



HAL
open science

Les raisons de la réussite scolaire des enfants d'enseignants

Laurine Canaux

► **To cite this version:**

Laurine Canaux. Les raisons de la réussite scolaire des enfants d'enseignants. Education. 2021.
hal-03380378

HAL Id: hal-03380378

<https://hal-univ-fcomte.archives-ouvertes.fr/hal-03380378>

Submitted on 15 Oct 2021

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 1^{er} degré, Professeur des Écoles

Les raisons de la réussite scolaire des enfants d'enseignants

Présenté par
CANAUX Laurine

Sous la direction de :
FERREOL Gilles

Grade : Professeur en sociologie

DECLARATION DE NON-PLAGIAT

Je soussignée, Laurine CANAUX déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail de recherche personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai conscience que les propos empruntés à d'autres auteurs ou autrices doivent être obligatoirement cités, figurer entre guillemets, et être référencés dans une note de bas de page.

J'étaye mon travail de recherche par des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise, présente dans ce mémoire.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur - l'autrice de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

A Besançon, le 22/04/2021

CANAUX Laurine

Signature :

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke extending to the right.

[Tapez ici]

DESCRIPTIF DU MÉMOIRE

Champs scientifiques :

Sociologie, psychologie.

Objet d'étude :

Dans ce mémoire de recherche, est abordée la réussite scolaire des enfants d'enseignants. Nous nous interrogerons sur les raisons qui permettent à ces enfants de mieux réussir scolairement, en étudiant l'influence de leurs parents, habitués de l'institution, tant sur le lien privilégié qu'ils entretiennent avec la culture scolaire que sur leurs pratiques éducatives parentales spécifiques.

L'objectif est ainsi de rendre compte des particularités liées à la scolarité des enfants ayant au moins un parent enseignant. Par le biais de cette étude, il s'agira de comparer la transmission familiale, l'influence parentale liée à la socialisation et les mesures liées à l'accompagnement de la scolarité, des familles enseignantes par rapport aux autres familles, issues de professions éloignées. Nous pourrons ainsi mettre en lumière les caractéristiques des enseignants dans le cadre de leur pratique au sein du milieu familial et montrer les différences qui permettent à leur enfant de réussir, pour une grande majorité, leur scolarité.

Méthodologie :

J'ai utilisé deux méthodes de recherche distinctes pour tenter d'apporter des réponses à ma problématique. Dans un premier temps, j'ai réalisé des observations participantes, au sein de trois classes avec des enfants d'enseignants. J'ai pu analyser ensuite les comportements des enfants étudiés, par rapport aux autres élèves. Puis, j'ai proposé une autre approche qualitative grâce à des entretiens. Ils m'ont permis de mieux connaître les familles enseignantes et de recenser au mieux leurs pratiques éducatives parentales.

Corpus :

J'ai pris connaissance de nombreuses références bibliographiques dans le cadre de cette recherche : des livres entiers ou des chapitres, des articles de revues ou des pages Internet, mais également une thèse et une conférence. Les thèmes étaient variés (réussite scolaire, pratiques éducatives, influence de la famille...) et ils m'ont donné l'opportunité d'avoir une vision élargie sur mon objet d'étude.

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à ce travail de recherche et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais, dans un premier temps, remercier mon directeur de mémoire Gilles FERREOL, professeur de sociologie, qui m'a guidée tout au long de ces deux années de master avec des conseils précieux, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je souhaite également témoigner ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire :

- Les enseignants de l'école élémentaire *Au Clousey* à Franois, qui ont accepté de m'accueillir dans leurs classes, pour que je puisse y effectuer des observations, ainsi que les enfants d'enseignants de cette école ayant accepté de répondre à certaines questions.

- Les parents enseignants qui ont accepté de répondre à mes questions durant mes recherches.

Je remercie également mon papa, pour avoir relu et corrigé mon mémoire, ainsi que pour ses conseils de rédaction.

Liste des sigles

CP : Cours préparatoire

CE1 : Cours élémentaire 1

CE2 : Cours élémentaire 2

CM1 : Cours moyen 1

CM2 : Cours moyen 2

CERAPS : Centre d'études et de recherches administratives, politiques et sociales

EPS : Éducation physique et sportive

INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

Table des matières

I. Introduction	- 1 -
II. Cadre théorique et conceptuel de la recherche	- 3 -
II.1. La réussite à l'école	- 3 -
II.2. Les parents enseignants	- 4 -
II.3. La transmission familiale.....	- 6 -
II.4. Les pratiques éducatives parentales.....	- 8 -
II.4.1. L'influence parentale liée à la socialisation.....	- 8 -
II.4.2. Les mesures liées à l'accompagnement de la scolarité.....	- 10 -
II.5. Des enfants d'enseignants en situation d'échec scolaire ?	- 12 -
II. 6. Conclusion.....	- 13 -
III. Méthodologie	- 14 -
III.1. Macro-contexte de la recherche	- 14 -
III.2. La méthode de l'observation	- 16 -
III. 3. Un outil : l'entretien	- 19 -
IV. Résultats	- 23 -
IV.1. Recueil et analyse des données : l'observation.....	- 23 -
IV.2. Recueil et analyse des données : l'entretien.....	- 28 -
IV.3. Interprétation des résultats	- 32 -
IV.3.1. Les théories des auteurs.....	- 32 -
IV.3.2. Les hypothèses de départ.....	- 37 -
IV.4. Discussions.....	- 38 -
V. Conclusion	- 40 -
VI. Bibliographie	- 41 -

VII. Annexes.....	- 45 -
Annexe 1 : Les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'INSEE (postes concernant la population active)	- 45 -
Annexe 2 : Regroupement des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) opéré par la DEPP	- 46 -
Annexe 3 : Canevas d'entretien à destination des enseignants ayant au moins un enfant à l'école élémentaire	- 47 -

I. Introduction

J'ai souhaité m'intéresser, pour ce sujet de mémoire, à l'influence des familles sur la réussite scolaire de leurs enfants. Étant donné notre expérience, nous savons tous qu'il existe un lien étroit entre l'école et la famille dans la construction des individus. En effet, la famille est le premier acteur de socialisation de l'enfant, en lui transmettant, dès son plus jeune âge, le langage, les codes sociaux, mais aussi les valeurs et les normes qui seront un appui certain dans le cadre du développement de ces relations sociales, tout au long de sa vie. Puis, le rôle de l'école est de transmettre aux élèves l'ensemble des valeurs républicaines à travers ses enseignements, la vie scolaire et l'ensemble des actions éducatives qu'elle porte. Pour autant, le partage de ces valeurs, dans le cadre d'une coéducation, ne peut pas se réaliser pleinement sans une précieuse contribution des familles. Il est alors possible de penser raisonnablement que l'un des facteurs influençant positivement la réussite scolaire est la continuité entre ces deux modèles pédagogiques : celui issu du milieu scolaire et le modèle familial. Ces deux acteurs majeurs dans la socialisation de l'enfant ont pourtant, quelquefois, des pratiques quasiment contradictoires.

L'enquête PISA de 2018 révèle qu'en France, le poids de l'origine sociale des parents sur la réussite scolaire des enfants est encore très important par rapport aux autres pays européens ou mondiaux (107 points d'écart et une moyenne de l'Organisation de coopération et de développement économiques à 88). « *Les élèves français de milieux socio-économiques défavorisés sont cinq fois plus nombreux que ceux de milieux favorisés à ne pas atteindre le niveau minimal de lecture* » (PISA, 2018). Cela influe également sur leurs aspirations professionnelles, ou encore sur leur envie de poursuivre des études supérieures. De ce fait, la loi de refondation de l'École de la République en 2013, puis la loi pour une école de la confiance de 2019 ont comme priorité de réduire les inégalités et de favoriser la réussite de tous en donnant à chacun les moyens de mieux apprendre. Des résultats plus favorables pourraient apparaître dans les années futures, car la lutte pour l'égalité des chances reste un enjeu majeur. D'ailleurs, tout au long de l'histoire, avec les lois de Jules Ferry de 1881-1882, instaurant une école gratuite et obligatoire pour tous, jusqu'à 2019, avec l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire de 6 à 3 ans, ce problème est resté au cœur des préoccupations. Ce constat sur l'importance de l'origine sociale à l'école renforce l'intérêt de ma recherche sur l'influence parentale dans la réussite scolaire.

De plus, au cours de ma scolarité, je me suis souvent rendu compte que les élèves les plus avancés avaient, pour un certain nombre d'entre eux, au moins un parent enseignant. Pour ma part, fille d'enseignant, j'ai eu la chance d'avoir un contexte familial favorisant la réussite scolaire, mais je ne saurais pas en donner les explications. J'ai ainsi choisi de diriger mon travail de recherche sur le lien entre l'aboutissement scolaire et l'influence familiale et plus particulièrement sur la réussite scolaire des enfants d'enseignants en préférant porter mon attention sur les raisons qui expliquent cette réussite particulière.

Ce mémoire s'inscrit dans le domaine de la sociologie, matière que j'ai déjà étudiée et appréciée au lycée avant de me focaliser plus précisément sur des cours de sociologie de l'éducation tant durant ma licence que pendant mon master. Je me focaliserai essentiellement sur l'étude des processus de socialisation scolaire, les déterminants sociaux des résultats et des destins scolaires, les rapports pédagogiques, les caractéristiques des institutions et du personnel éducatif. Ces différentes recherches permettront d'éclairer le constat, d'après plusieurs travaux, que les enfants d'enseignants réussissent mieux scolairement que les autres.

Avant de commencer l'analyse de documents sur le sujet, j'avais certaines hypothèses en tête sur ce thème. Je pouvais d'abord penser que les enseignants avaient la même influence sur la scolarité de leurs enfants, que d'autres familles aux caractéristiques sociales proches. De ce fait, je ne parvenais pas à donner d'explications à certaines statistiques comme le fait que 97,5 % des enfants d'enseignants quittent le CM2 à l'heure ou en avance, contre 94,5 % des enfants de cadres (RERS, 2011, p. 89) ou encore que les enfants d'enseignants soient près de 5 % de plus que les enfants de cadres à n'avoir jamais redoublé pendant leur scolarité (RERS 2011, p. 89). Il y a, en France, une forte corrélation entre origine sociale et réussite scolaire qui n'est plus à démontrer. Cependant, les constatations d'écarts de performances scolaires ne s'établissent pas seulement entre des milieux sociaux contrastés, car des différences s'observent même au sein de ces populations, notamment chez les enfants d'enseignants.

De nombreuses recherches témoignent des inégalités scolaires depuis les années 1960 (Lahire, Dubet, Thin, Broccolichi, Van Zanten) mais une majorité s'intéresse aux familles les moins socialement dotées alors que rares sont celles traitant des raisons de la réussite scolaire. C'est pourquoi peu de travaux existent sur la réussite scolaire des enfants d'enseignants malgré le constat de parcours scolaires aboutis et particuliers. Cela a renforcé mon intérêt à traiter cette problématique dans le but de tenter d'expliquer, à la lumière de la littérature scientifique, ce phénomène singulier.

II. Cadre théorique et conceptuel de la recherche

II.1. La réussite à l'école

Peut-on énoncer une véritable définition « universelle » de la réussite de la vie ? Certainement pas, car même si elle est caractérisée par le succès ou une issue favorable, elle varie considérablement en fonction des individus. En effet, certains accorderont une importance à une réussite matérielle, professionnelle ou économique, quand d'autres privilégieront une réussite plus sociale, affective ou personnelle. Il n'y a donc pas de définition institutionnelle sur ce concept, à la différence de la réussite scolaire.

Malgré une dimension multidimensionnelle et polysémique, les niveaux d'appréciation étant variables selon les systèmes d'éducation, cette dernière peut donner lieu à des définitions plus précises. « Elle renvoie à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève » (Deniger, 2004, Colloque sur la réussite éducative). Elle est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire avec une idée de rendement, de performance. La réussite scolaire se caractérise ou se manifeste de différentes façons (Foucault, 1975 ; Vincent 1980 ; Kahn, 2011). Nous pouvons d'abord noter le passage de l'élève dans la classe supérieure, c'est-à-dire que l'élève n'ait aucun retard scolaire. L'acquisition de savoirs cognitifs témoigne également de la réussite scolaire. L'élève qui réussit est celui qui s'instruit, qui acquiert dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution scolaire prévoyait qu'il acquiert. Pour confirmer ce succès, la réussite aux examens et l'obtention de diplômes (dans le délai prévu à chaque étape du parcours scolaire) et le passage dans un programme d'études ou une filière valorisés par la famille et/ou l'institution scolaire, sont nécessaires.

À cette notion, vient s'ajouter celle de réussite éducative qui est beaucoup plus vaste, « [elle] est floue et elle induit celle d'échec éducatif. La question qui se pose est de savoir en quoi la réussite éducative intègre ou dépasse la notion de réussite scolaire » (Périer, 2013, p. 113). Ce concept concerne à la fois l'instruction (avec l'intégration de savoirs académiques), la socialisation (avec l'acquisition de savoir-faire, de savoir-être, de valeurs et d'attitudes utiles au fonctionnement en société) et la qualification (par la préparation à l'insertion professionnelle). D'autres dimensions importantes interviennent aussi comme « la réalisation de son plein potentiel et l'atteinte de buts personnels fixés par l'élève » (définition du CREPAS) .

L'école est ainsi chargée tant de la réussite éducative que de la réussite scolaire de ses élèves grâce à une transmission de connaissances accompagnée d'un partage de valeurs. La loi pour une école de la confiance de 2019 vient renforcer ces actions, tout en mettant l'accent sur la réduction des inégalités en donnant à chacun les mêmes chances de réussir. Une de ses mesures,

l'abaissement de l'instruction obligatoire de 6 à 3 ans est fondamentale dans l'atteinte de la réduction de ces inégalités. De ce fait, en sus de mettre en valeur l'importance pédagogique de l'école maternelle dans le système éducatif français, cet engagement renforce « *le rôle décisif de l'enseignement à l'école maternelle, dans la lutte pour la réduction des inégalités, dès 3 ans. En effet, les inégalités sociales de performances scolaires apparaissent dès les premières années de scolarisation et ne cessent de se creuser d'une part, parce que les acquis scolaires sont cumulatifs - on apprend d'autant mieux qu'on a déjà engrangé des acquis - ; d'autre part, parce que chaque année, à niveau initial comparable, les enfants progressent plus ou moins selon leur milieu social* » (Duru-Bellat, 2009, p.53). Cela met en avant une forte corrélation entre l'origine sociale des élèves et leurs premières réussites à l'école (Caille, 2001), cette association étant aussi un des faits les mieux établis par les sciences sociales. De plus, l'origine sociale est, selon Duru-Bellat et Van Zanten (2009), 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. Les premiers apprentissages reçus par les enfants ne conduiraient pas tous les enfants à réussir de la même manière.

Un autre levier fondamental de la refondation de l'école est « *la promotion de la coéducation. La communauté éducative reconnaît la place conséquente qui revient aux familles, notamment les plus éloignées de l'institution scolaire.* » (Fiche 29, « Favoriser les relations école/parents d'élèves », *Dossier de presse*, 2015). Le fait de renforcer le dialogue et la confiance entre l'école et les familles permettra aux adultes qui entourent chaque enfant de contribuer conjointement à sa réussite scolaire et à son épanouissement. Nous pouvons alors aisément déduire que plus les pratiques familiales rejoignent celles de l'école, plus la transition sera facile pour les enfants et cela leur permettra de réussir davantage.

Forts de ces constats, dès leur entrée à l'école, les enfants d'enseignants présenteraient des avantages familiaux significatifs sur leurs pairs, qu'ils conserveraient tout au long de leur scolarité. Ils auraient des possibilités supplémentaires car ils sont issus de milieux sociaux favorisés, tout en ayant des parents investis dans le système scolaire. Ils pourraient, plus facilement que d'autres parents, s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants et les aider à réussir. Van Zanten, en 2013, dans une interview pour *Libération* disait : « *Le système favorise ceux qui en connaissent les clés* ». D'après cela, d'autres parents issus d'un autre milieu, malgré certaines connaissances du cadre éducatif et pédagogique de l'école, ne seraient pas en mesure d'offrir à leurs enfants les mêmes avantages.

II.2. Les parents enseignants

En France, pour mesurer les liens entre les origines sociales d'un côté et les pratiques ou les trajectoires sociales dans différents domaines, dont l'éducation, de l'autre, la

nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles de l'INSEE est la plus répandue (annexe 1). Elle comprend six postes pour les personnes en activité. Mais avec cette répartition, les enseignants n'appartiennent pas tous à la même catégorie. Il existe notamment une distinction entre les enseignants du premier degré, les professeurs des écoles, qui appartiennent au groupe des « professions intermédiaires » et les professeurs du secondaire et du supérieur, qui font partie de la catégorie des « cadres et des professions intellectuelles supérieures ».

Cependant, selon Faucheux et Neyret (2002), cette division n'est plus nécessaire actuellement, car les instituteurs sont amenés à disparaître pour laisser la place aux professeurs des écoles, titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Ils se rapprocheraient maintenant des professeurs du secondaire et devraient se classer dans la même catégorie. Les auteurs vont jusqu'à proposer de modifier l'intitulé du groupe, en le dénommant « cadres, enseignants et professions intellectuelles supérieures. »

Effectivement, en plus du diplôme de niveau identique, il semblerait également que les différents enseignants se rejoignent sur des caractéristiques sociales communes. Cela ne devrait pas entraîner de problèmes dans le cadre de notre recherche qui souhaite étudier les résultats scolaires des enfants d'enseignants, même si nous nous attacherons à centrer nos enquêtes sur les professeurs des écoles, dans le cadre de notre cursus. D'ailleurs, d'autres catégorisations existent où tous les professeurs sont dans la même catégorie (par exemple, celle établie par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, la DEPP, en annexe 2).

