des écoles qui accepteraient de faire passer mes questionnaires aux parents d'élèves. Tout d'abord, mon questionnaire a été distribué à des parents d'élèves d'une école qui se situe en milieu rural. Cette école a été choisie du fait qu'elle comporte des familles aux caractéristiques hétérogènes ce qui est intéressant pour établir des comparaisons. Ayant été en stage de pratique accompagné tous les jeudis, dans cette école, j'ai fait passer mon questionnaire aux parents d'élèves de ma classe de CE2 comportant 29 élèves. La deuxième école choisie se situe en milieu urbain, dans une classe de CE2 également qui comporte 28 élèves. Puis la dernière se situe en éducation prioritaire et comporte 17 élèves.

En second temps, j'ai utilisé une approche plutôt qualitative en réalisant un entretien avec un enseignant ayant travaillé en réseau d'éducation prioritaire et en zone non prioritaire dans le but de savoir si le milieu faisait varier le rapport à l'école et aux devoirs des familles ainsi que la vision des enseignants.

B. Mode de recueil des recherches

1. Le questionnaire

L'enquête réalisée par questionnaire est une enquête transversale car j'ai interrogé des parents d'élèves à un moment donné et mon échantillon est non aléatoire car j'ai choisi une classe précise ainsi qu'une école précise. J'ai recommencé plusieurs fois mon questionnaire afin qu'il soit le plus clair possible pour que les parents soient les mieux guidés et les mieux aptes à répondre en comprenant mes questions avec un langage compréhensif pour tous. Néanmoins, je me suis rendu compte que parfois les questions ne convenaient pas ou n'étaient pas reliées à ma problématique et également que certaines modalités de réponses n'apparaissaient pas, puis je suis parvenue à mon questionnaire final en prenant en compte toutes les modifications. J'ai choisi de poser des questions fermées pour pouvoir avoir d'avance mes modalités de réponses et également des questions ouvertes pour que les parents puissent s'exprimer le plus possible et qu'ils ne soient pas obligés de cocher une réponse si cela ne leur correspond pas. Il était précisé que le questionnaire se ferait de manière anonyme, que l'enseignant ne sera en aucun cas mis au courant des réponses données et qu'il n'y avait bien évidemment pas d'obligation d'y participer. Concernant les questionnaires à destination des parents, ils ont été distribués aux enfants dans une enveloppe pour que ceux-ci les remettent à leurs parents. J'ai donc transmis un mot aux parents d'élèves indiquant ma démarche tout en précisant que les questionnaires resteraient anonymes. J'ai demandé aux deux parents de l'élève d'y répondre, dans la mesure du possible, afin de voir si la version des deux parents était la même. J'ai pris soin de formuler mes questions afin que ces dernières ne heurtent pas les parents d'élèves. De plus, au vu de la sensibilité de certaines questions, je ne m'attendais pas à ce que les réponses soient vraiment objectives de la part des parents (par exemple pour la question « avez-vous des difficultés pour aider votre enfant » ou encore « lorsque votre enfant a de mauvais résultats, comment réagissez-vous ? »). Chaque élève donnait deux questionnaires à ses parents, un pour la mère et un pour le père, chaque élève avait donc un numéro attribué pour ses deux questionnaires afin que je compare les réponses des deux parents pour un même élève. Puis, les parents désirant répondre à l'enquête, le transmettaient dans une enveloppe fermée à l'enseignant qui me redonnait ensuite tous les questionnaires. Le professeur s'était engagé à ne pas prendre connaissance des réponses données par les participants. De plus, afin de pouvoir analyser l'influence de la famille sur la réussite de l'élève, l'enseignant m'avais transmis une grille avec le niveau des élèves (en difficulté, dans la moyenne, dépassé), les élèves étant nommés par un numéro correspondant au questionnaire distribué à ses parents, j'ai donc pu analyser l'influence à l'échelle de mon enquête.

a) Les avantages et les inconvénients du questionnaire

(1) Les avantages :

Le questionnaire donne la possibilité d'interroger beaucoup de participants en un temps donné ce qui donne l'avantage d'avoir beaucoup de points de vue. C'est une approche qui est moins contraignante que les entretiens car elle demande moins de temps. De plus, les parents n'ont pas eu à se déplacer spécialement pour l'enquête ce qui facilite leur volonté de m'aider.

(2) Les inconvénients :

L'inconvénient principal est qu'il n'y a pas d'aspect relationnel dans le questionnaire, en effet, je n'ai pas rencontré les personnes à qui je l'ai fait passer, ce que je regrette car j'aurais aimé avoir des précisions par rapport à certaines réponses.

Par ailleurs, lors de l'analyse des réponses, j'ai eu l'impression que ma démarche aurait sans doute été prise plus au sérieux si j'avais interrogé directement les parents ; en effet, certains d'entre eux semblent avoir répondu rapidement et au hasard.

b) Échantillon pour mes questionnaires

(1) Questionnaires à destination des parents d'élèves :

Mon étude a uniquement été menée dans des classes de CE2. La raison de ce choix réside dans le fait que c'est une classe qui se situe au milieu de la scolarité obligatoire, puis également car à partir de cet âge, les difficultés scolaires deviennent de plus en plus visibles et l'inquiétude des parents devient de plus en plus forte quant aux résultats et à l'avenir de leurs enfants. De plus, c'est une classe charnière, en effet, il s'agit de la dernière année de cycle 2.

- Pour ma première école (en zone rurale) composée de 29 élèves, j'ai distribué deux questionnaires par famille, un pour le père et un pour la mère de l'élève, ce qui constitue en tout 58 questionnaires : 43 personnes ont répondu dont 23 mères et 20 pères. Parmi les 29 élèves, 18 ont eu les deux parents qui ont répondu et 7 n'ont eu qu'un parent qui a répondu. Parmi les élèves ayant eu un seul parent qui a répondu : 4/7 parents sont des femmes. Pour 4 élèves seulement aucun des parents n'a répondu. Je suis donc partie sur une analyse de 25 élèves avec 86 % de réponses.

- Pour ma seconde école (en zone urbaine) composée de 28 élèves, j'ai également distribué deux questionnaires par famille, ce qui constitue en tout 52 questionnaires : 26 personnes ont répondu dont 19 mères et 7 pères. Parmi les 28 élèves, 4 élèves ont eu les deux parents qui ont répondu et 16 n'ont eu qu'un parent qui a répondu. Parmi les élèves ayant eu un seul parent qui a répondu : 13/16 parents sont des femmes. Pour 4 élèves aucun des parents n'a répondu. Je suis donc partie sur une analyse de 24 élèves avec 85 % de réponse.

- Pour ma troisième école (en zone REP), j'ai également distribué deux questionnaires par famille, ce qui constitue en tout 34 questionnaires et seulement 12 personnes ont répondu dont 10 mères et 2 pères. Cette classe comportait moins d'élèves que mes deux premières classes. Parmi les 17 élèves, 2 élèves ont eu les deux parents qui ont répondu et 8 n'ont eu qu'un parent qui a répondu. Parmi les élèves ayant eu un seul parent qui a répondu : 8 parents sont des femmes. Pour 7 élèves aucun des parents n'a répondu. Je suis donc partie sur une analyse de 10 élèves avec 58 % de réponse.

On peut donc observer une différence d'échantillon entre les écoles. En effet, pour l'école rurale j'ai pu remarquer que j'avais récolté beaucoup plus de réponses des deux parents (18 parents (père et mère) pour l'école rurale, contre 4 dans l'école urbaine et 2 dans l'école REP). De plus, dans les deux premières écoles j'ai récolté plus de 80 % de réponses alors que dans l'école située en zone REP, j'ai récolté seulement 58 % de réponses.

(2) Questionnaires à destination des enseignants :

Pour faire passer ces questionnaires, j'ai utilisé les réseaux sociaux afin de demander de l'aide à des enseignants de différents profils et venant d'écoles de toute la France. J'ai donc expliqué ma démarche en proposant un lien de mon questionnaire, sur une page dédiée aux professeurs des écoles. J'ai bien précisé qu'il s'adressait uniquement à des enseignants d'école élémentaire du fait qu'il n'y ait pas de devoirs en école maternelle. J'ai obtenu la réponse de 21 enseignants dont 18 femmes et 3 hommes.

2. L'entretien

L'entretien comme méthode de recherche fait partie des méthodes qualitatives de la sociologie, il sert à analyser la production d'un discours qui se fait. Pour répondre à mes hypothèses, cette méthode m'a semblé être la meilleure car elle permet aux enquêtés d'avoir une marge de parole plutôt large, ainsi les personnes interrogées ont pu s'exprimer librement et j'ai pu rebondir facilement sur ce qu'ils disaient. Il existe plusieurs types d'entretiens et ceux que j'ai menés étaient semi-directifs car j'avais une question de départ identique pour toutes les personnes interrogées ainsi qu'une grille d'entretien ; cependant les questions de relance étaient propres à chaque entretien en fonction de ce que me répondait la personne interrogée. Les questions préparées n'étaient donc pas forcément posées dans l'ordre prévu, cela venait en fonction des paroles de l'enquêté. Il y avait donc une liberté pour le chercheur mais aussi pour l'enquêté. L'enquêteur laisse venir l'enquêté afin qu'il parle ouvertement. Le but pour l'enquêteur est alors de laisser une parole libre à son enquêté tout en recentrant l'entretien si le sujet n'est plus adapté. De plus, il est important que l'enquêteur adopte une position neutre afin de ne pas influencer les réponses de l'enquêté, ce qui s'appelle « la neutralité bienveillante ».

a) Les avantages et les inconvénients de l'entretien semi-directif

(1) Les avantages :

Grâce à ce type d'entretien, l'enquêté organise son discours librement ; en effet, grâce aux questions ouvertes, il n'est pas trop guidé et l'enquêteur reste en retrait. Il s'agit donc d'une conversation fluide et naturelle qui se met en place car les réponses sont spontanées. De plus, il permet de rebondir directement sur un propos dit par la personne interrogée, il paraît donc plus précis que les questionnaires puisqu'on peut demander des explications en face à face.

(2) Les inconvénients :

L'inconvénient serait qu'il est coûteux en temps, contrairement aux questionnaires ; j'ai donc réussi à interroger un plus grand échantillon de personnes par questionnaire que par entretien.

b) Population interrogée pour mes entretiens

Mon entretien a été réalisé avec un enseignant ayant travaillé en réseau prioritaire et en réseau non prioritaire. J'ai également fait appel à mon réseau proche afin de l'interroger. La personne interrogée travaillait en REP l'année dernière et enseigne cette année en zone rurale. Je désirais interroger une deuxième personne travaillant l'année dernière en zone rurale et enseignant cette année en REP, cependant après de nombreuses relances, cet enseignant n'a pas répondu à ma demande.

c) La passation

Concernant l'entretien réalisé, j'ai établi le contact avec mon enquêté en lui disant que je réalisais un mémoire sur la réussite scolaire uniquement : en effet, je n'ai pas donné la thématique exacte, notamment le terme « influence de la famille » du fait que cela aurait influencé les réponses. J'ai ensuite donné rendez-vous à mon enquêté dans un lieu neutre car le lieu peut influencer fortement le discours des enquêtés. Je ne voulais surtout pas l'interroger sur son lieu de travail car c'est un lieu qui n'est pas neutre et où il peut ressentir la pression, il était préférable que je le rencontre dans un autre lieu. De plus, le fait d'être enregistré peut aussi modifier le discours des enquêtés mais j'ai quand même choisi de le faire afin qu'il n'y ait pas de déperdition du passage de l'oral à l'écrit et pour pouvoir être concentrée totalement dans son discours. Je lui ai donc précisé qu'il serait enregistré en lui demandant si cela ne lui posait pas de problème et il a accepté. J'ai ensuite retranscrit mon entretien pour pouvoir l'analyser.

C. Choix et pertinence des questions

(1) Questionnaire à destination des parents d'élèves (voir annexe1) :

Dans un premier temps, j'ai demandé aux parents quelques informations qui pouvaient être utiles à ma recherche.

Tout d'abord, le sexe de l'enquêté car je voulais savoir si l'aide apportée pour les devoirs variait en fonction du père ou de la mère ; en effet, selon mes recherches, même si la mère est celle qui aide le plus le père aide de plus en plus son enfant dans la tâche des devoirs.

J'ai demandé ensuite de préciser leur âge car je pensais qu'il pouvait avoir une influence quant à la difficulté à aider l'enfant ; en effet, selon moi, plus le parent est âgé, plus les méthodes qu'il avait lors de sa scolarité sont éloignées de celles d'aujourd'hui. Les questionnaires étant anonymes, je me suis dit que les parents accepteraient de répondre à cette question indiscrète. Mon hypothèse s'est révélée inexacte, cette question n'était donc pas pertinente.

Concernant le niveau d'étude et le métier, il était intéressant pour moi de voir si le niveau professionnel des parents influençait l'aide aux devoirs, en effet, les parents de catégorie socio-professionnelle élevée semblent aider davantage leurs enfants.

J'ai demandé aux parents le métier qu'ils exerçaient mais après réflexion et pour faciliter mon analyse, j'aurais dû uniquement demander leur catégorie socio-professionnelle en leur fournissant une grille pour qu'ils se repèrent ; j'ai donc opéré de cette manière pour ma troisième école.

Par rapport à la question sur la situation conjugale, je désirais voir si l'aide chez le père et chez la mère était différente lorsque les parents étaient séparés, cependant, si deux parents cochent « marié », je ne peux pas savoir si ce sont les parents de l'enfant qui sont encore mariés ou s'ils se sont remariés. Ils pouvaient en effet cocher « divorcé » mais aussi « marié » ou également « divorcé » et « célibataire », mes modalités de réponses n'étaient pas pertinentes et je n'ai donc pas pu me servir de cette question pour mon analyse.

Puis, j'ai désiré demander aux parents le nombre d'enfants qu'ils avaient ainsi que leur âge car d'après mes recherches, plus l'enfant a de frères et sœurs, moins les parents auront de temps pour s'occuper des devoirs de chaque enfant. Je voulais donc vérifier ce fait en posant cette question.

En second temps, j'ai interrogé les parents d'élèves sur les conditions dans lesquelles sont réalisées les devoirs car lors de mes recherches, j'ai remarqué que les conditions et le moment où ils sont effectués pouvait influencer la réussite de l'enfant. Pour la question « à quel moment votre enfant fait-il son travail scolaire le plus fréquemment », mes modalités de réponses ne sont pas pertinentes, en effet, la modalité « avant le coucher » peut regrouper toutes les autres modalités, j'aurais dû préciser « juste avant de se coucher ». De plus, pour cette même question, si l'enfant va au périscolaire mais qu'il fait ses devoirs à la maison, un parent peut cocher « après le goûter » mais également « dès son arrivée à votre domicile » pour ce cas de figure il y avait deux possibilités de réponses alors que je demandais « le plus fréquemment ». J'aurai donc dû pour cette question et de nombreuses autres, demander de numéroter les choix des réponses dans l'ordre au lieu de dire « le plus fréquemment ». La question « votre enfant fait-il toujours ses devoirs à la même heure ? » ne s'est pas révélée être vraiment utile pour mon enquête.

En troisième temps, j'ai posé des questions concernant l'aide apportée par les parents. Pour cette partie du questionnaire, je reste vigilante par rapport aux réponses des enquêtés. En effet, je me doute que certains parents ne sont pas tout à fait honnêtes sur certaines réponses, de peur d'être jugés notamment pour les questions « aidez-vous votre enfant à faire ses devoirs ? », « combien de temps en moyenne » et « éprouvez-vous des difficultés à aider votre enfant ? », les parents éprouvant des difficultés à aider n'oseront pas forcément le dire car ils peuvent se sentir honteux, de même que ceux qui n'aident pas souvent leurs enfants ou passent très peu de temps sur la tâche. J'utilise donc ces questions pertinentes pour mon analyse mais je reste prudente quant aux résultats car il y a toujours une marge qui ne correspond pas à la réalité et à l'échelle de mon échantillon, cela est difficile à vérifier.

Pour la question « vous arrive-t-il de donner du travail supplémentaire », je voulais voir si des parents de milieu aisé donnaient plus de devoirs supplémentaires comme vu lors de mes recherches, de même pour la question concernant les cours particuliers.

Par rapport à la question sur la réaction des parents lorsque l'élève a de mauvais résultats, elle me semblait importante afin de vérifier si les parents de milieux plus aisés consacraient, comme vu lors des recherches, plus de temps à comprendre les erreurs de leurs enfants en apportant une aide complémentaire et s'ils y arrivaient plus facilement que des parents de milieux populaires. De plus, lors des recherches, on peut remarquer que les parents de milieux plus

difficiles, ont tendance à punir leurs enfants plus rapidement car ils tiennent au respect, je voulais donc vérifier ce fait en posant cette question. Cependant, peu de parents seront honnêtes sur cette question, en effet, je pense que certains n'oseront pas cocher « je donne une punition ». Enfin, concernant la rencontre avec l'enseignant, les recherches montrent que les parents de milieu défavorisés semblent être éloignés de l'école et donc rencontrent moins l'enseignant que ceux de milieu favorisé. De même, les mères rencontrent plus les enseignants que les pères.

Suite à l'analyse des réponses à mon questionnaire, je me suis donc rendu compte que mes questions n'étaient pas toutes pertinentes et que certaines avaient des modalités de réponses mal formulées. De plus, il est difficile de juger sur le milieu social dans lequel vivent les enfants en ayant uniquement la CSP des parents comme facteur, il aurait fallu demander aux parents leur revenu mais cela m'a paru trop indiscret dans un questionnaire. C'est pourquoi je me suis plutôt basée sur la comparaison entre les écoles pour comparer les milieux aisés et les milieux défavorisés. Je suis partie sur l'idée que dans une école urbaine non prioritaire il y avait davantage de familles aisées que dans une école d'éducation prioritaire même s'il y a des exceptions et que cela repose sur des préjugés.

(2) Questionnaire à destination des enseignants :

J'ai tout d'abord demandé aux enseignants leur sexe et depuis combien de temps ils enseignaient afin de voir si cela avait un impact sur leur vision par rapport aux devoirs ainsi que sur leurs pratiques. De même pour la question sur le milieu dans lequel ils enseignaient, en effet, selon mon hypothèse de base, les élèves de zone REP étant moins aidés par leurs parents, je voulais voir si ceux qui enseignaient dans ce milieu étaient du même avis que moi. J'ai également voulu connaître le type de poste des enseignants enquêtés pour voir si cela influençait aussi leur vision.

La première question à l'intention des enseignants consistait à connaître leur opinion sur le rôle de l'école : plusieurs propositions leur étaient faites et ils devaient alors les numéroter par ordre d'importance. Concernant les questions sur l'aide aux devoirs, je voulais savoir si les enseignants interrogés accordaient une place importante aux devoirs et s'ils en donnaient à leurs élèves, sachant que normalement les devoirs écrits sont interdits.

Pour la question « vous attendez que les parents s'impliquent dans la vie scolaire de leurs enfants par… », je voulais savoir si les enseignants attendaient que les parents s'impliquent pleinement dans l'aide aux devoirs, s'ils comptaient sur eux pour que les élèves réussissent.

J'ai ensuite posé une question plutôt ouverte afin de connaître selon eux l'utilité des devoirs pour comparer avec mon point de vue et mes recherches. Pour mes rares enquêtés qui ne donnaient pas de devoirs, je voulais en connaître la raison et voir si cela était à cause des inégalités au sein des familles.

Par rapport à la question « vous arrive-t-il d'avoir des élèves qui ne font pas leurs devoirs ? » je voulais savoir si les enseignants en zone REP avaient plus d'élèves qui ne faisaient pas leurs devoirs que ceux en zone non prioritaire, afin de voir si l'aide possible de la famille avait une influence.

Je voulais aussi savoir si les enseignants percevaient si l'aide apportée par un parent enseignant (plus susceptible à mon sens d'aider son enfant) se répercutait en classe.

La question « pensez-vous qu'un parent puisse donner une méthode différente de la vôtre ? » n'a finalement pas eu de pertinence pour mon enquête.

Pour la question « vous arrive-t-il d'avoir des parents d'élèves qui font "avancer" leurs enfants sur une notion avant que vous ne l'ayez enseignée ? », je voulais voir si les parents poussaient leurs enfants à la maison à aller plus loin que ce qui est fait en classe ou s'ils se contentaient d'exécuter ce qui était demandé par l'enseignant.

Concernant les parents ne parlant pas la langue française, je voulais me rendre compte si leurs enfants étaient davantage en zone REP ou non et si dans les classes où des parents ne parlent pas français, il y avait plus d'élèves qui ne faisaient pas leurs devoirs, ce qui me permet donc de voir si les parents ne parlant pas français ont des difficultés à aider.

Enfin pour la question sur l'influence de l'aide de la famille ainsi que l'influence du milieu social sur la réussite scolaire, les enseignants enquêtés auraient-ils la même vision de base que moi ? Pour ceux répondant « oui » à cette question je voulais savoir comment ils l'observaient concrètement afin de voir si leur réponse était fondée ou non.

D. Mode d'analyse des données

Afin d'analyser les résultats des questionnaires, j'ai retranscrit toutes les questions et les réponses de chaque personne sur un tableau d'analyse de données, j'ai procédé à un regroupement des données selon les différentes variables puis je les ai retranscrites en pourcentage dans des graphiques. Pour chaque questionnaire, je demandais aux parents d'indiquer leur sexe, leur âge, leur profession et leur niveau d'étude, ce qui m'a permis de comparer les réponses en fonction de la situation socio-économique des familles et donc d'observer si ce facteur influence ou pas les relations qu'ils ont avec l'école.

E. Difficultés rencontrées.

J'ai tout d'abord éprouvé des difficultés d'ordre académique c'est-à-dire savoir comment faire de la recherche, comment faire le lien entre les parties, comment réussir à rédiger un plan cohérent.

J'ai eu ensuite des difficultés à créer des questionnaires, je les ai modifiés plusieurs fois avant qu'ils soient à mon sens le plus clair possible. Certaines questions seraient à mon avis à supprimer car elles ne sont pas pertinentes pour mon enquête, d'autres trop complexes dont les réponses ne m'ont pas permis une analyse correcte. J'ai voulu traiter de plusieurs sujets en même temps et je me suis rendu compte que mon questionnaire était trop large.

Puis j'ai rencontré des difficultés au niveau organisationnel pour le choix et l'utilisation des logiciels permettant l'analyse de mes résultats. Enfin, des difficultés d'ordre spatio-temporel sont survenues, en effet, j'ai fait ma première enquête de terrain en mars 2018 et la seconde en novembre 2018, ce qui a compliqué la comparaison des données.

III. Présentation des résultats de la recherche

A. Résultats et analyse à partir des questionnaires adressés aux familles

1. École rurale

Après le temps scolaire, 68 % des élèves de l'école rurale rentrent à leur domicile, 24 % se rendent au périscolaire et 8 % à un autre endroit. 68 % des enfants font leurs devoirs à domicile ce qui est un pourcentage non négligeable sachant que 24 % se rendent au périscolaire, les devoirs ne sont donc pas faits au périscolaire. Concernant le moment où sont faits les devoirs, 72 % des enfants de l'échantillon réalisent leurs devoirs après un goûter, 8 % après avoir joué, 16 % directement en rentrant et 4 % juste avant de se coucher.

Par ailleurs, 88 % des élèves de l'échantillon font leurs devoirs dans une pièce avec d'autres personnes et seulement 12% les font seuls dans leur chambre. Cependant 64 % des élèves réalisent leurs devoirs à la même heure. De plus, 76 % des enfants de l'échantillon réalisent leurs devoirs de leur plein gré.

A propos de l'aide apportée par les parents, 100 % des mères consultent les devoirs de son enfant contre seulement 85 % des pères. De plus, 65 % des mères aident toujours leurs enfants contre 25 % des pères. On remarque donc dans cette école que les mères aident plus souvent leurs enfants que le père, le plus grand pourcentage pour les pères est de 45 % et se situe dans l'item « j'aide parfois mon enfant ». Seulement 5 % des pères et 4 % des mères n'aident jamais. Les motifs pour les parents qui n'aident pas sont : « mon enfant n'en a pas besoin » ou « je n'ai pas le temps » (50 %/50 %).

Pour les parents aidant, 61 % des pères disent aider 10 à 20 minutes en moyenne par jour, 17 % de 20 à 30 minutes en moyenne par jour et 17 % de 5 à 10 minutes en moyenne par jour, les mères sont 59 % à aider de 10 à 20 minutes en moyenne par jour, 27 % de 5 à10 minutes en moyenne par jour et 9 % de 20 à 30 minutes en moyenne par jour. On observe tout de même 1 père qui aide plus de 45 minutes ce qui semble beaucoup par jour. Le temps d'aide des parents est donc varié et se fait dans 56 % des cas tout au long des devoirs et dans 36 % des cas uniquement à la fin des devoirs.

32 % seulement des personnes interrogées donnent du travail supplémentaire à leur enfant, certainement afin de refaire avec lui les exercices quand ce dernier n'a pas obtenu de bons résultats car 81% des mères et 76 % des pères essaient de comprendre avec l'enfant ses erreurs ce qui se fait souvent en refaisant des exercices ou des exercices du même types comme l'ont précisé certains enquêtés. Dans cette école rurale, aucun enfant n'a recours à des cours particuliers mais 68 % d'entre eux ont des cahiers de vacances.

16 % des hommes et 17 % des femmes estiment avoir des difficultés à aider leur enfant, parmi les motifs on retrouve une grande différence dans les méthodes d'enseignement entre celles qu'ils ont connues étant élèves et celles de leur enfant (33% pour les mères et 20 % pour les pères), la difficulté de concentration de l'enfant (33% pour les mères et 20 % pour les pères) mais également le fait de ne pas comprendre ce qui est attendu (16% chez les mères et 40 % chez les pères). On peut alors se demander comment il est possible pour les parents d'être

efficaces dans leur aide s'ils ne comprennent pas ce qui est demandé ou si les méthodes enseignées aujourd'hui ne sont pas les mêmes que dans leur scolarité.

Pour la participation à la vie scolaire, 43% des mères suivent les résultats de leur enfant, 37% participent aux réunions, 20 % participent à des sorties et aucune des mères n'a pas l'occasion de participer. Pour les pères, 47 % suivent les résultats, 29% participent aux réunions, 15 % participent aux sorties et 9% n'ont pas l'occasion de participer. Les résultats entre les pères et les mères sont donc plutôt divergents quant à la participation à la vie de l'école. En ce qui concerne les rencontres avec l'enseignante, 70% des hommes n'ont jamais rencontrés l'enseignante contre seulement 30% des femmes : il s'agit de l'inverse. Certains pères ont déclaré que c'était leur épouse qui suivait le plus la scolarité. Cependant, j'ai tout de même remarqué que les pères étaient souvent très impliqués, contrairement à ce que je pouvais penser à la suite de la lecture d'ouvrages. À la suite de mon enquête, je remarque donc que les pères sont plutôt présents dans l'aide aux devoirs des élèves, cependant, les mères suivent dans la plupart des cas toujours plus la scolarité que les pères, en effet, j'ai relevé seulement un cas où le père aide plus que la mère sur 18 élèves (ceux dont les deux parents m'ont répondu) et seulement un cas où l'élève n'est jamais aidé par ses parents.

2. École urbaine

Après le temps scolaire, 47 % des élèves de l'école urbaine rentrent à leur domicile et le pourcentage est le même pour les enfants se rendant au périscolaire. Concernant le moment où sont faits les devoirs, 33 % des enfants de l'échantillon réalisent leurs devoirs après un goûter, 29 % après avoir joué et 24 % directement en rentrant. Un parent précise « ma fille revendique le droit de jouer avant de faire ses devoirs ». On peut donc remarquer que bien que 48 % des enfants aillent au périscolaire, seulement 4 % y font leurs devoirs, 96 % des enfants allant au périscolaire réalisent donc leurs devoirs à leur domicile ; le retour du périscolaire, semble être une heure tardive pour les enfants pour une pleine concentration dans leur travail, on peut donc poser ici la question d'inégalité face aux élèves ayant des parents qui rentrent tôt et ceux ayant des parents qui finissent le travail plus tard. Par ailleurs, plusieurs parents précisent que les devoirs se font à la cuisine pendant que l'adulte prépare à manger ainsi, 71 % des élèves de l'échantillon font leurs devoirs dans une pièce avec d'autres personnes et seulement 29 % les font seuls dans leur chambre.

62 % des élèves réalisent leurs devoirs à la même heure et 76 % des enfants de l'échantillon réalisent leurs devoirs de leur plein gré. A propos de l'aide apportée par les parents, 94 % des mères consultent les devoirs de leur enfant contre 100 % des pères (fait à relativiser car moins d'hommes ont répondu). De plus, 67 % des mères aident « toujours » leurs enfants contre 71 % des pères. Aucun des parents n'aide jamais son enfant. On peut donc remarquer que malgré le peu de père ayant répondu, la majorité d'entre eux sont investis dans l'aide aux devoirs. Concernant le temps de l'aide moyenne par jour, les pères aident tous de 10 à 20 minutes, les mères, elles, aident pendant des temps variés, 44 % des mères aident de 5 à 10 minutes, 33 % de 10 à 20 minutes et 22 % de 20 à 30 minutes. L'aide des parents n'excède donc pas les 30 minutes et se fait dans 80 % des cas tout au long des devoirs. 48 % des personnes interrogées donnent du travail supplémentaire à leur enfant, certainement afin de refaire avec lui les exercices quand ce dernier n'a pas obtenu de bons résultats car 63% des mères et 72 % des pères essaient de comprendre avec l'enfant ses erreurs ce qui se fait souvent en refaisant des exercices ou des exercices du même type comme l'ont précisé certains enquêtés. Dans cette

école urbaine, aucun enfant n'a recours à des cours particuliers mais 71 % d'entre eux ont des cahiers de vacances.