En effet, les différents enseignants partagent de nombreuses caractéristiques sociales communes, qui ont évolué avec l'augmentation de la difficulté du diplôme. Nous pouvons notamment citer la dimension culturelle, sociale, mais aussi le capital économique. D'après Bourdieu, ces différents capitaux forment le capital symbolique, lorsqu'ils sont perçus de l'extérieur et reconnus comme légitimes. Ils s'accordent aussi sur des valeurs communes comme l'abnégation, la solidarité et la curiosité. Tous ont aussi conscience de l'importance de la relation pédagogique, qu'elle soit d'ordre intellectuel, affectif ou moral, faisant référence à l'influence que peut exercer l'enseignant en tant que porteur de valeurs, sur l'élève.

Dans sa thèse, Da-Costa Lasne (2012) va jusqu'à évoquer l'existence d'un « *effet enseignant* » qui reviendrait à « *mettre en lumière une différence significative entre être enfant d'enseignant et être enfant de parents de toute autre profession, effet qui contribuerait à une meilleure réussite scolaire* ». Selon elle, cet effet ne s'explique pas forcément par le niveau de diplôme parental des enseignants, car il trouve surtout ses origines dans les pratiques éducatives familiales. Ces parents vont notamment promouvoir « *l'éclectisme et le cumul des pratiques culturelles avec l'ambition que leur enfant se distingue par la richesse de ses références culturelles, par une socialisation étendue et par la qualité des savoirs acquis.* » Cela n'est pas toujours le résultat de pratiques implicites, la réussite scolaire dépend également d'une mobilisation rigoureuse et constante des acteurs familiaux.

Une certaine homogénéité familiale prévaut chez les enseignants : une proportion d'homogamie élevée (un quart), des frères et des sœurs, eux-mêmes enseignants, existent une

fois sur cinq et l'un ou l'autre des parents enseignants se produit dans 30 % des cas (Esquieu, 2005). Cette forte proportion d'homogamie enseignante, c'est-à-dire le fait, pour un enseignant d'être en couple avec un autre enseignant, renforce une singularité de leurs modes de vie. Ils apportent notamment un cadre de vie équilibré à leurs enfants, avec des emplois stables, mais aussi, en facilitant la conciliation entre leur vie familiale et leur vie professionnelle. A la lecture de ces éléments, la transmission familiale semble fortement privilégiée tant pour le métier que pour d'autres caractéristiques.

II.3. La transmission familiale

La sociologie de Bourdieu est souvent accusée de déterminisme car elle accorde une place fondamentale à l'héritage. Selon le sociologue, l'entourage familial influencerait fortement le destin des individus. Les familles sont essentielles dans ce processus de reproduction en étant à l'origine des dispositions culturelles valorisées par l'école. Les habitus « *décrits comme des systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes* » permettraient de théoriser le lien entre l'héritage et la réussite scolaire (Bourdieu, 1980). « L'école va alors tendre à inculquer un habitus aux enfants et celui-ci sera plus ou moins proche de l'habitus qui a été inculqué par la famille au sein du milieu social (Jourdain, Naulin, 2011). Les familles d'enseignants transmettraient à leurs enfants une part importante de leurs différents capitaux, qui présenteraient les bases de leur future réussite scolaire.

D'une part, étudions le capital culturel qui comprend l'ensemble des ressources culturelles détenues par un individu qu'il peut mobiliser. Il existerait selon différentes formes : les biens culturels qu'un individu possède, ses compétences culturelles attestées par des diplômes scolaires et les dispositions acquises lors du processus de socialisation. Les familles d'enseignants sont définies comme une population avec un fort capital culturel, qui se caractérise par une fréquentation plus régulière des bibliothèques, des musées que dans d'autres professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), par exemple. Pour autant, même si le capital culturel est transmissible directement : les biens culturels peuvent faire l'objet d'une appropriation matérielle par le biais de capital économique, leur appropriation symbolique, en revanche, requiert une incorporation. Il exige un travail d'assimilation de l'individu, qui coûte du temps au sujet. Une fois acquis, ces produits symboliques sont valorisés socialement et permettent une élévation des individus, notamment ici, les enfants d'enseignants. Ce capital culturel n'est pas directement associé au capital scolaire, il demande des investissements éducatifs et pédagogiques des parents. Il semble ainsi naturel que cette transmission de capital soit plus présente chez les enfants dont les parents sont issus du corps de métier de l'enseignement.

D'autre part, le capital social se définit de manière fonctionnelle comme la valeur des aspects des structures sociales que les acteurs peuvent mobiliser. Les individus ont à leur disposition des ressources qui facilitent leur action au sein des structures dans lesquelles ils prennent place. En conséquence, chaque acteur contrôle certaines ressources et ses interactions lui donnent la possibilité d'accéder à d'autres ressources dont il ne dispose pas, mais qui ont pour lui un intérêt particulier (Coleman, 1990). Pour les parents enseignants, qui bénéficient la plupart du temps d'un large réseau dans le domaine de l'éducation, cela permettrait un choix d'orientation plus construit, en veillant à la composition des classes, mais aussi aux choix des langues vivantes, puis des options. Leur réseau, souvent composé d'une majorité d'enseignants, permet également à leurs enfants d'être dans une structure éducative constante, en entendant par exemple, leurs parents échanger régulièrement sur l'école avec eux ou avec leurs pairs. L'enfant qui entre à l'école passe « *d'une société* » (la famille) à une « *autre société* » (l'école) (Kherroubi, 2008, Baby, 2011), qui présente de nombreuses similarités. Le contexte familial n'est pas opposé au milieu scolaire et les attentes de l'école sont proches de celles de la maison. De ce fait, pour ces enfants, la transition sera facilitée et ainsi davantage propice à leur réussite scolaire.

La transmission d'un capital économique est aussi un facteur d'avantages scolaires pour ces familles relativement aisées. En effet, leur niveau moyen de ressources financières (mais plus élevé que celui de nombreuses familles) permettrait d'aider la scolarité de leurs enfants à plusieurs titres. Leurs ressources matérielles offrent à leurs enfants des conditions domestiques d'études confortables, mais elles leur permettent aussi l'appui de spécialistes médicaux ou scolaires payant en cas de difficulté ou dans l'optique de « *performer* » leurs compétences (Glasman, Besson, 2004). Puis, en vue d'études supérieures futures, ils seraient également plus à même de soutenir leur coût. Ces différentes transmissions offrent à leurs enfants de solides avantages pour favoriser leur réussite scolaire.

Au cours de ce mémoire, nous étudierons les enfants d'enseignants, en prenant en compte les enfants ayant au moins un de leurs parents, dans l'enseignement. Même si le genre du parent enseignant peut avoir une influence dans la transmission familiale, nous ne ferons pas cette distinction dans un premier temps. De plus, la profession de l'autre parent a aussi son importance. En effet, selon Farges (2017), lorsque celui-ci est cadre, par exemple, cela augmente encore considérablement le capital culturel et économique de la famille. Nous considérerons ainsi que la transmission et les pratiques éducatives parentales sont toutefois sensiblement identiques. La taille de la fratrie a aussi une incidence sur le capital social acquis par les enfants. Un enfant qui aurait de nombreux frères et sœurs recevrait un montant de ressources parentales réduit (Wolff, 2012, p.61). Nous considérerons également ce paramètre dans notre démarche de recherche.

II.4. Les pratiques éducatives parentales

Les pratiques éducatives parentales regroupent l'ensemble des énergies familiales qui sont nécessaires pour faire aboutir le projet éducatif et social : l'aide, la surveillance et les encouragements, par exemple. L'attente sociale et culturelle influence le choix des parents (Laurens, 1992). Ces pratiques sont, en conséquence, fondamentales dans le développement cognitif, psychologique et social de l'enfant. Selon des auteurs (Sayer, Bianchi & Robinson, 2004), ces dernières années, la sphère familiale a pris de l'ampleur sur la scolarité, jusqu'à suggérer la notion d'un « métier de parents. » Ce terme fort est symbolique d'un engagement presque professionnel dans l'environnement domestique. Effectivement, il y a un investissement dorénavant conséquent des familles dans l'éducation de leurs enfants (Chamboredon & Prévot, 1973) en raison de l'élévation générale du niveau d'études, mais aussi de la réduction de la taille des fratries.

Pour aider leurs enfants dans leur réussite scolaire, les parents doivent identifier les différentes pratiques qui permettront à l'enfant de devenir tout ce qu'il est capable d'être. De plus, selon Kohn (1959), les valeurs éducatives défendues par les parents seraient identiques à celles qui prédominent dans leur propre univers professionnel. Il existerait donc une forte relation entre la nature du métier exercé et les valeurs éducatives promues par les parents. Cet élément présenté permettrait aux parents enseignants d'être dans des conditions optimales pour contribuer à accompagner leurs enfants à la réussite scolaire. Cependant, ils ne vont pas mettre en œuvre les mêmes compétences pédagogiques que celles utilisées dans le cadre de leur profession. De manière habile, ils adaptent leur formation et expérience professionnelle à la structure familiale.

Nous distinguerons ensuite deux grands types de pratiques éducatives parentales mises en place par les enseignants pour aider leurs progénitures. Nous traiterons d'abord des pratiques familiales relevant de la socialisation avant de nous intéresser aux différentes mesures mises en place dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité.

II.4.1. L'influence parentale liée à la socialisation

La famille est le premier lieu d'apprentissage de la socialisation, aussi nommée socialisation primaire. Elle dépend des valeurs culturelles et familiales, mais aussi des normes, que la famille peut mobiliser afin de les transmettre à leurs enfants. Les parents de profession enseignante ont de nombreuses ressources à transmettre à leurs enfants, en sus d'un capital culturel, social et économique élevé. Il apparaît, d'une part, qu'ils mettent véritablement l'accent sur la transmission de concepts favorables à la réussite de leurs enfants. Nous pouvons d'abord remarquer, que pour ces populations, le développement de l'autonomie et la prise

d'initiatives est régulièrement mis en avant (Kellerhals et Montandon, 1991, p.124-126). Il apparaît primordial pour ce groupe que l'enfant possède un véritable statut au sein de la famille, comme il en relève d'un niveau d'autonomie élevé de chacun de leurs élèves au sein de leur classe. Ils sont donc encouragés à exprimer leur opinion, leur sentiment, en vue d'une autonomie négociée. Néanmoins, grâce à un dialogue constant avec des interventions souvent à caractère pédagogique, ils apportent à leur enfant un soutien affectif sans faille, qui permet de renforcer leur estime de soi et leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1985, Carré, 2004). Cette pratique régulière, transmise dès le plus jeune âge, est un concept fondamental de la réussite scolaire. Ces enseignants, dans leur pratique personnelle, n'hésitent pas non plus à transmettre implicitement à leurs enfants le goût pour l'effort, l'auto-contrainte ou encore à leur proposer des régularités dans la vie quotidienne, pour tenter de les rapprocher des normes de l'école.

Chez de nombreuses familles de cette catégorie, un contrat didactique proche de celui instauré à l'école serait proposé (Lahire, Johsua, 1999). Il contribuerait à la formation aux attentes réelles et implicites de l'école. Concrètement, « *les enfants auraient notamment acquis l'habitude de résoudre des situations problèmes tout en ayant intégré le fait que les traiter, participe à leurs apprentissages* ». Ils auraient compris, avant leur entrée à l'école, certaines habitudes scolaires d'apprentissage, ce qui constituerait un atout dans leur réussite. Ainsi, le fait de connaître le processus d'apprentissage permettrait aussi à l'enfant de développer sa métacognition, « *activité mentale pour laquelle les autres états ou processus mentaux deviennent des objets de réflexion* » (Yussen, 1985). Cela lui permettra de mettre en œuvre l'abstraction, nécessaire pour apprendre à réfléchir sur sa propre méthode de pensée : « *il est essentiel que chaque apprenant puisse prendre part à son propre apprentissage et comprendre ce qu'il fait, pourquoi il le fait, et à quel résultat il doit aboutir* » (Barth, 1995, p.8). L'intériorisation de ce processus constituera un véritable atout scolaire pour ces enfants.

La maîtrise élevée des conduites langagières (Bernstein, 1975) semble constituer un autre apport considérable, offert par les enseignants à leurs enfants, dans le cadre de leur réussite scolaire. Un enfant sensibilisé à un code langagier élaboré va connaître une expérience scolaire avec un développement symbolique et social alors que pour un enfant n'ayant pris part qu'à un code restreint, l'expérience est composée d'un changement symbolique et social (Terrail, 2002). « *Les familles socio-culturellement favorisées permettraient une continuité entre les pratiques éducatives familiales et scolaires qui seraient bénéfiques pour les futurs élèves.* » Il faut également ajouter que la complexité de la structure de la langue, émanant d'un code élaboré serait en lien avec une pensée plus riche et subtile (Bernstein, 1975). Là encore, un fort bénéfice serait, selon les auteurs, détenu en majorité par les familles les plus favorisées.

Un autre aspect non-négligeable sur les pratiques éducatives familiales des familles, issues de la PCS des enseignants, est « *leur plus forte proportion à prendre part à des sorties en famille* » (cinéma, musée, théâtre) et à des activités culturelles et sportives. D'après la thèse de Da-Costa Lasne (2012), à l'instar de leurs parents, les enfants d'enseignants « *sont les plus nombreux de tous à pratiquer au moins une activité en club, en association ou au conservatoire (sport, musique, théâtre, échecs...)* ». Le temps extra-scolaire serait donc l'occasion, pour les parents

et les enfants, de développer des compétences et des qualités qui auront un impact indirect sur la réussite scolaire.

Les professeurs voyagent aussi davantage que la moyenne des Français : « 47 % en France contre 34 %, 41 % à l'étranger contre 29 % » (Guibert, Phélippeau, 2001, p. 6) où ils semblent privilégier les visites culturelles. « *L'environnement et le patrimoine constituent toujours les deux piliers des loisirs des profs* », preuve d'une forte volonté de l'investissement de ces parents dans la transmission d'un capital culturel. Une fois encore, ces familles présenteraient une forte continuité entre la culture familiale et la culture scolaire.

Dans cette dimension, l'usage du jouet et du jeu dans ces populations semble également pertinent à étudier. Ils ne sont, en effet, pas utilisés « *pour un temps perdu* » mais bien dans l'idée d'une activité sérieuse, éducative et pédagogique pour contribuer au développement de l'enfant (Caillois, 1967). Grâce à leur formation professionnelle, les enseignants seraient les plus qualifiés pour transformer le moment de loisir en apprentissage. Leurs enfants développeraient ainsi des compétences spécifiques complémentaires nécessaires à leur développement personnel.

Les enseignants redoublent de stratégies dans la socialisation de leurs enfants, mais ils sont également très impliqués dans l'aide et le suivi scolaire.

II.4.2. Les mesures liées à l'accompagnement de la scolarité

En sus d'une socialisation orientée d'un point de vue pédagogique, les familles étudiées mettent aussi un point d'honneur à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Cet élément semble grandement facilité par leur familiarisation avec le milieu scolaire, dans lequel ils exercent. Ces parents ont, dès lors, une représentation globalement positive et fonctionnelle de l'école, qu'ils transmettent à leur enfant, qui va jusqu'à entretenir une relation affective avec l'école (Pourtois, Desmet, 1991, p. 14). La confiance qu'ils placent en l'institution et qu'ils véhiculent à leurs enfants, est aussi fondamentale dans cette relation favorable.

« *Grâce à leur maîtrise du fonctionnement éducatif, ces parents sont forcément mieux armés que d'autres, pour proposer un soutien de choix dans les apprentissages, notamment au niveau pédagogique.* » Mais aussi, pour guider leurs enfants, au cours de la scolarité, à choisir leur orientation, leurs langues ou encore leurs options, dans le but d'optimiser au maximum leurs performances scolaires. En effet, lorsque les parents apportent à l'enfant du soutien, qu'il se manifeste sous la forme d'encouragements, de compliments, d'aides ponctuelles dans les devoirs ou de discussions entourant l'école, les enfants réussissent mieux (Deslandes, 1996).

Les devoirs peuvent aussi logiquement apparaître comme une des principales mesures d'accompagnement de la scolarité. Grâce à leur niveau d'études et leur diplôme, ils sont capables de les aider plus facilement et « *l'aide aux devoirs a d'autant plus de chances de se poursuivre tard dans la scolarité quand les parents ont eux-mêmes suivi des études* » (Gouyon, 2004). Ajoutons à cela leur formation professionnelle, les professeurs sont correctement armés pour aider leurs progénitures. Pour autant, les parents enseignants sont ceux qui y passent le moins de temps (Da-Costa Lasne, 2012). Mais ce paradoxe cache une partie de la réalité, car implicitement, ces parents s'intéressent fortement aux devoirs de leurs enfants. En effet, selon eux, les devoirs à la maison sont aussi une occasion de développer l'autonomie des élèves. De ce fait, ils ne préfèrent pas être véritablement présents pendant ce temps de fin de journée, sauf en cas de rares sollicitations. Pour autant, ils mettent en place différentes stratégies pour vérifier l'implication de leurs enfants dans cette tâche. D'abord, ils peuvent utiliser différentes interactions axées directement sur les apprentissages. Par exemple, demander à l'enfant s'il a fait ses travaux scolaires ou lui demander ce qu'il a appris durant la journée. D'autre part, nous pouvons noter que grâce à un emploi du temps identique à celui de leurs enfants, ils sont aussi généralement présents au domicile pendant les devoirs de leurs enfants, ce qui leur permet, même depuis la pièce à côté, de veiller à leur réalisation correcte (Chenu, 2002, p. 164). Cette disponibilité précieuse identique à leurs enfants, en fin de journée ou pendant les vacances, leur permet d'être régulièrement impliqués, même indirectement, dans la réalisation du travail à la maison. Cependant, statistiquement, ils restent ceux qui y consacrent le moins de temps ; peut-être également que parce que tous les temps de la vie quotidienne se prêtent à l'acquisition de connaissances, et pas uniquement la période de devoirs.

Après l'étude de certaines pratiques éducatives parentales des enfants dont au moins un parent est enseignant, il est clairement montré qu'ils recherchent une efficacité scolaire dans la mise en place de ces stratégies. De plus, ces pratiques cherchent constamment à répondre à l'ensemble des besoins de l'enfant pour lui garantir un développement et une identité équilibrés. Il est aussi acceptable, au vu de ces procédés, de concéder que les pratiques professionnelles influent sur les pratiques familiales éducatives des parents de profession enseignante. Elles seraient un concept supplémentaire et conséquent dans l'optimisation de la réussite scolaire de ces enfants. Pour autant, nous ne pouvons pas négliger le fait que selon les familles, les pratiques peuvent être largement différenciées ou encore que les enfants d'une même famille enseignante, ne présentent pas les mêmes réussites. En effet, pour des familles à milieu similaire et avec des styles éducatifs très proches, Kellerhals et Montandon (1991) montrent que les enfants peuvent avoir des réussites scolaires très variées, notamment avec plus de 30 % de différences entre eux.

II.5. Des enfants d'enseignants en situation d'échec scolaire ?

Selon Meirieu (2008), une situation d'échec scolaire se produit lorsqu'un élève est « en rupture par rapport à l'institution, au travail et aux savoirs scolaires. » Face à cette définition, il paraît difficilement concevable d'y associer des enfants nés d'un parent représentant cette institution scolaire.

Mais malgré les apparences et des pratiques éducatives visant à réussir scolairement, les enfants d'enseignants restent un vaste public avec des disparités. Même s'ils sont considérés comme une catégorie favorisée pour réussir à l'école, il existe toutefois une minorité d'élèves de parents issus de l'enseignement qui ne parviennent pas à réussir parfaitement leur scolarité. Pour illustrer cela, l'enquête statistique du RERS en 2018 montre que 5,2 % d'enfants de professeurs et 6% d'enfants d'instituteurs ne sont pas parvenus à obtenir leur baccalauréat en 2017.

Ainsi, le public des enfants enseignants n'est pas homogène, malgré des similitudes durant leur socialisation primaire. Cette socialisation participe à la construction de l'individu, mais elle n'est pas une fin en soi, car chaque enfant possède sa propre identité. Une majorité de ces parents attendent de leurs enfants qu'ils soient reconnus et valorisés par le milieu scolaire. Il n'est pas exclu que parmi ces enfants d'enseignants, certains se retrouvent « *en rupture avec leur identité héritée* » (Daverne-Bailly, 2020), c'est-à-dire qu'ils ne se conforment aux attentes reçues pendant les prémices de leur éducation par leurs parents, adeptes et convaincus par l'institution.

En contribuant à l'augmentation de leurs chances de réussite par des pratiques déjà définies et identifiées, ils n'ont pour autant aucune certitude sur cette dernière. Des auteurs précisent « *que les jeunes s'inscrivent dans une logique de subjectivation* » (Dubet, Martuccelli, 1996). Les sujets étudiés vont mettre en avant une certaine satisfaction personnelle en étant capable de prendre de la distance par rapport à la socialisation primaire et à leur construction en tant qu'individus. Ces choix sont le reflet d'une socialisation secondaire éloigné des valeurs partagés par la famille. Les jeunes concernés revendiquent leurs idées, leurs choix.

Ces enfants d'enseignants en situation d'échec scolaire ne nous concernent pas directement dans le cadre de cette recherche sur la réussite scolaire, mais il est important de nuancer l'homogénéisation de ces familles composées d'un parent enseignant. Lors de nos enquêtes de terrain, il est également possible d'être confronté à ce type de situations, nous saurons ainsi mieux comment l'aborder. Néanmoins, nous n'avons présenté que certains aspects de l'échec, ceux que nous jugeons les plus pertinents dans le cadre de ce travail de recherche, mais cela ne nous offre pas une vue globale sur ce thème.

II. 6. Conclusion

Nous avons d'abord rappelé certaines notions, primordiales pour ce travail comme celle de réussite scolaire. En effet, si nous voulons mettre en avant les raisons de cette réussite, il est nécessaire de délimiter précisément ce terme. Nous mesurerons cette issue favorable de l'école grâce à des indicateurs pour rendre compte de l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et de la maîtrise des compétences à différents niveaux de la scolarité. Par ailleurs, nous avons démontré les caractéristiques sociales des parents enseignants. Après analyse, cela nous conforte dans notre choix de ne pas formuler de distinctions entre les différentes catégories d'enseignants. Ils sont tous dotés, quel que soit leur lieu d'exercice, d'un fort capital culturel, économique et social. Ils ont également une volonté puissante de transmettre cela à leurs enfants grâce notamment à des moyens pédagogiques. Pour ces élèves, il existe une continuité forte entre les deux premiers acteurs de socialisation, l'école et la famille, grâce à des normes et valeurs communes, mais également grâce aux stratégies mises en œuvre par leurs parents, qu'ils peuvent mettre à profit dans le milieu scolaire. Cette population est la plus habilitée à proposer un appui conséquent tant dans les pratiques éducatives parentales de socialisation que dans l'accompagnement de la scolarité. Ils vont tenter d'inculquer et de développer de nombreuses caractéristiques, pour rapprocher leurs enfants de l'élève idéal : autonomie, curiosité, volonté de travailler, goût de l'effort... De plus, selon Le Pape et van Zanten (2009, p. 198), « *les contenus pédagogiques des programmes scolaires semblent [...] plus adaptés aux normes éducatives véhiculées dans les classes moyennes et supérieures* ». Ceci serait donc un premier atout non-négligeable pour les enfants de ces milieux, qui serait fortement renforcé pour les familles d'enseignants qui prônent des valeurs très proches de celles de l'institution scolaire.

En conséquence, nous pouvons raisonnablement supposer que les parents de la profession enseignante exercent sur leurs enfants une influence accrue. D'une part, par leur action directe, mais aussi par leur appartenance au même milieu professionnel et social que celui des enseignants de leurs enfants. Ils sont capables de faire intérioriser à leurs enfants des normes multiples, pour favoriser leur réussite tout au long de leur scolarité. C'est pour cela que le fait que les enfants d'enseignants réussissent mieux que les autres, n'est pas un préjugé, des statistiques le prouvent et des études récentes commencent aussi à s'intéresser à ce phénomène particulier. Ainsi, après une analyse des constats des pratiques de parents enseignants, d'autres parents de professions variées, pourraient mettre en œuvre certaines pratiques pour une réussite optimale. Pour autant, n'ayant pas la même formation professionnelle, le résultat escompté ne serait pas forcément identique à ceux qui pratiquent quotidiennement ce milieu.

Toutefois, certaines limites peuvent faire obstacle à ce travail, comme le genre du parent de la catégorie étudiée (le capital maternel aurait une plus grande rentabilité) mais aussi la profession exercée par le conjoint. D'autres limites paraissent également importantes comme la taille et la structure de la famille (familles divorcées, monoparentales). Cela poserait aussi question sur le rôle de l'école, qui ne fournirait pas, en conclusion, tous les codes pour la réussite scolaire.

III. Méthodologie

III.1. Macro-contexte de la recherche

Après cette première partie d'étude de la littérature scientifique, de nombreuses hypothèses apparaissent. Il paraît d'abord intéressant de se demander dans quelle mesure l'environnement familial joue un rôle dans la réussite scolaire. D'après nos premières lectures, je formulerai l'hypothèse que la structure familiale joue un rôle dans la réussite scolaire des enfants. Plus particulièrement, les parents enseignants auraient des prédispositions spécifiques pour optimiser au mieux leurs pratiques, en vue d'une réussite scolaire. En étudiant différentes mises en œuvre au quotidien de ces familles, nous pourrions tenter d'y apporter plus de détails. Nous devons aussi nous intéresser aux caractéristiques des fratries, car nous avons mis en avant que la taille ou la place des enfants dans la fratrie étaient également des facteurs influant sur la réussite scolaire.

Puis, il semble que les parents enseignants soient davantage concernés par le travail scolaire de leur enfant. Nous pourrions nous demander, quels sont les aspects de leur profession principalement mis en avant dans leur vie personnelle, pour aider leur enfant au maximum dans différentes dimensions : la construction de l'individu, la transmission de valeurs et de normes ou encore lors de l'aide et suivi de la scolarité (devoirs, apprentissage de leçons...). Il serait alors envisageable, que grâce à leur expérience professionnelle, ces parents enseignants puissent avoir la capacité de « refaire la classe à la maison, » ce qui permettrait à leurs enfants d'avoir un avantage considérable sur les autres. Pour autant, ce point reste à préciser, car statistiquement, les parents enseignants passent moins de temps que les parents issus d'autres professions sur les devoirs de leurs enfants.

Enfin, nous avons également la possibilité de nous interroger sur l'importance du lien qu'ils nouent avec l'institution scolaire. Leurs connaissances sur le système éducatif, plus développées que la plupart des familles, les aideraient-elles vraiment à mieux aider leurs enfants dans leur orientation avec l'objectif ensuite, de mieux réussir scolairement ? Pour une vision plus générale, nous montrerons également en quoi leur capital culturel conséquent est bénéfique sur la réussite scolaire de leurs enfants. Le fait que leurs enfants pratiquent de nombreuses activités périscolaires (musique, sport, théâtre...) n'est plus à démontrer, mais nous pourrions nous questionner sur l'apport de ces pratiques dans la réussite scolaire, grâce à des compétences spécifiques.

Malgré ces nombreuses observations, certains enfants de ces professionnels peuvent-ils se retrouver en échec scolaire ? Quelles en sont les causes particulières ? En sont-ils responsables ? Comment l'appréhendent-ils ? Tous les enfants d'enseignants se sentent-ils redevables, envers leurs parents, de s'impliquer fortement à l'école ? Des exceptions à la réussite scolaire des enfants d'enseignants existent donc certainement.

À la lecture de ces nombreuses hypothèses, initiées par la littérature scientifique sur ce sujet, nous pourrions aboutir à une problématique. Elle permettrait de valider ou d'invalidier ces hypothèses et de leur donner un éclairage concret et développé. Une grande part de notre recherche reviendrait ainsi à identifier la part des facteurs explicatifs de la réussite scolaire, notamment chez les parents enseignants. Alors, une problématique finale, regroupant les différentes hypothèses émises, peut ensuite être élaborée.

Nous pouvons, en effet, nous interroger sur les raisons qui permettent aux enfants d'enseignants de mieux réussir scolairement, en étudiant l'influence de leurs parents, habitués de l'institution, tant sur le lien privilégié qu'ils entretiennent avec la culture scolaire que sur leurs pratiques éducatives parentales spécifiques.

Pour répondre à ces interrogations et vérifier les théories des chercheurs, dans un premier temps, nous observerons des séances en classe avec des enfants d'enseignants. Ces observations se dérouleront lors de différents temps de travail : travail en groupe, travail individuel et temps de langage collectif. Elles permettront d'analyser d'éventuels comportements de ces enfants étudiés, par rapport aux autres élèves. Pourtant, cette méthode est assez peu utilisée en sciences sociales. Je la trouve toutefois pertinente pour se rendre compte des réalités du terrain, mais aussi pour se trouver dans des situations concrètes. Cette approche me paraît ainsi plus directe que lorsqu'un point de vue est sollicité lors d'un entretien ou d'un questionnaire, par exemple. Son approche ne doit pas être totalement naturelle. En effet, elle requiert un effort de la part de l'observateur en amont.

Dans un second temps, j'ai proposé une autre approche qualitative grâce à des entretiens, pour une analyse plus complète. Ils recensaient les pratiques familiales des familles étudiées et pouvaient ainsi mettre en avant, les stratégies familiales des enseignants. Le fait de présenter des questions larges sur différents thèmes permettait aux personnes interrogées de s'exprimer librement sur des sujets ouverts. Avec la situation sanitaire actuelle, je n'ai pas rencontré directement les individus, mais je n'ai pas eu la sensation que l'entretien en ligne, par l'intermédiaire d'un ordinateur, ait été une barrière pour échanger librement. Par ailleurs, les personnes se trouvant chez elles, dans un environnement familier, elle semblait davantage se sentir dans un climat de confiance, ce qui n'aurait pas été le cas dans un lieu neutre. Le fait que je ne sois pas présente physiquement laissait également davantage la possibilité aux individus interrogés de s'exprimer devant leur écran, sans une véritable présence face à eux. Avant chaque entretien, j'ai demandé l'accord aux enseignants pour enregistrer leurs réponses. J'ai ainsi pu retranscrire leurs propos plus précisément, après une deuxième écoute. J'ai ainsi pu me consacrer pleinement à l'entretien sur le moment, sans être focalisée sur ma prise de notes. L'écoute en différé a également permis de mettre en lumière les hésitations des participants sur certaines questions ou encore certaines reformulations. Je n'aurais pas été capable d'analyser ces détails et leurs réponses directement.

Pour faire le lien avec mes observations en classe, j'avais souhaité interroger les parents des élèves que j'avais eu l'occasion de rencontrer en classe. Or, avec la situation actuelle et mon

réseau, je n'ai trouvé qu'une école avec plusieurs enfants d'enseignants acceptant de m'accueillir, dans le cadre de mon observation. Après ces constats de terrain, j'ai pris contact avec les parents des sept enfants que j'avais observé plus précisément, mais seulement deux mères enseignantes ont accepté de m'accorder du temps, dans le cadre d'un entretien semi-directif. Estimant que le nombre était insuffisant pour avoir une représentation générale de la réussite scolaire des enfants d'enseignants, j'ai choisi de ne pas associer les entretiens avec les observations des enfants en situation scolaire. J'ai ainsi pu poser mes questions à d'autres parents enseignants, sans observation préalable de leur enfant en milieu scolaire.

Ces deux méthodes d'enquête m'ont permis de mieux connaître les familles d'enseignants et de cerner au mieux leurs pratiques parentales éducatives.

III.2. La méthode de l'observation

Au cours de cette recherche, je trouvais pertinent de réaliser des observations des élèves concernés dans ce mémoire, les enfants d'enseignants. Cette enquête de terrain permet de vérifier les théories des chercheurs et d'illustrer certains propos en prêtant attention aux comportements des individus étudiés en situation. En effet, elle m'a donné l'opportunité de recueillir des données verbales, mais surtout des données non-verbales. Elle offre la possibilité d'expliquer un phénomène, ici la réussite scolaire des enfants d'enseignants, à travers la description de faits, de comportements et de situations. Lors de ma présence en classe, j'ai choisi de mettre en place une observation participante et structurée. Je me suis effectivement rendue dans les classes, j'ai ainsi fait partie du contexte dans lequel le comportement des personnes est étudié. Grâce à cette position, j'ai eu la capacité de poser des questions pour approfondir une ou plusieurs observations. Selon les situations, j'ai échangé avec l'enseignant ou l'élève, pendant la classe ou après. Ces questionnements m'ont permis d'éclairer certains éléments ou encore d'obtenir des informations supplémentaires. Pour autant, en faisant connaître mon rôle à la classe, il a été possible que certains comportements aient été modifiés et que la réalité n'ait pas été parfaitement représentée. Certaines attitudes ont alors pu être orientées. J'ai choisi d'utiliser cette technique d'observation participante pour mieux comprendre le comportement des enfants d'enseignants, aller au-delà d'une simple observation en leur posant certaines questions.

Pour renforcer la qualité de ce temps d'observation, une grille précise avec les principaux éléments à observer a été établie. Je me suis intéressée plus particulièrement à leurs comportements, leurs réactions et leurs interactions lors de travaux avec différentes modalités (groupe, individuel, recherche, oral). Grâce à cette structure, il m'était plus aisé de comparer et de catégoriser les observations faites, ainsi que d'aboutir à une conclusion. Cependant, j'ai été vigilante à l'homogénéisation des observations pour éviter un résultat erroné.

Mais je suis consciente du fait que, malgré ma volonté de faire au mieux, mon observation reste subjective. Mon identité, mes capacités réflexives, mes recherches ou encore en raison des relations entretenues avec les élèves, je n'ai pu percevoir qu'une partie de la situation. J'ai pu également observer ces situations de classe avec des préjugés, des attentes ou des jugements de valeur, de manière inconsciente. En multipliant les observations, j'ai tenté de collecter des données variées, qui permettait de refléter ma sensibilité, mais aussi le point de vue et les idées des acteurs de la situation. Cette diversité m'a offert la possibilité de dépasser, lors de l'interprétation des données, mes préjugés et jugements de valeur et ainsi de sortir en partie d'une certaine subjectivité.

Après ce constat et cette volonté de mettre en œuvre cette méthode, il était nécessaire que je trouve un ou plusieurs collègues, avec des enfants d'enseignants dans sa classe, qui accepteraient de m'accueillir pour quelques séances d'observation. J'ai centré ma recherche sur des écoles élémentaires, car les élèves sont plus avancés dans leur parcours scolaire et leur capital culturel est plus développé. A cet âge, je pourrai également aborder la question des modalités du travail à la maison dans les familles.