Seulement 14 % des pères et 16 % des mères estiment avoir des difficultés à aider leur enfant, certains précisent « ce n'est pas une partie de plaisir car quand mon enfant ne veut pas faire ses devoirs, c'est très difficile », certains affirment que leurs enfants résistent pour ne pas faire la tâche. De plus, un parent évoque la dyslexie de son enfant qui rend la réalisation des devoirs encore plus difficile. Une mère, élevant son enfant seule, affirme qu'elle arrive à gérer seule l'aide pour son enfant car elle n'en a qu'un mais elle pense que cela doit être très difficile dans les familles monoparentales ayant plusieurs enfants à charge. Parmi les parents ayant des difficultés à aider leur enfant, 67 % des mères et tous les pères affirment que cela est dû à la difficulté de concentration de l'enfant et 33 % des mères affirment que cela est dû aussi à l'écart entre leur scolarité et celle de leur enfant.

Pour la participation à la vie scolaire, 41 % des mères suivent les résultats de leur enfant, 35 % participent aux réunions, 15 % participent à des sorties et 9 % n'ont pas l'occasion de participer, pour les pères, 50 % suivent les résultats, 25 % participent aux réunions, 17 % participent aux sorties et 8 % n'ont pas l'occasion de participer. Les résultats entre les pères et les mères sont donc similaires quant à la participation à la vie de l'école. Les parents semblent donc être investis dans la vie de l'école.

En ce qui concerne les rencontres avec l'enseignant, 29 % des pères n'ont jamais rencontré l'enseignante contre 44 % des mères (fait à relativiser sachant que moins d'hommes ont répondu). Certains pères ont déclaré que c'était leur épouse qui suivait le plus la scolarité : je cite « c'est plutôt mon épouse qui suit la scolarité des enfants ». Cependant, j'ai tout de même remarqué que les pères étaient souvent très impliqués contrairement à ce que je pouvais penser à la suite de la lecture d'ouvrages. À la suite de mon enquête, je remarque donc que les pères sont plutôt présents dans l'aide aux devoirs des élèves ; cependant, les mères suivent dans la plupart des cas toujours plus la scolarité que les pères : en effet, j'ai relevé pour cette école seulement deux cas où le père aide plus que la mère sur 4 élèves (ceux dont les deux parents m'ont répondu). Les devoirs à la maison semblent tout de même être une tâche complexe à réaliser.

Mes constats pour cette école sont à relativiser car beaucoup plus de mères ont répondu, en effet, il y a plusieurs familles où l'enfant ne vit qu'avec sa mère, les comparaisons entre l'aide apportée par les mères et les pères sont donc difficiles à établir et ne sont pas équilibrées.

3. École REP

Après le temps scolaire, 50 % des élèves de l'école située en zone REP rentrent à leur domicile, 20% se rendent au périscolaire et 30% chez une nourrice. Concernant le moment où sont faits les devoirs, 50% des enfants de l'échantillon réalisent leurs devoirs après un goûter et 40% directement en rentrant. La totalité des élèves de l'échantillon font leurs devoirs dans une pièce avec d'autres personnes. On peut alors se demander si les conditions dans lesquelles sont réalisées les devoirs sont optimales. 60% des élèves réalisent leurs devoirs à la même heure. De plus, 90% des enfants de l'échantillon réalisent leurs devoirs de leur plein gré, ce qui prouve que l'activité des devoirs ne semble pas être dérangeante pour les élèves.

A propos de l'aide apportée pour la réalisation des devoirs, tous les parents de l'échantillon consultent le cahier de texte de leurs enfants. 90 % des mères aident toujours leurs enfants contre 100 % des pères (à relativiser du fait qu'il n'y ait que deux pères interrogés). Aucun des parents n'aide jamais son enfant. Cependant, un des deux pères et une des mères estiment avoir des difficultés à aider leur enfant.

Concernant le temps de l'aide, un des pères aide de 10 à 20 minutes et l'autre père aide de 20 à 30 minutes en moyenne par jour, ce qui est un temps considérable. Les mères, elles, aident pendant des durées variées, 30% des mères aident de 5 à 10 minutes en moyenne par jour, 40% de 10 à 20 minutes en moyenne par jour et 10% de 30 à 45 minutes en moyenne par jour. L'aide quotidienne des parents paraît donc très longue pour les élèves de cette école. Concernant le travail supplémentaire, seulement 20% des parents de l'échantillon en donnent à leur enfant. De plus, dans cette école située en zone REP, aucun enfant n'a recours à des cours particuliers et 50% d'entre eux ont déjà eu des cahiers de vacances. Pour la participation à la vie scolaire, 47 % des mères suivent les résultats de leur enfant, 6% participent aux réunions, 6 % participent à des sorties et 6 % n'ont pas l'occasion de participer. Les deux pères de l'échantillon participent seulement en suivant les résultats de leur enfant. En ce qui concerne les rencontres avec l'enseignant, les deux pères ont déjà rencontré l'enseignante et 80 % des mères également, seulement 10 % des mères n'ont jamais rencontré l'enseignante.

Mes constats pour cette école sont également à relativiser car beaucoup plus de mères que de pères ont répondu à mon questionnaire.

4. Comparaison entre les écoles

Le but de ma recherche était de répondre à mes hypothèses mais également de pouvoir comparer la pratique de l'aide aux devoirs selon différents types d'écoles. J'avais beaucoup de préjugés de par mon vécu et de par les recherches que j'ai effectuées sur les élèves issus de zone REP. Pour moi, ces derniers étaient plus souvent en grande difficulté scolaire que les élèves issus de milieu plus favorisé. D'après mes recherches, j'ai remarqué que l'écart avait tendance à se resserrer grâce à l'école « bienveillante » d'aujourd'hui : en effet, des mesures sont prises depuis quelques années pour justement resserrer l'écart entre les écoles prioritaires et non prioritaires, on peut par exemple trouver des classes dédoublées et le dispositif « plus de maîtres que de classes » qui joue en la faveur des élèves issus de zones prioritaires. Dans l'école rurale, on constate que sur 25 élèves, 12 sont en difficulté scolaire au niveau de leur travail, ce qui représente 48% des élèves ; dans l'école urbaine, sur 24 élèves, 9 élèves sont en difficulté scolaire au niveau de leur travail, ce qui représente 37,5% des élèves ; enfin, dans l'école située en REP, sur 10 élèves, 6 sont en difficultés scolaires soit 60% des élèves de la classe. Certes, il y a donc plus d'élèves en difficulté dans l'école située en REP (à relativiser car peu d'élèves de la classe font partie de l'échantillon), mais l'écart avec les deux autres écoles n'est pas aussi important que je le pensais.

Concernant l'aide aux devoirs, dans l'école rurale, 65% des mères et 25% des pères aident « toujours » leur enfant, 5% des pères et 4% des mères n'aident « jamais ». De plus, 100% des mères et 85% des pères consultent le cahier de texte de leur enfant. Dans l'école urbaine, 67 % des mères et 71% des pères aident toujours. 100 % des pères consultent le cahier et 94 % des

mères. Dans l'école REP, 90 % des mères et 100 % des pères aident toujours. Enfin, 100 % des pères et des mères consultent le cahier de texte. On peut donc remarquer que les élèves se font autant aider en zone urbaine qu'en zone rurale et qu'en zone REP. Ce qui diffère cependant, c'est l'aide apportée par les pères, en effet, c'est en zone rurale que les pères aident le moins (85 % seulement consultent le cahier de texte de leur enfant contre 100 % en zone REP et urbaine). Le temps d'aide est également différent entre les écoles, on remarque que les parents passent en moyenne plus de temps à aider dans les écoles REP et urbaine que dans l'école située en zone rurale, par exemple, en zone rurale, 9% des mères aident de 20 à 30 minutes alors qu'en zone REP et urbaine elles sont plus de 20% à aider autant de temps. Les recherches montrent également que les parents issus de milieu plus défavorisé sont plus éloignés du milieu scolaire et ont plus « peur » d'en approcher. D'après mon enquête, dans l'école rurale, 15% des pères et 20% des mères participent aux sorties scolaires, 29% des pères et 37% des mères participent aux réunions. Dans l'école urbaine, 17% des pères et 15% des mères participent aux sorties scolaires, 25% des pères et 35% des mères participent aux réunions. Dans l'école REP, les deux pères suivent les résultats uniquement, 6% des mères seulement participent à des sorties scolaires mais il y a tout de même 41% des mères qui vont aux réunions. On remarque donc que pour la participation aux sorties scolaires, les pourcentages sont plus élevés pour les écoles urbaine et rurale que pour l'école REP. Cependant, malgré le fait que les parents de l'école REP ne participent pas aux sorties scolaires, on peut tout de même constater qu'ils sont impliqués dans le monde scolaire par la réunion de rentrée ou le suivi des résultats. De plus, les parents la zone REP ont déjà rencontré à 80% pour les mères et à 100% pour les pères l'enseignant de leur enfant, ces résultats sont mêmes plus élevés que dans les deux autres écoles. En effet, dans l'école urbaine, seulement 56% des mères ont déjà rencontré l'enseignant et seulement 71 % des pères, dans l'école rurale, seulement 70% des mères et 30% des pères ont déjà rencontré l'enseignant de leur enfant. Les parents semblent donc plus rencontrer l'enseignant de leur enfant en zone REP qu'en zone rurale ou urbaine.

Ce que je peux conclure pour ces trois écoles, c'est que mes résultats ne sont pas forcément en accord avec les théories trouvées lors de mes recherches : en effet, les pères aident beaucoup leurs enfants et souvent tout autant que les mères, de plus, les parents, même ceux de la zone REP, participent le plus possible à la vie scolaire de leur enfant, ils n'ont donc pas « peur » du milieu scolaire. Les parents sont donc aujourd'hui actifs dans la vie scolaire de leur enfant et aident du mieux qu'ils peuvent. Cependant, je peux également expliquer l'écart avec les recherches et mes résultats par le fait que les enseignants sont de plus en plus conscients de l'influence de la famille sur les devoirs et de l'importance que ces derniers ont dans cette pratique, les enseignants savent aujourd'hui que sans l'aide et le suivi des parents, les devoirs ne seront probablement pas faits, ils savent que dans certaines familles, notamment où des parents ne parlent pas français, les devoirs sont impossibles à faire. Les enseignants d'aujourd'hui font donc en sorte de réduire l'écart entre les élèves venant de familles où les devoirs sont réalisables et les autres familles où il est plus difficile de les faire, pour cela, ils ne donnent parfois pas de devoirs ou bien ils font en sorte qu'ils soient faits/revus en classe.

B. Résultats et analyses obtenus à partir des questionnaires destinés aux enseignants

1. Résultats :

Parmi les 21 personnes ayant répondu, 18 sont des femmes et 3 sont des hommes. Parmi eux, 42%[5] enseignent depuis moins de 5 ans, 4 % depuis 5 à 10 ans, 33 % de 11 à 20 ans et 19 % depuis plus de 20ans. Concernant le type de poste, 57 % sont titulaires d'une classe, 9 % sont directeurs, 28 % sont professeurs des écoles stagiaires et 4 % sont titulaires de plusieurs classes. De plus, 62[6] % enseignent en milieu urbain et 38 % en milieu rural. Il y a donc plus d'enseignants exerçant en milieu urbain que rural dans mon échantillon. De même, il y a moins d'enseignants exerçant en zone Rep qu'en zone non REP : 33 % contre 67 %. Ma population enquêtée est donc plutôt hétérogène (voir graphiques en annexe 6).

Concernant le rôle accordé à l'école, les enseignants devaient classer les réponses proposées sur une échelle de 1 à 4 : « transmettre des connaissances et des savoirs » semble être le rôle arrivé le plus souvent en première proposition, il obtient une moyenne de 2,14/4. Les enquêtés partagent presque tous le même avis quant à l'importance donnée aux devoirs, en effet, ils devaient noter sur une échelle de 1 à 5 l'importance de ces derniers, 0 correspondant à « pas du tout important », la moyenne obtenue est de 2,33. Le pourcentage le plus haut obtenu est de 28 % et se situe à l'échelle « 3 » qu'on peut qualifier de « assez important ».

Tableau 1: Tableau récapitulatif des réponses des enquêtés à la question « quelle est l'importance des devoirs selon-vous ?

#	Question	Détail nb.(%)
8	Sur une échelle de 1 à 5, quelle est l'importance des devoirs selon vous ? 0 correspond à « pas du tout important » et 5 à « très important »	21 (100%)
	0	2 (9.52%)
	1	4 (19.05%)
	2	5 (23.81%)
	3	6 (28.57%)
	4	3 (14.29%)
	5	1 (4.76%)

Les devoirs semblent donc être plutôt importants mais cette importance est à modérer car ils ne semblent pas être indispensables (voir détail des réponses ci-dessus). Cependant, il y a 90 % de mes enquêtés qui donnent des devoirs et seulement 10 % qui n'en donnent pas, ils paraissent donc tout de même assez importants sachant qu'ils en donnent majoritairement.

On peut également observer que parmi ceux qui donnent des devoirs, 60 % donnent de l'oral uniquement, 5 % de l'écrit uniquement et 35 % de l'oral et de l'écrit alors que 95 % savent que les devoirs écrits sont interdits depuis 1956. Au vu des résultats obtenus et malgré l'interdiction de donner des devoirs, cette pratique reste tout de même très répandue. L'utilité des devoirs selon mes enquêtés conforte les recherches effectuées, on retrouve entre autres la préparation au collège, la consolidation et l'application de ce qui a été vu en classe, la relecture des leçons pour pouvoir mémoriser, acquérir de l'autonomie et une rigueur méthodologique et également le lien avec les familles ainsi que l'implication des parents.

[5] Arrondi à l'inférieur
[6] Arrondi au supérieur

Pour les enseignants ne donnant pas de devoirs, les raisons sont également en phase avec mes recherches, à savoir, à cause des inégalités dans les familles mais également pour laisser du temps aux enfants pour ses loisirs, pour se reposer car ils travaillent assez à l'école. L'enquêté a même évoqué que les devoirs iraient à l'encontre des droits de l'enfant notamment du droit aux loisirs.

Pour les enseignants donnant des devoirs, on observe qu'il arrive « parfois » que des élèves ne fassent pas leurs devoirs : 50 % des réponses puis 30 % des enquêtés ont répondu qu'ils avaient « toujours » des élèves qui ne font pas leurs devoirs. Ce qui est plutôt conséquent, il semble donc y avoir beaucoup d'élèves qui ne font pas leurs devoirs car il n'y a que 5 % des enquêtés qui ont répondu que cela n'arrivait jamais.

Concernant l'aide apportée par les parents, les enseignants estiment à 84 % percevoir si les élèves se font aider ou non par les parents, l'aide apportée à la maison semble donc se répercuter en classe sur l'attitude des élèves. Cependant, les enseignants répondent majoritairement qu'il arrive « parfois » (42%) ou « rarement » (47%) que les parents fassent avancer leurs enfants sur une notion qui n'a pas encore été traitée en classe, les parents semblent donc se contenter d'appliquer ce qui est demandé par l'enseignant mais ne vont pas plus loin, peut-être car le travail demandé est déjà éprouvant pour l'élève. Concernant l'influence du milieu social et de l'implication des parents sur la réussite scolaire, 90 % des enseignants de l'enquête pour le premier facteur et 100 % des enseignants de l'enquête pour le deuxième facteur pensent que cela joue sur la réussite des élèves. Selon les enseignants, l'aide apportée par les parents influence donc plus sur la réussite que le milieu social duquel sont issus les parents. Pour le milieu social, ils l'observent notamment chez des parents ayant un métier se trouvant dans la catégorie socio-professionnelle « cadres », en effet, ces derniers « mettent plus la pression sur leurs enfants alors que les parents agriculteurs sont moins exigeants et les font avancer à leur rythme ». Les enseignants le remarquent aussi par rapport aux révisions des leçons, en effet selon eux, les enfants venant de milieu social défavorisé n'apprennent pas correctement les leçons à la maison contrairement aux autres enfants. Un enseignant enquêté précise même « travaillant dans une école à forte mixité sociale, je perçois clairement comment les élèves qui viennent de la cité sont beaucoup moins suivis par leurs parents que les enfants issus de familles plus aisées. La réunion parents-prof du début d'année en est un bon exemple, la plupart des parents habitant la cité ne sont pas venus (2/12) » : ce que j'ai observé lors de mes recherches est donc en concordance avec les paroles de mes enquêtés.

Certains enquêtés précisent également que « les élèves issus d'un milieu favorisé intègrent plus aisément le métier d'élève et les attentes implicites de l'institution », probablement car le milieu dans lequel ils grandissent est plus proche de celui de l'école que les élèves issus de milieux défavorisés qui doivent s'adapter à un nouveau mode de fonctionnement loin de celui dans lequel ils grandissent. De même, un autre enseignant écrit « les élèves soutenus par un cadre familial intègrent leur vie scolaire dans leur vie, les autres cloisonnent car personne ne fait de lien, il y a donc des difficultés de l'élève au niveau de la concentration non-respect des consignes incompréhension ». Un enseignant précise qu'il observe cette influence du milieu social par le fait qu'il ait travaillé en zone REP et en zone non REP, en effet dans cette dernière, les élèves arrivent à l'école avec des devoirs faits. D'autres évoquent aussi l'impossibilité de faire les devoirs dans de bonnes conditions et le manque de vocabulaire pour les élèves issus de milieu défavorisé, ils observent donc l'influence du milieu social par le manque de vocabulaire et de culture générale de l'élève. Ils notent également percevoir l'influence du fait que certains parents ne peuvent pas aider car ils ne parlent pas la langue, les élèves sont donc livrés à eux-mêmes. Toujours selon un enquêté « un enfant sera en général plus "soutenu" dans

une famille aisée car dans les familles défavorisées, l'expérience de l'école a été plus traumatisante, les parents ont peur de s'investir dans l'école », ce qui se reflète mes recherches.

Par ailleurs, la remarque suivante m'a semblé très intéressante « malheureusement la culture familiale influe plus que celle de l'école », l'enseignant évoque certainement ici « l'effet-établissement » qui selon lui impacte moins sur la réussite de l'élève son milieu social, cela voudrait dire que l'école a des difficultés à compenser les différences qui viennent de l'extérieur de l'école. Néanmoins, il est important de remarquer qu'un enquêté se trouve être en désaccord avec les autres, en effet, pour lui l'origine sociale n'est pas ce qui influence le plus la réussite de l'élève. Il évoque plus particulièrement les élèves regardant trop les « écrans » et les élèves qui se couchent tard et précise « les écrans et le "coucher tard" n'ont pas d'origine sociale et sont les plus dévastateurs et générateurs d'échec », ce qui est un problème depuis l'apparition des nouvelles technologies trop utilisées par les enfants.

La majorité des enseignants de l'enquête se rendent alors bien compte de l'importance que les parents ont dans l'aide aux devoirs ainsi que de l'influence que cela peut avoir sur la réussite de l'élève. On peut remarquer qu'ils ont une attente très forte envers les parents quant à l'aide aux devoirs, en effet, 52 % répondent qu'ils attendent une application des parents dans l'école via l'aide aux devoirs. Les enseignants ont donc des exigences envers les parents qui doivent s'impliquer dans la tâche des devoirs.

C. Résultats et analyses des entretiens d'enseignants ayant travaillé en zone d'éducation prioritaire et en zone non prioritaire

1. Premier entretien :

Cette enquêtée enseigne depuis 16 ans, elle a été à plusieurs reprises dans sa carrière enseignante en Zone REP. L'année dernière elle était en Zone REP à plein temps avec une classe de CM2 et cette année, elle est à plein temps dans une zone non prioritaire, dans une école urbaine où elle a la charge des CP-CE1 le lundi, des CM2 les mardis et des CE2 les jeudis et vendredi. Son profil était très intéressant pour mon enquête afin de comparer ses ressentis sur la pratique des devoirs dans les zones prioritaires et non prioritaires. Cette enseignante change ses pratiques et sa manière d'enseigner selon qu'elle est en Zone REP ou non, elle me fera remarquer qu'elle ne donne pas de devoirs en zone REP « je donnais pas de devoirs, on faisait tout en classe, car j'étais à …. (nom du quartier) et que je sais que le soir ils font pas donc j'en donnais pas ». Cet aspect de son métier m'a semblé très intéressant, ce qui prouve que c'est un métier où il faut toujours s'adapter à son public et qui montre qu'elle ne peut pas faire les mêmes choses avec des élèves issus de milieux défavorisés et ceux de milieux favorisés. Dès le début de l'entretien, l'enquêtée évoque l'utilité des parents lorsque je lui demande l'utilité des devoirs selon elle : « c'est relire à la maison, revoir avec les parents ce qu'ils ont vu. Les parents à la maison ils font ce qu'on n'a pas le temps de faire en individuel. Je pense que les parents ont une importance incroyable sur la réussite des gamins oui ». De plus selon l'enquêtée, les élèves sont pénalisés s'ils ne font pas leurs devoirs, elle parle donc des devoirs comme un vrai problème : « ils seront pénalisés par rapport à ceux qui peuvent les faire, mais ça dépend des parents les devoirs c'est vrai que c'est un problème parce qu'il y en a qui

vont les faire parce qu'ils sont suivis à la maison ». Par rapport à la classe de CM2, elle évoque la transition école-collège et précise qu'elle donnait quand même des devoirs dans ce niveau de classe pour préparer au collège mais uniquement des tâches qu'ils pouvaient faire seul, néanmoins elle remarque que souvent ils ne les faisaient pas. Elle dit elle-même que l'aide impacte le niveau des élèves : « mais de toute façon ça reflète les niveaux qu'ils ont, s'ils n'ont pas réussi les exercices la journée et que le lendemain dans les devoirs c'est tout juste on sent qu'il y a eu les parents qui ont été là ». Elle dit que c'est ce que les enseignants veulent « ils ont été aidés c'est ce qu'on veut ».

D. Réponse aux hypothèses de départ et comparaison avec les théories des auteurs

1. Réponses à mes hypothèses

Ma première hypothèse était que la structure familiale a un impact sur la réussite scolaire de l'élève et plus particulièrement la catégorie socioprofessionnelle des parents. Dans le questionnaire adressé aux parents, ces derniers devaient indiquer leur profession afin que je réalise dans quelle CSP ils se situaient. Ainsi, je pouvais réaliser si les élèves ayant des parents de CSP « ouvriers » avaient de moins bons résultats que les élèves issus de CSP « cadres » comme les études le démontraient.

Dans l'école rurale, sur 9 élèves en difficulté, 5 ont un père faisant partie de la CSP « artisan, commerçant, chef d'entreprise » et seulement 1 élève a un père issu de la CSP « ouvrier » et 3 ont un père faisant partie de la CSP « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Dans l'école urbaine, parmi les 9 élèves en difficulté, je n'ai obtenu la réponse que de trois pères, 2 ont un père issu de la CSP « artisans commerçants et chefs d'entreprises » et un élève a un père issu de la CSP « employés ».

Enfin, dans l'école située en REP, parmi les 6 élèves en difficulté, je n'ai obtenu la réponse que d'un seul père et ce dernier faisait partie de la CSP « « artisans commerçants et chefs d'entreprises ». A l'échelle de mon enquête, je peux donc remarquer que les théories des auteurs sont à relativiser car aucun des élèves en difficulté de mon enquête a un père issu de la CSP « ouvriers », la majorité d'entre eux (8 sur 25 élèves en difficulté) ont un père issu de la CSP « artisans commerçants et chefs d'entreprises ». D'après mon étude, la CSP n'influence pas la réussite scolaire de l'élève. Je ne peux donc par affirmer ma première hypothèse concernant l'influence de la CSP sur le niveau de l'élève, même si l'échantillon reste faible pour l'affirmer complétement.

Puis, par rapport à la CSP de la mère, parmi les 25 élèves en difficulté, je n'ai pas obtenu de réponse de la mère de 5 d'entre eux, puis 4 ont une mère issue de la CSP « artisans commerçants et chefs d'entreprises », 9 de la CSP « employés », 2 de la CSP « Cadres et professions intellectuelles supérieures » (dont l'élève dyslexique en grande difficulté), deux mères font partie de la CSP « Ouvriers », deux dans la CSP « Professions intermédiaires ». On peut donc remarquer que la CSP des mères n'influence pas non plus la réussite scolaire de l'enfant car même si la mère fait partie de la CSP « cadres », l'enfant peut être en grande difficulté. Il semble tout de même que la CSP de la mère ait plus d'incidence sur la réussite scolaire de l'enfant que celle du père.

Ma seconde hypothèse concernait l'aide aux devoirs, c'est pourquoi j'ai axé mes questionnaires sur cet aspect, je pensais que le temps que consacre l'élève à ses devoirs avait un impact sur sa réussite scolaire de même que l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant. Une des questions de mes questionnaires permettait de répondre à cette hypothèse. Au regard de mon enquête, je remarque que les 25 élèves en difficulté passent plus de temps à faire leurs devoirs que les élèves n'étant pas en difficulté ; en effet, 3 d'entre eux y passent plus de 30 à 45 minutes et 15 autres y passent de 20 à 30 minutes, seulement 5 élèves en difficulté passent de 10 à 20 minutes sur ses devoirs. On peut expliquer ceci par le fait que les élèves ayant des résultats faibles ont besoin de plus de temps de travail pour réussir à faire les devoirs correctement et surtout pour comprendre ce qui est demandé. Les parents des élèves en difficulté semblent donc les aider beaucoup plus que ceux qui n'ont pas de difficulté. Le temps important que les parents peuvent consacrer aux devoirs n'est donc pas gage de bonne réussite scolaire d'après mon enquête.

Ma troisième hypothèse était que la participation des parents à la vie de l'école a un impact sur la réussite scolaire de l'élève. Plusieurs questions de mon enquête pouvaient répondre à cette hypothèse, tout d'abord, le mode de participation à la vie scolaire de l'enfant (suivi des résultats, participation à des sorties scolaires ou à des réunions de rentrées) mais également la consultation ou non du cahier de texte. Sur les 25 élèves en difficulté, il n'y a seulement qu'un père qui ne consulte pas le cahier de texte de son enfant, les élèves en difficulté semblent donc être suivi par leurs parents au niveau des devoirs. Concernant le contact avec l'école, peu de parents des élèves en difficulté participent à des sorties scolaires (seulement 4 mères et 1 père), néanmoins, ils s'impliquent tous dans le suivi des résultats et participent aux réunions pour la majorité (seulement 2 mères et 2 pères n'ont pas du tout l'occasion de participer à la vie scolaire). Dans le cas de ma recherche, tous les parents sont investis dans le suivi des résultats, même pour les élèves en difficulté, il est donc difficile de dire si l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant a un impact sur sa réussite scolaire.

2. Réponses aux théories des auteurs

Philippe PERENOUD et Basile BERNSTEIN postulent que l'école utilise un langage correspondant à la classe moyenne et que par conséquent les élèves provenant de famille socio-culturellement démunies ont du mal à s'y adapter car ils ont un code du langage « restreint » ; néanmoins, grâce à mes recherches, j'ai pu réaliser que ce postulat n'était pas forcément vrai dans les chiffres : en effet, les élèves des écoles urbaine et rurale sont également en difficulté scolaire et peuvent parfois ne pas comprendre non plus le langage utilisé par l'enseignant. Le langage est propre à chaque famille et l'enseignant doit faire au mieux pour s'y adapter. Dans les faits, l'enseignante que j'ai pu interroger est plutôt du même avis que les auteurs, cependant, elle adapte son enseignement et par conséquent son langage en fonction du milieu dans lequel elle enseigne. De même, la communication avec les parents ne se fait pas de la même manière selon qu'elle enseigne en milieu favorisé ou défavorisé. Selon elle, il y a donc bien une différence de langage qui se répercute sur les résultats scolaires.

Les théoriciens postulent également que dans les familles où la mère est plus instruite, les élèves réussissent mieux. Ce propos n'a pas été validé par mon enquête, en effet, dans plusieurs cas, même si la mère a fait beaucoup d'études, l'enfant est en difficulté. Sur 25 élèves en difficulté, 24 % mères ont atteint le niveau BAC/BAC PRO, 16 % ont un BAC+2, 4 % ont un BAC+3, 4 % ont un BAC + 4 et 20% d'entre elles ont même un BAC+5. Ce qui prouve que même si la

mère a un bon niveau scolaire, l'élève peut être en difficulté. Néanmoins, dans mon enquête j'ai pu remarquer que les élèves ayant de très bons résultats ont souvent une mère ayant un niveau d'étude élevé : en effet, parmi les 18 élèves ayant de très bons résultats, 43% des élèves ont au moins une mère ayant un bac+4. Par contre parmi eux, 5% ont une mère ayant un CAP et 5% ont une mère ayant atteint un BTS, certains réussissent donc tout de même avec une mère ayant un niveau d'étude moins élevé (voir **tableau 2**).