Je ne pouvais pas réaliser cette étude dans la classe où je suis stagiaire cette année, car je n'ai pas d'enfant d'enseignant et de plus, je suis en maternelle. J'ai alors lancé des recherches pour trouver des écoles qui accepteraient de m'accueillir. J'ai utilisé mon réseau pour prendre contact avec des écoles proches géographiquement, où j'avais des connaissances. J'ai essuyé plusieurs refus pour des raisons différentes : pas d'enfant d'enseignant dans l'école, la direction s'opposait à ma venue dans l'école (protocole Covid plus strict dans certaines écoles) ou encore, des enseignants qui ne souhaitaient pas participer à l'étude et accueillir quelqu'un dans leur classe.

Finalement, j'ai trouvé une école de village de cinq classes, accueillant sept enfants d'enseignants au sein de trois classes différentes. Les profils des parents enseignants étaient variés, en majorité des professeurs des écoles (cinq enseignantes) mais aussi des professeurs de l'enseignement secondaire (deux enseignants en lycée général et une enseignante en lycée professionnel). Leurs enfants, cinq filles et deux garçons, avaient également des profils variés, âgés de 7 à 11 ans. Un enfant avait ses deux parents enseignants (père, professeur d'Education Physique et Sportive et mère, professeur des écoles). Cet échantillon me paraissait donc convenir dans le cadre de cette étude.

La préparation de ces observations a requis plusieurs étapes essentielles. Après avoir établi le rapport bibliographique, je me suis d'abord interrogée sur les éléments que je souhaitais cibler en particulier lors de mes observations, pour dégager trois catégories plutôt analogues. D'une part, je voulais m'intéresser particulièrement sur leurs rapports à l'école et au travail. Je devais alors concentrer mon attention sur leur degré d'investissement (implication, persévérance) et de motivation dans les tâches proposées ainsi que sur le niveau de compréhension des consignes. En complément, je pourrai échanger avec les élèves concernés pour mettre en lumière le plaisir qu'ils ont à venir travailler à l'école et rencontrer l'enseignant pour échanger

sur le niveau scolaire de l'enfant (livret scolaire à l'appui). D'autre part, j'accorderai une part importante de mon observation aux différentes interactions survenues pendant les séances ; tant les échanges avec les camarades (travail de groupe, pendant la classe, le couloir ou durant le temps de récréation) que les échanges avec l'enseignant ou encore la participation orale. Enfin, il semble plus difficile mais pertinent, de porter mon attention sur la personnalité des élèves : prise d'initiatives, sens de la responsabilité, curiosité, capacité de travailler en autonomie et estime de soi. Les quelques heures d'observation ne suffisant pas à avoir un avis global sur cet aspect, je m'appuierai également sur les constats du professeur des écoles. Pour autant, je prendrai aussi un compte que cet avis de l'enseignant est subjectif et peut ne pas refléter totalement le caractère de l'élève.

Même si je souhaite garder une certaine ligne directrice durant mes observations, je préfère prendre en note un grand nombre d'observations, sans me restreindre ou me censurer. J'aurai alors une vue d'ensemble sur la situation à étudier, tout en ayant approfondi certains points qui me semblent primordiaux. Toutefois, mon rapport sera davantage centré sur une description narrative du comportement des individus observés, avec de nombreux détails. En effet, même s'ils ne me paraissent pas directement exploitables, en synthétisant les observations, je pourrai toutefois ressentir la nécessité de les utiliser.

Ayant déjà défini une catégorie de personnes à analyser, les enfants d'enseignants actuellement en classe élémentaire, il me restait à définir le contexte dans lequel je voulais observer ces élèves. Pour une réflexion plus complète, j'avais besoin de voir les élèves travailler avec différentes modalités. Il était ainsi intéressant de les voir travailler en priorité, à l'écrit et à l'oral et lors d'un travail en groupe et en autonomie.

Une fois ces critères établis, j'ai pris contact avec les trois professeurs des écoles acceptant de m'accueillir dans leur classe. Je leur ai présenté mon sujet de recherche, les enfants d'enseignants. Volontairement et ne voulant pas orienter leur participation dans le cadre de ce mémoire, je n'ai pas associé le terme de « réussite scolaire » à ce public. Je souhaitais me rendre compte de la réalité du terrain et vérifier que mes recherches bibliographiques et statistiques étaient en corrélation avec un échantillon d'élèves, choisi au hasard. J'avais également la volonté que les enseignants ne ressentent pas une certaine forme de pression, lors d'échanges sur ces élèves. En omettant intentionnellement une partie de mon étude, j'invitai les professeurs des écoles à parler librement de ce public au sein de leurs classes. J'espérais toutefois que la réalité du terrain, avec ces enfants définis sans aucun critère, se rapproche des recherches déjà effectuées. Si cela n'avait pas été le cas, j'aurais pris soin d'élargir mes observations à d'autres enfants pour avoir des observations plus étoffées.

Grâce aux échanges avec les enseignants, nous avons fixé trois demi-journées d'observation, une dans chaque classe. Cette durée semblait nous convenir pour respecter nos emplois du temps respectifs (sorties scolaires pour eux, cours à l'INSPE pour ma part), tout en proposant un temps suffisant pour recueillir les informations nécessaires. Par ailleurs, ils m'ont assuré de proposer des séances variées pendant ma venue pour optimiser mes constats, mais ils m'ont également proposé de modifier leur emploi du temps pour que je puisse assister à une séance

d'Education Physique et Sportive. Selon eux, cette matière permet de mettre en lumière certains comportements, certaines attitudes qu'on ne retrouve pas forcément toujours en classe. J'ai trouvé cette proposition intéressante et je ne l'avais pas envisagé, à tort, dans mes préparations. Dans cette matière, les élèves ont souvent de nombreux rôles à jouer (joueurs, arbitres/juges, observateurs/spectateurs), ce qui peut faire apparaître certains aspects de la personnalité des élèves, non-présents dans l'environnement de la classe. Je vais également pouvoir me rendre compte des habiletés motrices des élèves. Je pourrai les questionner ensuite sur leurs activités sportives extra-scolaires.

Ayant pris soin de ne pas dévoiler la totalité de mon étude aux enseignants, je souhaitais aussi que les élèves soient le plus naturels possible en classe. Lors de ma brève présentation aux élèves, je leur ai juste expliqué que j'étais à l'école pour devenir enseignante et que je venais regarder comment leur maître ou leur maîtresse travaillait. Je n'ai pas donné d'autres précisions pour influencer au minimum leur comportement. J'ai ensuite tenté de me faire oublier en m'asseyant au fond de la classe et en me faisant la plus discrète possible. J'ai préféré prendre des notes sur un ordinateur car avec un carnet et un stylo, les élèves auraient certainement pu plus facilement se rendre compte de mon statut d'observatrice. Tout au long des journées d'observations, j'ai adopté une attitude neutre envers les élèves et les enseignants. Cette neutralité permettait de ne pas influencer les paroles ou les faits et gestes des personnes présentes dans la situation.

Les différentes actions et interventions étaient soigneusement répertoriées sans les dissocier de leur situation. Ces événements n'ayant que peu de sens, sortis de leur contexte, il n'aurait pas été judicieux de faire abstraction de la situation qui les a déclenchés. J'ai ensuite essayé de mieux comprendre les actions ou interventions des élèves, pourquoi elles étaient présentes à ce moment-là et dans cette situation. En effectuant cette interprétation conceptualisée, je réduisais également la part de subjectivité présente dans l'observation. Je tentais de me rapprocher le plus près possible de la situation vécue par les acteurs sociaux.

Après chaque temps d'observation et d'échanges en classe, je reprenais et organisais mes notes. Je préparais également un bilan de mes constatations sur chaque enfant observé ainsi que sur les caractéristiques qui les regroupaient, dès la sortie de la classe. Quelques jours plus tard, avec du recul, je reprenais mes notes pour mettre en évidence des détails que j'aurais pu omettre sur l'instant. Ces synthèses partielles étaient ensuite une aide précieuse pour la rédaction de la conclusion de ces observations.

III. 3. Un outil : l'entretien

Pour recueillir d'autres données et continuer de trouver des réponses aux hypothèses précédemment exposées, j'ai choisi d'utiliser un autre outil, l'entretien. J'ai longuement hésité entre le questionnaire et l'entretien, mais j'ai finalement privilégié cette dernière option pour

une étude davantage qualitative. Il me semblait, en effet, délicat de mener un questionnaire dans le cadre de ce mémoire, car un grand nombre de participants est nécessaire pour que les données puissent être pertinentes et au plus proches de la réalité. J'ai finalement décidé de préférer la qualité à la quantité, en proposant des entretiens. L'échantillon d'individus sera donc beaucoup plus restreint, mais j'exploiterai au mieux chaque entretien afin de mettre en lumière des informations et des détails importants dans le cadre de ma recherche. J'ai également préféré cet outil pour avoir un véritable échange avec les personnes interrogées. Je pourrai aisément faire reformuler des réponses ou encore demander certaines précisions dans le cas où des retours me sembleraient imprécis.

Cet outil permet aussi d'analyser d'autres paramètres comme le comportement répondant ou encore le ton de la voix, par exemple. Pour garder cette liberté d'échange, tout en orientant mon questionnement vers les hypothèses à vérifier, mon choix s'est naturellement porté vers des entretiens semi-directifs. Je poserai ainsi des questions ouvertes pour collecter des informations aussi détaillées que possible. Pour ces entretiens approfondis, la structure des questions pourra facilement évoluer au cours de l'interview en fonction de l'orientation de l'entretien. Certaines questions de départ seront identiques, puis les questions de relance seront adaptées en fonction de la personne interrogée. De plus, les questions ne seront pas forcément posées dans l'ordre prévu. Cela laisse une véritable liberté, tant pour l'enquêteur que pour l'enquêté, qui s'exprime alors plus librement. L'enquêteur se réserve aussi le droit de recentrer l'entretien si le sujet n'est plus adapté. Pour autant, il est primordial qu'il adopte une position neutre pour ne pas influencer certaines réponses ou encore donner un avis sur le ressenti ou le comportement de l'enquêté. Je me placerai donc en retrait pour ne pas guider totalement l'entretien en privilégiant une conversation naturelle et fluide pour obtenir des réponses spontanées. Cet outil d'analyse présente toutefois un inconvénient, il est très coûteux en temps. En amont, c'est la préparation des questions qui requiert un temps conséquent, puis la retranscription des entretiens ensuite.

J'ai souhaité rencontrer plusieurs parents enseignants de sexe féminin et masculin pour m'aider dans ma recherche et conforter ou non mes hypothèses. Pour avoir un panel varié, j'ai sollicité tant des professeurs des écoles que des enseignants intervenant dans le secondaire. Je n'ai toutefois pas obtenu de témoignage de parent exerçant dans le supérieur. La seule condition pour être éligible à l'entretien était ensuite d'avoir au moins un enfant scolarisé actuellement à l'école élémentaire.

Seules deux familles, ayant accepté de m'accorder du temps pour répondre à cet entretien, sont des familles composées de deux parents enseignants. Je suis consciente que le métier du conjoint de l'enseignant joue également un rôle sur la scolarité des enfants. Pour autant, j'ai bien précisé en amont aux enquêtés, que je voulais connaître leurs points de vue et leurs pratiques personnelles. Mais, dans le cas d'une vie maritale, je suis consciente que le métier du conjoint de l'enseignant peut avoir une influence sur la scolarité des enfants.

Mes entretiens respectent un cadre commun. Ils débutent par une présentation de la personne interrogée pour connaître notamment la structure où enseigne le parent (école, collège, lycée,

faculté) ainsi que son ancienneté dans le métier. J'ai porté aussi une attention particulière sur la composition du foyer familial (vie maritale et nombre d'enfants) et sur le cursus et les différentes formations suivies par l'enseignant interrogé. Un dernier temps de présentation a été réservé à la structure de la famille, ainsi qu'à la situation maritale de l'enseignant interrogé. Ces éléments sont susceptibles de faire varier certains paramètres, il est donc essentiel d'interroger un échantillon de personnes avec diverses expériences. Concernant leurs enfants, il semble essentiel de connaître leur niveau de classe. Comme établi dans le cadre des observations, nous concentrons notre étude sur les élèves des classes élémentaires.

Après cette phase introductive, nous débutons par trois questions ouvertes, plutôt générales sur la réussite scolaire. Comme nous l'avons déjà remarqué grâce aux auteurs, les définitions et les niveaux d'appréciation de cette réussite sont très variables. Pour homogénéiser au mieux nos propos, nous demandons à l'enseignant interrogé de nous proposer sa propre définition de cette vaste notion et de nous indiquer s'il considère son enfant dans cette situation, de réussite scolaire. Du fait de définitions peu précises, je suis consciente que les réponses comportent une part importante de subjectivité. Malgré cela, elles apportent un certain éclairage sur la vision des parents sur la scolarité de leurs enfants. J'interroge ensuite le parent sur son implication dans la scolarité de son enfant (aide humaine, matérielle, fréquence...). Je termine cette première partie en proposant à l'enseignant de réfléchir sur l'influence de son métier dans la scolarité de son enfant.

Dans un second temps, mes questions portent davantage sur les pratiques familiales du foyer avec les activités extra-scolaires, culturelles ou sportives. Je leur demande plus précisément si elles sont encadrées ou non (associations, clubs...), leur fréquence et pourquoi ils choisissent cette activité.

Enfin, la dernière partie de l'entretien est consacrée aux devoirs à la maison des enfants scolarisés à l'école élémentaire (lieu, encadrement, implication...). Je conclurai en leur demandant leur opinion sur la réussite scolaire des enfants d'enseignants qu'ils ont rencontrés au cours de leur carrière.

En effet, lors de la prise de contact avec les enseignants-parents à interroger, je précise que je réalise un mémoire de recherche sur la scolarité des enfants d'enseignants. Je n'utilise pas la dénomination exacte, en excluant notamment le terme de la « réussite scolaire », pour éviter une éventuelle pression sur l'individu interrogé s'il ne considère pas son ou ses enfant(s) en réussite dans leur parcours scolaire. J'avais souhaité réaliser les entretiens dans des lieux neutres, car le lieu pouvait fortement influencer les réponses de l'enquêté. En l'interrogeant sur son lieu de travail par exemple, il aurait pu ressentir une certaine pression. Mais avec la situation sanitaire actuelle, j'ai dû privilégier les entretiens en distanciel. J'ai convenu avec eux d'horaires arrangeants et je les ai encouragés à s'isoler dans un endroit calme où ils se sentaient à l'aise.

Pour me concentrer pleinement sur leur discours et ne pas déformer leurs propos en passant de l'oral à l'écrit, je leur ai demandé l'autorisation d'enregistrer les entretiens. Pour autant, lors

de l'analyse qui suivra ce temps d'échange, je retranscrirai l'entretien anonymement. Je pense que cette écoute, a posteriori, permet de soulever certains détails ou encore de remarquer des formulations, des hésitations ou des silences que je n'aurais pas pu remarquer dès la première écoute.

Malgré une certaine directivité dans les sept questions proposées aux personnes interrogées, je précisais qu'ils pouvaient développer davantage certains thèmes abordés dans les questions. Il n'y avait aucune réponse attendue, toutes les pistes étant autant d'éléments qui pourraient m'aider dans ma recherche. Tout au long des entretiens, j'ai vivement encouragé les enquêtés à s'exprimer librement. Je savais que certains apartés pouvaient tout à fait être pertinents dans le cadre de ma recherche. Si besoin, lors d'hésitations, je n'hésitais pas à reformuler les propos précédemment énoncés par l'enseignant, pour l'encourager à poursuivre ou détailler sa pensée.

Dans la dernière phase de cette enquête, j'avais pour responsabilité l'interprétation des résultats. Comme lors de l'analyse de mes observations, j'ai tenté d'avoir la plus grande objectivité possible. Face à un discours conséquent, il n'est pas toujours évident de mettre en lumière les idées principales. J'ai d'abord retranscrit intégralement les propos de chaque enseignant interrogé avant de dégager les parties qui me paraissaient essentielles. J'ai ensuite essayé de regrouper ces éléments avec ceux des autres entretiens, pour en dégager certaines caractéristiques, certaines similitudes utiles dans le cadre de mon objet de recherche.

Pour chaque question, j'ai ensuite proposé une synthèse avec les réponses apportées lors de mes entretiens. J'ai également construit, en appui sur les propos qu'on m'avait confiés, un bilan pour chaque personne, puis j'ai pu aboutir à certaines conclusions sur le thème général. J'ai également pris le temps d'analyser les réponses des enquêtés en lien avec leur situation personnelle. Assurément, il n'était pas envisageable de traiter les réponses des individus interrogés sans prendre en compte leur formation, leur expérience ou encore leur situation familiale.

IV. Résultats

IV.1. Recueil et analyse des données : l'observation

Les données analysées dans cette partie ont été recueillies durant trois journées d'observation dans une école de village entre janvier et mars 2021. J'ai eu l'occasion de rencontrer sept enfants de 7 à 11 ans ayant au moins un parent enseignant. Selon les enseignants responsables des classes, le comportement de ces enfants a globalement été similaire à la réalité. Pour analyser objectivement mes observations, j'ai préparé un cadre avec des éléments précis à analyser, mais j'ai fait le choix de prendre des notes de manière narrative tout au long de mon temps d'observation.

Au cours de ma première demi-journée d'observation, j'ai eu l'opportunité de constater le travail et l'attitude de trois élèves : Kévin, Léa, Zoé (les prénoms ont été modifiés) dans une classe de CE1-CE2. Ces trois élèves ont montré des similitudes, outre le fait d'avoir un parent dans l'enseignement. Dès l'entrée en classe, l'enseignante leur a proposé un travail de réinvestissement à l'oral. Les trois élèves ont systématiquement participé à toutes les questions (sauf Léa, une fois) en levant la main. Ils ont été interrogés chacun une fois et sont parvenus à donner la bonne réponse. Il est impossible de savoir s'ils avaient la bonne réponse à chaque fois, mais ils ont fait preuve d'une importante volonté de participer. Durant ce temps, ils sont apparus concentrés et fixaient le tableau avec attention. Un travail de réflexion en mathématiques a suivi cet échange oral. Les élèves pouvaient si besoin, utiliser une aide matérielle (des jetons) pour se représenter la situation. Sur les 19 élèves de la classe présents ce jour, 11 élèves ont sollicité cette aide. Zoé, Léa et Kévin n'y ont pas eu recours et sont tout de même parvenus à répondre correctement au problème posé (13 bonnes réponses dans la classe). Léa, ayant trouvé la réponse rapidement, a aidé une élève en difficulté. Elle semblait ravie et elle m'a confirmé ensuite, lorsque je lui ai demandé, qu'elle trouvait que « *c'était bien d'aider les autres, pour aider la maitresse et pour ne pas s'ennuyer quand on a fini son travail.* » Lors du problème mathématique suivant, c'est Kévin qui a été interrogé pour exposer sa solution. Il a trouvé la bonne réponse, mais a eu des difficultés à expliquer son raisonnement à la classe, car cela lui semblait intuitif, notamment trouver la moitié de 26 : « *ben... je ne sais pas... c'est ma tête qui sait que c'est 13...* ». A la fin de la séance, la professeure des écoles a annoncé : « *Demain, on continuera les problèmes, mais ce sera plus dur* » et Kévin a montré sa joie, en utilisant un langage non-verbal (geste joyeux du bras).

Les élèves ont ensuite travaillé sous la forme d'ateliers (2 en autonomie et un avec l'enseignante). Dès le premier temps en autonomie, Zoé a pris l'initiative de reformuler la consigne à son groupe, car tous n'avaient pas compris le travail dans sa totalité. Dès la première rotation, là encore, j'ai remarqué que ces trois élèves ayant un parent enseignant, avaient une attitude favorable aux apprentissages et des compétences certaines. Pour Léa, les trois ateliers

ont été brillamment réussis. Elle a d'abord terminé, la première, de remplir une fiche d'exercices de vocabulaire avant de participer activement dans l'atelier dirigé. L'objectif était de dégager l'implicite d'un court texte, d'être capable de faire des inférences, en expliquant les indices trouvés. Elle a apporté de nombreuses précisions aux explications de ses camarades, tout en proposant une lecture fluide, en mettant de l'intonation dans sa voix, ce qui était loin d'être le cas pour tous les élèves. Mais Zoé, dans le groupe suivant a aussi proposé une lecture et des interventions de qualité. Elle a terminé dans les dernières de son groupe pour la fiche d'exercices en relisant plusieurs fois son travail. Kévin sait également lire avec une certaine fluidité et répondait aux questions de l'enseignante, avec rapidité, comme à son habitude. Après avoir terminé ses exercices, il n'a pas choisi une lecture libre à l'espace lecture, mais le roman exploité en ce moment en classe. Il m'a confié qu'il avait déjà relu certains chapitres le matin, mais qu'il voulait réussir un questionnaire de lecture proposé prochainement, alors il continuait de le relire pour être certain d'avoir toutes les réponses. C'est le seul élève de la classe qui a sorti le roman en question et l'enseignante m'a confié qu'il était très consciencieux, même quelques fois angoissé, à l'idée de ne pas réussir une tâche. A la suite de ces ateliers, j'ai vérifié les trois fiches d'activité avec l'enseignante, toutes les réponses étaient justes, hormis un oubli à une question pour Kévin. De plus, au cours des 45 minutes d'ateliers, une majorité de la classe est venue demander des précisions ou poser des questions à l'enseignante. Les trois élèves sujets de mon observation ont réalisé les différents travaux en parfaite autonomie.

Lors de la récréation, j'ai pris le temps d'échanger rapidement avec quelques enfants. Kévin était fier de m'apprendre qu'il faisait régulièrement des exercices de mathématiques à la maison « *car il adorait ça* », avant de retrouver un camarade pour discuter, pendant toute la durée de la récréation. Les filles étudiées participant à un grand jeu avec leurs amies, je ne leur ai pas posé davantage de questions, mais j'ai pu remarquer qu'elles faisaient partie des « *leaders* » de la classe en récréation. L'enseignante m'a confirmé que les trois enfants d'enseignants présents dans sa classe étaient des élèves moteurs dans toutes les matières et ayant une attitude très positive en classe. Selon elle, ces élèves ne sont pas des cas isolés. En effet, au cours de ses 18 années d'expérience, elle a très souvent eu dans ses classes, des enfants de collègues et sa vision sur ces enfants est orientée. Elle est certaine, sans expliquer concrètement pourquoi, que les enfants d'enseignants « *ont un petit truc en plus que les autres* ». De plus, les élèves qu'elle a rencontrés sont, pour une très large majorité, en parfaite réussite sur le plan scolaire.

La dernière partie de l'observation a été consacrée, comme décidé en amont avec les enseignants de l'école, à une séance d'EPS. Dès l'arrivée sur le terrain de sport, Zoé et une copine proposent leur aide pour installer le matériel. Durant la pratique de l'activité football, je n'ai pas trouvé de réelles différences entre les enfants observés et les autres enfants ayant des parents issus d'autres professions. De nombreux enfants étaient très à l'aise, car ils pratiquaient ce sport à l'extérieur, ce qui n'était pas le cas des trois élèves ciblés qui pratiquent toutefois chacun une activité sportive extra-scolaire (handball, natation pour les filles et judo pour Kévin). Néanmoins, comme en classe, ils faisaient partie des élèves qui comprenaient le plus rapidement l'objectif du jeu et les différentes consignes. Au niveau des capacités motrices, les élèves se situaient dans la moyenne de la classe. Ce temps s'est achevé par une discussion très constructive avec l'enseignante. Nous avons pu échanger principalement sur leurs évaluations respectives et sur leurs appréciations générales du trimestre précédent. Il apparaît

indéniable que ces trois élèves maîtrisent les compétences respectivement attendues en CE1 et en CE2, en plus d'une attitude volontaire et bienveillante envers les autres.

Lors de la seconde journée d'observation, je me suis rendue dans une classe de CP-CE1, pour observer Robin et Emma (les prénoms ont été modifiés), tout deux ayant un parent enseignant. Les deux élèves de CE1 sont assis au fond de la classe. Le placement dans la classe semble être stratégique et réfléchi par l'enseignante, ce qu'elle me confirmera lors d'un court entretien. En effet, les élèves qui demandent le plus d'attention ou ayant besoin de davantage d'explications sont positionnés proches du tableau et de l'enseignante. Tout au long de la matinée, les deux élèves observés seront discrets et ne bavarderont pas avec les camarades situés autour d'eux. Pourtant, l'enseignante a repris près d'une dizaine d'élèves sur la matinée pour des débordements ou des bavardages. Au niveau du déroulement de la matinée, elle a débuté par un travail d'écriture en autonomie sur un cahier spécifique à l'activité. Emma s'est lancée très rapidement dans la tâche, en proposant une écriture de qualité. Robin a mis du temps à s'installer et à sortir ses affaires, mais il a ensuite été appliqué tout au long du travail, avec un résultat très correct aussi.

Les élèves ont ensuite pris part à une dictée à trous avec des mots manquants portant sur l'accord des groupes nominaux et verbaux. Après correction, Robin fait partie des deux élèves de la classe à n'avoir commis aucune erreur. Il s'est appliqué et a fait preuve d'une grande concentration, tout en mettant plus de temps que les autres à écrire les groupes de mots. En échangeant avec l'enseignante, elle confirme une certaine lenteur pour cet élève, qui n'est pas lié, selon elle, a un manque de confiance en soi, car l'enfant est conscient de ses capacités. Il affirme plutôt une forte volonté de vouloir rendre un travail quasi parfait et sans erreur. En échangeant avec l'élève, il était fier de me montrer ses nombreuses appréciations positives dans son cahier du jour. Après l'avoir félicité pour son travail, je lui ai fait remarquer un exercice (sur l'écriture des nombres en lettres) avec de nombreuses erreurs dans son cahier, en demandant pourquoi il n'avait pas réussi. Il m'a répondu qu'il avait oublié d'apprendre sa leçon à la maison, mais que maintenant, il savait écrire « *tous les nombres de la Terre.* » Je l'ai alors interrogé pour savoir si tous les autres exercices étaient réussis, selon lui, grâce à son travail à la maison. Il m'a répondu : « *Oui, parce que quand on fait bien ses devoirs, après on a tout juste.* » Il aime bien ce temps de travail à la maison, qu'il effectue indifféremment avec son père (professeur des écoles) ou sa mère (employée). Il n'hésite pas également à demander un travail supplémentaire à ses parents, pour que ce temps dure plus longtemps.

Emma, pour sa part, a fait une erreur dans sa dictée, qui correspond à une faute d'inattention, car les différentes notions sont maîtrisées. Considérant les 12 CE1 de la classe sur cet exercice, seulement la moitié a validé la compétence, selon l'enseignante, dont les deux élèves observés. De plus, lors du travail d'étude de la langue qui a suivi, Emma et Robin ont participé activement et à juste titre. L'enseignante les décrit comme des élèves très actifs à l'oral.

Lors d'un travail en vocabulaire sur les mots de la même famille, nous avons pu aussi remarquer quelques différences avec les autres élèves de classe. Lors du réinvestissement à l'oral, la participation a continué d'être soutenue, mais Robin a également soulevé de

nombreuses questions à l'enseignante. Nous pouvons les classer dans deux catégories distinctes. D'une part, des questions sur des précisions, sur les définitions, les exemples ou encore l'orthographe, ce qui prouve une importante curiosité de l'élève. La seconde partie de ces interrogations était orientée sur la réalisation du travail, elles apparaissaient nécessaires selon lui, pour réussir. Il donne cette impression d'avoir le besoin d'être rassuré avant de s'engager pleinement dans la tâche. A nouveau, en échangeant avec l'enseignante, nous ne savons pas si elles sont liées à un manque de confiance ou nécessaires pour l'aider à réussir parfaitement. Il aurait été intéressant de rencontrer et d'échanger avec ses parents pour connaître les raisons de cette forte volonté de réussir. Pour autant, il réussit à remplir sa fiche d'exercices sans erreur, tout comme Emma et quatre autres élèves dans la classe. Ils font encore une fois partie du groupe d'élèves en réussite. En outre, une majorité des élèves a eu besoin d'utiliser le dictionnaire pour connaître les définitions de certains mots, ce qui n'est pas le cas des élèves observés. Ils possèdent ainsi un vocabulaire riche.

Puis, les élèves de CE1 ont travaillé en binôme avec les élèves de CP. Emma et Robin ont apprécié le rôle de tuteur : « *Nous, on est les grands alors on doit aider les CP. J'aime bien faire ça, c'est comme si je jouais à la maitresse.* », « *Les CP, ils ne savent pas encore lire tous les mots alors on peut les aider parce que nous, on sait lire tous les mots.* » Emma a fait preuve d'une grande patience envers sa camarade, tout en la laissant participer, elle n'a pas fait son travail à sa place, elles se sont réparti intelligemment les tâches. Robin et son binôme ont terminé le travail en premier. Certains binômes de la classe ont rencontré des difficultés pour échanger durant ce temps, ce qui n'a pas été le cas des élèves ayant des parents enseignants. L'enseignante n'est pas intervenue au sein des deux binômes.

Pendant la récréation, Robin a participé à un jeu de poursuite avec des camarades et Emma a joué à la corde à sauter, avec d'autres camarades. D'un point de vue social, ils sont à l'aise dans l'environnement scolaire, avec leurs camarades et l'enseignante.

Au cours de la séance d'Education Physique et Sportive, Emma s'est faite remarquée par une participation active et pertinente. Elle a également initié une stratégie collective lors d'un jeu de coopération. Les deux élèves ont montré des habiletés motrices supérieures à la moyenne de la classe.

Après avoir échangé avec l'enseignante, elle confirme, que ces deux élèves ayant un parent enseignant, se trouvent en situation de réussite scolaire. Les évaluations du trimestre précédent ont été très positives pour eux deux. Elle met en avant l'attitude d'Emma, à l'écoute des autres et volontaire pour tous les types d'activités. Ces deux élèves ont un trait de caractère commun, la curiosité. Néanmoins, elle espère que le besoin de Robin de rendre des travaux « parfaits », ne lui portera pas préjudice lorsqu'il rencontrera certaines difficultés. Cet élève est ainsi un enfant d'enseignant en réussite scolaire, mais son envie de « trop » bien réussir, ne doit pas devenir une obsession. Notre échange a encouragé l'enseignante à travailler avec lui sur l'importance de l'erreur, qui n'est pas une fin en soi, car elle permet aussi d'apprendre.

Le dernier temps d'observation m'a permis de rencontrer deux élèves (Mathilde et Julie, les prénoms ont été changés) dans leur classe de CM1-CM2. Elles ont toutes les deux une mère

professeur des écoles. La demi-journée a débuté par un travail sur une œuvre littéraire. L'enseignant a proposé à la classe d'effectuer un rappel du début du récit à l'oral. Trois enfants ont été volontaires, dont une élève observée, Julie. Sa participation a été pertinente, elle a été capable de produire un rappel de récit cohérent, ce qui n'a pas été le cas d'un des élèves interrogés. Au cours de la lecture par l'enseignant de la suite de l'album, les deux élèves sont restées concentrées, contrairement à d'autres élèves qui ont fait du bruit (en bavardant ou en jouant avec des objets disponibles sur leur table).

Les élèves ont ensuite continué un travail en cours pour un *rallye numérique*. Par manque de moyens matériels, la classe était divisée en groupe de quatre élèves pour un ordinateur (cinq groupes définis par l'enseignant). Les enfants d'enseignantes observés étaient dans deux groupes distincts. Deux groupes ne comprenant pas d'élèves observés, se sont faits remarquer durant ce temps (problèmes dans le partage des tâches, dans l'échange des idées et pour l'accès à l'ordinateur). Dans le groupe de Mathilde, cette dernière a rapidement pris en charge la responsabilité de l'ordinateur. Elle a d'abord affirmé ses idées et son opinion avec une forte assurance, puis elle a su faire preuve de davantage d'écoute envers ses camarades. Elle a également laissé sa place devant l'ordinateur à un autre camarade, avant que l'enseignant n'ait besoin de lui demander (ce qui a été le cas dans trois autres groupes, dont celui de Julie). En effet, la deuxième élève observée semble avoir un comportement plus en retrait, dans son groupe. Un de ses camarades a joué le rôle de meneur en répartissant les tâches au sein du groupe et en gardant le contrôle de l'ordinateur. Pour autant, elle avait à cœur de remplir sa part du travail et elle cherchait activement une solution au problème posé. Quatre des cinq groupes sont parvenus à trouver une solution et seulement trois avaient la bonne réponse. Les deux groupes avec les élèves observées en faisaient partie. De plus, là encore, Julie et Mathilde ont participé à la résolution collective lors de la correction.

Les élèves ont ensuite conservé leurs groupes pour les arts plastiques. Dans un premier temps, la classe devait assembler des morceaux pour reconstituer une œuvre. Julie a semblé plus à l'aise et a proposé des stratégies pour s'organiser au sein de son groupe. Son groupe s'est retrouvé un long moment sans solution, elle n'a pas hésité à solliciter l'aide de l'enseignant pour les relancer et ne pas rester sans travailler. Mathilde et son groupe ont effectué la tâche rapidement et toute la classe est parvenue à reconstituer le puzzle relativement rapidement.

Lors de la partie pratique, les élèves devaient créer une œuvre en articulant couleurs chaudes et couleurs froides. Julie a peint calmement en respectant les consignes. Elle termine rapidement avec un rendu soigné. Mathilde termine également son travail, qui est conforme aux attendus. Puis, c'est encore elle qui prend l'organisation du groupe à sa charge en répartissant les tâches de nettoyage au sein de son îlot. Pendant cette phase de lavage du matériel, Julie se fait reprendre par l'enseignant, car elle bavarde trop fort avec ses camarades. Pour autant, elle est dans les premières à terminer de nettoyer son matériel. L'heure de la récréation arrive et les enfants sortent de la classe, sauf Mathilde et Julie qui sont les deux dernières à aider l'enseignant à nettoyer le matériel commun.

Lorsque les deux élèves partent dans la cour, l'une retrouve des camarades pour discuter et la seconde retrouve les garçons pour jouer au football sur le terrain. Tous les garçons de la classe jouent, mais c'est la seule fille à y participer (elle est également licenciée dans un club).

En fin de journée, les élèves participent à une séance d'EPS. Un grand jeu de baseball est organisé pour réinvestir les apprentissages des séances précédentes. Mathilde est très active au sein de son équipe, tant par ses capacités motrices que dans la mise en place de la tactique de l'équipe. Julie est, comme au cours de l'après-midi, plus discrète, mais elle parvient également à apporter à son équipe par sa vitesse et sa concentration. Elles font parties des six filles (sur onze dans la classe) à avoir réussi à renvoyer la balle avec une raquette et avec une batte au moins une fois.