Tableau 2: Résultats des élèves en fonction du niveau d'étude de leur mère (en pourcentage)

		Niveaux d'étude de la mère								
		BEP / BTA	CAP	BTS	BAC PRO / BAC	BAC +2	BAC +3	BAC +4	BAC +5	BAC+8
Niveaux des élèves	En difficulté	12%	12%	4%	24%	16%	4%	4%	20%	0%
	Très bons résultats	0%	5%	5%	11%	11%	22%	5%	33%	5%

D'autres études postulent que les conditions financières jouent sur la réussite scolaire des enfants, cependant je n'ai pas pu vérifier cette hypothèse car je trouvais délicat de demander le salaire des enquêtés dans un questionnaire. Cependant, dans les conditions financières apparaît selon CAILLE, la taille de la famille, en effet, selon ce dernier, dans une famille à taille restreinte, l'enfant réussit plus. D'après mon enquête et comme on peut l'observer dans **le tableau 3**, 17% des élèves qui sont en difficulté et 22% des élèves qui sont en réussite n'ont pas de frères et sœurs. Puis, 53% des élèves qui sont en difficulté et 66% des élèves qui sont en réussite ont un(e) frère/sœur, ce qui fait une différence de 13 points. Enfin, 8% des élèves qui sont en difficulté scolaire et 11% des élèves qui sont en grande réussite ont 2 frères/sœurs. On remarque donc que les pourcentages sont très proches mais à l'échelle de mon enquête on peut donc affirmer que les élèves réussissent mieux dans les familles à taille restreinte car parmi les élèves en réussite, 88% ont moins de 2 frères et sœurs contre 70% pour les élèves en difficulté.

Tableau 3: Résultats des élèves en fonction de la taille de leur famille (en pourcentage)

		Nombres de frère et sœurs de l'élève					
		0	1	2	3	4	5 et +
Niveaux des élèves	En difficulté	17%	53%	8%	20%	0%	0%
	Très bons résultats	22%	66%	11%	0%	0%	0%

Marie DURU-BELLAT et Agnès VAN ZANTEN, font remarquer que les parents de milieu populaire « adhèrent à l'idéaltype du développement naturel » et qu'il y aurait donc une faible intervention parentale. De plus, dans le haut de la hiérarchie, l'autonomie serait favorisée. Les parents aideraient donc moins leur enfant dans les milieux favorisés. Dans mes résultats je considère que l'école REP est considérée comme un milieu plus défavorisé que l'école urbaine. De plus, ayant eu plus de réponse de la part des mères, je vais me focaliser sur l'aide de ces dernières. D'après mon enquête, je remarque donc que les enfants issus de milieu favorisé se font tout de même beaucoup aider, 37,5 % d'entre eux se font aider de 5 à 10 minutes, 37,7% de 10 à 20 minutes et 25% de 20 à 30 minutes (**voir tableau 4**). Les parents de milieu favorisé ne laissent donc pas une entière autonomie à leur enfant comme le disaient les auteures. On remarque cependant, que les élèves issus de milieu défavorisé se font aider plus longtemps que les élèves issus de milieu favorisé, en effet, comme on le remarque dans le tableau 4, 25% des élèves de milieu favorisé se font aider de 20 à 30 minutes contre 25% seulement des élèves issus de milieu favorisé. D. GAYET évoque des typologies de parents face à l'aide aux devoirs et selon lui, les parents vivant dans un milieu populaire seraient des parents « fatalistes » qui sont démissionnaires.

Les familles de classes supérieures par contre sont plus en demande de rendez-vous individuels et cherchent à rendre des services alors que les parents des milieux populaires évitent les relations et tout contact avec l'école.

Les propos de l'auteur ne sont donc pas validés dans mon enquête car, comme on le voit dans le **tableau 5**, les mères issues de milieux populaires aident également et ont même plus rencontré l'enseignant de leur enfant que les mères de milieux plus aisés, en effet, on observe que 80% des mères de milieux défavorisés ont déjà rencontré l'enseignant alors que seulement 54% des mères de milieux favorisés l'ont fait. Mon enquête va donc à l'encontre des propos de D.GAYET. Les résultats de mon enquête rejoignent plutôt les propos de S.KAKPO qui affirme que les parents de milieux populaires sont « habités par l'enjeu scolaire » et ils ont peur que plus tard l'enfant ne réussisse pas et qu'il ait les mêmes difficultés qu'eux, les familles ont donc parfaitement intégré la nécessité de s'impliquer dans la vie scolaire. Mon enquête rejoint également les postulats de C.MONTANDON et J.KELLERHALS plutôt que ceux de D.GAYET car ils affirment que l'aide n'est pas forcément plus prononcée dans les bons milieux, que même en milieu défavorisé peu de familles n'ont aucun contact avec l'enseignant et qu'il y a une participation forte aux réunions. De plus, connaître l'enseignant de son enfant et ses pratiques est important pour les parents et c'est la clef de la réussite scolaire.

Les deux auteurs postulent cependant que c'est la mère de l'élève qui rencontre l'enseignant plutôt que le père, propos également confirmé par mon enquête comme on peut le voir dans le **tableau 6** : 61% des mères de l'enquête participent aux réunions de rentrées contre 26% des pères. Néanmoins, ces derniers participent tout de même beaucoup aux suivis des résultats scolaires (52%) et certains participent aux sorties scolaires (9%), ils sont donc tout de même impliqués dans la vie scolaire de leur enfant.

Tableau 4 : Temps d'aide accordé par la mère dans l'aide aux devoirs en fonction de l'école

		Intervention de la mère dans l'aide aux devoirs (en temps)				
		De 5 à 10 minutes	De 10 à 20 minutes	De 20 à 30 minutes	De 30 à 45 minutes	Plus de 45 minutes
Milieux	Favorisé	37,5%	37,5	25%		
	Plutôt défavorisé	30%	20%	40%	10%	

Tableau 5 : Rencontre des mères d'élèves avec l'enseignant en fonction du milieu social duquel la mère est issue (en pourcentage)

		Rencontre de la mère avec l'enseignant	
		Déjà effectuée	Jamais effectuée
Milieux	Favorisé	54%	46%
	Plutôt défavorisé	80%	20%

Tableau 6 : Mode de participation à la vie scolaire de l'enfant selon le sexe du parent (en pourcentage)

		Mode de participation à la vie scolaire			
		Sortie scolaire	Réunions de rentrée	Suivi des résultats	Pas l'occasion de participer
Sexe du parent	Mère	13%	61%	17%	9%
	Père	9%	26%	52%	13%

S.KAKPO réalise également un classement des types de parents fasse à l'aide aux devoirs, elle parle du « modeler interventionniste » : ce sont des parents qui interviennent dès le début des devoirs, ce qui laisse peu d'autonomie à l'enfant, ces parents seraient ceux faisant partie des milieux populaires. D'après mon enquête et comme on le remarque dans le **tableau 7,** on voit que 10% des mères issus du milieu populaire aident leur enfant au début des devoirs alors que seulement 4% des mères issus de milieu plus favorisé aide au début. Néanmoins, les parents qui aident tout au long des devoirs aident forcément dès le début, on voit alors que les chiffres sont identiques pour les mères issues de milieux populaires (80%) et celles de milieux plus favorisés (83%). Il est donc difficile de valider ou non le postulat de KAKPO avec mon enquête.

Elle postule également qu'un parent sur 5 (soit 20%) a l'impression « assez souvent » ou « très souvent » de ne pas avoir les connaissances nécessaires pour aider leur enfant dans la tâche des devoirs. Cette théorie est plutôt validée par ma recherche. En effet, sur 81 parents interrogés, 13 ont estimé avoir des difficultés à aider leur enfant soit 16%, ce qui se rapproche des 20% estimés par KAKPO (fait à relativiser car le fait d'avoir des difficultés à aider son enfant peut être honteux pour des parents, ils ne seront donc pas tout à fait honnêtes pour répondre à la question).

Tableau 7 : Moment de l'intervention de la mère en fonction du milieu dans lequel elle vit, dans l'aide aux devoirs (en pourcentage)

		Moment de l'intervention		
		Au début des devoirs	Tout au long des devoirs	A la fin des devoirs
Milieux	Favorisé	4,2%	83,3%	12,5%
	Plutôt défavorisé	10%	80%	10%

Par ailleurs, l'article « *parents : leur rôle dans la réussite scolaire de leurs enfants* » précise que la présence des parents est nécessaire même quand les enfants n'ont pas de difficulté, ce constat est en effet bien approuvé par mon enquête, en effet, dans mon échantillon, il y a toujours au moins un des deux parents qui aide son enfant.

Philippe MEIRIEU, lui, pense que le travail scolaire devrait se faire en classe et que beaucoup de travaux essentiels sont renvoyés à la maison et confiés aux parents alors que les enseignants doivent rester les seuls professionnels, les parents ne sont pas des spécialistes, les devoirs doivent être préparés par avance à l'école car avec cette pratique les parents doivent s'improviser pédagogues. Les enseignants que j'ai pu interroger par entretien ou par questionnaires sont du même avis que ce dernier, ils sont pour la majorité conscients de l'importance des parents dans l'aide aux devoirs et surtout du handicap que cela peut apporter à l'élève si les parents ne peuvent pas aider, ils attendent beaucoup des parents.

Néanmoins, malgré cette conscience de leur part, la majorité continue à donner des devoirs (seulement un enseignant de l'enquête n'en donne pas). L'enseignante interrogée essaie tout de même d'expliquer clairement aux élèves comment réaliser leurs devoirs afin qu'ils puissent les faire seuls à la maison, elle leur enseigne par exemple comment apprendre des mots de dictées. Les enseignants semblent de plus en plus refaire un point dans la classe sur les devoirs à faire à la maison, afin que les élèves n'ayant pas pu les faire, puissent avancer comme les autres. De plus, Martine KHERROUBI affirme que l'emploi du temps des familles est rythmé par les devoirs, en effet, plusieurs de mes enquêtés affirment que dès qu'ils rentrent à la maison, leurs enfants font leurs devoirs et que cela occupe une grande partie de leur temps.

ROGER ESTABLET affirme que les mères de famille aident plus pour les devoirs que les pères, il affirme que ce sont « des parents d'élèves professionnels ». Cependant, depuis les années 1970 apparaissent les « nouveaux pères » qui aident plus et sont plus disponibles.

Lors de mon enquête, peu de pères ont répondu contrairement aux mères, pour la première école 23 mères et 20 pères ont répondu, la différence pour cette école rurale n'est donc pas importante, cependant pour l'école urbaine la différence est importante car 19 mères et seulement 7 pères ont répondu ainsi que pour l'école REP où 10 mères ont répondu et seulement 2 pères. Au total, j'ai eu la réponse de 52 mères et de 29 pères. Pour vérifier le propos de Roger ESTABLET, je vais donc uniquement me concentrer sur les élèves dont les deux parents ont répondu. Dans **le tableau 8**, on remarque que les mères aident moins longtemps que les pères, en effet, 32% des mères et 18% des pères aident 5 à 10 minutes, de plus, 68% des pères et 45% des mères aident de 10 à 20 minutes. Dans le **tableau 9**, on remarque que les mères aident plus souvent que les pères, en effet, elles sont 61% à déclarer aider « toujours » leur enfant contre 31% des pères. La plupart des pères aident « parfois » leur enfant à hauteur de 39%. On remarque donc que les pères aident un peu moins leur enfant que les mères, cependant ils sont tout de même présents et on peut remarquer que quand ils aident, ils le font plus longtemps que les mères. Mon enquête affirme donc les propos de R.ESTABLET et confirme bien l'arrivée des « nouveaux pères ».

Tableau 8 : Temps d'aide pour les devoirs, en moyenne par jour, selon le sexe des parents (en pourcentage)

		Temps d'aide apporté				
		5 à 10 minutes	10 à 20 minutes	20 à 30 minutes	30 à 45 minutes	Plus de 45 minutes
Sexe du parent	Mère	32%	45%	14%	9%	
	Père	18%	68%	14%		

Tableau 9 : Fréquence d'aide aux devoirs selon le sexe des parents, en pourcentage

		Fréquence de l'aide			
		Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Sexe du parent	Mère	61%	22%	13%	4%
	Père	31%	26%	39%	4%

Les études parlent également de la « coéducation » qui s'avère indispensable pour la réussite scolaire : les sociologues ont remarqué que les enseignants attendent beaucoup de leur part. Ces propos ont été confirmés par mon enquête. En effet, parmi les enseignants interrogés, 52,8% attendent que les parents s'investissent dans l'aide aux devoirs et 47,6% attendent qu'ils rencontrent l'enseignant. S.KAKPO postule que les enfants ne se mettent jamais à la tâche, les devoirs seraient une activité qui les ennuie. D'après les parents de mon enquête, sur 59 enfants, seulement 11 ne font pas leurs devoirs de leur plein gré. L'affirmation de KAKPO n'est donc pas vérifiée dans mon enquête.

Enfin, concernant la réussite scolaire, M. DURU-BELLAT et A. VAN ZANTEN évoquent l'effet établissement qui influencerait les résultats des élèves, car selon elles, « les élèves des écoles rurales sont en retard par rapport aux homologues urbains ». Ces propos ne sont pas affirmés par mon étude comme on peut le voir dans le **tableau 10**, dans l'école rurale, 48% des élèves sont en difficulté alors que dans l'école urbaine, ils sont 42% à être

en difficulté, il y a donc plus d'élèves en difficulté dans l'école rurale, le postulat des auteures est donc affirmé, néanmoins la différence n'est pas flagrante.

Tableau 10 : Niveau des élèves (en pourcentage) en fonction du milieu dans lequel se trouve leur école

		Niveau des élèves		
		En difficulté	Résultats moyens	Très bons résultats
Milieu de l'école	Milieu rural	48%	20%	32%
	Milieu urbain	42%	17%	42%

Certains des postulats des chercheurs sont donc affirmés dans mon enquête et d'autres non. Néanmoins, je pense qu'il existe réellement un lien entre la famille et la réussite scolaire de l'enfant, même si tous les résultats ne vont pas en ce sens.

IV. Conclusion générale

L'objet de cette étude consistait à mettre en évidence les influences de la famille sur la réussite scolaire. On observe que la structure de la famille et les pratiques éducatives ont beaucoup évolué depuis une dizaine d'années, en effet, l'enfant est désormais mieux considéré et préoccupe plus ses parents, l'intérêt de l'enfant passe en premier, il est alors au centre des familles. Les familles veulent désormais que leur enfant ait un « avenir », qu'il obtienne une vie professionnelle épanouie, c'est pourquoi, ils désirent sa réussite notamment scolaire, c'est pourquoi ils semblent plus investis qu'avant dans la scolarité. Les attentes envers l'enfant sont fortes et l'enfant subit une forte pression de la part de ses parents. Cependant, il semble que les familles, en dépit de vouloir une réussite scolaire de leur enfant, laisse plus de côté qu'auparavant l'éducation de leur enfant notamment au niveau de l'apprentissage des savoir-vivre en société et les familles ont donc une forte attente vis-à-vis de l'école pour l'éducation à ce niveau, l'école se voit donc attribuer un rôle dont elle n'était pas responsable auparavant. L'école assure donc aujourd'hui à elle seule, la socialisation de l'élève alors qu'auparavant la famille était considérée comme l'instance primaire de socialisation, l'école venant seulement en second.

Par rapport à l'aide aux devoirs, d'après mon étude et mon petit échantillon, la théorie des parents démissionnaires ne paraît pas fondée, même ceux des familles populaires essaient d'aider au mieux et aident parfois même plus.

Néanmoins, j'ai pu remarquer que le travail à la maison entraîne quand même des inégalités à plusieurs niveaux : au niveau du lieu ou des conditions dans lesquelles sont faits les devoirs, de la disponibilité des parents ou de leur capacité à aider. Il est alors aujourd'hui difficile de savoir s'il faut donner des devoirs à la maison car il apparaît que les familles sont vraiment inégales face à ces pratiques.

En ce qui concerne les relations entre l'école et les familles, elles ne sont pas pérennisées et paraissent encore très conflictuelles dans une école où l'on prône une co-éducation. Cependant, les parents rencontrent quand même à la majorité l'enseignant de leur enfant quel que soit leur milieu et participent à la vie scolaire.

De plus, l'école qui était censée réduire les effets des inégalités sociales sur les inégalités scolaires ne peut nier les différences de bagage culturel entre les élèves qui se jouent au niveau familial. En effet, les familles les plus aisées ont la possibilité de recourir à plus de moyens pour faire réussir leurs enfants alors que les familles les plus pauvres ne peuvent s'appuyer que sur l'enseignant. Tous les élèves ne peuvent alors réussir de la même manière du fait des différences culturelles et donc des moyens différents mis à leur disposition pour réussir. En dépit de leurs différents, l'école et la famille ne peuvent fonctionner séparément et c'est cette dépendance qui génère une relation conflictuelle, la famille a besoin de l'école pour assurer un avenir à son enfant et l'école a besoin des parents pour suivre le travail de leurs enfants et assumer le rôle de l'éducation. La collaboration de l'école et de la famille est alors primordiale pour le bien-être de l'enfant et donc pour sa réussite qui résulte par conséquent d'un travail conjoint.

Bibliographie du mémoire

1) Ouvrages

DUBET, François. L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ? . Paris : Seuil, 2004. 94p. La République des idées. 2-02-068579-5.

DURU-BELLAT, Marie et VAN ZANTEN, Agnès. Sociologie de l'école. 3ième édition. Paris : Armand Colin, 2012. 267p. Collection U. Sociologie. 2-200-26885-8

Sous la direction de DURU-BELLAT, Marie et VAN ZANTEN, Agnès. Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires. Paris : Presses Universitaires de France, 2009. 233p. Licence. Socio. 978-2-13-056948-0.

ESTABLET, Roger. L'école est-elle rentable ?. Paris : Presses universitaires de France, 1987. 239p. Pédagogie d'aujourd'hui. 2-13-040025-6.

Sous la direction de FERREOL, Gilles. Sociologie, cours méthodes et applications. Breal, 2004, 400p. Grand Amphi Sociologie. 978-2-7495-0186-4

KAKPO, Séverine. Les devoirs à la maison, mobilisation et désorientation des familles populaires. Paris : Presses universitaires, 2012. 211p. 1Vol. Éducation et société. 978-2-13-059227-3

KELLERHALS, Jean et MONTANDON, Cléopâtre. Les stratégies éducatives des familles. Delachaux et Niestlé, 1991. 2-603-00811-0

LAHIRE, Bernard. Tableaux de famille, heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris : points, 2012, 434p. Points.Essais. 978-2-7578-2776-5

LAHIRE, Bernard. Culture écrite et inégalités scolaire : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. Lyon : Presses universitaires, 1993. 210p. 1Vol. 2-7297-0451-5

MEIRIEU, Philippe. Les devoirs à la maison, parents, enfants, enseignants : pour une finir avec ce casse-tête. Paris : Syros, 2000. 140p. 1Vol. Nouvelle édition. École et société. 2-84146-807-0

PERIER, Pierre. Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend. Rennes : Presses universitaires, 2005, 221p. 1Vol. 2-86847-845-X

RAYNAL, François et RIEUNIER, Alain. Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive. 10ième édition. Lieu d'édition : ESF, 2014 424p. Pédagogies. 978-2-7101-2650-8.

Sous la direction de RAYOU, Patrick. Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire. Rennes : Presses universitaires, 2009, 176p, 1vol. Païdeia. 978-2-7535-0976-4

2) Sitographie

Vaudfamilles [en ligne]. Disponible sur : http://www.vaudfamille.ch/N210062/parents-leur-role-dans-la-reussite-scolaire-de-leurs-enfants.html. (10/10/2017)

Apprendreaapprendre [en ligne]. Disponible sur : http://www.apprendreaapprendre.com/

reussite_scolaire/reussite-scolaire-et-le-role-des-parents/ (10/10/2017)

3) Articles électroniques

FEYFAN, Annie. Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. Institut français de l'éducation [en ligne]. 2011, numéro 63, 14p. Consulté le 04/11/2017 Disponibilité sur http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/dossier_d_actualite_ife_n_63_les_effets_de_l_education_familiale_sur_la_reussite_scolaire_juin_2011.pdf

GOUYON, Marie. L'aide aux devoirs apportée par les parents : années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 [en ligne]. INSEE. 2004-12. Numéro 996. 4p. Consulté le 10/10/2017. Disponibilité sur https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/276/1/ip996.pdf. 0997-3192

4) Thèses électroniques

AMINATA SIÉTA, Koné. L'influence de trois facteurs familiaux sur la réussite scolaire au primaire et au secondaire d'élèves Arabophones, Créolophones et Francophones de Montréal [en ligne]. Mémoire. Québec : Université du Québec à Montréal, 2007, 107p. Disponible sur http://www.archipel.uqam.ca/

7348/1/M9854.pdf. Consulté le 15/10/2017.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire à destination des parents d'élèves

Quelques données utiles pour mon étude

Vous êtes : □ un homme □ une femme

Quelle est votre profession ? ……

Quel est votre âge ? ……

Quelle est votre situation conjugale ?

□ En couple : □ Marié □ Pacsé

□ Célibataire

□ Divorcé(e)

□ Séparé(e)

□ Veuf/veuve

Quel est votre niveau d'étude ? ……

Combien avez-vous d'enfants ? ……...

Âge du premier enfant : ……..

Âge du deuxième : ……..

Troisième : ……..

Quatrième : ……..

Cinquième : ……..

Sixième : ……..

A propos des devoirs de votre enfant de CE2 :

Les conditions dans lesquelles sont réalisés les devoirs

a) Où votre enfant se rend-il le plus fréquemment après l'école ?

□ Il rentre à votre domicile

□ Il va chez une nourrice

□ Il va au périscolaire

□ Il se rend à une activité extrascolaire

□ Autres (Précisez) : ……...

b) A quel moment votre enfant fait-il son travail scolaire, le plus fréquemment ?

□ Dès son arrivée à votre domicile

□ Après un goûter

□ De retour d'une activité extrascolaire

□ Avant le coucher

□ Après avoir joué

Autres (précisez) ……..

c) Où fait-il ses devoirs le plus fréquemment ?

□ Au périscolaire :

□ Chez une nourrice

□ Chez vous :

Autres (précisez) :

……

d) A quel endroit, dans la maison, votre enfant fait-il ses devoirs, le plus fréquemment ? (Plusieurs réponses possibles)

□ Seul dans sa chambre

□ Dans une autre pièce entouré d'autres personnes

Autres (précisez) : ……..

e) Votre enfant fait-il toujours ses devoirs à la même heure ?

□ Oui

□ Non

f) Votre enfant fait-il ses devoirs de son plein gré ?

□ Oui

□ Non

En ce qui concerne votre aide

g) Consultez-vous son cahier de texte pour savoir les devoirs qu'il a à faire ?

□ Oui

□ Non

h) Aidez-vous votre enfant de CE2 à faire ses devoirs ?

□ Toujours

□ Souvent

□ Parfois

□ Jamais

Si vous l'aidez, combien de temps par jour en moyenne ?

□ De 5 à 10 minutes

□ De 10 à 20 minutes

□ De 20 à 30 minutes

□ De 30 à 45 minutes

□ Plus de 45 minutes

Si vous ne l'aidez pas, pour quelle raison ? (Plusieurs réponses possibles)

□ Il ne désire pas que je l'aide

□ J'estime qu'il n'en a pas besoin

□ Je n'ai pas le temps à cause de mon travail

□ Une autre personne l'aide

i) Est-ce votre enfant qui sollicite de l'aide ou vous qui aidez volontairement ?

□ Mon enfant sollicite de l'aide

□ Je prends moi-même l'initiative

□ Cela dépend

j) Quand vous ne pouvez pas aider votre enfant dans ses devoirs, sollicitez-vous quelqu'un d'autre ?

□ Frères/ sœurs de l'enfant

□ Grands-parents

□ Nourrice

□ Une aide extérieure telle qu'une association

□ Autres personnes de la famille

Autres (précisez) : ……..

k) Si vous aidez votre enfant, quand intervenez-vous ?

□ Au début de la réalisation des devoirs

□ A la fin (vérification)

□ Tout au long des devoirs

l) Vous arrive-t-il de donner du travail supplémentaire ?

□ Oui

□ Non

m) Si vous aidez votre enfant, éprouvez-vous parfois des difficultés à le faire ?

□ Oui

□ Non

Si oui pourquoi ? (Plusieurs réponses possibles)

□ Il y a un grand écart entre votre scolarité et celle de votre enfant

□ Parfois, vous ne comprenez pas ce qui est attendu

□ Votre enfant a des difficultés pour se concentrer

Autres(précisez)……..……

n) Avez-vous déjà eu recours à des cours particuliers pour votre enfant ?

□ Oui

□ Non

o) A-t-il des cahiers de vacances ?

□ Oui

□ Non

p) Lorsque votre enfant a de mauvais résultats, comment réagissez-vous, le plus fréquemment ? (Plusieurs réponses possibles)

□ Vous donnez une punition ou le privez de quelque chose

□ Au contraire, vous l'encouragez à s'améliorer

□ Vous essayez de comprendre avec lui ses erreurs

Autres(précisez) :
……

A propos de votre rapport à l'école :

a) Comment participez-vous à la vie scolaire de votre enfant ? (Plusieurs réponses possibles)

□ Je participe à la réunion de rentrée

□ J'accompagne à des sorties scolaires

□ Je suis régulièrement ses résultats en regardant ses cahiers

□ Je n'ai pas l'occasion de participer

b) Avez-vous déjà rencontré l'enseignant de votre enfant ?

□ Oui

□ Non

Si oui, à sa demande ou à votre demande ?

□ A la demande de l'enseignant

□ A ma demande

□ Les deux

Avez-vous des remarques ou des suggestions ?

……

Je vous remercie pour l'attention que vous avez bien voulu porter à ma demande.

Annexe 2 : Questionnaire à destination des enseignants d'école primaire

Quelques données utiles pour mon étude :

- Quel est votre sexe ?

Homme

Femme

- Depuis combien de temps êtes-vous enseignant(e) ?

□ Moins de 5 ans

□ De 5 à 10 ans

□ De 11 à 20 ans

□ Plus de 20 ans

- Quel est votre type de poste ?

□Titulaire d'une classe

□ Remplaçant(e)

□ Titulaire de plusieurs classes

□ Directeur/directrice

□ PE stagiaire

□ Autres

- Dans quel milieu enseignez-vous ?

□ Rural

□ Urbain

- Enseignez-vous en Rep ou Rep + ?

□ Oui

□ Non

- Quelle(s) classe(s) avez-vous cette année ? (Plusieurs réponses possibles)

□ CP

□ CE1

□ CE2

□ CM1

□ CM2

1) A propos des devoirs à l'école

a) Selon-vous quel est le rôle premier de l'école ? Classez les propositions suivantes à l'aide de numéros (1 pour le plus important)

□ Transmettre des connaissances et savoirs

□ Apporter un cadre aux élèves, transmettre des savoirs être, poser des règles

□ Garantir l'égalité entre les élèves en dispensant un enseignement universel

□ Donner la possibilité de réussir dans la vie

b) Sur une échelle de 1 à 5, quelle est l'utilité des devoirs selon vous ?

0 correspond à "pas du tout important" et 5 à "très important"

c) Donnez-vous des devoirs ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui,

Quelle est leur utilité selon vous ?

……

De quel type de devoirs s'agit-il ?

- ☐ De l'oral uniquement
- ☐ De l'écrit uniquement
- ☐ De l'oral et de l'écrit

Si non, pourquoi ?

……

d) Savez-vous que les devoirs écrits sont interdits depuis 1956 ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

e) Vous arrive-t-il d'avoir des élèves qui ne font pas leurs devoirs ?

- ☐ Toujours
- ☐ Parfois
- ☐ Rarement

□ Jamais

f) Percevez-vous si un élève a été aidé par quelqu'un pour ses devoirs ?

□ Oui

□ Non

g) Percevez-vous la différence entre un élève ayant un parent enseignant et un autre élève ?

□ Oui

□ Non

2) A propos des familles

a) Pensez-vous qu'un parent puisse "enseigner" à son enfant une méthode différente de la vôtre ?

□ Oui

□ Non

b) Vous arrive-t-il d'avoir des parents d'élèves qui font "avancer" leurs enfants sur une notion avant que vous ne l'ayez enseignée ?

□ Souvent

□ Parfois

□ Rarement

□ Jamais

c) Avez-vous des élèves dont les parents ne parlent pas la langue française ?

□ Oui

□ Non

d) Selon vous, qu'est-ce que l'école apporte en plus de la famille ?

……

e) Vous attendez que les parents s'impliquent dans la vie scolaire de leurs enfants par :

- ☐ L'aide aux devoirs
- ☐ Des rencontres avec l'enseignant
- ☐ Une participation aux sorties scolaires

f) Pensez-vous que le degré d'implication des parents dans la scolarité de leur enfant influence les résultats des élèves ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

g) En cas d'échec de l'élève, qui tient-on pour responsable ?

- ☐ L'élève lui-même
- ☐ Les parents
- ☐ L'enseignant
- ☐ La société

h) A votre avis, le milieu social joue-t-il un rôle significatif dans la réussite de l'élève ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, comment l'observez-vous concrètement ?