Cette observation se termine sans avoir pu échanger avec l'enseignant, car il doit quitter la classe rapidement. Il n'avait également pas souhaité que j'échange avec les élèves au cours de l'observation. Pour autant, j'ai pu consulter les livrets d'évaluations des élèves observées et remarquer qu'elles étaient en réussite dans toutes les matières. Leurs appréciations générales du premier semestre sont également très positives et soulignent l'attention en classe pour Julie et la détermination pour Mathilde.

Ces observations en classe m'ont ainsi permis de rencontrer sept élèves avec des profils variés mais présentant toutefois certaines similitudes. Il apparaît clairement que ces enfants d'enseignants observés sont en situation de réussite scolaire, évaluations à l'appui. Il est également important de préciser qu'ils se situent dans la catégorie des élèves moteurs des classes observées. En sus de fournir un travail scolaire de qualité, ils ne présentent également pas de problèmes de comportement. La participation orale active et pertinente de ces enfants est également à souligner, malgré des personnalités variées plus ou moins expansives. Il n'y a également aucun signe de difficultés dans leur relation avec les autres enfants, au contraire, la majorité fait preuve de bienveillance envers les autres. Enfin, nous pouvons ajouter que ces enfants prennent plaisir à venir à l'école et à travailler.

IV.2. Recueil et analyse des données : l'entretien

Les réponses données par les différentes personnes interrogées présentent des similitudes. De plus, après analyse des données personnelles, je n'ai pas trouvé de différences significatives. Effectivement, dans le cadre de ces entretiens, le type de cursus des individus, leur profession (professeur des écoles, du secondaire ou du supérieur) et le nombre d'années d'expérience n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Cependant, la situation maritale et la composition de la famille semblent montrer une certaine hétérogénéité dans l'investissement des parents d'enseignants avec leurs enfants. Nous allons maintenant détailler une partie des réponses recueillies. Les prénoms des parents enseignants ont été modifiés.

Pour commencer, dans la partie générale, j'ai demandé aux personnes interrogées de me proposer leur définition de la réussite scolaire. Pour le couple de professeurs des écoles, Laure

et Jérôme, après réflexion, s'accordent sur « *le fait de réussir sans encombre sa scolarité.* » Selon Patricia, « *elle est propre à chacun, c'est une donnée subjective. Mais pour être en réussite sur le plan scolaire, je dirais, en résumé, qu'il faut avoir de bons résultats aux évaluations.* » Céline complète en ajoutant qu' « *un enfant est en réussite scolaire quand il maîtrise les compétences attendues à chaque niveau de classe.* » Malgré des difficultés et des hésitations pour formuler leurs idées, tous semblent s'accorder sur une définition de la réussite scolaire. Toutefois, en dépit des apparences, tous ces parents enseignants ont une vision légèrement différente et personnelle sur cette réussite.

Pour autant, ils s'entendent majoritairement pour dire qu'ils considèrent leurs enfants en situation de réussite scolaire. Pour Céline et Daniel, tout comme Béatrice, c'est une évidence, leurs enfants réussissent scolairement. Ils répondent rapidement et sans hésitation. Patricia nuance son propos, mais confirme également la réussite de son fils : « *Bon, je ne pourrai l'affirmer qu'à la fin de sa scolarité, il n'est qu'en CM1, mais pour l'instant, il n'a jamais montré de difficultés et il prend énormément de plaisir à se rendre à l'école. J'espère que ça continuera.* » Fabrice, après un temps de réflexion, nous avoue qu'il ne s'est jamais posé cette question. Il a quatre enfants (scolarisés entre le CM2 et la Terminale) et selon lui « *Hum... Oui, oui, je peux dire qu'ils sont en réussite... Enfin, aucun n'est le premier de sa classe, mais, heu... Oui, ils ont toujours bien réussi dans l'ensemble et ils ont rapidement été autonomes pour leurs devoirs, nous ne les avons jamais beaucoup aidés. Mais surtout, ils ont un bon comportement en classe et je trouve ça tout aussi important que les résultats ou les notes.* » Il est ainsi le premier à associer le comportement, l'attitude, à la réussite scolaire.

J'ai ensuite demandé à ces parents de me décrire leur implication dans la scolarité de leurs enfants. En premier lieu, la plupart des parents ont associé cette question à leur implication dans l'aide aux devoirs. J'ai alors demandé plus de précisions sur cet accompagnement lors des devoirs (question que je souhaitais poser normalement plus tard dans l'interview). Dans le domaine de l'aide aux devoirs, les réponses étaient variées. Pour certains, les tâches sont réparties : aide de la mère enseignante les soirs de semaine et du père (technicien), le week-end ou encore devoirs au périscolaire la semaine, et indifféremment par l'un ou l'autre des parents le week-end. Béatrice explique : « *Les devoirs chez nous, c'est assez rapide. Les enfants vont dans leur chambre et travaillent à leur bureau. Ils savent qu'ils doivent nous demander s'ils ont une poésie à réciter ou une leçon à apprendre, mais pour des lectures ou des calculs à poser, nous ne vérifions pas. Nous avons confiance en nos enfants, qui paraissent appliqués lorsqu'ils travaillent. Régulièrement, avant ou après ce temps studieux, je questionne les enfants sur ce qu'ils avaient à faire. Mais ça ne va pas plus loin. C'est vrai que, peut-être, si mes enfants avaient des difficultés, je serais davantage avec eux pour travailler, mais je pense qu'ils n'en ressentent pas le besoin. C'est même une petite fierté pour eux, ils font leurs devoirs seuls, contrairement à leurs copains qui ont papa ou maman assis à côté. On a toujours essayé d'avoir des enfants qui se débrouillent seuls et pour les devoirs, c'est quelque chose qui fonctionne.* » Cet apprentissage de l'autonomie est aussi présent dans les propos de Fabrice : « *Quand je rentre du travail, je vais chercher mes enfants au périscolaire. Les deux grandes ont souvent terminé leurs devoirs. Je ne vérifie pas toujours, peut-être parce que je n'ai encore jamais eu de mauvaises surprises (rires). Elles aiment réussir et je pense qu'elles sont conscientes qu'elles doivent faire leurs devoirs sérieusement pour avoir de bons résultats. Elles*

sont fières de dire quand elles ont eu un « très bien » en poésie par exemple. » Laure est une mère plus présente sur le temps des devoirs : « *J'aime bien regarder ça avec eux, écouter la lecture de R., la leçon de sciences de L. ou même juste savoir ce qu'elles font en ce moment en classe.* » Aucun parent m'explique travailler en même temps que leurs enfants mais une majorité certifie que leurs enfants les voient beaucoup travailler à la maison le mercredi ou les week-ends. D'ailleurs, leurs enfants viennent souvent voir ce qu'ils font, les supports qu'ils utilisent...

Hormis par leur présence (active ou passive) durant le temps des devoirs à la maison, ces parents enseignants sont aussi impliqués dans la scolarité de leurs enfants à travers d'autres activités. Beaucoup d'enfants des parents interrogés réclament du travail supplémentaire le week-end ou pendant les vacances scolaires. Patricia affirme, « *C'est vrai que c'est facile pour moi, de créer un support pour ma fille pour consolider ou réviser une notion.* » Jérôme continue : « *Je pense que ce n'est pas que dans l'aide aux devoirs que nous apportons une vision différente à nos enfants. Depuis leur plus jeune âge, nous avons une vision éducative même dans la vie quotidienne. Chaque événement, chaque action est un prétexte pour apprendre : convertir des quantités pour une recette, écrire la liste de courses ou même les reprendre sur certaines phrases pour qu'ils utilisent un vocabulaire précis. C'est un tout, mais je ne sais pas si c'est uniquement dans nos familles (familles avec des parents enseignants).* » Sa femme complète : « *C'est vrai que, même sans le vouloir, on formalise nos enfants aux attendus de l'école. Mais ce n'est pas une contrainte pour eux, ils sont habitués à ce mode de vie, ils prennent du plaisir à répondre à nos questions, à jouer à des jeux éducatifs... De toute façon, c'est dans nos gènes aussi, on ne pourrait pas faire autrement.* ». En connaissant les attendus de l'école et les programmes, ces parents semblent plus enclins à soutenir la scolarité de leurs enfants par des pratiques éducatives presque inconscientes. La démarche pédagogique qu'ils mènent en classe présente une continuité dans leur vie quotidienne avec leurs enfants.

Les échanges ont ensuite porté sur les pratiques familiales culturelles et sportives des familles. Les huit enfants de l'étude, scolarisés à l'école élémentaire, pratiquent tous au moins une activité sportive encadrée, une à trois fois par semaine et trois enfants participent à deux activités. Les sports choisis conjointement par les parents et leurs enfants sont la natation, le football, le handball, le judo, la gymnastique, le tennis et l'équitation. Ces choix sportifs apparaissent donc variés sur le plan des modalités (sports individuels et collectifs) et sur le niveau de pratique (niveau débutant pour certains, sport de compétition avec recherche de résultats pour d'autres). J'ai ensuite demandé aux familles comment s'était déroulé le choix de ces pratiques sportives. Pour une majorité de parents, ils ont proposé aux enfants deux ou trois activités qui leur semblaient intéressantes sur le plan pratique (créneaux horaires, localisation) et ont ensuite laissé le choix à leurs enfants. Cependant, aucun parent n'a explicitement fait de lien entre le choix du sport et des objectifs éducatifs même s'il est important, pour plusieurs, que leurs enfants pratiquent un sport. Pour Laure, « *l'activité choisie n'a pas beaucoup d'importance. Tant que mes enfants y trouvent du plaisir et retrouvent leurs copains.* » Fabrice confirme : « *C'est vrai que je ne pense pas qu'un sport apporte plus qu'un autre, même si c'est vrai, qu'inconsciemment, j'ai peut-être dirigé mes enfants vers des sports d'équipe. Mais toutes les activités sportives sont bénéfiques, quelles qu'elles soient. Ces relations sociales en dehors de l'école me semblent importantes pour nos enfants. Ah, et si je devais faire le lien avec mon*

métier, heu... C'est vrai, que nous avons plus le temps que certains parents pour les emmener le soir ou le mercredi, mais je ne vois pas d'autres différences. » Les parents s'accordent sur l'importance de la pratique, mais sont peu fixés sur les différentes modalités. Le même constat semble visible pour la pratique d'activité culturelle. Les filles de Laure et Jérôme font du solfège et de la musique. Elles ont été inscrites très jeunes à l'école de musique par leurs parents, car cela semblait important pour la famille. Néanmoins, en grandissant, elles auraient pu arrêter, mais elles choisissent chaque année de continuer, par plaisir. La fille de Patricia aussi joue d'un instrument (le piano), mais c'est elle qui a poussé sa maman à l'inscrire l'année dernière. Sur sa demande également, Céline a inscrit son fils à des cours de théâtre.

Lorsque je demande aux familles si elles organisent des sorties familiales culturelles, toutes, sauf une, l'affirment. Elles se rendent au cinéma régulièrement, quelques fois dans les musées et deux familles mentionnent les voyages, pour offrir à leurs enfants des apports culturels.

Je terminais l'entretien avec une question plus élargie, je leur demandais leur avis général sur la réussite scolaire des enfants d'enseignants rencontrés au cours de leur carrière. Après réflexion, Béatrice se lance : *« Alors c'est vrai qu'on sait rapidement, quand on a dans nos classes des enfants de collègues. Pas uniquement parce qu'ils réussissent bien, encore que ce soit souvent le cas, mais surtout pour s'adresser à leurs parents différemment. En entretien, je n'emploie pas le même vocabulaire avec une collègue, qu'avec un parent issu d'un autre domaine professionnel. Mais pour en revenir à leur réussite, oui, c'est vrai qu'ils sont très souvent dans la tête de classe. Je retiens également leur attitude, c'est vrai qu'ils ont comme... un truc en plus... enfin... Je ne sais pas comment l'expliquer mais ils aiment souvent aider les autres, faire avancer la classe. »* Patricia ajoute : *« Pour moi, c'est un fait, enfin, on a toujours entendu dire que les enfants d'enseignants avaient de bons résultats à l'école. Et ça s'est vraiment confirmé avec les enfants que j'ai eus en classe. J'ai eu des élèves excellents et des élèves moyens, mais je n'en ai jamais connu avec de grandes difficultés. »* Fabrice continue : *« Je pense que statistiquement, ils font partie des élèves qui réussissent à l'école, après comme pour tout, j'ai vu des exceptions. Si je devais l'expliquer, je dirais que ce sont toutes les petites habitudes du quotidien. Mais je ne pense quand même pas que le mode de vie des familles avec un parent enseignant soit complètement différent. »* Céline, elle-même enfant d'enseignant, ajoute : *« Sans le vouloir, je pense qu'un parent enseignant va mettre en place naturellement un cadre familial qui sera proche de celui attendu à l'école. Il n'y a donc pas de rupture entre les pratiques scolaires et familiales, ce qui n'est pas toujours le cas dans d'autres familles. La langue, le vocabulaire sont également identiques. Je ne m'en rendais pas compte pendant ma scolarité, mais oui, avec le recul, je peux dire qu'à travers son métier, ma mère a joué une influence positive sur ma scolarité. Plus tard, lorsque j'avais des mauvaises notes, elle cherchait à comprendre pourquoi et à m'aider pour remonter ma moyenne. Elle ne me disait pas, par exemple, « c'est le prof qui est mauvais », comme je pouvais l'entendre dans d'autres familles. Elle a toujours soutenu l'institution scolaire et je pense que c'est un point fondamental qui permet aux enfants d'enseignants de réussir, dans une majorité des cas. »*

Dans cette dernière partie, en avouant enfin le sujet précis de l'enquête, les personnes interrogées m'ont posé beaucoup de questions. Elles étaient curieuses de savoir les éléments concrets participant à la réussite scolaire des enfants étudiés. Elles ont également repris

certaines questions en essayant d'analyser leurs réponses, au regard de leur pratique professionnelle.

Ce travail m'a vraiment permis de découvrir des pratiques communes aux familles d'enseignants.

IV.3. Interprétation des résultats

IV.3.1. Les théories des auteurs

Nous allons maintenant tenter d'apporter des réponses aux théories des auteurs précédemment exposées grâce à l'interprétation des résultats recueillis dans le cadre des observations et des entretiens.

Les définitions de réussite scolaire exposées par les parents enseignants semblent concorder avec celle de Deniger (2004) : « *Elle renvoie à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève.* » A plusieurs reprises, les enseignants ont, en effet, cité les évaluations à chaque niveau de classe ou encore le passage dans la classe supérieure. Cette concordance entre les différentes définitions nous permet d'analyser le discours des parents sur la réussite scolaire de leurs enfants dans le cadre de notre recherche.

Duru-Bellat et Van Zanten (2009) avaient mis en avant une forte corrélation entre l'origine sociale et l'inégalité scolaire. De ce fait, comme l'indiquent les personnes interrogées, il est admissible que les enfants d'enseignants arrivent à l'école avec une certaine avance sur leurs camarades, issus de familles qui ne maîtrisent pas aussi bien les attentes de l'institution scolaire. En connaissant les attentes des enseignants, ils transmettent à leurs enfants des solutions pour réussir. Dès la petite enfance, ces parents partagent avec leurs enfants des codes, des valeurs qui sont similaires à ceux attendus dans le milieu scolaire. Cette éducation privilégiée reçue par les enfants leur permet d'être davantage performants sur le plan scolaire. Ils sont également issus de milieux favorisés, ce qui participe pleinement à leur réussite scolaire.

Les auteurs Faucheux et Neyret (2002) indiquaient que la distinction entre enseignants du premier degré et professeurs du secondaire et du supérieur n'étaient plus nécessaire actuellement, car ils partageaient des caractéristiques sociales communes. Au cours des différentes observations, je n'ai pas remarqué de différences entre les enfants ayant un parent professeur des écoles ou enseignant dans le secondaire. Ils présentent les mêmes particularités, en sus de résultats scolaires très satisfaisants : une bienveillance envers les

autres, une grande capacité à travailler en autonomie et une importante curiosité. Ces valeurs, selon Bourdieu, appartiennent au capital symbolique transmis par les parents. Ce capital issu des parents enseignants aurait une influence très positive sur la scolarité des élèves.

Nous avons également pu vérifier l'homogénéité familiale prépondérante chez les enseignants (Esquieu, 2005). En effet, sur les sept enseignants interrogés dans le cadre de l'entretien, deux d'entre eux sont issus de familles avec un parent enseignant (28 %). Ce taux, calculé à partir d'une population choisie aléatoirement, est élevé et confirme cette théorie de reproduction familiale chez les enseignants. De plus, nous sommes aussi parvenus à interroger deux couples enseignants sur nos cinq enquêtes de terrain, ce qui montre aussi cette homogamie élevée dans ce corps de métier, déjà soulevée précédemment. Cela montre qu'il existe une véritable uniformité dans de nombreuses familles enseignantes pour la transmission de capitaux. Ces familles, qui partagent des caractéristiques spécifiques avec leurs enfants, leur transmettent aussi régulièrement l'envie d'exercer un métier dans l'enseignement. Ils seraient alors amenés à leur tour à véhiculer ces valeurs communes, fondamentales pour la réussite scolaire de leurs enfants.

Assurément, la sociologie de Bourdieu conforte ces idées en accordant une place dominante à l'héritage familial. Comme nous avons pu l'observer, ces enfants initiés très jeunes à une vision positive et essentielle de l'institution scolaire, entretiennent un lien particulier avec cette dernière. Les enfants d'enseignants, pour la plupart, prennent plaisir à se rendre à l'école et ils ont également intégré son importance. Ils tiennent à obtenir de bons résultats pour rendre fiers leurs parents, qui n'y sont pas indifférents, ainsi que pour accéder à des orientations qui leur conviennent. Cette relation à la scolarité vient également du fait, comme leurs parents l'ont expliqué en entretien, qu'il y a une forte continuité entre les pratiques familiales et scolaires. La socialisation primaire est dans une pérennité avec la socialisation secondaire.

Les différents capitaux transmis par les parents à leurs enfants montrent une forte volonté de guider leurs progénitures vers la réussite scolaire. Effectivement, il est évident que cette transmission joue un rôle essentiel dans le développement des jeunes enfants et participe à leur scolarisation atypique, pour une majorité.

D'une part, le capital culturel était également présenté par les auteurs, comme significatif dans les familles enseignantes. En effet, dans les entretiens, ces produits symboliques semblent être très conséquents dans ces familles. A titre d'exemple, les parents exerçant une profession dans l'enseignement, citent à plusieurs reprises, la fréquentation régulière d'une bibliothèque proche, des visites de musées pendant les vacances ou encore une envie prononcée de faire découvrir la musique à leurs enfants. Même si ce capital n'est pas transmis directement par les adultes étudiés à leurs enfants, il semble conforter l'ouverture d'esprit des enfants, leurs connaissances et participer ainsi à leurs réussites scolaires.

D'une manière plus directe encore, grâce aux relations de leurs parents, le capital social, dont dispose ces enfants, est important. Ils prennent plaisir à évoluer dans le milieu scolaire et leurs parents n'y sont pas étrangers. En étant dès le plus jeune âge, au contact de nombreux enseignants dans l'entourage de leurs parents, un lien fort s'établit entre la famille et l'école (Kherroubi, 2008 ; Baby, 2011). Ces interactions renforcent encore davantage la vision de

l'école construite par les enfants, car en sus de l'opinion positive de leurs parents sur l'institution, ils se rendent également compte que cet avis est partagé par d'autres individus. En grandissant ces relations pourront également se révéler être une aide précieuse dans le choix des langues vivantes, de l'orientation. Les parents enseignants peuvent également faire appel à ce réseau, dans le cas d'un besoin dans un domaine spécifique, moins maîtrisé, comme précisé par une personne interrogée.

D'autre part, nous ne pouvons également pas exclure le capital économique, qui est un support à la scolarité réussie des enfants des professionnels de l'enseignement. Toutes les familles rencontrées durant notre étude assurent vivre dans des lieux agréables et qui offrent un ou plusieurs espaces de travail calmes pour leurs enfants. Une grande majorité de ces familles confirme également être en mesure de subvenir aux besoins de leurs enfants dans le cadre d'études éloignées du domicile familial. Elles sont bien conscientes que ce n'est pas le cas de toutes les familles et qu'elles entrent dans une catégorie privilégiée sur ce point. Cependant, d'après Glassman et Beson (2004), ces ressources matérielles leur permettraient aussi des interventions de spécialistes médicaux ou issus d'autres domaines, pour renforcer les compétences de leurs enfants. Pour autant, les individus interrogés n'ont fait mention, à aucune reprise, d'une aide extérieure participant activement à la réussite de leurs enfants.

Ces recherches sur les familles n'ont également pas montré de réelles différences du point de vue de la socialisation primaire, en considérant la profession du conjoint. Elles ne semblent pas être assez significatives pour être mises en lumière lors du temps d'entretien, ce qui indique une influence moindre. De plus, selon Fargès (2017), les ressources familiales augmenteraient encore lorsque le conjoint de l'enseignant aurait le statut de cadre. Seule une famille interrogée dans notre panel correspondait à cette forme, et comme pour les professions des autres conjoints, nous n'avons pas remarqué d'éléments prégnants. Fort de ces constats, nous pourrions supposer une tendance pour les conjoints des enseignants à adopter des attitudes similaires, même s'ils ne disposent pas d'une véritable formation professionnelle dans le domaine. Par imitation, les conjoints s'initieraient à une forme de pédagogie à la maison pour accompagner leurs enfants dans les tâches scolaires et extra-scolaires.

Enfin, nous avons interrogé des personnes ayant des structures familiales, globalement similaires. De ce fait, la taille de la fratrie (entre deux et quatre enfants) n'a pas semblé être un élément seyant à prendre en compte. De surcroît, à aucun moment, un individu n'a mentionné un lien entre la composition de son foyer et son influence sur la réussite scolaire de ses enfants. Cela est également le cas pour la situation familiale du parent. Une mère enseignante vivait seule avec ses enfants, mais il n'est pas apparu de distinctions claires par rapport aux autres familles. Pour les éléments abordés dans le cadre de ce travail de recherche, ces structures familiales n'ont pas eu d'impacts sur les résultats. Mais nous pouvons raisonnablement penser qu'il est légitime, comme affirmé par Wolff (2012, p.61), qu'un enfant au sein d'une famille nombreuse reçoive un nombre de ressources parentales réduit, même si cela n'a pas été énoncé par les parents questionnés.

Pour la question des pratiques éducatives parentales, Kohn (1959) affirmait que les valeurs éducatives défendues par les parents étaient similaires à celles qui prédominaient dans leur milieu professionnel. Nous avons ainsi eu la confirmation qu'il existait un lien fort entre la nature du métier exercé et les valeurs éducatives inculquées aux enfants. En effet, ces familles présentent des modes de pratique similaires qui contribuent à la réussite scolaire de leurs enfants.

En nous intéressant d'abord à l'influence parentale liée à la socialisation, nous avons pu nous rendre compte que ces adultes avaient la forte volonté de transmettre à leurs enfants de nombreuses ressources. Du point de vue des valeurs, l'autonomie et la prise d'initiatives semblent partie intégrante des caractéristiques de ces enfants (Kellerhals et Montandon, 1991, p.124-126). Nous avons pu analyser ces traits de caractère très rapidement lors des observations. Ces élèves, que nous étudions, sont ainsi capables d'être efficaces dans un travail en autonomie, sans ressentir notamment le besoin de solliciter un adulte, lors d'une tâche à effectuer seul. Néanmoins, la majorité des élèves observés prend plaisir à travailler en équipe restreinte ou en groupe-classe. Ils appartiennent à la catégorie des élèves « *leaders* » et en réussite. Malgré des personnalités variées, ils semblent ressentir le besoin de prendre la parole lors de sollicitations ou encore de prendre en charge des tâches de planification ou d'organisation au sein d'un travail en îlots. Nous pouvons facilement expliquer ce phénomène important de l'acquisition de l'autonomie chez les enfants d'enseignants. Ces derniers attendent, de la part de leurs élèves, une certaine indépendance, nécessaire au fonctionnement de la classe. Ils reproduisent alors ce dispositif à la maison, dès l'enfance, qui est alors naturellement intégré par les enfants, qui réinvestissent cet apprentissage dans le contexte scolaire.

Da-Costa Lasne (2012) avait certifié, que pour les parents enseignants, les temps extra-scolaires n'étaient pas négligés et que les enfants d'enseignants étaient nombreux à pratiquer une activité sportive ou culturelle régulière. Cette affirmation a été confirmée sur le terrain, tant lors des observations participantes que lors des enquêtes proposées aux enseignants, également parents. Pour ce public, ces activités font partie intégrante du développement et de l'épanouissement de leurs enfants. Cependant, ce n'est guère la pratique choisie qui est essentielle, mais bien le fait, d'élargir des compétences, des qualités et de construire un réseau social à l'extérieur de l'école.

Enfin, il apparaît que pour les enseignants, toutes les tâches de la vie quotidienne peuvent se transformer en apprentissage, ce n'est pas du « *temps perdu* » (Caillois, 1967). Au cours des questions de l'entretien, plusieurs individus m'ont confié façonner certains moments de la vie courante, pour renforcer des apprentissages. Les parents cherchent ainsi à proposer des activités à visée pédagogique pour que leurs enfants développent des compétences spécifiques nécessaires à leur propre accomplissement. Il est évident qu'ils n'ont pas besoin, comme d'autres parents extérieurs à la profession, de se trouver dans une véritable situation scolaire (aide aux devoirs, par exemple) pour permettre à leurs enfants de consolider des aptitudes, des connaissances nécessaires, en vue de leur réussite scolaire.

Toutefois, ce domaine, l'accompagnement à la scolarité, n'est pas négligé par les parents de notre étude. Effectivement, ils s'impliquent dans l'instruction de leurs enfants, de la même manière qu'ils souhaitent que les parents de leurs élèves s'y intéressent. Mais cela pointe une différence avec des parents issus d'autres corps de métiers, qui ne maîtrisent pas les attendus, implicites parfois, de l'école. De plus, les enfants d'enseignants iraient jusqu'à entretenir une relation affective avec l'école (Pourtois, Desmet, 1991, p.14) grâce à la confiance qu'entretiennent leurs parents avec le milieu scolaire, ce qui ne peut pas être autant le cas avec des parents d'autres milieux professionnels.

Pour l'aide aux devoirs, les parents enseignants ayant suivi des études, il semble naturellement plus facile pour eux d'accompagner leurs enfants à la maison, mais c'est aussi le cas d'autres parents. En revanche, les auteurs montrent que les parents enseignants sont ceux qui utilisent les manières les plus adaptées à la réussite scolaire, dans leur mise en œuvre (Da-Costa Lasne, 2012). Comparativement à d'autres parents, qui penseraient que pour que leurs enfants fassent correctement leurs devoirs, il suffirait de s'asseoir à côté d'eux pendant ce temps, les enseignants ont des stratégies personnelles. Assurément, dès qu'ils sentent leurs enfants prêts, ils leur proposent de réaliser leurs devoirs en autonomie. Cela ne signifie pas qu'ils ne s'y intéressent pas, mais ils utilisent cette situation pour augmenter encore la capacité de travail en autonomie de leurs enfants. Cependant, la majorité des parents ayant répondu à nos questions indique se trouver dans la même pièce que l'enfant et être prêt à répondre à d'éventuelles sollicitations. Certains de ces parents affirment aussi, que leurs enfants sont conscients des bénéfices des devoirs sur la scolarité. Leurs parents n'auraient ainsi pas à les inciter lourdement à réaliser cette tâche, jugée désagréable par certains de leurs camarades. Les familles enseignantes sont également conscientes de jouir d'une certaine disponibilité, notamment le soir en semaine, pour que leurs enfants bénéficient de leurs savoir-faire. Ils peuvent ainsi veiller, même de loin, à la réalisation correcte des devoirs (Chenu, 2002, p.164). Les auteurs assuraient que, statistiquement, malgré leur forte disponibilité, les parents de la profession étaient ceux qui y consacraient le moins de temps. Nous avons également eu cette impression dans le discours des enseignants interrogés. En effet, en fin de journée, ces parents nous ont parlé des échanges qu'ils avaient avec leurs enfants sur les apprentissages, sur la vie de la classe. Mais avant d'être face à la question précise de l'aide aux devoirs, cela ne semblait pas tenir une place centrale dans la soirée de ces familles, selon leur conversation.

Un grand nombre des théories des auteurs ont ainsi été confirmées par le travail de recherche sur le terrain, autant les observations en classe des élèves que les entretiens avec les parents enseignants. Ces réponses, s'appuyant sur des théories davantage littéraires, semblent également répondre à nos hypothèses de départ.

IV.3.2. Les hypothèses de départ

Après l'étude de la littérature scientifique, j'avais formulé, comme première hypothèse, que la structure familiale jouait un rôle dans la réussite scolaire des enfants et que les parents enseignants auraient des prédispositions spécifiques pour optimiser leurs pratiques. Après avoir étudié différentes mises en œuvre au quotidien dans ces familles, nous pouvons avoir un avis plus précis sur cette hypothèse. Effectivement, de manière volontaire ou non, ces parents élèvent leurs enfants dans une structure familiale proche des attentes formulées dans le contexte scolaire. La transition entre la famille et l'école est ainsi grandement facilitée. Grâce à leur formation professionnelle, les parents enseignants sont capables de mettre en application dans leur quotidien de multiples situations d'apprentissages. Par la mise en œuvre d'une certaine pédagogie, ils convertissent un grand nombre des temps de la vie quotidienne pour renforcer l'éducation de leurs enfants. De plus, l'habitus inculqué par la famille au sein du milieu social est similaire à celui pratiqué à l'école. Assurément, la transmission des différents capitaux renforce les bases d'une future réussite scolaire des enfants d'enseignants. Ces capitaux participent à leur élévation sociale, culturelle et économique, notamment. Ce qui n'est immanquablement pas le cas des familles issues d'une origine sociale plus modeste. Il apparaît ainsi de façon évidente que la structure familiale joue un rôle prépondérant dans la réussite scolaire des enfants. Plus particulièrement, les parents exerçant une profession dans l'enseignement sont mieux armés que les autres pour maximiser leurs pratiques au service de la réussite scolaire, en s'appuyant sur des prédispositions spécifiques, acquises au cours de leur cursus.

Puis, je m'étais interrogée sur les aspects de leur profession qu'ils mettaient principalement en avant dans leur vie personnelle, pour aider leur enfant au maximum dans différentes dimensions. D'abord, ces enfants étudiés témoignent d'un véritable statut au sein de la famille. Leurs parents, en leur accordant une place importante pour exprimer leur opinion, leur sentiment, participent à la construction positive de ces jeunes individus. Un dialogue constant est également présent dans l'environnement familial des enseignants, ce qui apporte à leurs enfants un soutien affectif sans faille, qui leur permet de renforcer leur estime de soi. Ces pratiques sont un des supports favorables à la réussite scolaire. Cependant, ils vont même plus loin en véhiculant un goût pour l'effort et l'auto-contrainte, car ils ont conscience de l'importance de ces éléments pour les élèves dans le milieu scolaire. Ils apparaissent également plus enclins que d'autres parents à proposer des régularités dans la vie quotidienne (avec pour certains, l'affichage d'un emploi du temps de la maison ou encore de planning pour les tâches quotidiennes). Ce mode de fonctionnement tend à rapprocher leurs enfants des normes de l'école. Les valeurs de respect, de partage, de bienveillance semblent également omniprésentes dans l'environnement de ces familles. Il paraît également important de citer leurs pratiques distinctes par rapport aux autres parents, dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité. Ils sont capables de placer leurs enfants en situation favorable pour réussir à réaliser leurs devoirs en autonomie, sans toutefois y être étrangers. Ces pratiques pédagogiques atypiques,

expérimentées au sein de leurs classes, sont également mises en application dans le quotidien de ces parents enseignants. Ils sont aussi parmi les parents les plus nombreux à proposer des activités extra-scolaires culturelles ou sportives à leurs enfants. A l'aide de différents moyens, les parents étudiés dans ce mémoire, semblent ainsi donner de meilleures chances à leurs enfants de réussir leur scolarité, que d'autres parents issus d'un contexte extérieur à l'institution scolaire.

Enfin, je souhaitais savoir si le lien, qu'entretenaient ces parents avec l'institution scolaire, avait des répercussions sur la réussite de leurs enfants. Je me suis ainsi demandé si leurs connaissances du système éducatif, plus développées que la plupart des familles, avaient une incidence sur l'aide apportée à leurs enfants pour mieux réussir scolairement. Ces familles semblent en effet tirer profit de nombreux avantages. Le fait de fréquenter régulièrement des enseignants dans leur cadre familial semble apporter une certaine continuité dans les conduites langagières. Ils sont, en effet, dès leur plus jeune âge, imprégnés d'une maîtrise des situations de langage élevées. Cela constitue un des apports considérables que peuvent offrir les enseignants à leurs enfants. La scolarité de l'enfant ne sera ainsi pas soumise à des changements symboliques ou sociaux. Ces parents enseignants, grâce à leurs relations, sont également mieux armés pour guider leurs enfants au cours de la scolarité. Ils vont être à même de les accompagner et de faire des choix d'orientation, de langues ou encore d'options, dans le but d'optimiser au maximum leurs performances scolaires. Tout au long de leurs parcours à l'école, ils veillent également à apporter à leurs enfants un soutien indéfectible. Ce dernier se manifeste sous la forme d'encouragements, de compliments, d'aides ponctuelles dans les devoirs ou de discussions entourant l'école (Deslandes, 1996). Ces enfants d'enseignants semblent ainsi bénéficier de nombreux privilèges associés à la profession exercée par leur parent dans le domaine scolaire. Ce lien avec l'institution scolaire offre des opportunités spécifiques aux enfants d'enseignants de réussir leur scolarité.

IV.4. Discussions

Lors de ce travail de recherche, pour aboutir aux résultats généraux, nous avons dû négliger consciemment certains éléments. En effet, avec le panel interrogé, nous n'avons pas remarqué des caractéristiques spécifiques aux familles, en fonction de la taille ou de la place des enfants dans la fratrie. Nous avons ainsi choisi d'exclure cet item de nos conclusions générales. Toutefois, dans le cadre d'une étude plus approfondie, il aurait été nécessaire de s'intéresser aux distinctions entre ces familles.

D'autre part, nous n'avons également pas pris en compte, la profession de l'autre parent, dans notre rapport. Or, l'apport parental d'un second type de ressource offert par la formation

professionnelle de l'autre parent serait également un aspect non-négligeable dans le cadre d'une recherche plus étoffée, même si nous n'avons pas démontré précisément son impact dans cette étude. Au cours de nos entretiens, en questionnant les enseignants sur leurs propres pratiques, nous avons tenté de limiter cette influence, mais malgré cela, elle peut être présente inconsciemment.