……
……

Annexe 3 : Canevas d'entretien à destination des enseignants ayant travaillé en Zone REP et non REP

Présentation de ma démarche : « Je suis actuellement en deuxième année de master et pour valider ce dernier je réalise un mémoire portant sur la réussite scolaire à travers l'aide aux devoirs. Je voulais donc discuter avec vous à propos de cette pratique. Permettez-vous que je vous enregistre afin que je me concentre pleinement dans la discussion ? Cet enregistrement restera en ma possession et servira uniquement pour mon étude. Si vous le souhaitez, je vous transmettrai la retranscription de notre discussion ainsi que mon analyse. Merci pour votre aide. »

Données utiles :

Quel est votre sexe ?

Depuis combien de temps êtes-vous enseignant(e) ?

Quel est votre type de poste ?

Dans quel milieu enseignez-vous ?

Enseignez-vous en Rep ou Rep + ?

Quelle(s) classe(s) avez-vous cette année ? (Plusieurs réponses possibles)

1) Les devoirs

L'enquêté donne-t-il des devoirs ?

Si oui :

Quel type de devoirs

Utilité des devoirs selon l'enquêté

Si non :

Pourquoi ?

2) L'influence de la famille

L'enquêté perçoit-il si les élèves sont aidés ?

Prend-il en compte les élèves non aidés ou fait-il comme si tout le monde avait fait ses devoirs ?

Différence entre zone Rep et non REP.

Comment fait-il avec les parents ne parlant pas français ?

Les élèves aidés ont-ils de meilleurs résultats ?

Annexe 4 : Retranscription de l'entretien

Entretien 1 :

Durée : 15 minutes

Enquêteur : « Je suis en deuxième année de master et pour le valider je réalise un mémoire portant sur la réussite scolaire à travers l'aide aux devoirs. Je voulais donc discuter avec vous à propos de cette pratique. Permettez-vous que je vous enregistre afin que je me concentre pleinement dans la discussion ? Cet enregistrement restera en ma possession et servira uniquement pour mon étude.

Enquêté : « oui aucun soucis »

Enquêteur : « très bien merci, je vais tout d'abord vous posez quelques questions afin de mieux vous connaître. Tout d'abord, depuis combien de temps êtes-vous enseignant ? »

Enquêté : « euh, 16 ans »

Enquêteur : « d'accord et quel est votre type de poste en ce moment ? »

Enquêté : « C'est titulaire départemental, TDEP enfin maintenant ça s'appelle même titulaire de secteur ».

Enquêteur : « D'accord et est-ce que vous enseignez en REP ? »

Enquêté : « Non par cette année mais l'année dernière oui ».

Enquêteur : « Vous enseignez dans un milieu plutôt rural ou urbain cette année ? »

Enquêté : « Dans un milieu urbain, je suis toute la semaine dans la même école sur plusieurs classes ».

Enquêteur : « quelles classes ? »

Enquêté : « le lundi c'est CP-CE1, le mardi CM2 et le jeudi/vendredi CE2 »

Enquêteur : « Très bien merci pour ses renseignements. Je vais maintenant vous poser des questions sur la pratique des devoirs. Tout d'abord est ce que vous en donné ? »

Enquêté : « Oui, je donne les leçons à apprendre avec un tout petit exercice pour vérifier qu'il ait compris »

Enquêteur : « Donc il y a de l'oral et un peu d'écrit ? »

Enquêté : « voilà et puis des opérations, mais pas énormément »

Enquêteur : « et selon vous quelle est l'utilité des devoirs ? »

Enquêté : « euh et bah (moment de réflexion de la part de l'enquêté) c'est relire à la maison, il y a la lecture orale aussi qui est importante pour qu'ils lisent tous les jours et puis c'est relire à la maison, revoir avec les parents ce qu'ils ont vus. Après il y a des écoles où je donne pas spécialement de devoirs parce que je sais qu'à la maison ils vont pas forcément retravailler mais cette année par exemple ça peut être utile de reprendre et puis refaire un petit peu les exercices qu'on a refait dans la journée pour qu'ils consolident. Surtout là dans cette configuration là quand je les ai qu'en fin de semaine, le mercredi ils revoient un peu avant de revenir le jeudi et vendredi. »

Enquêteur : « Vous m'avez évoqué les parents, vous pensez donc qu'ils ont une importance dans l'aide des devoirs. »

Enquêté : « Dans cette école oui, ça dépend où »

Enquêteur : « Vous pouvez développer ? »

Enquêté : « Par exemple l'année dernière (l'enquêté enseignait en REP), je donnais pas de devoirs, on faisait tout en classe, car j'étais à « nom du quartier » et que je sais que le soir ils font pas donc j'en donnais pas et puis il faut savoir que les devoirs c'est facultatifs on est pas obligé donc si ils les font pas... »

Enquêteur : « s'ils ne les font pas ? »

Enquêté : « ils seront pénalisés par rapport à ceux qui peuvent les faire, mais ça dépend des parents les devoirs c'est vrai que c'est un problème parce qu'il y en a qui vont les faire parce qu'ils sont suivis à la maison, c'est pour ça aussi que ça a été mis en place qu'il fallait pas de devoirs, voilà après au CE2 ils peuvent être capable de les faire tout seul. »

Enquêteur : « et quand vous n'en donniez pas dans l'école REP de l'année dernière, c'était car les parents ne parlaient pas français ? »

Enquêté : « Bah oui ceux qui ne parlaient pas français et ceux qui parlent français mais qui sont dans un milieu social où les devoirs c'est pas leur priorité ».

Enquêteur : « et est-ce que parfois il y avait des familles avec beaucoup d'enfants ? »

Enquêté : « oui parfois ça pouvait être à cause de ça, ça peut être plein de choses »

Enquêteur : « vous pouvez préciser ? »

Enquêté : « les parents qui parlent pas français, qui n'ont pas le temps, les conditions dans lesquelles peuvent être fait les devoirs aussi ».

Enquêteur : « d'accord merci. Donc vous voyez une différence entre les écoles situées en Zone REP et non REP ? »

Enquêté : « Oui bien sûr, cette année, 90 % des parents suivent les devoirs tous les jours, ouvre le cahier de liaison, on le voit, ils sont signés, c'est fait quoi ».

Enquêteur : « même les mots dans les cahiers de liaison n'étaient pas forcément signés l'année dernière ? »

Enquêté : « bah on demandait pas forcément de les faire signer sauf quand c'était important et puis voilà quoi… »

Enquêteur : « pour ceux ne parlant pas français, il y avait des autres personnes de la famille qui pouvait lire les mots à leur place ? »

Enquêté : « les leçons on apprenait ensemble »

Enquêteur : « d'accord mais par rapport aux mots transmis aux parents dans le cahier de liaison ? »

Enquêté : « oui ça je leur expliquais parce que quand ça lit pas à la maison ils savent que... les élèves savaient toujours le sujet du mot pour qu'ils puissent l'expliquer aux parents, ils savent ce qu'ils vont donner à leurs parents ».

Enquêteur : « d'accord »

Enquêté : « après les CM2 l'année dernière ils avaient quand même des mots à apprendre, et il y en a certains qui avaient, parce que à « nom du quartier » il y a tout un tas d'associations qui aident aux devoirs et même pour les parents oui ».

Enquêteur : « et pour les CM2 vous n'aviez pas peur que ça les pénalise par rapport à la sixième de ne pas donner de devoirs ? »

Enquêté : « et bien ils avaient quand même les mots, et puis toutes les choses qu'ils pouvaient faire tout seul style les opérations, donc eux ils en avaient quand même après il y en a beaucoup qui ne les faisait pas. Du coup on les pénalise mais c'est pas la même responsabilisation que cette année quoi » Mais c'est vrai qu'il faut leur apprendre à faire tout seul quand ils peuvent pas compter sur les parents. Ils apprennent à apprendre. On passe beaucoup de temps à ça. »

Enquêteur : « vous pouvez m'en dire plus sur comment vous leur appreniez ? »

Enquêté : « comment faire ses devoirs, comment s'organiser, toujours les faire à la même heure, je rentre de l'école je fais les devoirs parce que si les parents font pas il faut qu'ils fassent seuls ».

Enquêteur : « d'accord et vous avez enseigné en REP que l'année dernière ? »

Enquêté : « non non j'en ai déjà fait par ci par là »

Enquêteur : « et vous avez toujours vu cette différence ? »

Enquêté : « ah oui oui bien sûr ».

Enquêteur : « et donc vous percevez si les élèves ont été aidés ou non ? »

Enquêté : « alors est-ce qu'on voit s'ils ont été aidés...certains oui, d'autres on sait pas trop mais de toute façon ça reflète les niveaux qu'ils ont, si ils ont pas réussi les exercices la journée et que le lendemain dans les devoirs c'est tout juste on sent qu'il y a eu les parents qui ont été là. Mais c'est bien aussi, même si c'est tout juste et qu'on sait qu'ils n'ont pas fait tout seul, ils ont été aidés c'est ce qu'on veut enfin sauf si les parents font à leur place ».

Enquêteur : « donc vous pensez que l'aide impact sur les résultats des élèves ? »

Enquêté : « ah je trouve que oui, quand les parents sont là pour reprendre les notions à la maison forcément ils ont plus de chance de mieux comprendre, les parents à la maison ils font ce qu'on n'a pas le temps de faire en individuel. Je pense que les parents ont une importance incroyable sur la réussite des gamins oui »

Enquêteur : « très bien, avez-vous des choses à ajouter ? »

Enquêté : « c'est intéressant en tout cas. »

Enquêteur : « Merci beaucoup pour votre aide et le temps que vous m'avez accordé »

Enquêté : « Derien c'est normal »

Annexe 5 : Graphiques des questionnaires à destination des parents d'élèves

1. Graphiques école Rurale

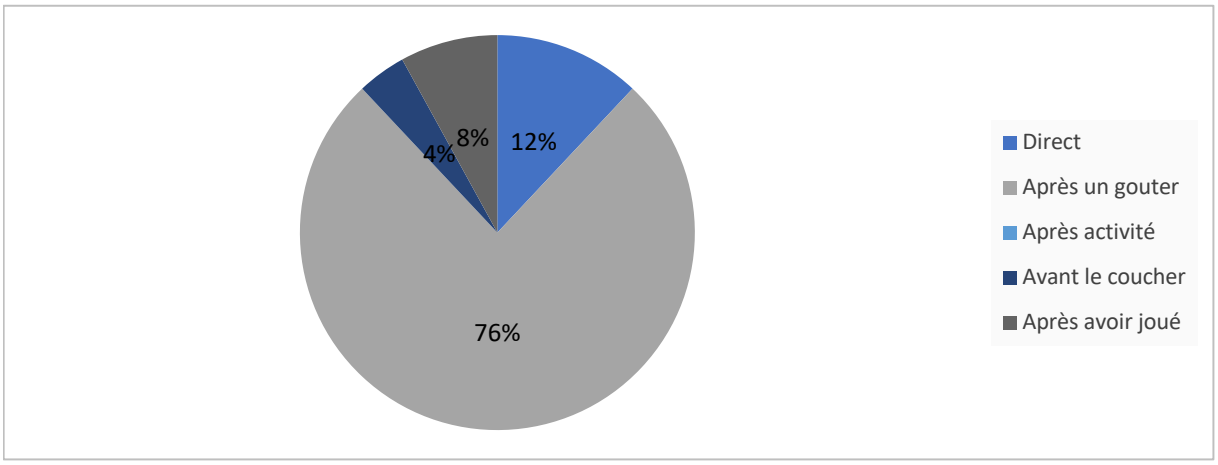


Figure 2 : Répartition en pourcentage du moment où les élèves font leurs devoirs

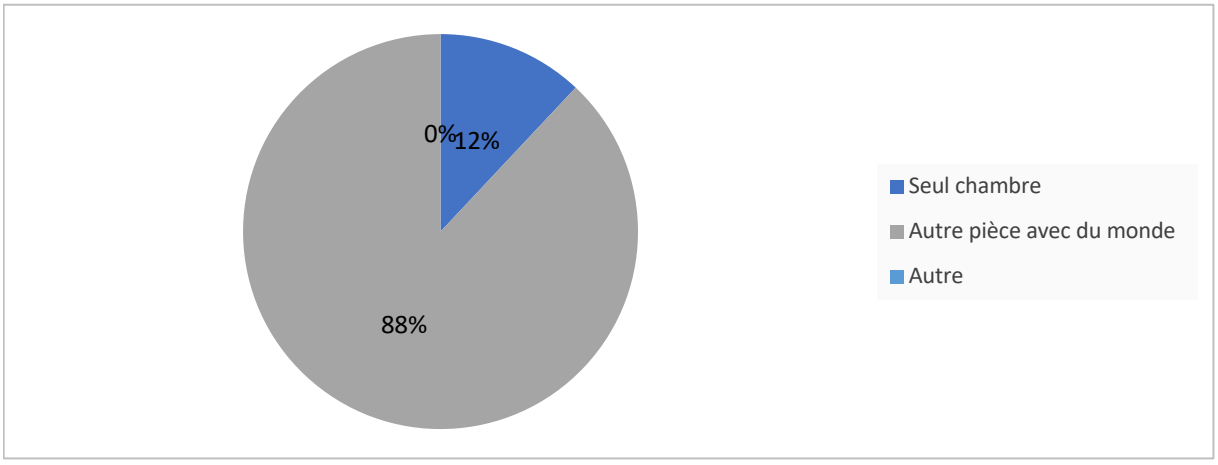


Figure 3 : Répartition en pourcentage du lieu où les élèves font leurs devoirs

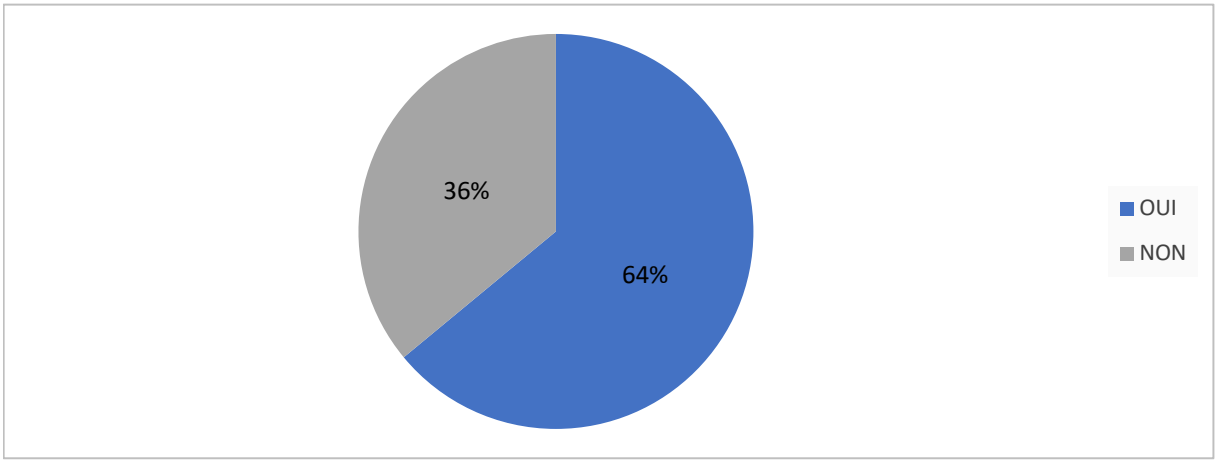


Figure 4 : Pourcentage d'élèves qui font ou non leurs devoirs toujours à la même heure

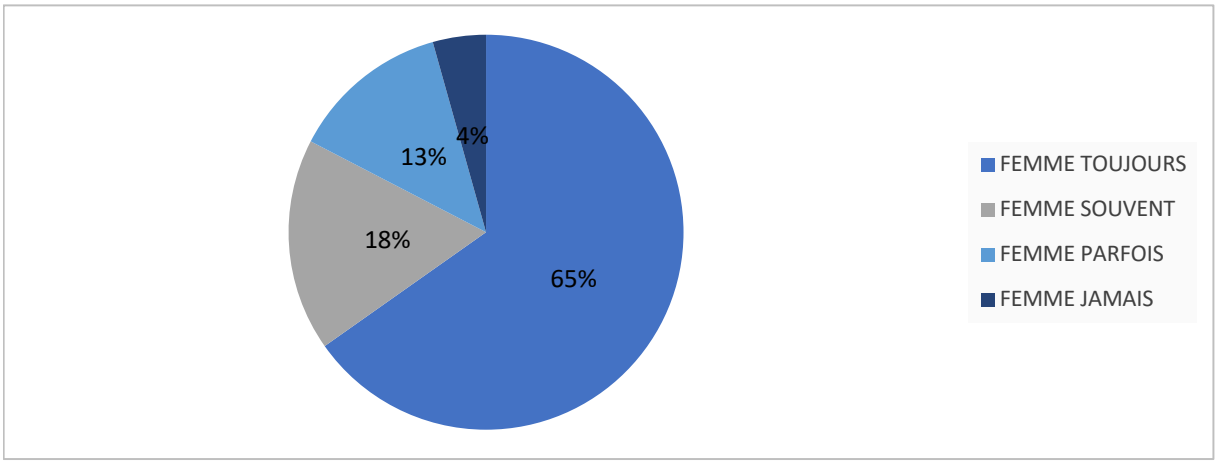


Figure 5.1 : Fréquence de l'aide apportée par les femmes pour l'aide aux devoirs

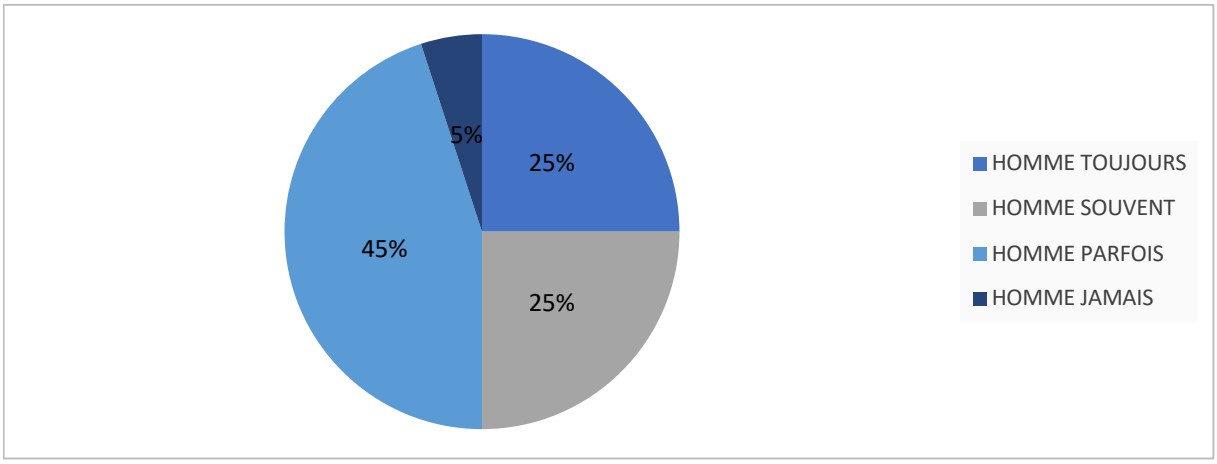


Figure 5.2 : Fréquence de l'aide apportée par les hommes pour l'aide aux devoirs

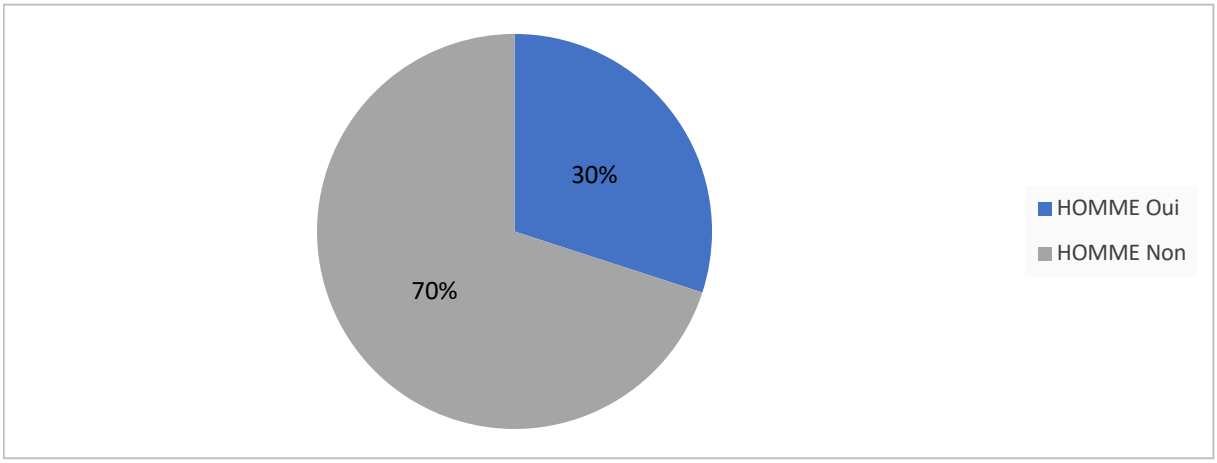


Figure 6.1 : Pourcentage d'homme ayant déjà rencontré ou non l'enseignant de leur enfant

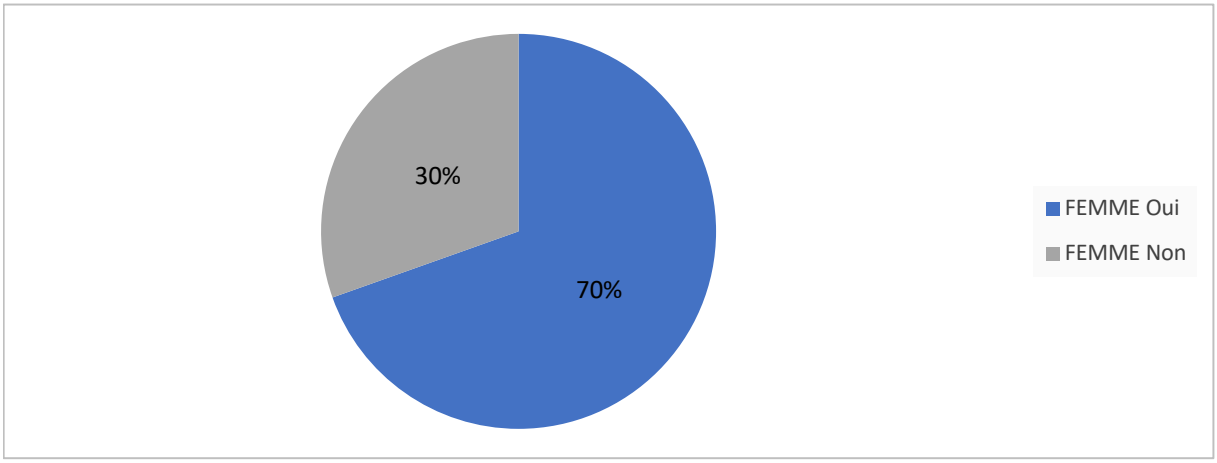


Figure 6.2 : Pourcentage de femmes ayant déjà rencontré ou non l'enseignant de leur enfant

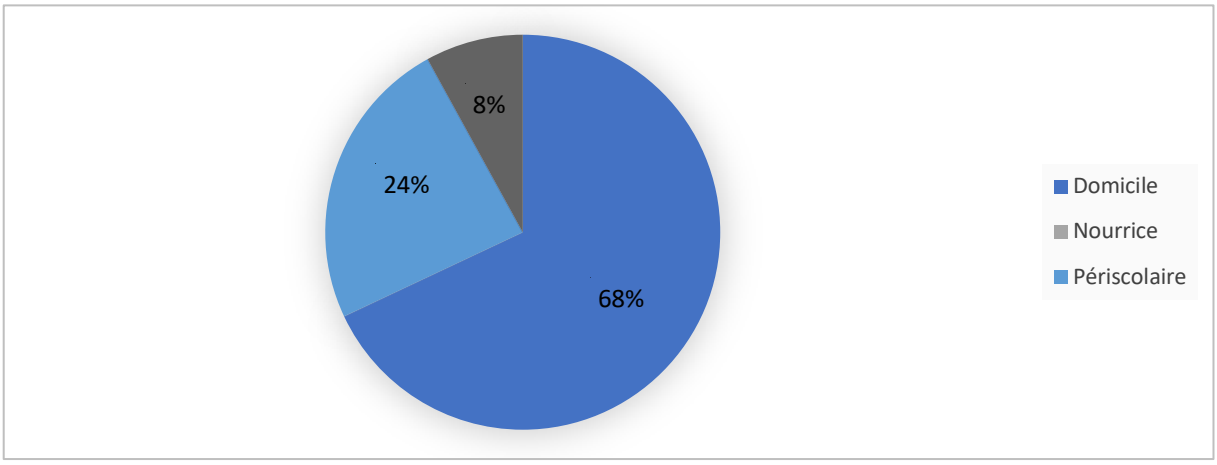


Figure 7 : Pourcentage du lieu où les enfants se rendent après l'école

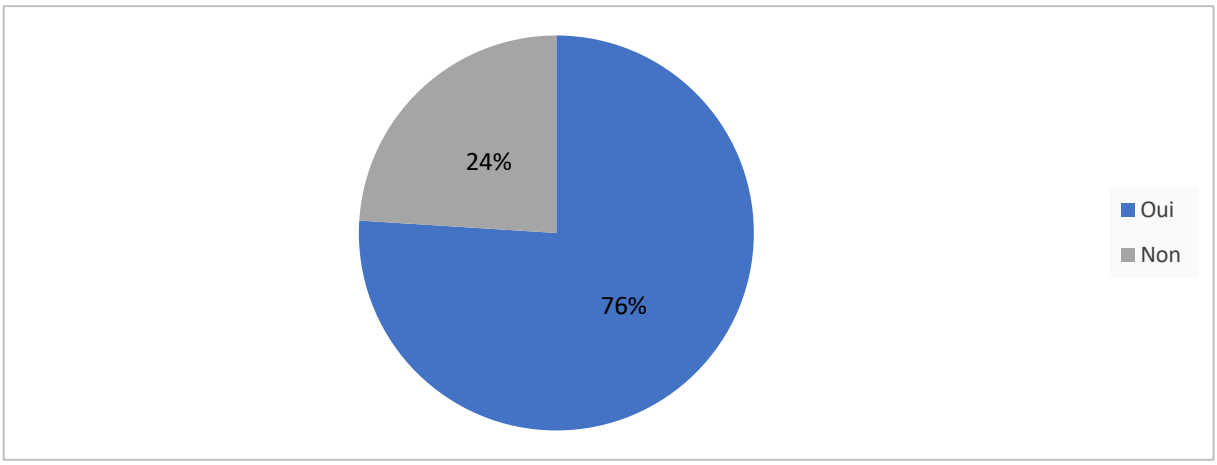


Figure 8 : Pourcentage d'enfants faisant leurs devoirs de leur plein gré ou non

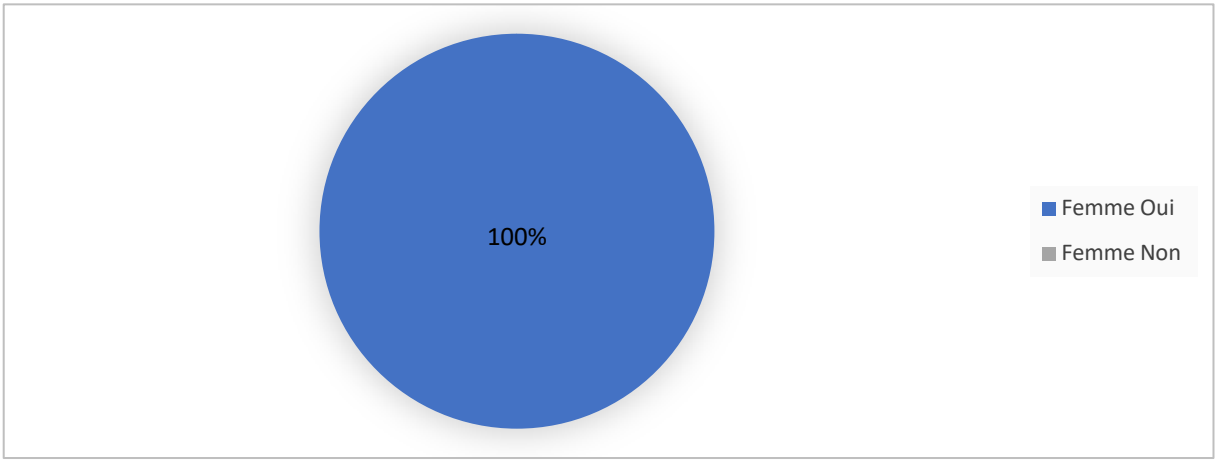


Figure 9.1 : Pourcentage de femmes consultant ou non le cahier de texte de leur enfant