Nous aurions également pu cibler certains éléments en étudiant le genre des enseignants interrogés et les disparités entre leurs réponses. Effectivement, la littérature scientifique met en avant certains comportements plus spécifiques chez les enseignants de sexe masculin ou féminin. Nous avons pris le parti, pour ne pas complexifier certains résultats obtenus, de ne pas analyser ces particularités entre les comportements. Cependant, cela aurait pu nous permettre d'éclairer certains éléments comme le partage de valeurs, de normes ou encore le temps consacré à l'aide à la scolarité, qui semblent dissemblables entre les deux genres.

Nous n'avons également pas porté d'attention particulière à la distinction entre les différentes catégories d'enseignants : professeurs des écoles, du secondaire ou encore du supérieur. Ils n'ont pas forcément un niveau ou un diplôme équivalent et cela pourrait entraîner des différences dans l'éducation transmise à leurs enfants. Nous pouvons également souligner que les parents enseignants ne sont pas un monde homogène et que dans le cadre d'une recherche plus précise, nous pourrions remarquer certaines différences entre individus de cette même catégorie professionnelle.

En omettant intentionnellement certaines caractéristiques sociologiques et en ciblant notre étude sur des outils qualitatifs, nous sommes conscients de ne pas avoir traité l'ensemble des détails liés à ce travail de recherche. Nous n'avons donc pas des réponses exhaustives à la problématique. Néanmoins, grâce à des affirmations obtenues à l'aide d'une littérature scientifique variée et des observations et enquêtes de terrain pertinentes, ce travail offre une exposition certaine de nombreuses raisons de la réussite scolaire des enfants d'enseignants.

V. Conclusion

Au cours de ce travail de recherche, je souhaitais mettre en évidence les raisons de la réussite scolaire des enfants d'enseignants. En effet, statistiquement, il apparaît que ces enfants réussissent mieux que les autres leurs scolarités. Après avoir analysé le concept de réussite scolaire et énoncé certaines caractéristiques des parents enseignants, nous avons porté notre attention sur la transmission au sein de ces familles. Nous avons assurément remarqué qu'il existait une forte continuité entre les deux premiers acteurs de socialisation des enfants, l'école et la famille, grâce notamment à des valeurs et des stratégies partagées. Ils sont également capables de faire intérioriser à leurs enfants des normes multiples, pour favoriser leur réussite tout au long de leur scolarité. D'autres parents, de professions variées, pourraient proposer une éducation similaire à leurs enfants, mais le résultat escompté ne serait pas identique, à ceux qui pratiquent quotidiennement ce milieu.

Des différences significatives existent aussi dans les pratiques éducatives parentales. Entre autres, ces parents enseignants parviennent à doter leurs enfants d'un capital symbolique, culturel, social et économique élevé. Ces stratégies dans la socialisation des enfants ont pu être observées lors de situations de classes. Ainsi, les comportements des élèves ayant au moins un parent enseignant, que j'ai pu analyser au cours de l'étude, ont mis en évidence cette singularité. Ils semblent faire régulièrement partie des élèves moteurs des classes, avec des résultats très satisfaisants, tant à l'écrit qu'à l'oral. Ils manifestent également une certaine capacité à travailler en autonomie, preuve de maturité, et une grande bienveillance envers leurs camarades.

Dans le cadre d'entretiens avec des parents enseignants, j'ai également mieux identifié les mesures liées à l'accompagnement de la scolarité, mis en œuvre par les parents étudiés. En faisant preuve d'une dextérité propre à leur formation pour suivre les devoirs de leurs enfants, ils augmentent encore les chances de réussite scolaire de ces derniers. Néanmoins, ils ont, comme préoccupation constante, de répondre à l'ensemble des besoins de leurs enfants pour leur garantir un développement et une identité équilibrés. Ces procédés permettent à une majorité de leurs enfants de réussir scolairement.

Finalement, les parents enseignants détiennent des prédispositions spécifiques, qui semblent intériorisées, pour optimiser au mieux leurs pratiques éducatives, en vue d'une réussite scolaire de leurs enfants. Ces avantages, acquis au cours de leur formation et développés dans leur pratique professionnelle, placent leurs enfants dans des conditions favorables à une scolarité accomplie. Toutefois, nous ne pouvons pas négliger que les pratiques des enseignants ne sont pas homogènes ou encore, que les enfants d'une même famille enseignante peuvent ne pas présenter les mêmes réussites.

VI. Bibliographie

BABY, A. (2011). *Vivement le ménage de la tour de Babel ! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative. Familles et réussite éducative : Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 33-40.

BARTH, B.-M. (1995). Présentation générale : l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation. *Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines, Revue française de pédagogie, 111*, 5-9.

BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris : Minuit.

BOURDIEU, P. (1980). « Le capital social. Notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales, 31*, 2-3.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris : Minuit.

BROCCOLICHI, S., BEN-AYED C., MATHEY-PIERRE, C. & TRANCART, D. (2007). « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Education et Formations, 74*, 31-48.

CAILLE, J.-P. (2001). Scolarisation à deux ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire, *Éducation et Formations, MEN-DEPP, 60*.

CARRE, P. (2004). « De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura », *Savoirs 4, L'Harmattan*.

CHAMBOREDON J.-C. & PRÉVOT J. (1973). « Le métier d'enfant : définitions sociales de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle ». *Revue française de sociologie*, vol.14, no 3, p. 295-335.

CHENU, A. (2002). Les horaires et l'organisation du temps de travail, *Economie et Statistique, 352-353*, 151-167.

COLEMAN, J. (1990). *Foundations of Social Theory*, Cambridge : Harvard University Press.

DENIGER, M.-A. (2004). Synthèse de la clôture : *Définir ensemble la réussite, Colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec : Tous ensemble pour la réussite*, Montréal : CTREQ.

DA COSTA-LASNE, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?*, [Thèse en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne]. Archives-ouvertes.fr. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00781692/document>

DAVERNE-BAILLY, C. (2020, 30 novembre). *Être enfant d'enseignant-s quand « ça va mal à l'école »*. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/revss/5861#quotation>

DESLANDES, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*, [Thèse de doctorat/ Psychopédagogie, Université Laval].

DUBET, F. (2019). Inégalités scolaires : structures, processus et modèles de justice : Le débat en France au cours des cinquante dernières années, *Revue européenne des sciences sociales*, 57-2(2), 111-136.

DURU-BELLAT, M. (2009). *Le mérite contre la justice*, Paris : Presses de Sciences Po.

DURU-BELLAT, M. & VAN ZANTEN, A. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris : Presses universitaires de France.

ESQUIEU, N. (2005). Portrait en 2004 des enseignants du premier degré, *Note d'Information MEN*, 05-20.

FARGES, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris : Presses universitaires de France

FEYFANT, A. (2011). « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire ». *Dossier d'actualité Veille et analyses*, (63). Consulté à l'adresse <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/63-juin-2011.pdf>

FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

GLASMAN, D. & BESSON, L. (2004). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, *Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école*, 15.

GOUYON, M. (2004). L'aide aux devoirs apportée par les parents, *Insee Première*, 996.

GUIBERT, N. & PHELIPPEAU, M.-L. (2001). *En vacances, les profs continuent de cultiver leur différence*, Paris : Le Monde, 17597, 6.

JARRAUD, F. (2019, novembre). « Les enseignants, des parents modèles ? » Consulté à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/11/14112019Article637093134237180480.aspx>

JOURDAIN, A., & NAULIN, S. (2011). *La théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques*. Paris, France : Armand Colin.

KAHN, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie*, 39, 54-66.

KELLERHALS, J. & MONTANDON, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Genève : Delachaux et Niestlé.

KOHN, M.-L. (1959). Social Class and Parental Values. *The American Journal of Sociology*, 64, 337-351.

KHERROUBI, M., GARNIER, P. & MONCEAU, G. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville : Érès.

LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Gallimard/Seuil.

LAHIRE, B. & JOHSUA, S. (1999). Pour une didactique sociologique. *Education et sociétés*, 4(2), 29-56.

LARIVÉE, S. J. (2011). « Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires ». *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>

LAURENS, J.-P. (1992). *Un sur cinq cents. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : Presses Universitaire du Mirail.

LE PAPE, M.-C. & VAN ZANTEN, A. (2009). Les pratiques éducatives des familles. Dans DURU-BELLAT, M. & VAN ZANTEN, A. *Sociologie du système éducatif, les inégalités scolaires* (185-212). Presses universitaires de France.

MEIRIEU, P. (2008, septembre). « *Lutter contre l'échec scolaire : pourquoi ? Comment ?* » Consulté à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/communautes/RefusEchec/default.aspx>

MEN. (2014, janvier). *Refonder l'éducation prioritaire*. Consulté à l'adresse https://www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/epp_map_education-prioritaire_plan-daction.pdf

MEN. (2015, septembre). Fiche 29 : Favoriser les relations école-parents d'élèves. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/DP_rentree/33/4/2015_rentreescolaire_fiche_29_456334.pdf

MEN. (2019, août). *Dossier de presse - rentrée scolaire année 2019*. Académie de Bordeaux. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2019-2020/10/3/DP-rentree2019-def-bassdef_1166103.pdf

NEYRET, G. & FAUCHEUX, H. (2002). Extraits du rapport : évaluation de la pertinence des catégories socioprofessionnelles. *Sociétés contemporaines*, 45-46, 131-155.

PERIER, P. (2013). Réussite éducative et/ou réussite scolaire ?. *Diversité*, 172, 113-118.

POURTOIS, J.-P. & DESMET, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale, *Revue Française de Pédagogie*, 96, 5-15.

RERS. (2011). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 89. Paris : DEPP.

SAYER, L. ; BIANCHI S. & ROBINSON J. (2004). "Are parents investing less in children? Trends in mothers' and fathers' time with children". *American Journal of Sociology*, vol.110, no 1, p.1-43.

THIN, D. (1998). *Quartiers populaires, L'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.

VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses universitaires de France.

VINCENT, G. (1980). « L'école primaire française ». *Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.

WOLFF, F.-C. (2012). L'influence du rang dans la fratrie sur le niveau d'éducation. *Informations sociales*, 173(5), 61-69.

YUSSEN, S.-R. (1985). The rôle of metacognition in contemporary theories of cognitive development. *Metacognition, cognition and Human performance*, 1. Academic Press.

VII. Annexes

Annexe 1 : Les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'INSEE (postes concernant la population active)

PCS en 8 postes (6 pour la population active)	PCS en 24 postes (18 pour la population active)
1. Agriculteurs exploitants	10. Agriculteurs exploitants
2. Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	21. Artisans 22. Commerçants et assimilés 23. Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
3. Cadres et professions intellectuelles supérieures	31. Professions libérales et assimilées 32. Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques (dont <i>Professeurs et professions scientifiques</i>) 36. Cadres d'entreprise
4. Professions intermédiaires	41. Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés (dont <i>Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés</i>) 46. Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises 47. Techniciens 48. Contremaîtres
5. Employés	51. Employés de la fonction publique 54. Employés administratifs d'entreprise 55. Employés de commerce 56. Personnels des services directs aux particuliers
6. Ouvriers	61. Ouvriers qualifiés 66. Ouvriers non qualifiés 69. Ouvriers agricoles

Annexe 2 : Regroupement des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS)
opéré par la DEPP

Catégorie DEPP	PCS (en 18 postes) correspondantes
Favorisée A	23. Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus 31. Professions libérales et assimilées 32. Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques (dont <i>Professeurs et professions scientifiques</i>) 36. Cadres d'entreprise + <i>Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés</i>
Favorisée B	41. Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés (sans les <i>Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés</i>) 46. Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises 47. Techniciens 48. Contremaîtres
Moyenne	10. Agriculteurs 21. Artisans 22. Commerçants et assimilés 51. Employés de la fonction publique 54. Employés administratifs d'entreprise 55. Employés de commerce 56. Personnels des services directs aux particuliers
Défavorisée	61. Ouvriers qualifiés 66. Ouvriers non qualifiés 69. Ouvriers agricoles

Annexe 3 : Canevas d'entretien à destination des enseignants ayant au moins un enfant à l'école élémentaire

Présentation de ma démarche : « *Je suis actuellement en deuxième année de master à l'INSPE de Besançon et je réalise un mémoire de recherche sur la scolarité des enfants d'enseignants. Je souhaiterais vous rencontrer pour échanger avec vous sur la scolarité de vos enfants ainsi que sur vos pratiques familiales. Certains échanges pourront être cités en partie dans mon étude, mais ils seront anonymes. En vous remerciant par avance pour l'intérêt que vous porterez à cette démarche et en espérant vous rencontrer prochainement.* »

1) Présentation

- Quel est votre type de poste ?
- Depuis combien de temps exercez-vous ce métier ?
- Quel cursus avez-vous suivi ?
- Quelle est votre situation familiale ?
 - Si vie maritale, quelle est la profession de votre conjoint(e) ?

2) La scolarité des enfants

- Combien avez-vous d'enfants ?
- Quel est leur niveau scolaire ? (Maternelle, élémentaire, collège...)
- Comment définiriez-vous la réussite scolaire ? Considérez-vous que vos enfants soient en situation de réussite scolaire ?
- Comment jugez-vous votre implication dans la scolarité de vos enfants ?
- Pensez-vous que votre métier ait une influence sur leurs scolarités ? Pourquoi ?

3) Les pratiques familiales

- Vos enfants pratiquent-ils des activités sportives régulières encadrées (association, club...) ? Si oui, lesquelles ? Pensez-vous que cela leur apporte certaines valeurs ? Si oui, lesquelles ? Est-ce une inscription sur une demande de l'enfant ou une proposition de la famille ?
- Vos enfants pratiquent-ils des activités culturelles régulières encadrées (association, club...) ? Si oui, lesquelles ? Pensez-vous que cela leur apporte certaines valeurs ? Si oui, lesquelles ? Est-ce une inscription sur une demande de l'enfant ou une proposition de la famille ?
- Réalisez-vous des sorties familiales culturelles (cinéma, musée, théâtre...) ? Si oui, les décrire et expliquer leur but.

4) Les devoirs à la maison pour un enfant à l'école élémentaire

- Est-ce que votre enfant fait ses devoirs à la maison ? Avec vous ?
- Comment décririez-vous l'aide que vous apportez à votre enfant pour ses devoirs ? (Fréquence, explication)
- Vous arrive-t-il de faire avancer vos enfants sur une notion qu'ils n'ont pas encore abordée à l'école ? Si oui, fréquence et intérêt.
- Comment réagissez-vous lorsque vos enfants ont de mauvais résultats ?

5) Avis général sur la réussite scolaire des enfants d'enseignants

- Au cours de votre carrière, vous avez dû rencontrer à plusieurs reprises des enfants d'enseignants dans vos classes. Avez-vous certaines remarques globales à faire sur leur scolarité ou leur comportement ?
- D'une manière générale, pensez-vous que les parents d'enseignants peuvent influencer positivement le parcours scolaire de leurs enfants ? Sont-ils mieux armés que les autres pour faire réussir leurs enfants à l'école ?

Résumé :

De nombreuses recherches témoignent des inégalités scolaires, mais une majorité s'intéresse aux familles les moins socialement dotées, alors que rares sont celles traitant des raisons de la réussite scolaire. C'est pourquoi peu de travaux existent sur la réussite scolaire des enfants d'enseignants, malgré le constat irrévocable de parcours scolaires aboutis et particuliers. L'objectif de ce mémoire est donc de nous interroger sur les raisons qui permettent aux enfants d'enseignants de mieux réussir scolairement, en étudiant l'influence de leurs parents, habitués de l'institution, tant sur le lien privilégié qu'ils entretiennent avec la culture scolaire, que sur leurs pratiques éducatives parentales.

Pour étudier ce phénomène particulier, je me suis appuyée sur des observations participantes au sein de plusieurs classes pour constater et analyser le comportement des élèves ayant au moins un parent enseignant. J'ai également mis en place une autre approche qualitative, en effectuant des entretiens avec des familles enseignantes, ayant au moins un enfant scolarisé à l'école élémentaire.

Ma première hypothèse formulée est que la structure familiale joue un rôle dans la réussite scolaire des enfants. Plus particulièrement, les parents enseignants auraient des prédispositions spécifiques pour optimiser au mieux leurs pratiques, en vue d'une réussite scolaire. Ce mémoire permettra ainsi d'aboutir à un début de réponse à cette vaste interrogation.

Mots-clés : réussite scolaire – enfants d'enseignants – famille – influence

Abstract:

Many researches shows educational inequalities, but a majority focuses on the least socially endowed families, while few addresses the reasons for school success. Therefore, not a lot of published works exists on the school success of the children of teachers, despite the irrevocable observation of successful and specific educational paths. The aim of this thesis is therefore to question ourselves on the reasons which allow the children of teachers to succeed better in school, by studying the influence of their parents, accustomed to the institution, both on the privileged link they maintain with the school culture, end on their parenting educational practices.

To study this phenomenon, I relied on participant observations within several classes to observe and examine the behaviour of students with at least one parent teacher. I also implemented another qualitative approach, by conducting interviews with teaching families, with at least one child in elementary school.

My first hypothesis is that family structure plays a role in children's school success. More particularly, parent teachers would have specific predispositions to optimize their practices as best as possible, with a view to school success. This thesis will thus lead to the beginning of an answer to this big question.

Keywords: academic success - children of teachers - family - influence