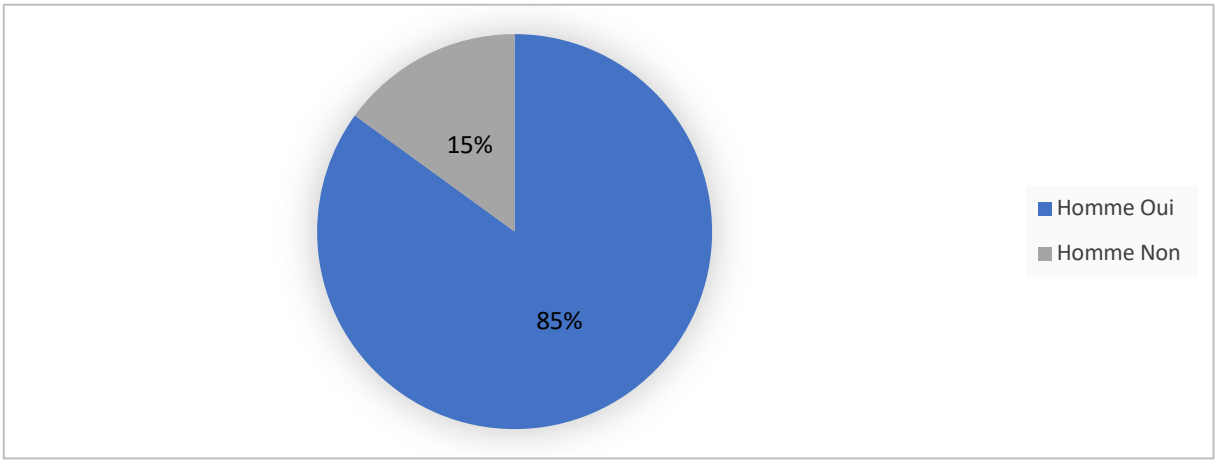


Figure 9.2 : Pourcentage d'homme consultant ou non le cahier de texte de leur enfant

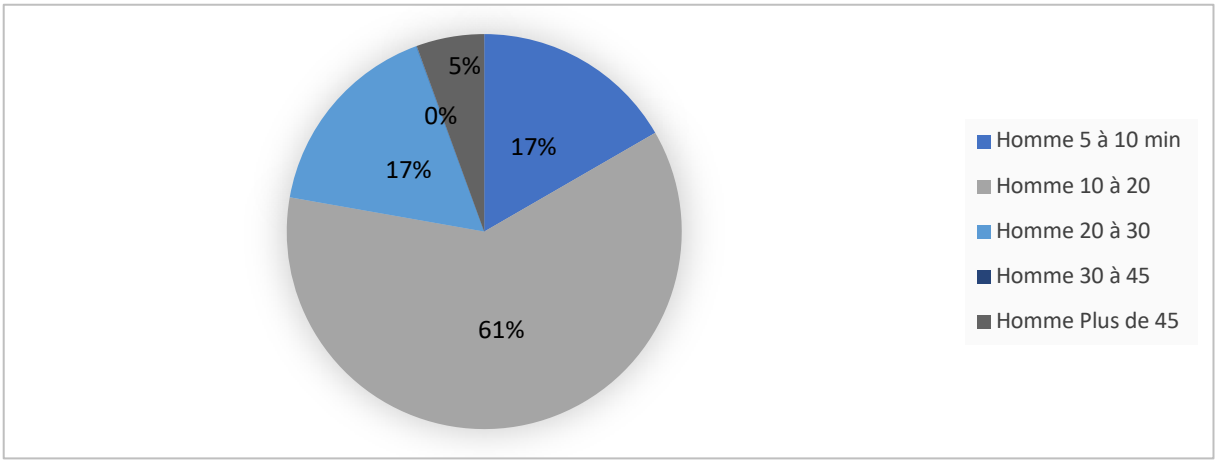


Figure 10.1 : Répartition du temps d'aide réalisé par les hommes pour les devoirs de leur enfant, en pourcentage

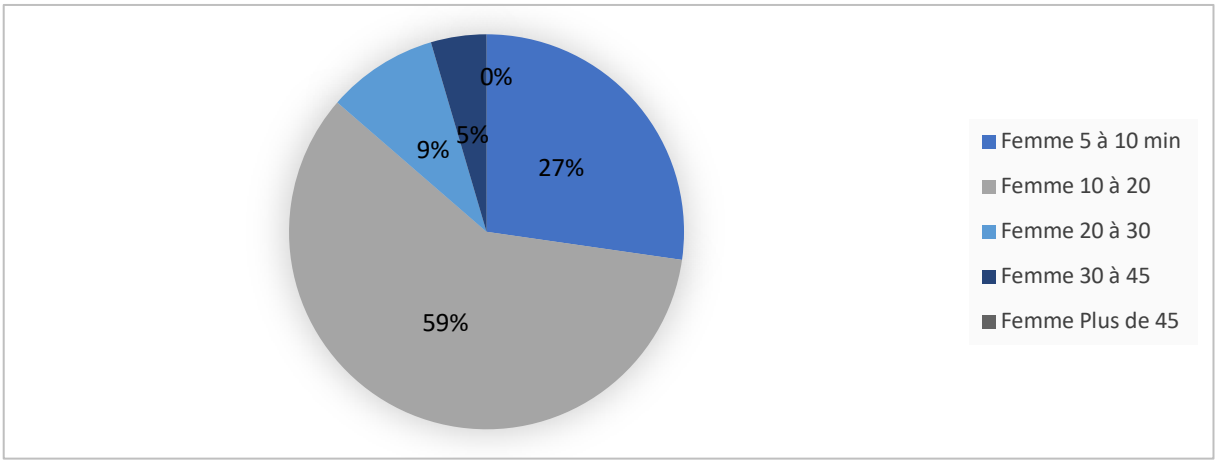


Figure 10.2 : Répartition du temps d'aide réalisé par les femmes pour les devoirs de leur enfant, en pourcentage

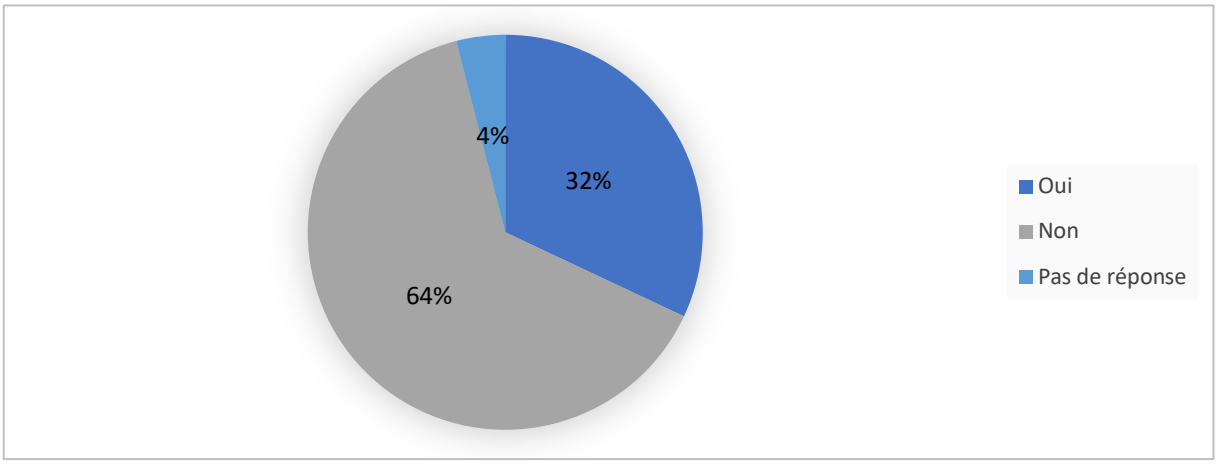


Figure 11 : Pourcentage des parents donnant du travail supplémentaire ou non à leur enfant

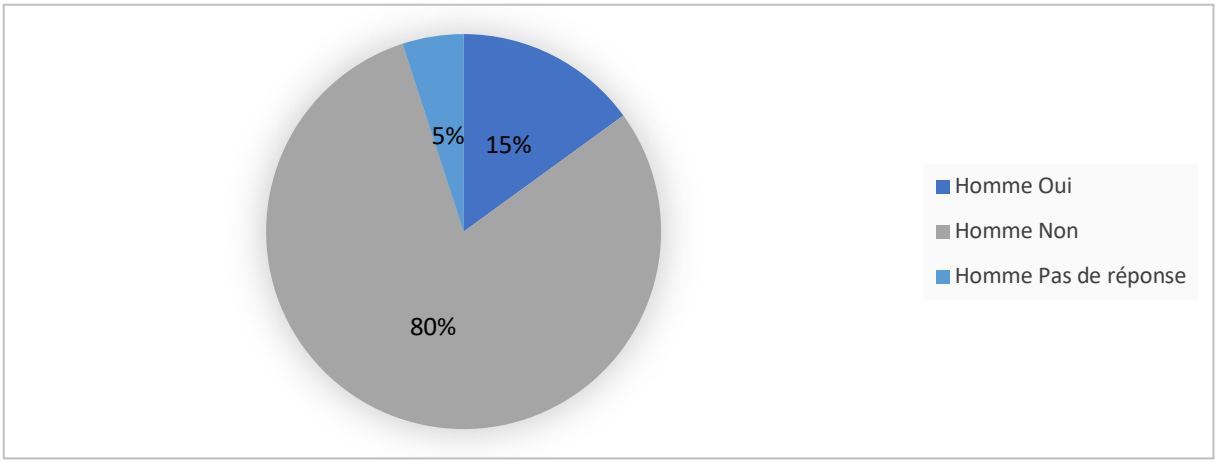


Figure 12.1 : Pourcentage des hommes ressentant ou non des difficultés pour aider leur enfant dans la réalisation des devoirs

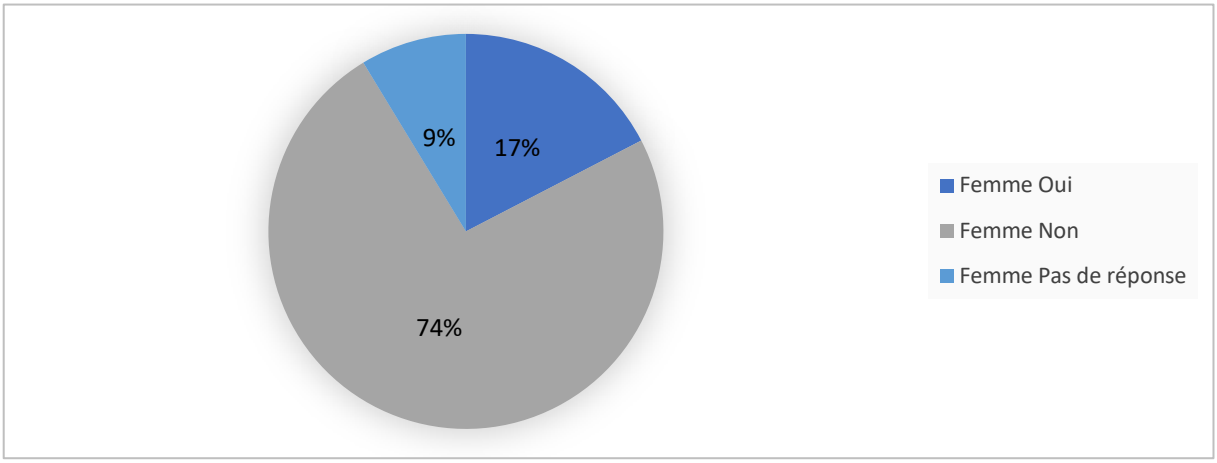


Figure 12.2 : Pourcentage des femmes ressentant ou non des difficultés pour aider leur enfant dans la réalisation des devoirs

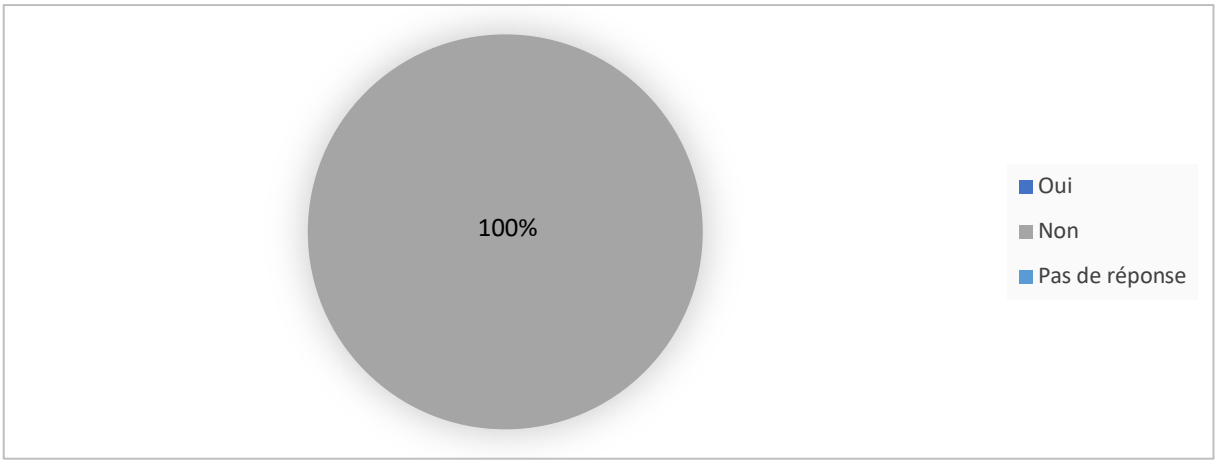


Figure 13 : Pourcentage d'enfants ayant déjà eu des cours particuliers ou non

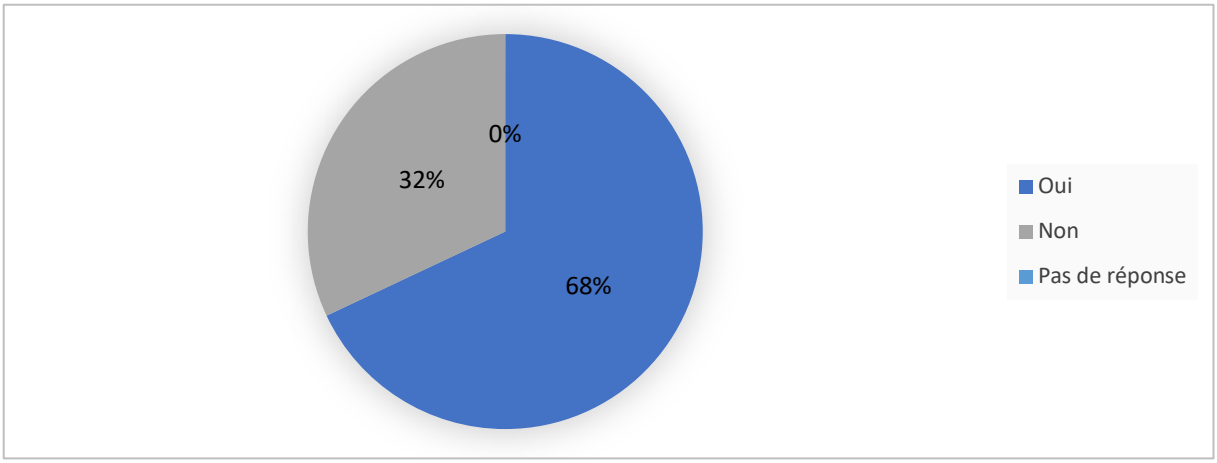


Figure 14 : Pourcentage d'enfants ayant déjà eu des cahiers de vacances ou non

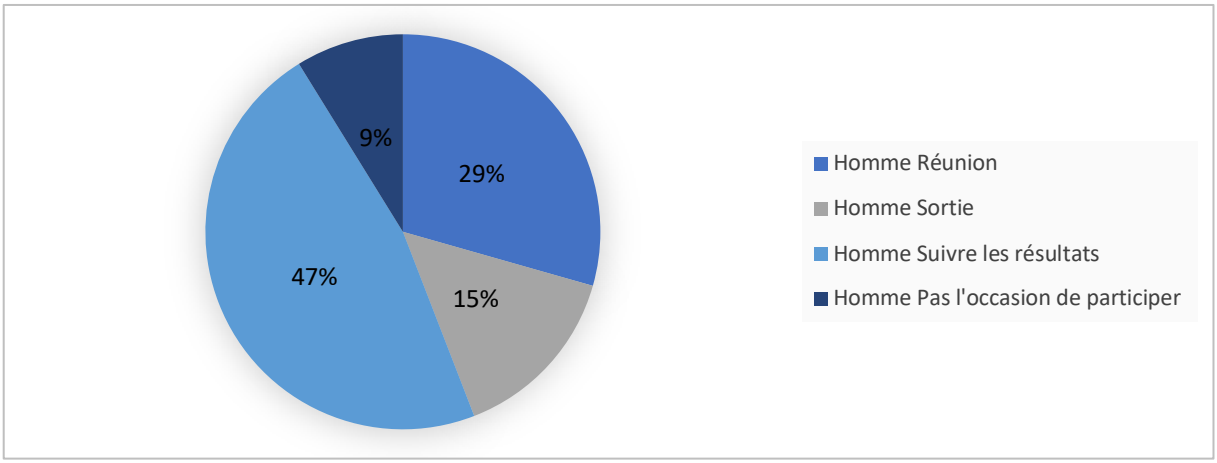


Figure 15.1 : Répartition en pourcentage du mode de participation des pères à la vie scolaire de leur enfant

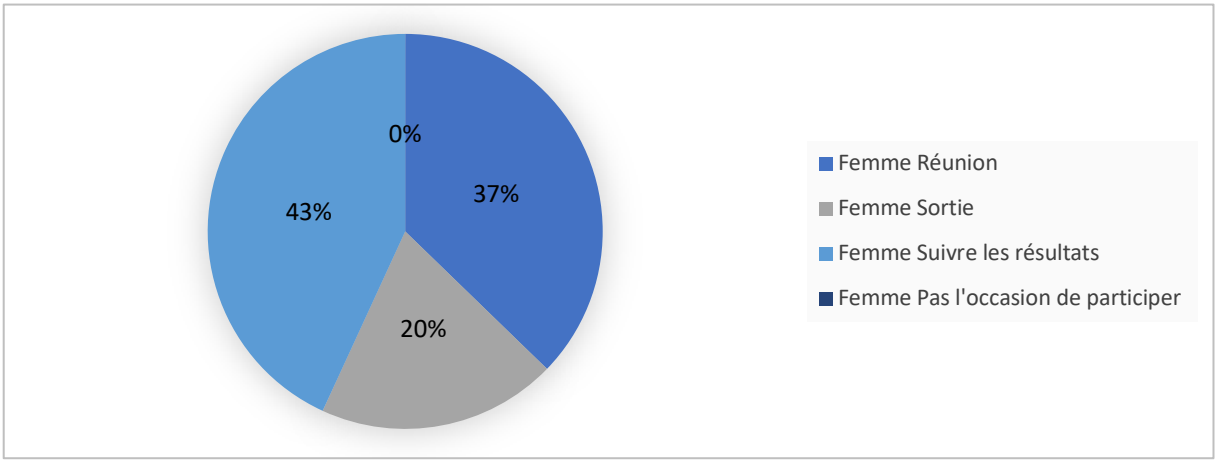


Figure 15.2 : Répartition en pourcentage du mode de participation des mères à la vie scolaire de leur enfant

2. Graphiques école urbaine

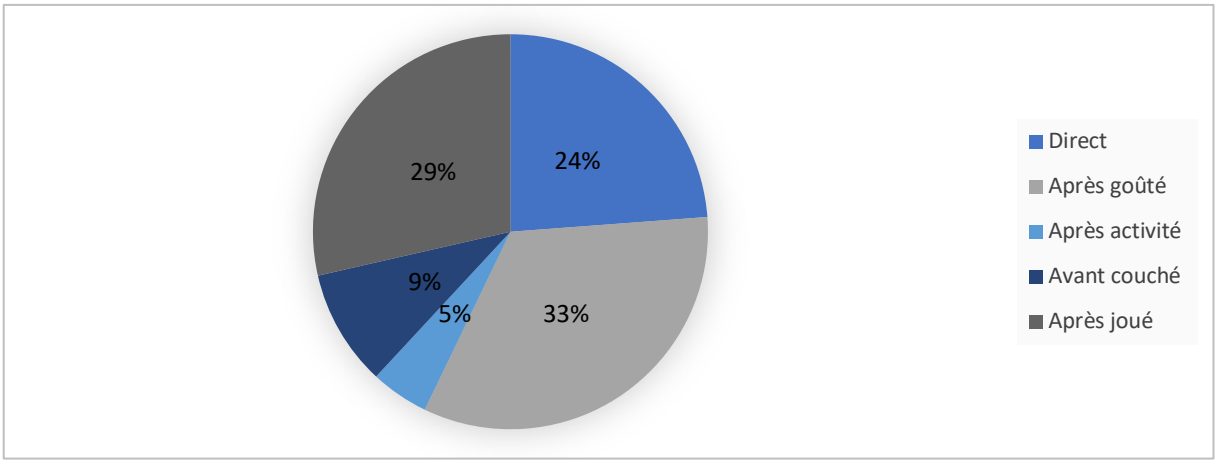


Figure 16 : Répartition en pourcentage du moment où les élèves font leurs devoirs

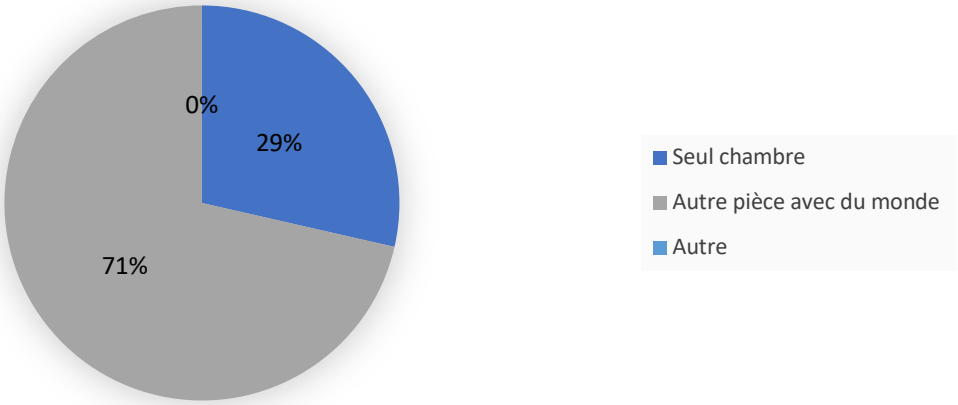


Figure 17 : Répartition en pourcentage du lieu où les élèves font leurs devoirs

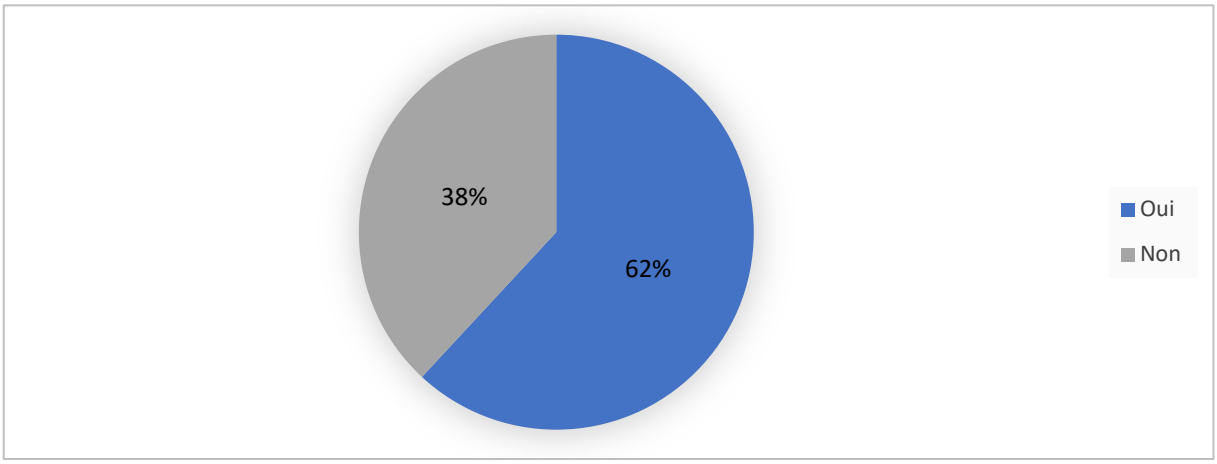


Figure 18 : Pourcentage d'élèves qui font ou non leurs devoirs toujours à la même heure

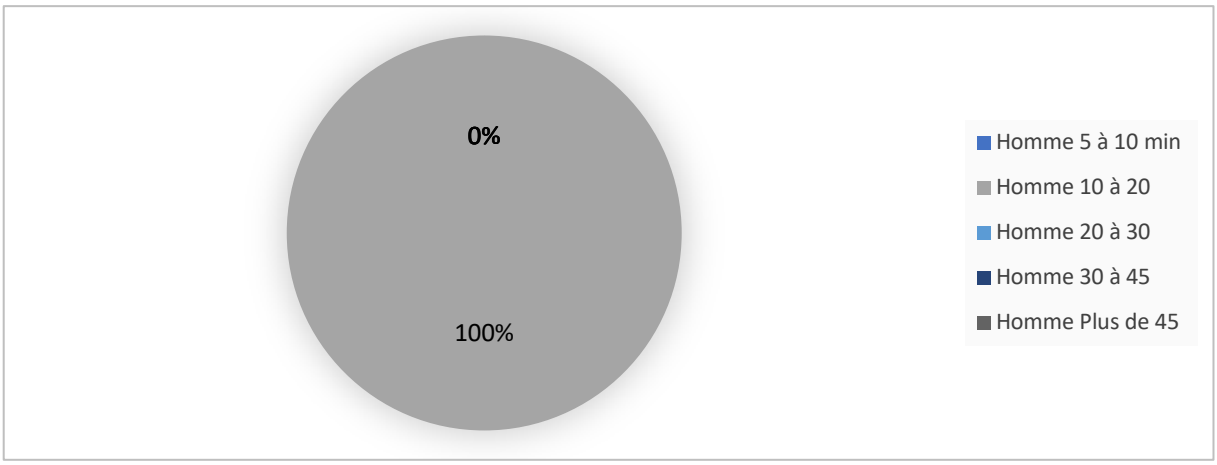


Figure 19.1 : Fréquence de l'aide apportée par les hommes pour l'aide aux devoirs

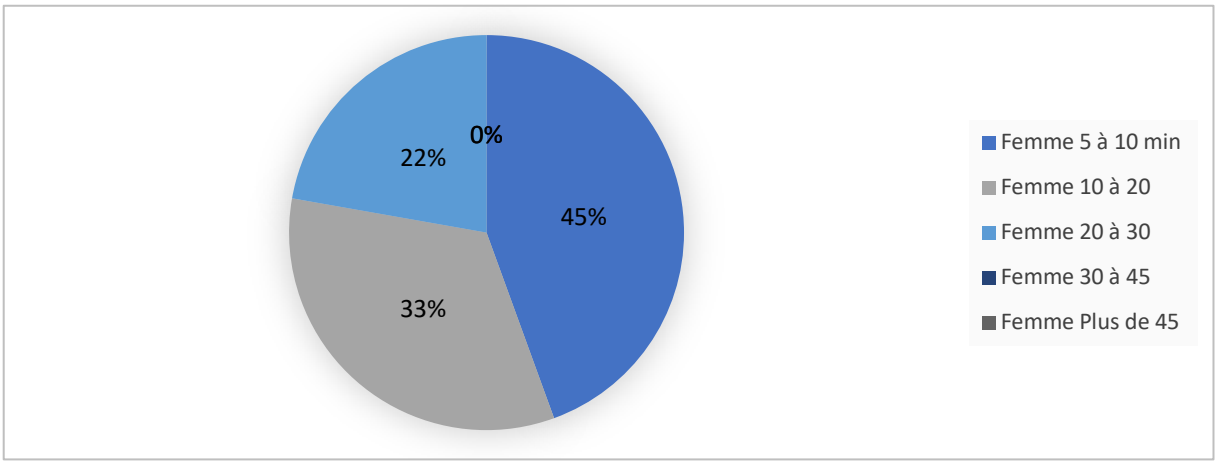


Figure 19.2 : Fréquence de l'aide apportée par les femmes pour l'aide aux devoirs

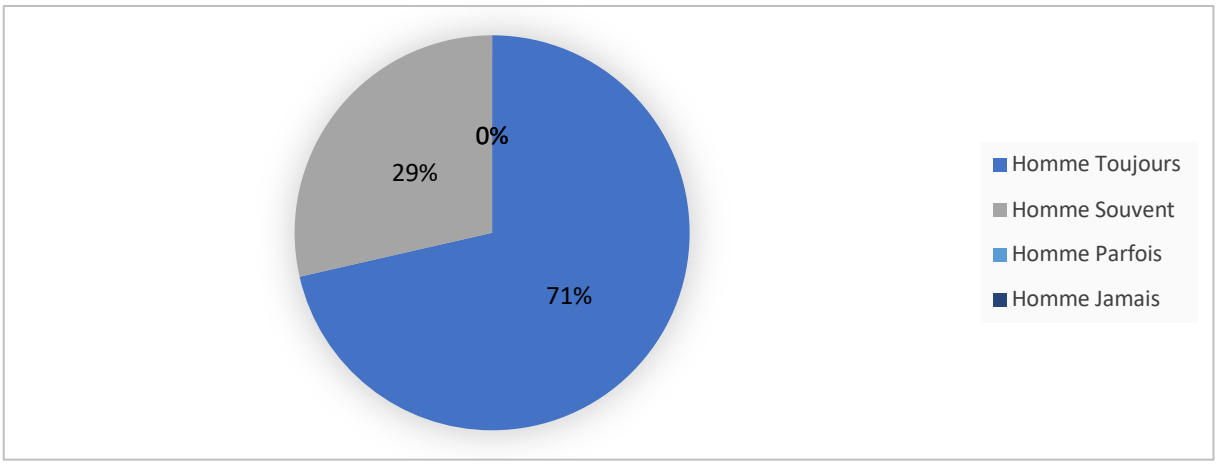


Figure 20.1 : Fréquence de l'aide apportée par les hommes pour l'aide aux devoirs

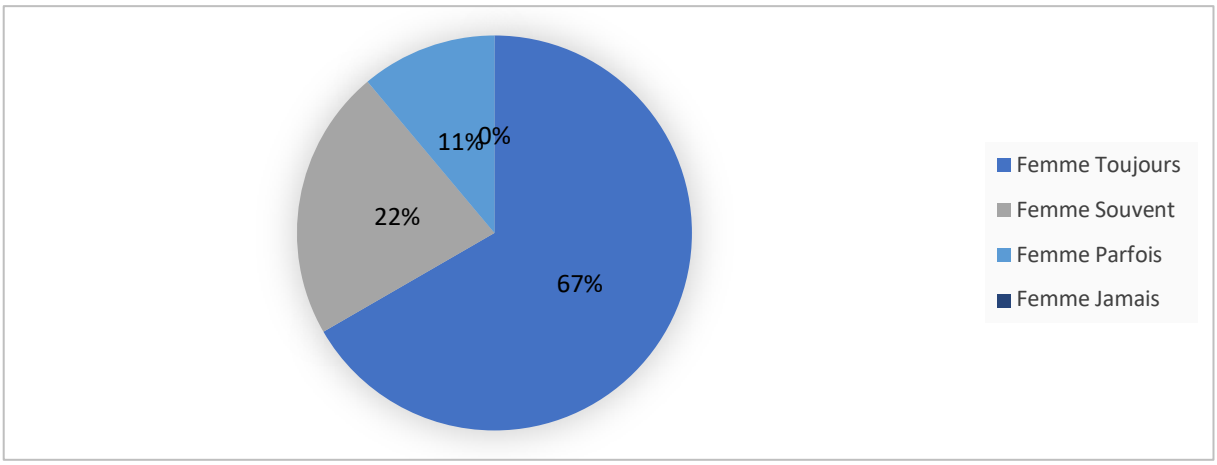


Figure 20.2 : Fréquence de l'aide apportée par les femmes pour l'aide aux devoirs

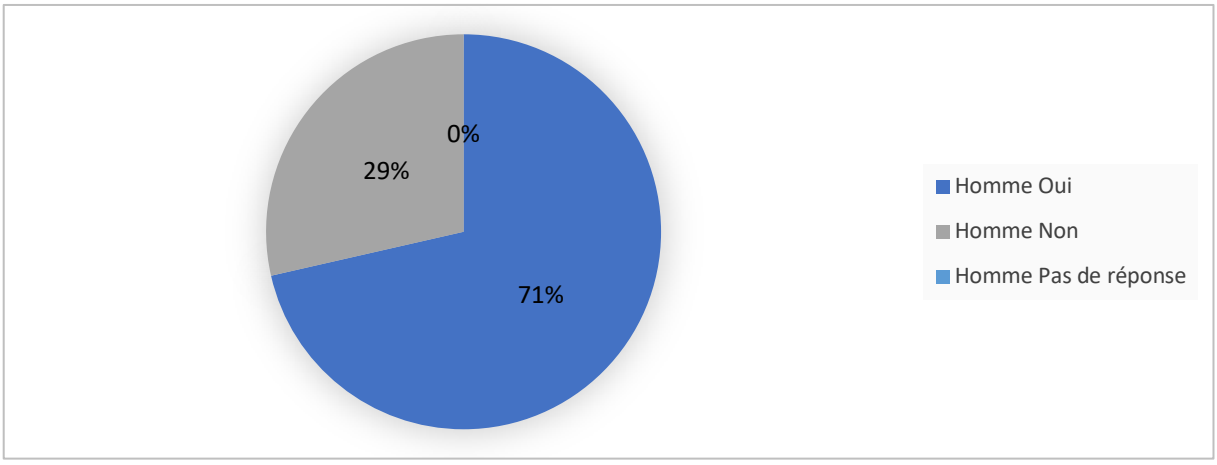


Figure 21.1 : Pourcentage de hommes ayant déjà rencontré ou non l'enseignant de leur enfant

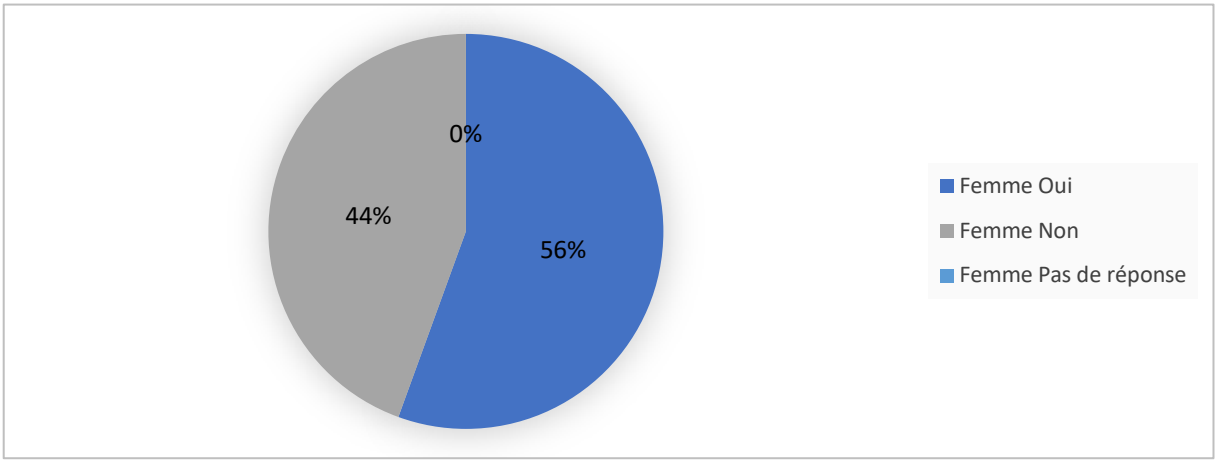


Figure 21.2: Pourcentage de femmes ayant déjà rencontré ou non l'enseignant de leur enfant

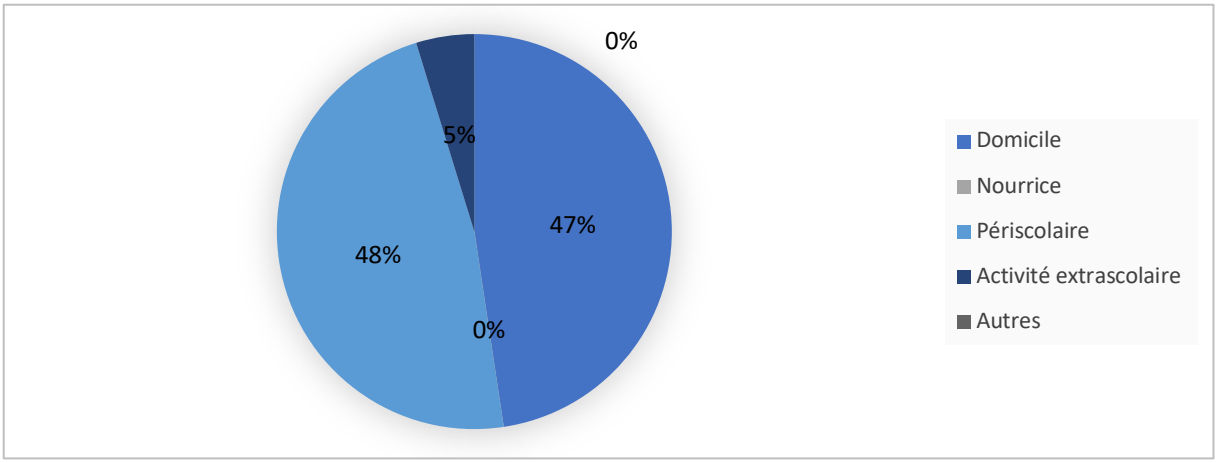


Figure 22 : Pourcentage du lieu où les enfants se rendent après l'école

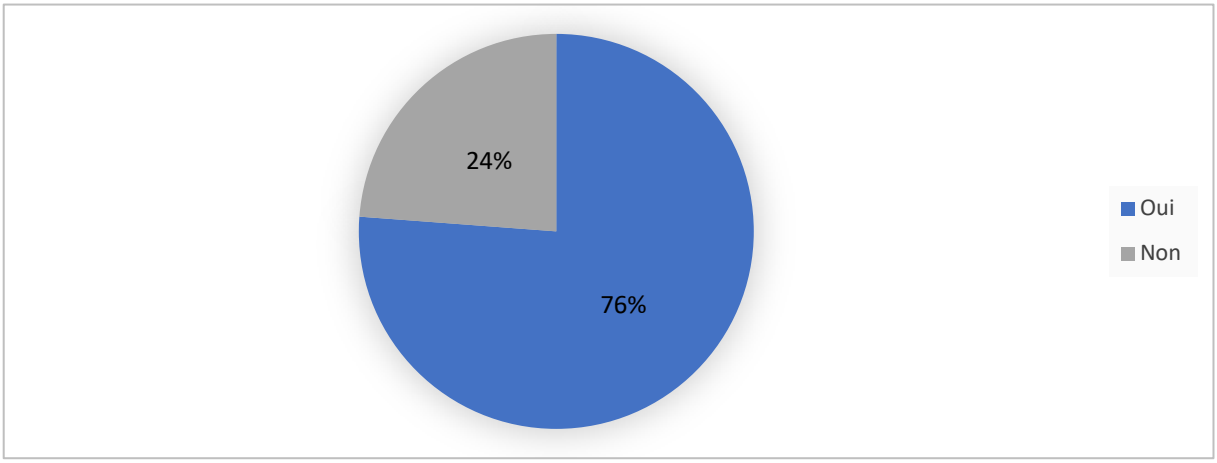


Figure 23 : Pourcentage d'enfants faisant leurs devoirs de leur plein gré ou non

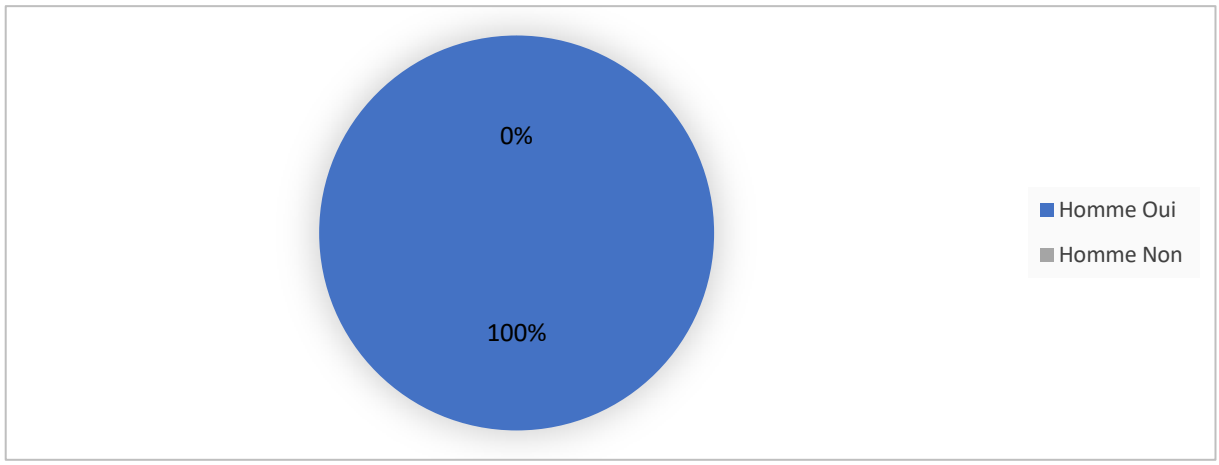


Figure 24.1: Pourcentage de hommes consultant ou non le cahier de texte de leur enfant

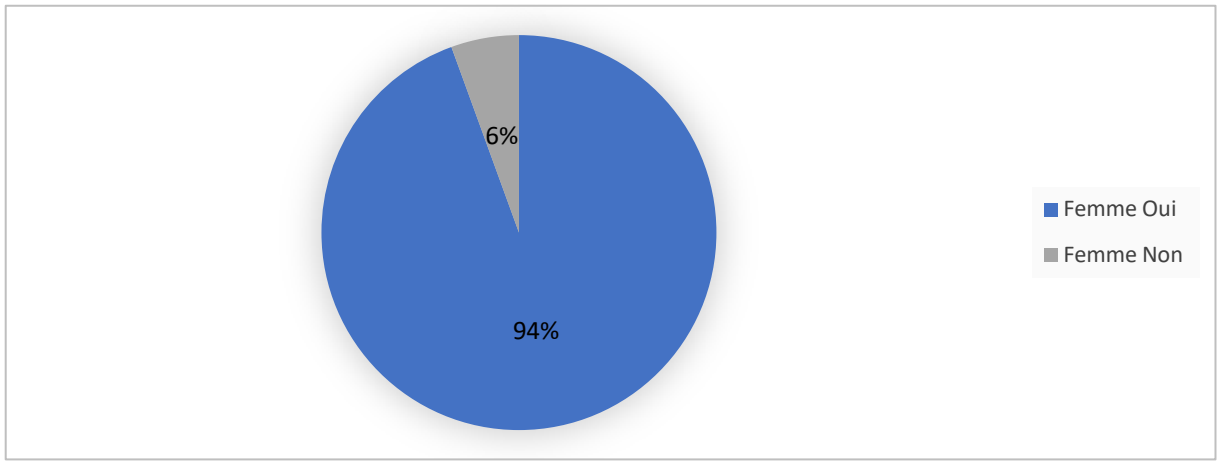


Figure 24.2: Pourcentage de femmes consultant ou non le cahier de texte de leur enfant

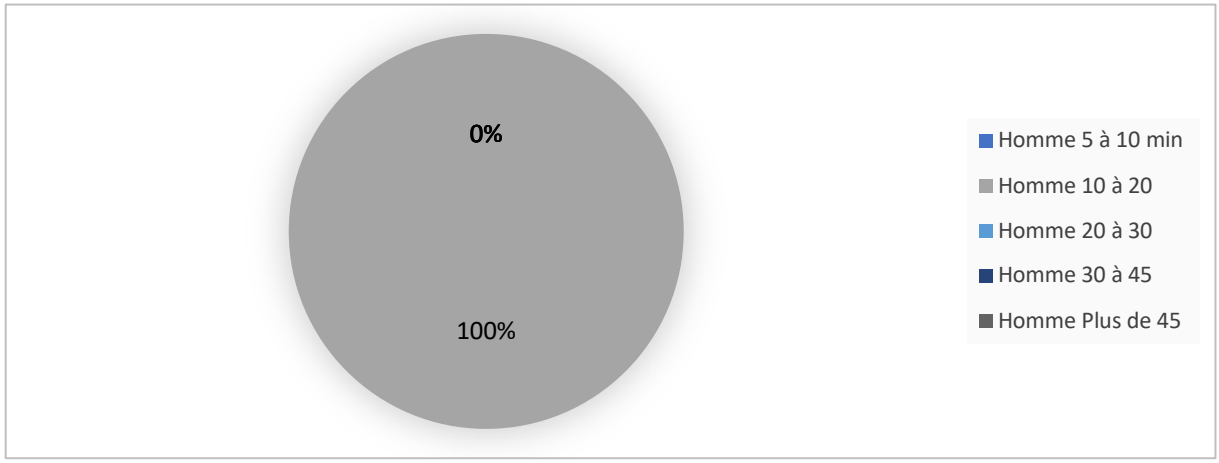


Figure 25.1: Fréquence de l'aide apportée par les hommes pour l'aide aux devoirs

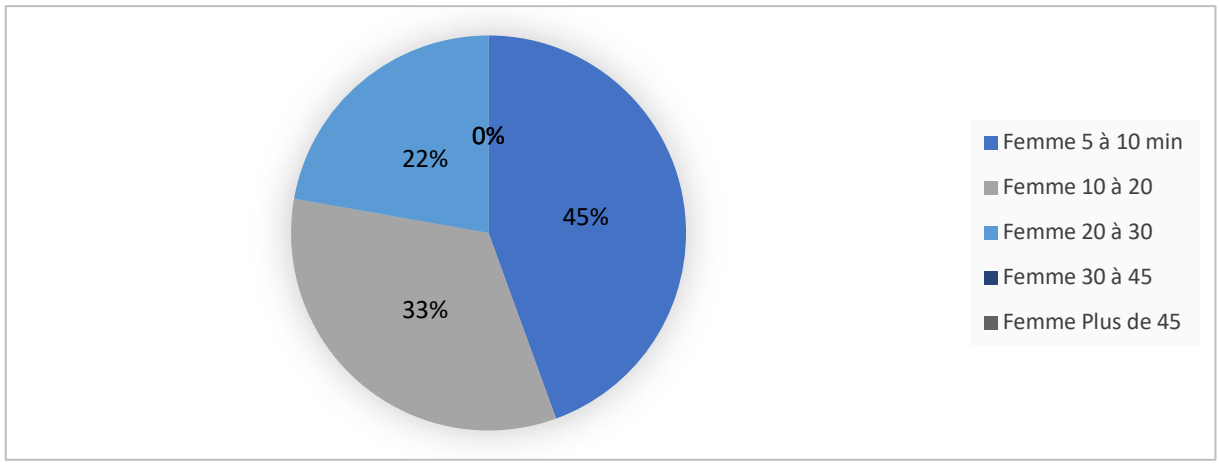


Figure 25.2: Fréquence de l'aide apportée par les femmes pour l'aide aux devoirs

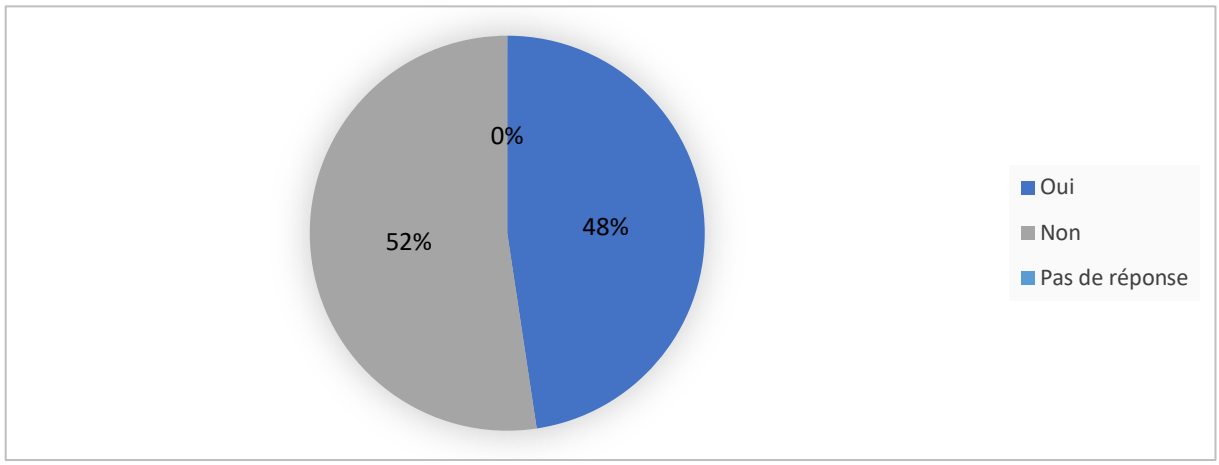


Figure 26 : Pourcentage des parents donnant du travail supplémentaire ou non à leur enfant

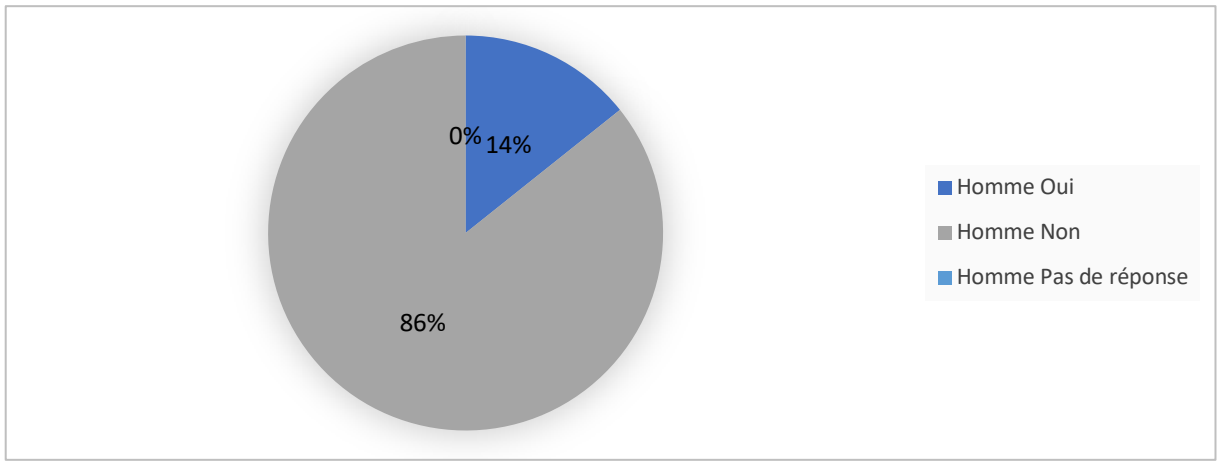


Figure 27.1: Pourcentage des hommes ressentant ou non des difficultés pour aider leur enfant dans la réalisation des devoirs

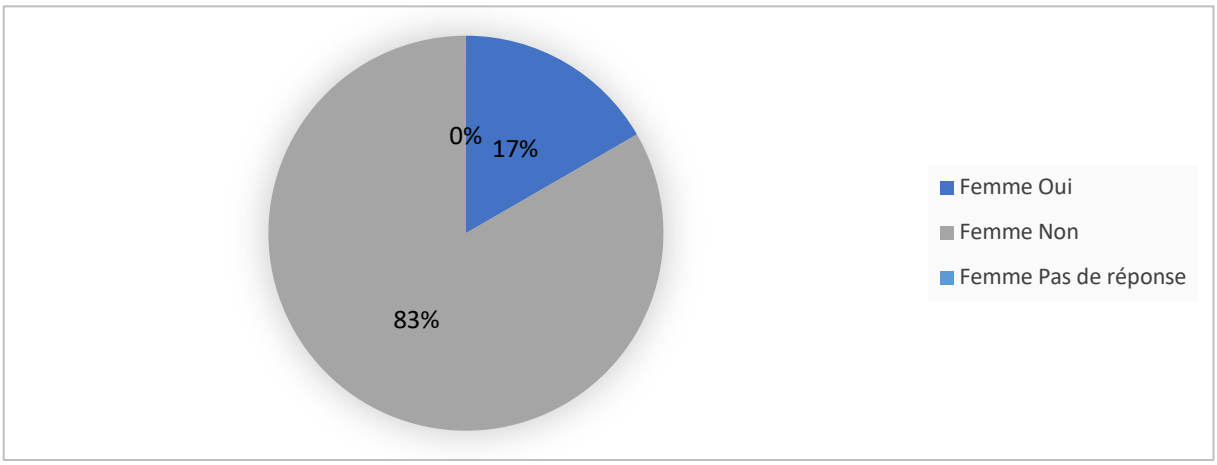


Figure 27.2: Pourcentage des femmes ressentant ou non des difficultés pour aider leur enfant dans la réalisation des devoirs

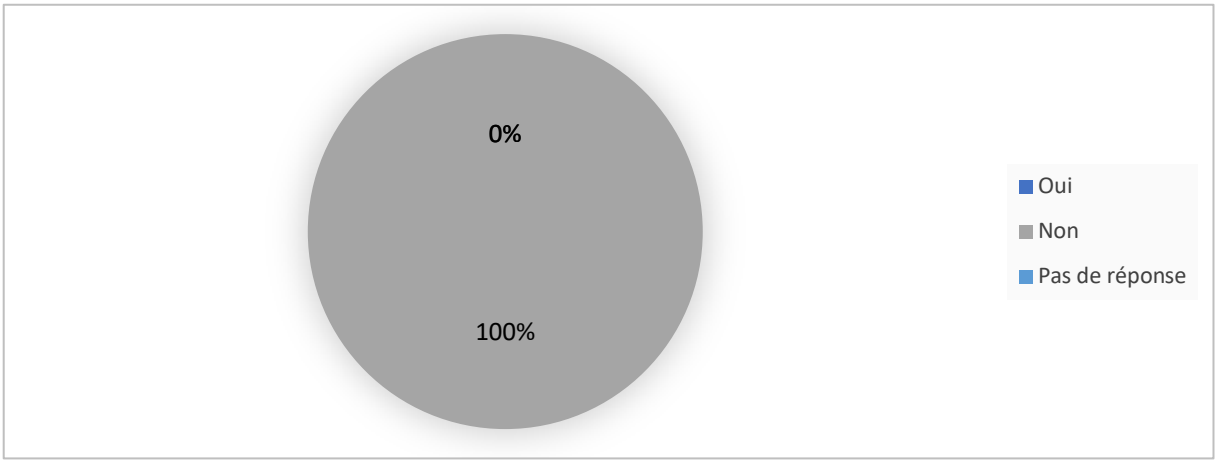


Figure 28 : Pourcentage d'enfants ayant déjà eu des cahiers de vacances ou non

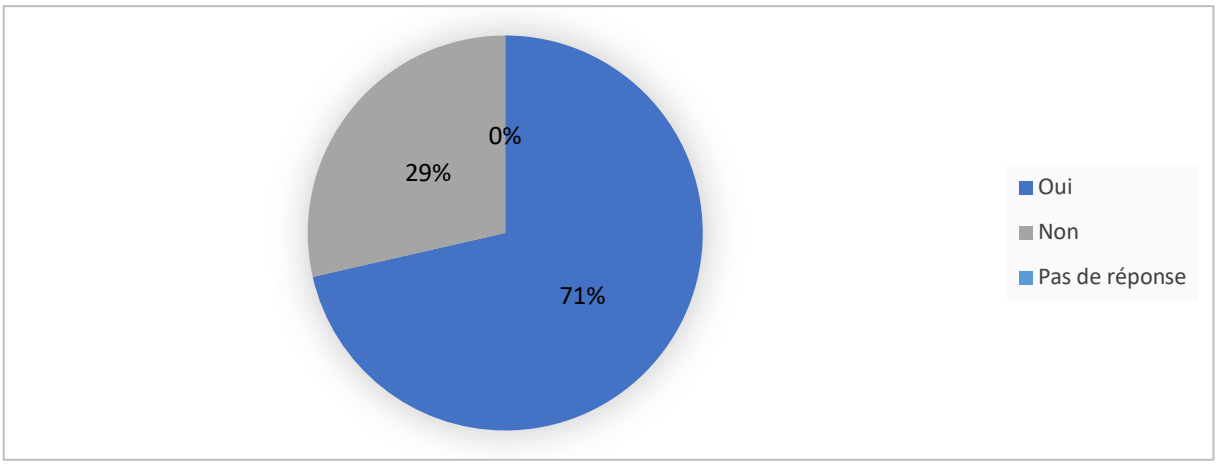


Figure 29 : Pourcentage d'enfants ayant déjà eu des cahiers de vacances ou non

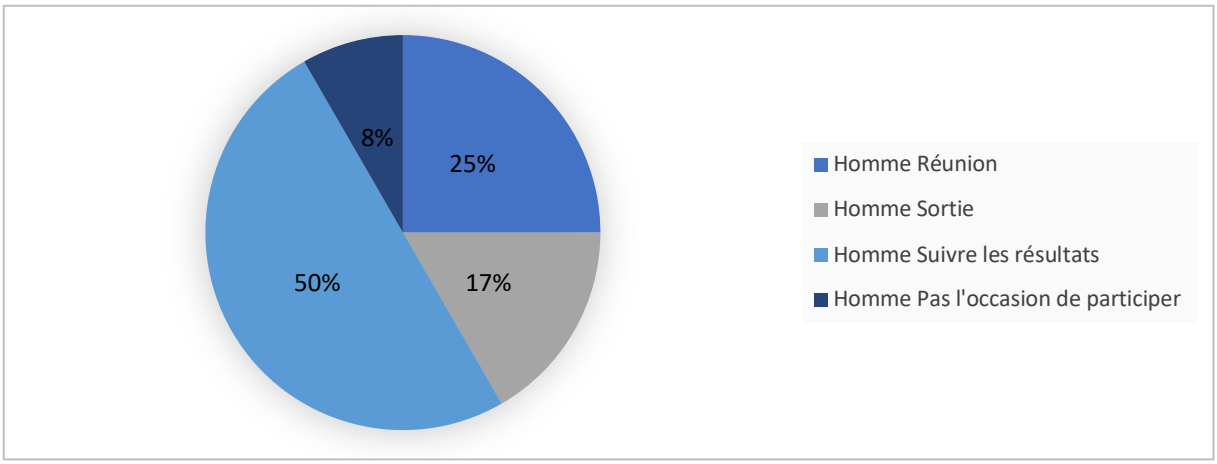


Figure 30.1: Répartition en pourcentage du mode de participation des hommes à la vie scolaire de leur enfant

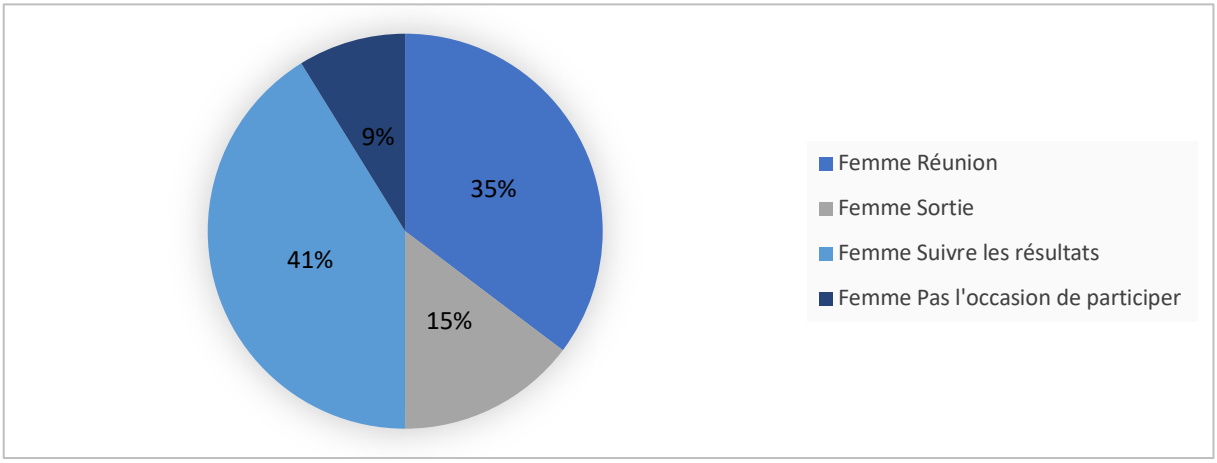


Figure 30.2 : Répartition en pourcentage du mode de participation des mères à la vie scolaire de leur enfant

3. Graphiques école REP

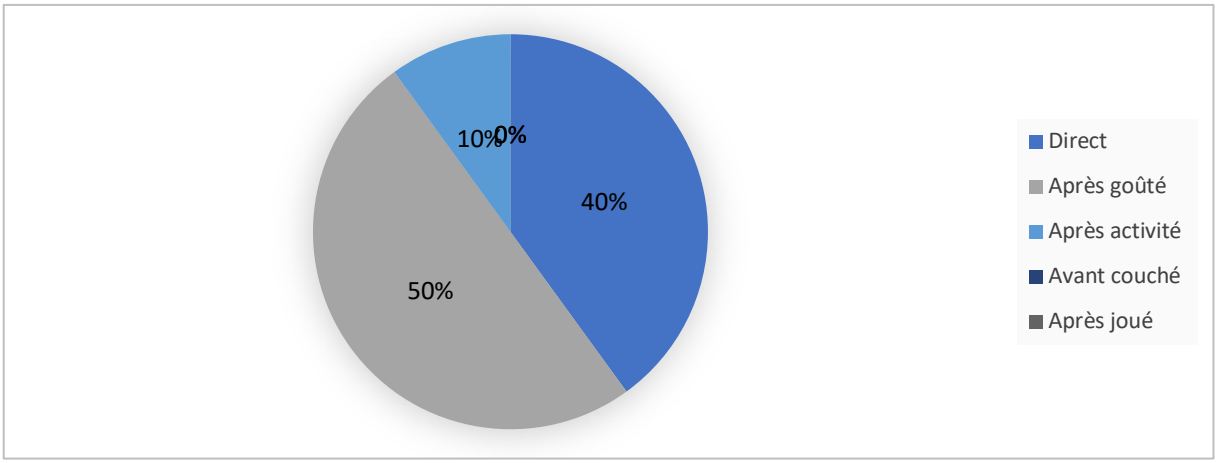


Figure 31 : Répartition en pourcentage du moment où les élèves font leurs devoirs

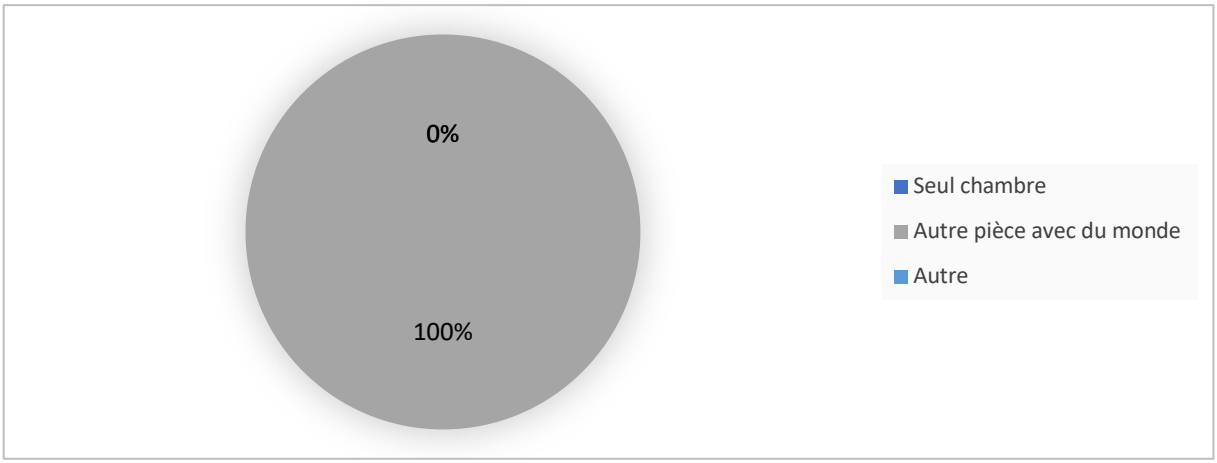


Figure 32 : Répartition en pourcentage du lieu où les élèves font leurs devoirs

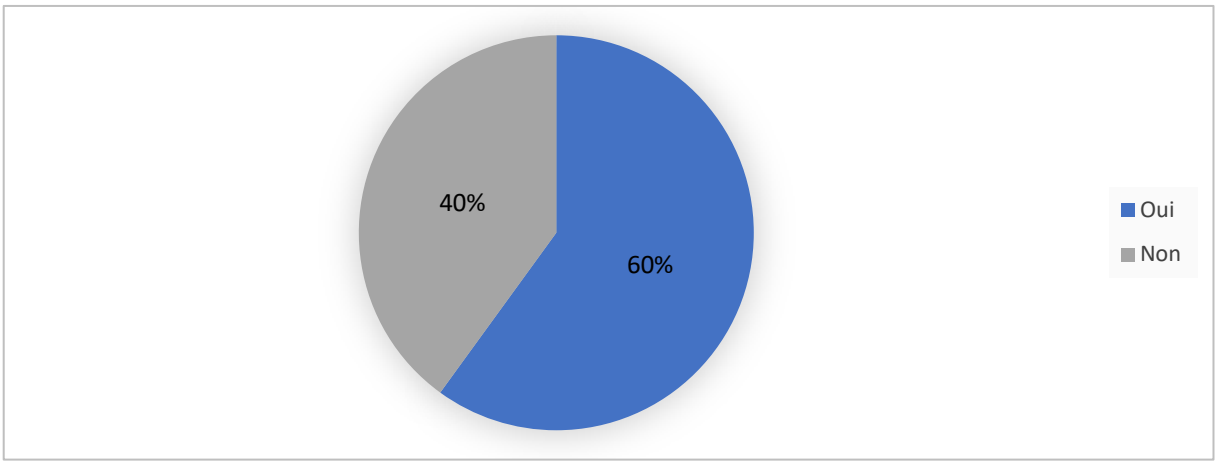


Figure 33 : Pourcentage d'élèves qui font ou non leurs devoirs toujours à la même heure

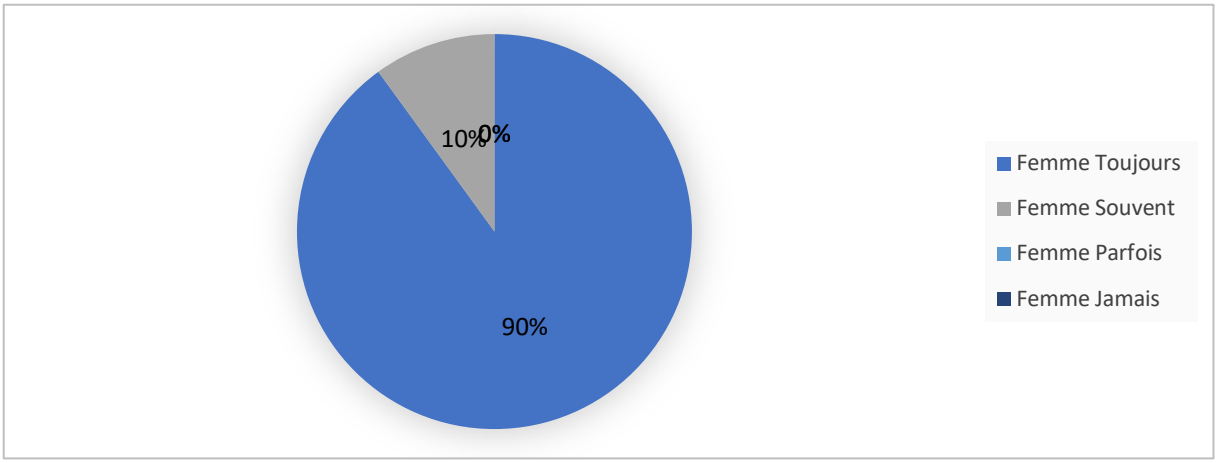


Figure 34.1: Fréquence de l'aide apportée par les femmes pour l'aide aux devoirs

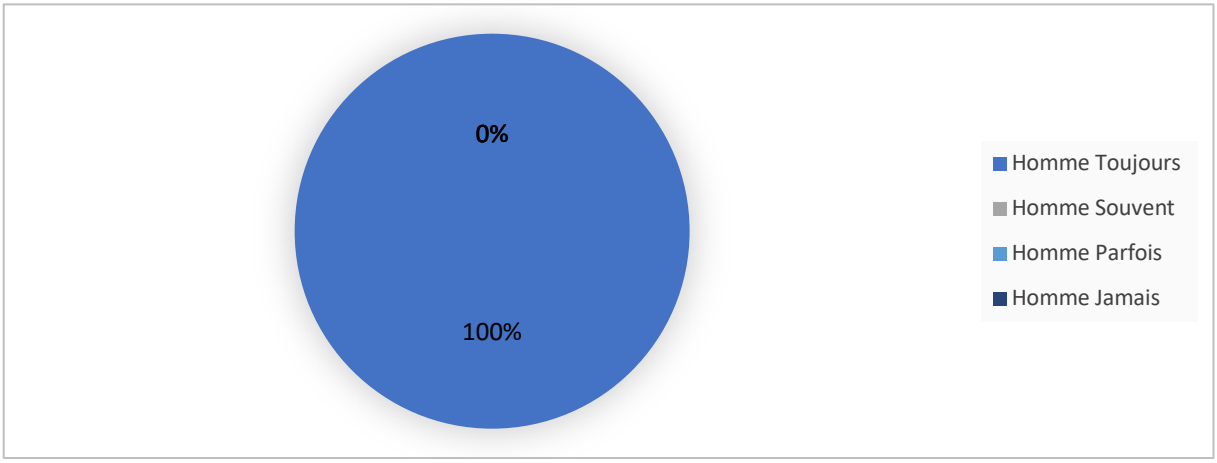


Figure 34.2: Fréquence de l'aide apportée par les hommes pour l'aide aux devoirs

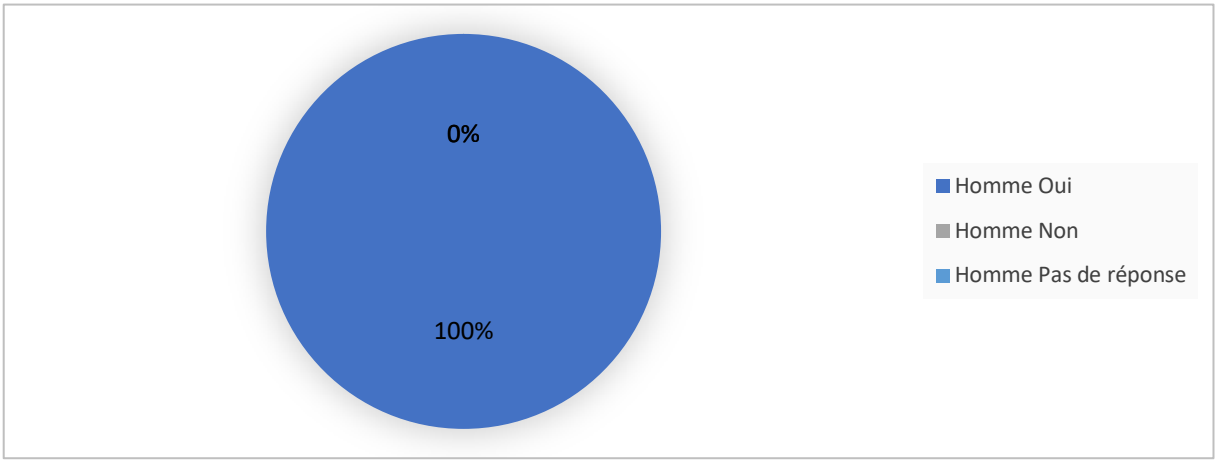


Figure 35.1: Pourcentage d'homme ayant déjà rencontré ou non l'enseignant de leur enfant

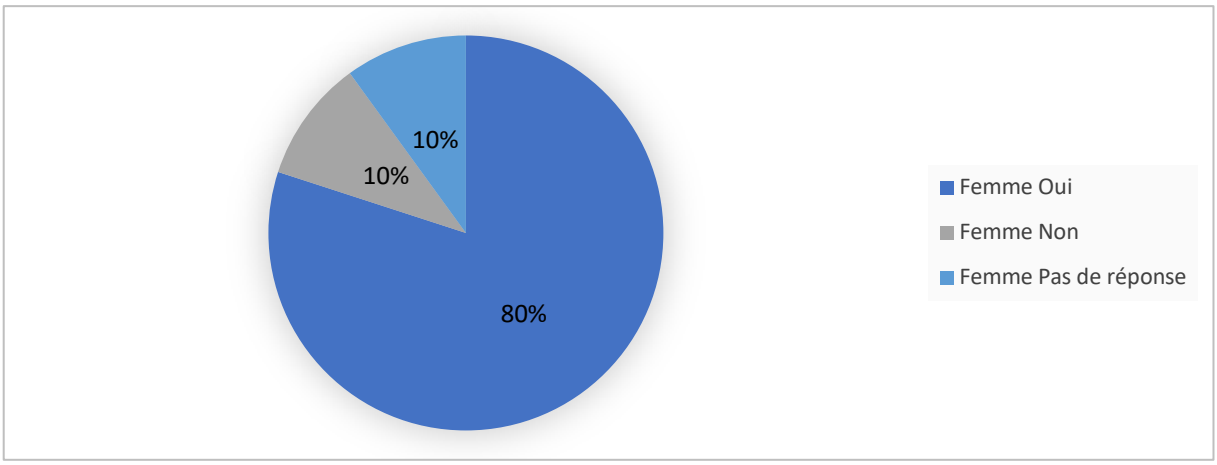


Figure 35.2 : Pourcentage de femmes ayant déjà rencontré ou non l'enseignant de leur enfant

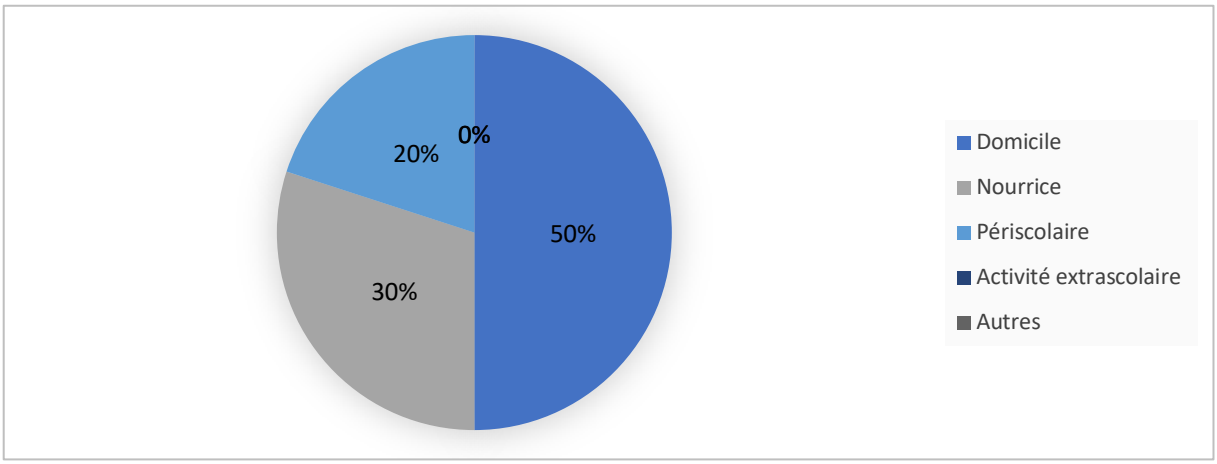


Figure 36 : Pourcentage du lieu où les enfants se rendent après l'école

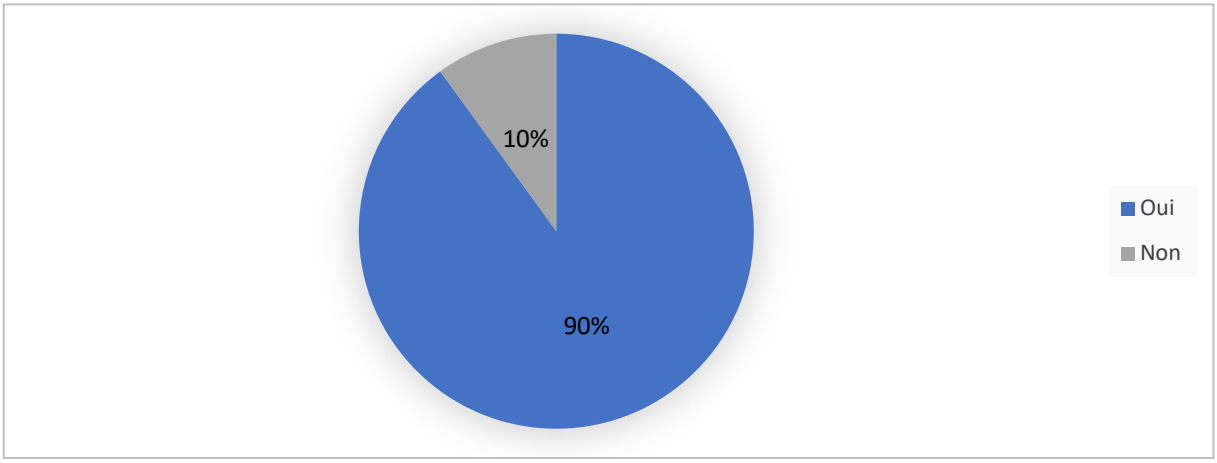


Figure 37 : Pourcentage d'enfants faisant leurs devoirs de leur plein gré ou non

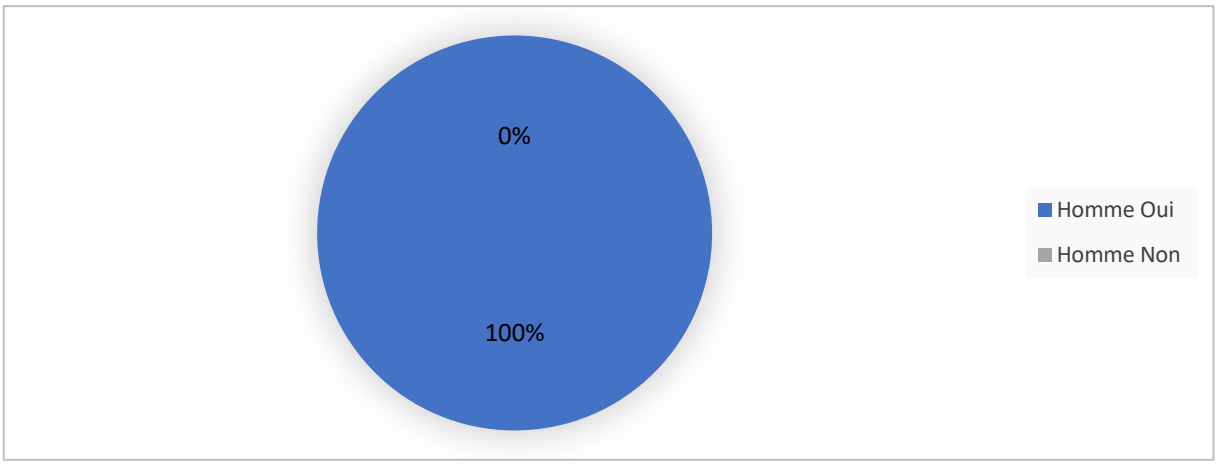


Figure 38.1: Pourcentage des hommes consultant ou non le cahier de texte de leur enfant

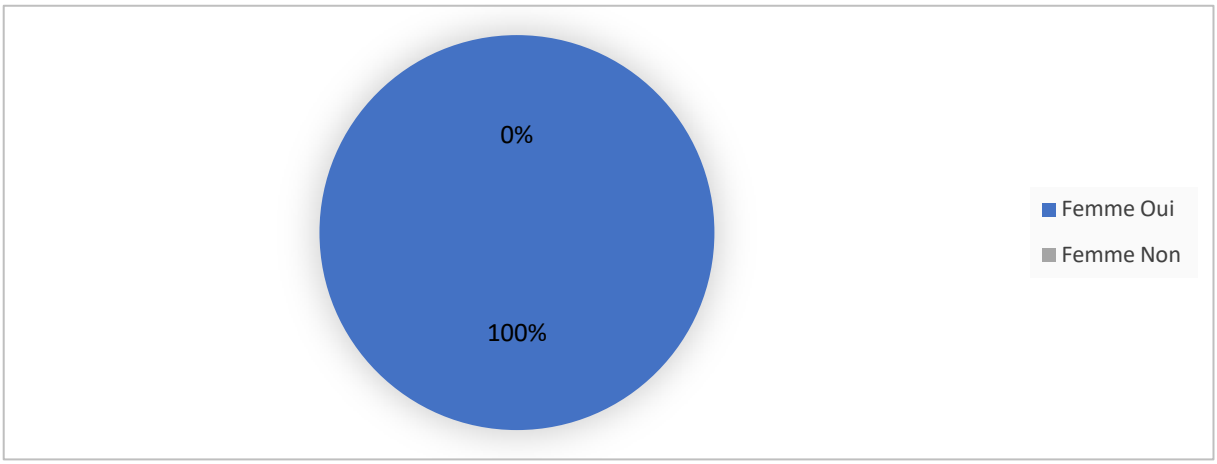


Figure 38.2 : Pourcentage de femmes consultant ou non le cahier de texte de leur enfant

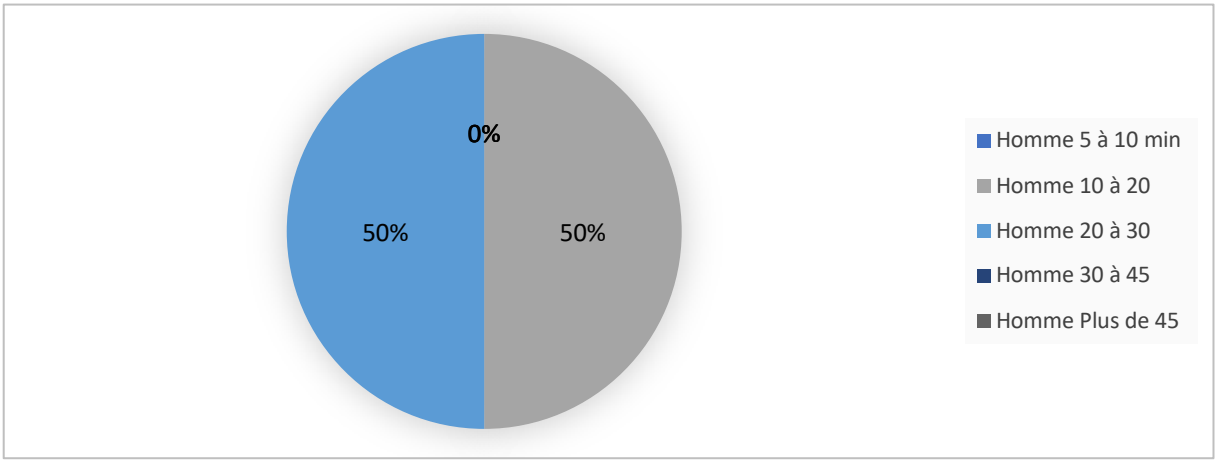


Figure 39.1 : Fréquence de l'aide apportée par les hommes pour l'aide aux devoirs

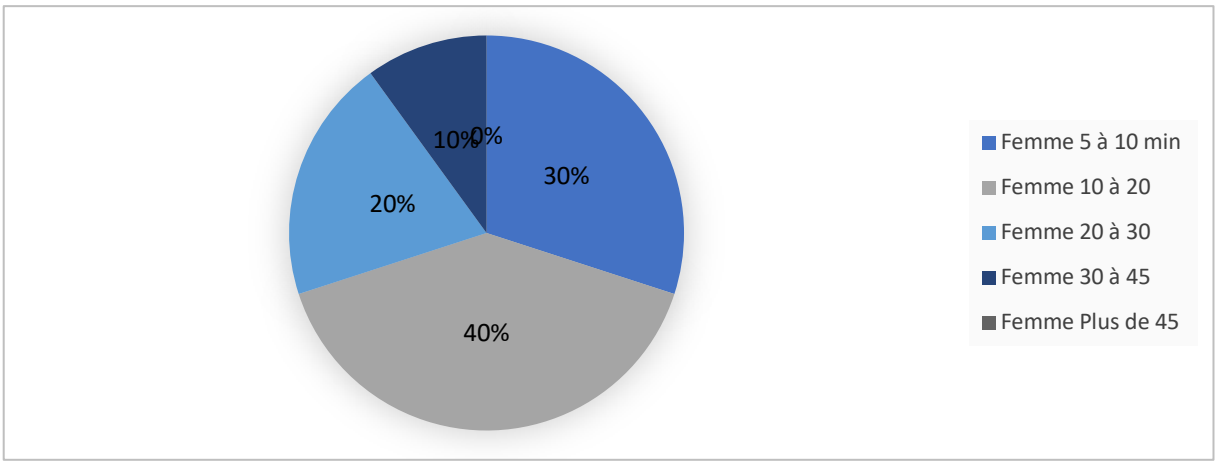


Figure 39.2 : Fréquence de l'aide apportée par les femmes pour l'aide aux devoirs

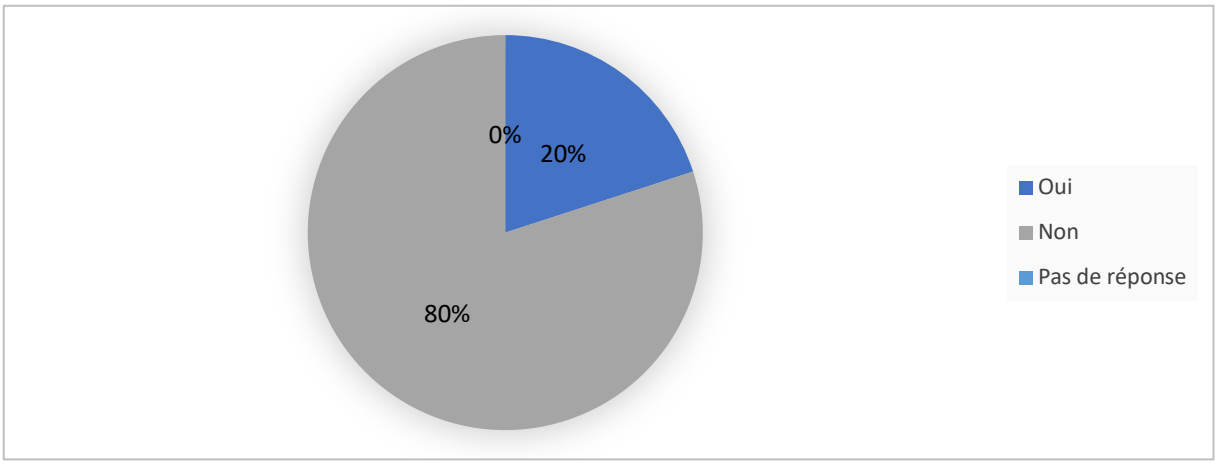


Figure 40 : Pourcentage des parents donnant du travail supplémentaire ou non à leur enfant

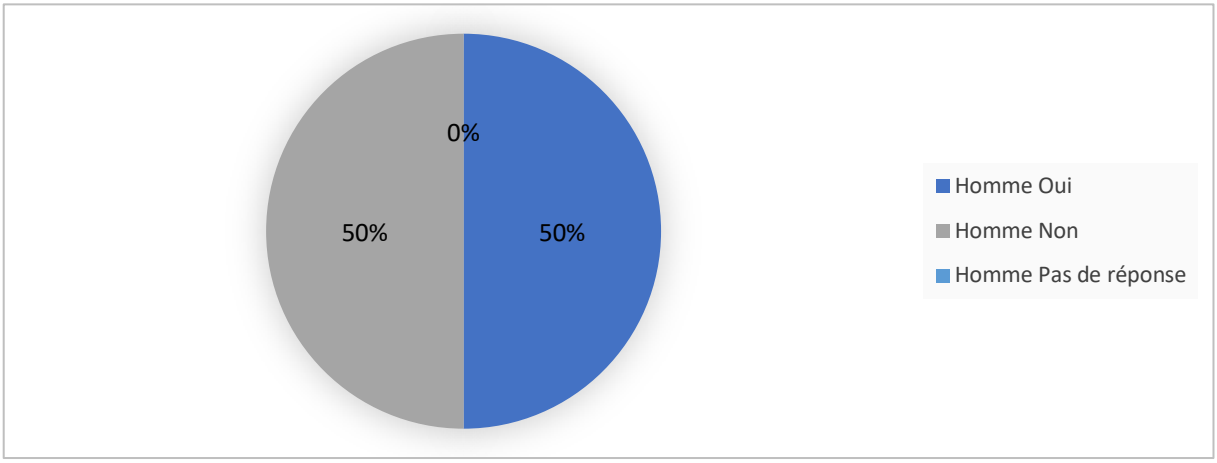


Figure 41.1 : Pourcentage des hommes ressentant ou non des difficultés pour aider leur enfant dans la réalisation des devoirs

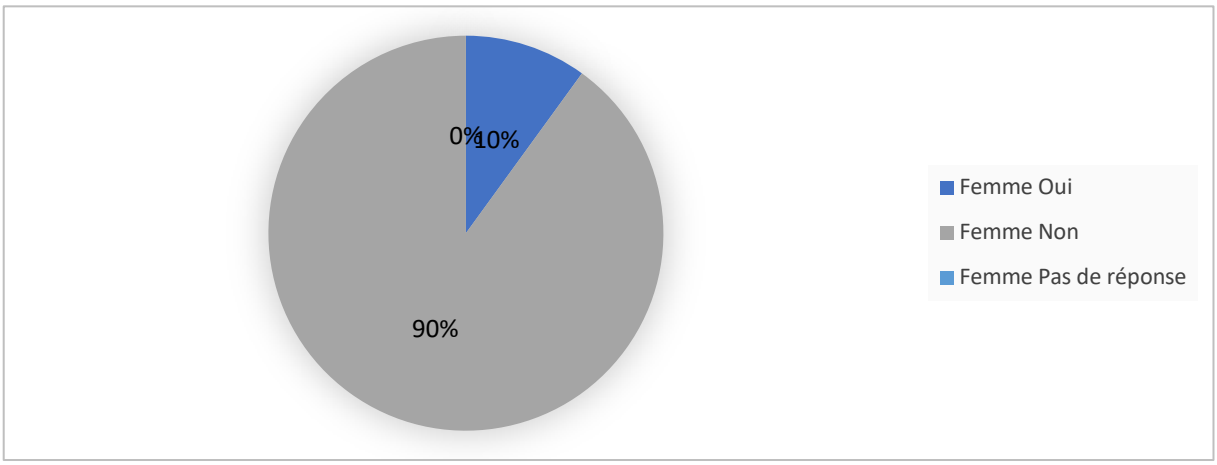


Figure 41.2 : Pourcentage des femmes ressentant ou non des difficultés pour aider leur enfant dans la réalisation des devoirs

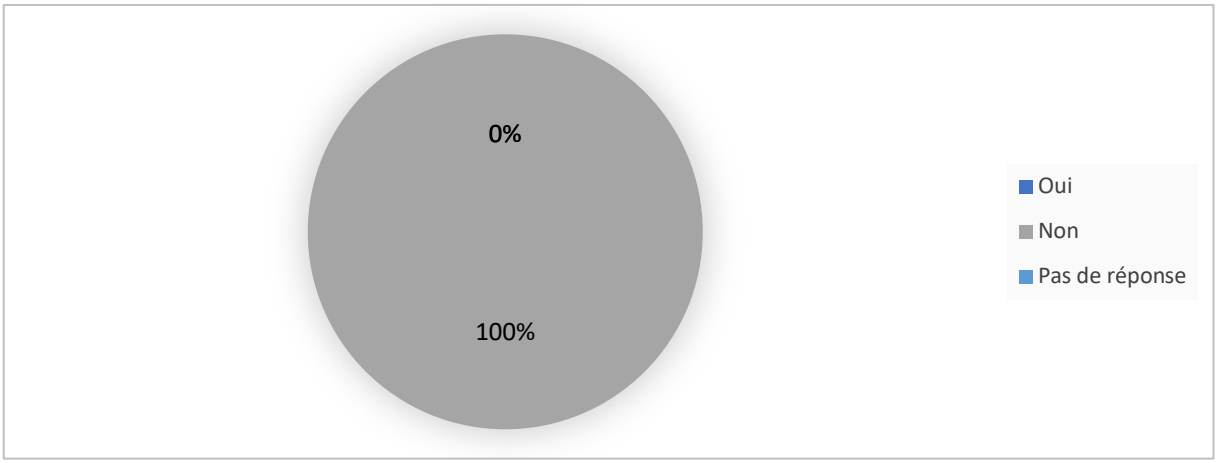


Figure 42 : Pourcentage d'enfants ayant déjà eu des cours particuliers ou non

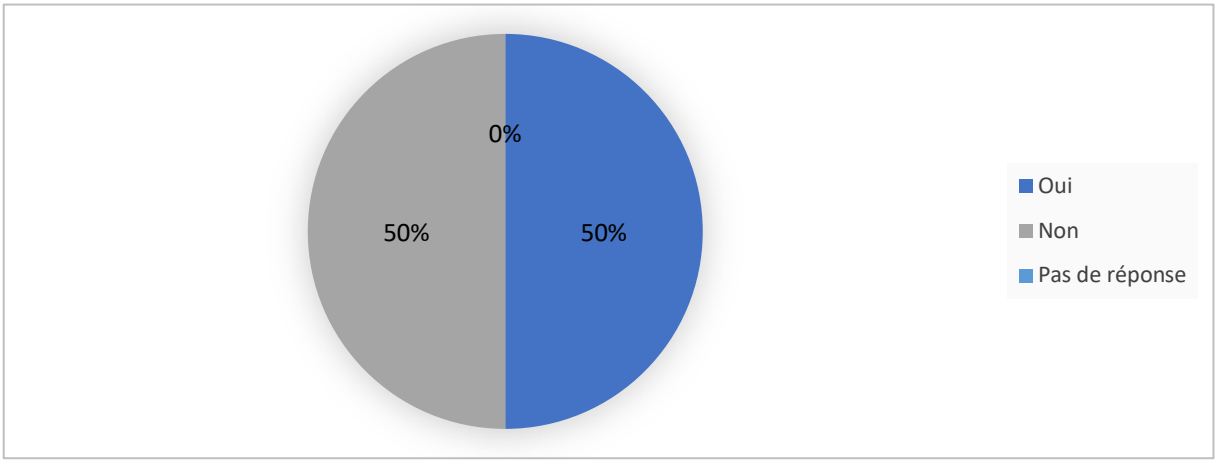


Figure 43 : Pourcentage d'enfants ayant déjà eu des cahiers de vacances ou non

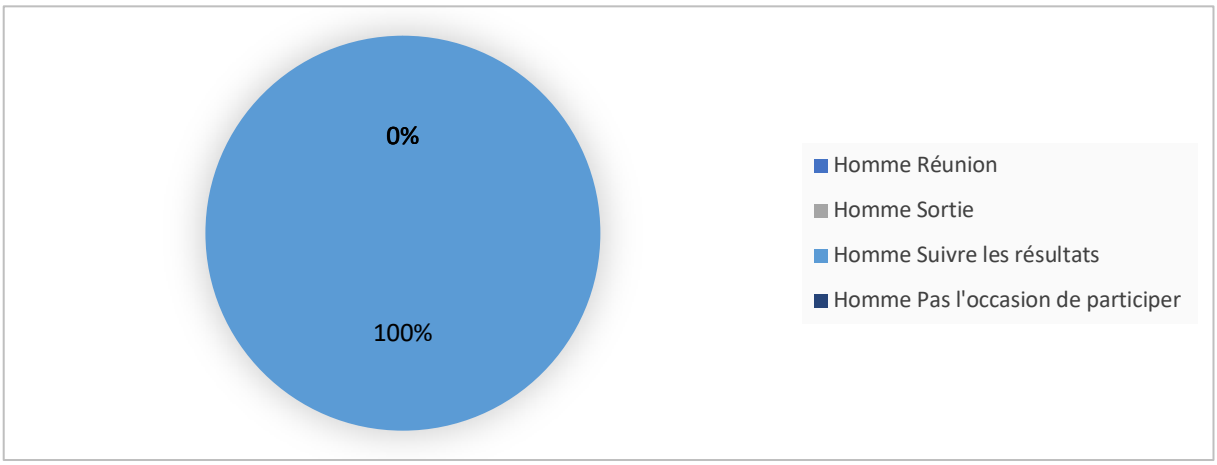


Figure 44.1: Répartition en pourcentage du mode de participation des pères à la vie scolaire de leur enfant

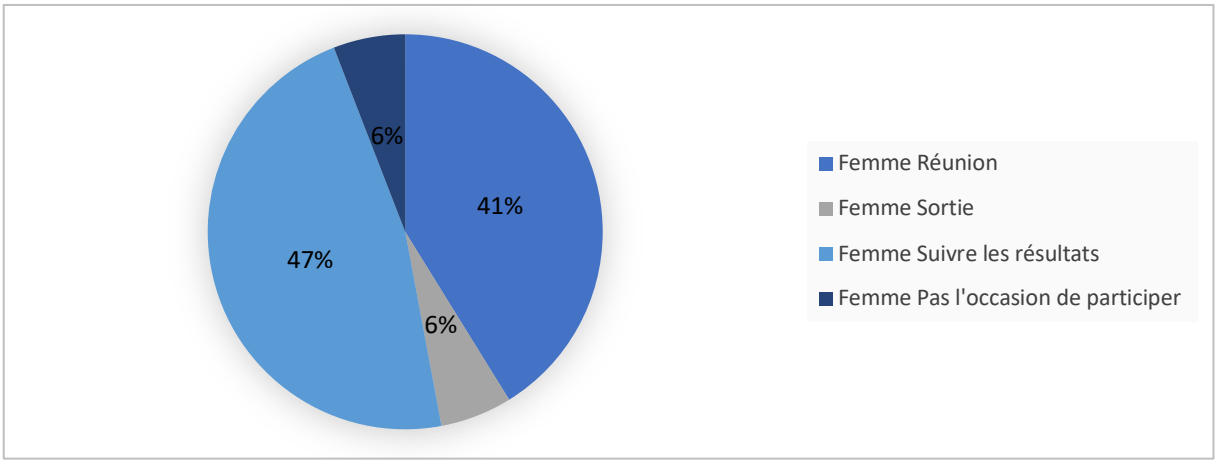
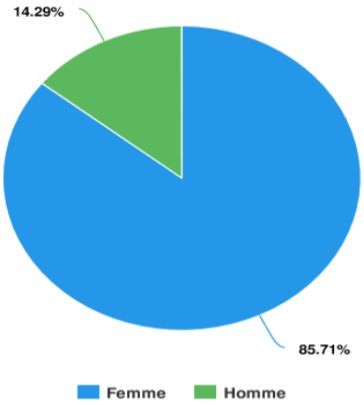
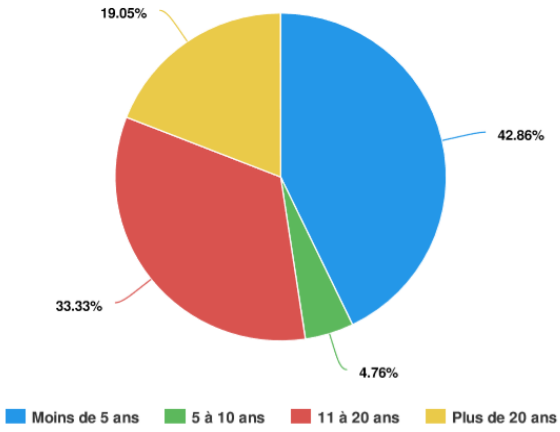


Figure 44.2 : Répartition en pourcentage du mode de participation des mères à la vie scolaire de leur enfant

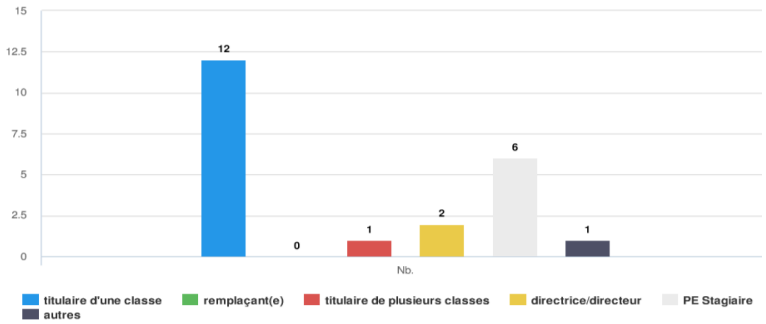
Annexe 6 : Graphiques pour les questionnaires à destination des enseignants



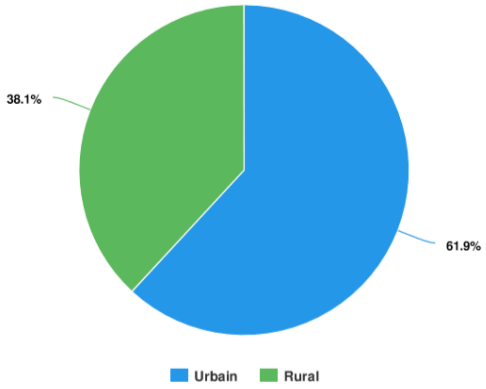
Graphique 1 : Pourcentage d'hommes et de femmes de la population enquêtée



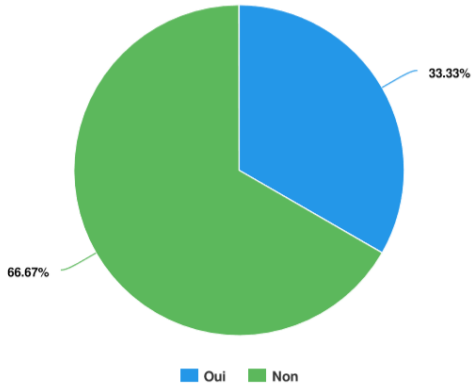
Graphique 2 : Répartition en pourcentage du nombre d'années d'enseignement de la population enquêtée



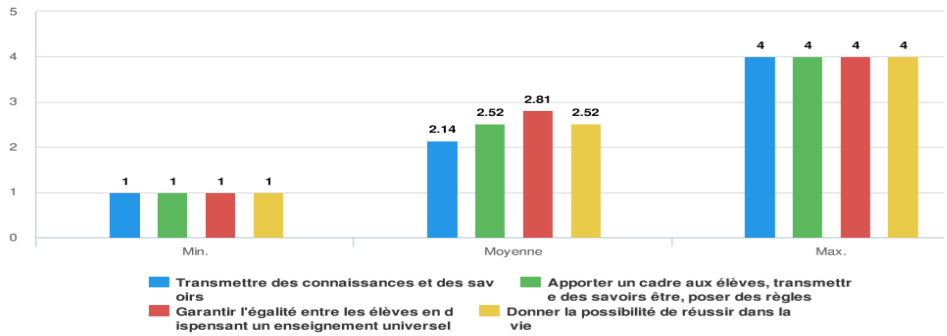
Graphique 3 : Répartition de la population enquêtée en fonction de leur type de poste



Graphique 4 : Répartition en pourcentage du milieu dans lequel enseignent les enquêtés



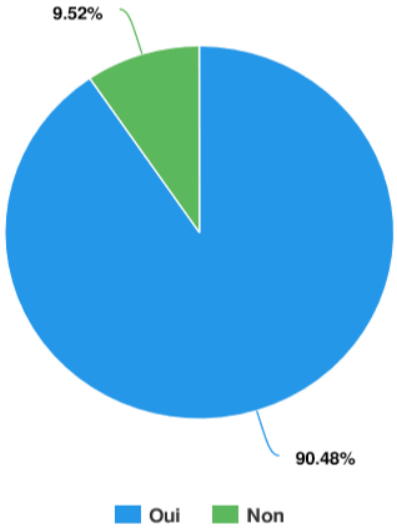
Graphique 5 : Répartition en pourcentage des enseignants exerçant en REP ou non



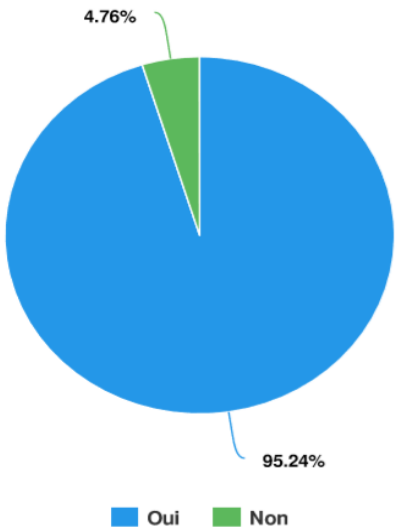
Graphique 6 : Rôle de l'école selon les enquêtés, classement de 1 à 4

Importance des devoirs selon la population enquêtée sur une échelle de 1 à 5, en pourcentage

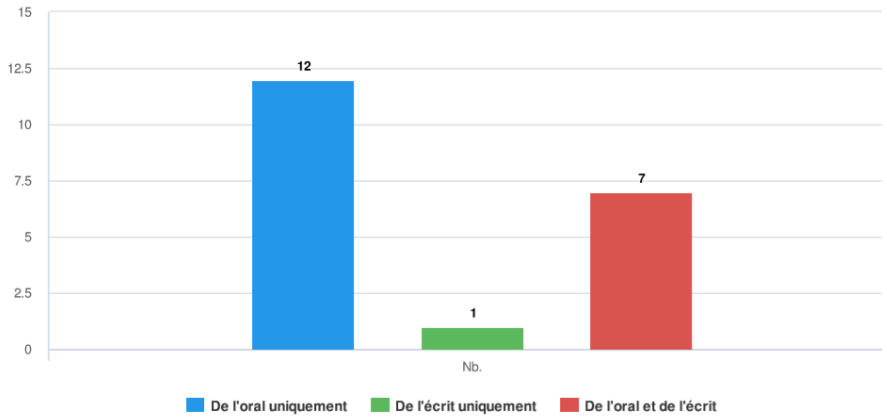
#	Question	Détail nb.(%)
8	Sur une échelle de 1 à 5, quelle est l'importance des devoirs selon vous ? 0 correspond à « pas du tout important » et 5 à « très important »	21 (100%)
	0	2 (9.52%)
	1	4 (19.05%)
	2	5 (23.81%)
	3	6 (28.57%)
	4	3 (14.29%)
	5	1 (4.76%)



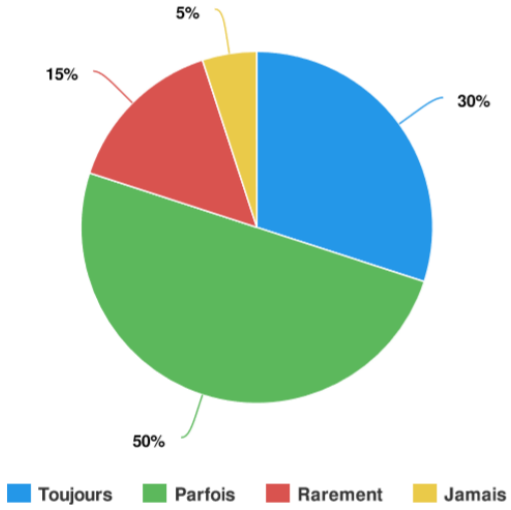
Graphique 7 : Pourcentage des enseignants donnant des devoirs



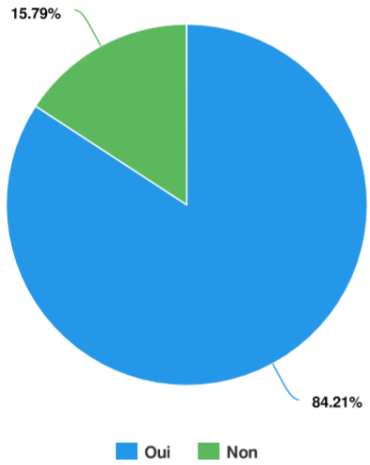
Graphique 8 : Pourcentage d'enseignant connaissant ou non la loi de 1956 sur l'interdiction des devoirs écrits



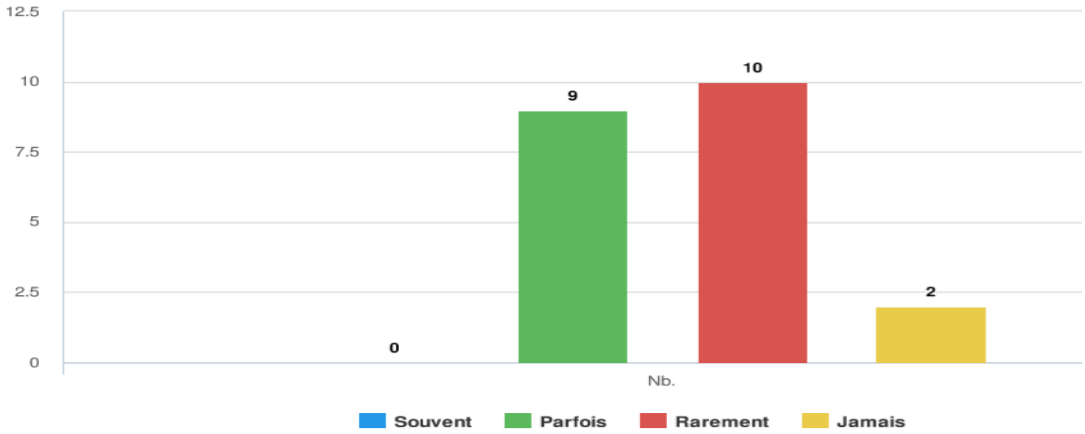
Répartition en pourcentage des types de devoirs donnés par ma population enquêtée



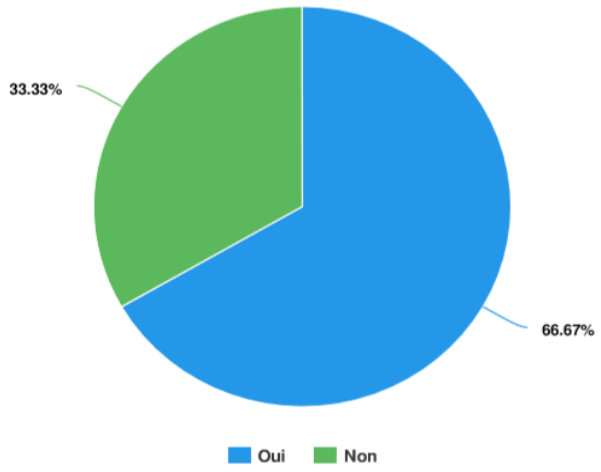
Graphique 9 : Fréquence des élèves des enquêtés ne faisant pas leurs devoirs en pourcentage



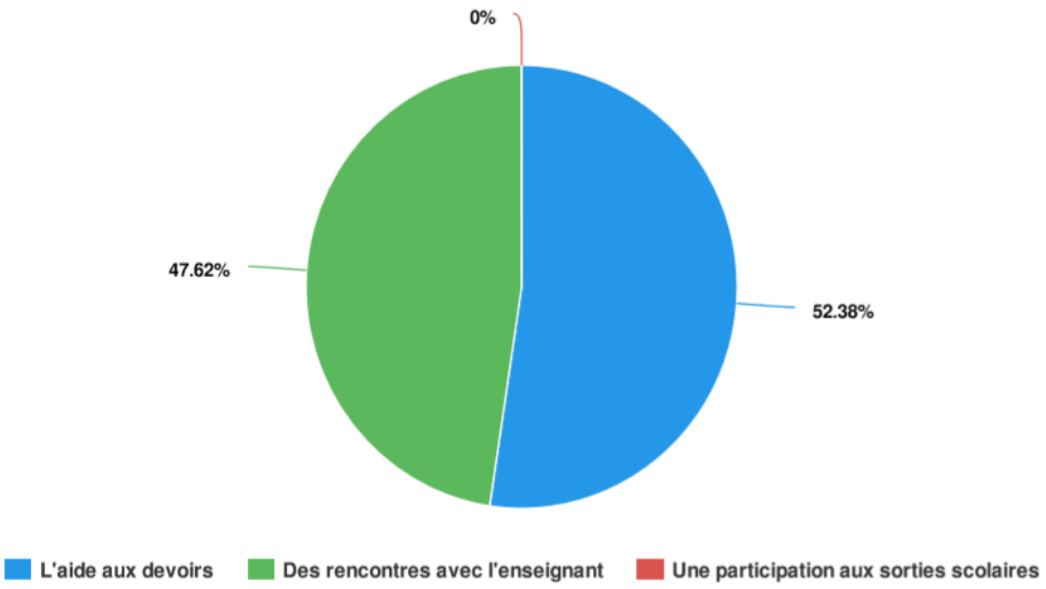
Graphique 10 : Pourcentage des enseignants qui perçoivent ou non si un élève a été aidé par ses parents pour ses devoirs



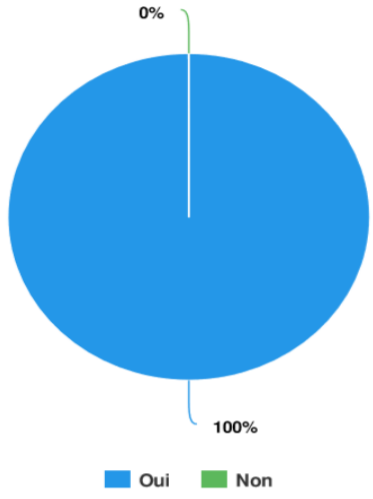
Graphique 11 : Fréquence des parents faisant avancer leurs enfants sur une notion selon les enseignants en pourcentage



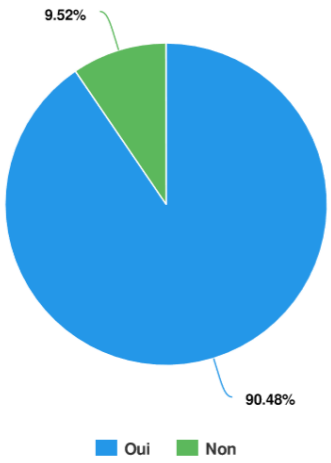
Graphique 12 : Pourcentage des parents d'élèves des enquêtés ne parlant pas la langue française



Graphique 13 : Attentes des enseignants enquêtés envers les parents d'élèves en pourcentage



Graphique 14 : Pourcentage des enseignants pensant que l'aide des parents influence la réussite de l'élève



Graphique 15 : Pourcentage des enseignants pensant que le milieu social influence la réussite scolaire de l'élève

Résumé

La réussite scolaire des élèves et ses facteurs d'influence sont des sujets qui ont été beaucoup étudié par les chercheurs notamment dans le domaine de la sociologie de l'éducation. L'objectif de ce mémoire est donc de chercher à connaître l'impact que peuvent avoir les familles qui sont le premier agent de socialisation de l'enfant sur la réussite scolaire de ce dernier notamment à travers une pratique qui reste encore très répandue et très critiquée aujourd'hui : les devoirs.

Cette influence sera étudiée grâce à une enquête de terrain réalisée tout d'abord grâce à des questionnaires à destination d'enseignants exerçant dans des milieux différents en France ainsi qu'à l'intention de parents d'élèves de trois écoles différentes (une en milieu rural, une en milieu urbain et une se situant en réseau d'éducation prioritaire) mais également grâce à un entretien réalisé avec une enseignante ayant exercé en zone prioritaire et en zone non prioritaire.

L'hypothèse de départ est que la famille impacte sur la réussite scolaire de l'élève, ce mémoire permettra donc à son échelle d'avoir un début de réponse à ce questionnement plus particulièrement en s'interrogeant sur plusieurs variables comme la catégorie socioprofessionnelle des parents ainsi que leur niveau d'étude, le lien qu'entretiennent les parents avec l'école à savoir leur participation et le lien avec l'enseignant, l'aide aux devoirs et tout ce qui s'y rapporte (temps consacré, lieu de réalisation) ainsi que le niveau scolaire des élèves.

Mots-clés : réussite scolaire - famille - parents - influence.

Abstract

Pupil's success and the influence of families are subjects that has been studied extensively by researchers, particularly in the field of the sociology of education. The aim of this thesis is to search the impact that families can have on the school success of the child notably through a practice which is still very widespread and very criticized today: homeworks.

This influence will be studied thanks to an investigation with questionnaires intended for teachers exercising in different environments in France as well as for parents of pupils from three different schools (one in rural environment, one in an urban setting and one in a priority education network), but also through an interview with one teacher who worked in priority and non-priority areas.

The initial hypothesis is that the family has an impact on the pupil's academic success, so this dissertation will allow to start answering this questioning more specifically by examining several variables such as the socioprofessional category of parents and their level of studies, the relationship between parents and the school, their participation and the relationship with the teacher, the homework help and all that pertains to it (time spent, place where they are do) as well as the students notes.

Keywords: school success - family - parents - impact