



HAL
open science

Les représentations des enseignants de ZEP sur la relation école/famille à travers le prisme des élèves en grande réussite scolaire

Caroline Hache

► **To cite this version:**

Caroline Hache. Les représentations des enseignants de ZEP sur la relation école/famille à travers le prisme des élèves en grande réussite scolaire. Les Cahiers d'Education & Devenir , 2017, Familles - Parents - Ecole, 28. hal-01458125

HAL Id: hal-01458125

<https://hal.science/hal-01458125v1>

Submitted on 6 Feb 2017

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.

Les représentations des enseignants de ZEP sur la relation école/famille à travers le prisme des élèves en grande réussite scolaire

Publié dans la revue Cahier E&D 2017 Cahier N° 28 Familles, Parents, Ecole

Lien vers le site [Education & Devenir](#)

Lien vers le site [Les cahiers pédagogiques](#)

Résumé

Les familles sont des partenaires essentiels de l'école. Pourtant, la relation école/famille est souvent décrite comme problématique. Quelles représentations les enseignants ont de cette relation et de l'influence du milieu familial sur la réussite de leurs élèves ? Nous avons réalisé une enquête nationale auprès de 1790 professeurs des écoles (PE) en zone d'éducation prioritaire (ZEP) puis des entretiens avec dix d'entre eux. Le prisme des élèves en grande réussite scolaire (EGRS) dans les ZEP a été choisi pour étudier la différence de perceptions des enseignants en fonction de la réussite de l'élève. Les PE décrivent le profil idéal des parents d'élèves. Ils souhaitent davantage d'implication de la part des familles et voudraient mettre en place une réelle coéducation qu'ils jugent indispensable à la réussite des élèves.

Mots clefs

Représentations – enseignants – coéducation – grande réussite scolaire - éducation prioritaire

Caroline HACHE – ADEF – AMU
(caroline.hache@univ-amu.fr)

Introduction

Lorsqu'ils étudient la proportion d'élèves de milieu populaire ayant obtenu le baccalauréat général sans redoubler, Ould Ferhat et Terrail (2005) indique qu'un désir fort de la part des parents peut faire la différence entre les élèves qui réussissent et ceux qui échouent. On retrouve dans la littérature (Lorcerie, 2015) une catégorisation des conduites des élèves lorsqu'ils font face aux apprentissages en fonction de l'attitude de leurs parents. Les textes officielsⁱ encouragent une relation positive école/famille, car la famille est considérée comme un partenaire de l'école avec une place importante dans la scolarité de l'élève (Houssaye, 2001). Que pensent les enseignants de ces déclarations ? Quelles sont les représentations des enseignants concernant l'influence des familles populaires sur la réussite scolaire de leur enfant ?

Notre étude se propose, dans une première enquête, d'interroger par questionnaire 1790 enseignants d'école élémentaire, toutes en ZEPⁱⁱ, autour de leur quotidien dans les classes et, dans une deuxième enquête, de réaliser des entretiens avec dix d'entre eux. Le sujet des parents d'élèves a pris une place importante dans les entretiens de tous les enseignants, comme ceux interrogés par Moisan et Simon (1997, p. 68) qui ont plus parlé « *des parents que des élèves* ».

Le choix du prisme des élèves en grande réussite scolaire (EGRS) et donc ici, des parents de ceux-ci, a été pris pour étudier l'avis des enseignants sur un profil particulier, celui des familles dont les élèves réussissent (Hache, 2016) alors que l'on s'attendrait à ce qu'ils soient en difficulté scolaire. En effet, Charlot (2001, p. 7) les appelle les « *réussites paradoxales* » car ils réussissent dans un milieu qualifié de défavorable pour la réussite scolaire. Cela a permis aux enseignants de s'exprimer sur la différence ou l'absence de différence entre les parents des EGRS et les autres.

Les parents, clé indispensable à la réussite scolaire

Lors du questionnaire, les enseignants se sont exprimés sur les parents dans leurs réponses aux questions ouvertes. Le dispositif de l'entretien s'est révélé très pertinent pour permettre aux répondants de s'exprimer librement sur le sujet de la relation enseignant/parents. Durant ces différentes études, il a été régulièrement question du rôle primordial des familles des milieux défavorisés dans la réussite scolaire de leur enfant. Leur influence, pour nombre d'enseignants, dépasse largement l'influence du quartier défavorisé dans lequel leurs élèves grandissent. Ainsi, au cours des enquêtes, les enseignants ont pu s'exprimer autour de deux profils de parents, ceux des EGRS, dont on retrouve dans les travaux de Hache (2016) la définition qu'en donnent les enseignants, et ceux des élèves qui ne sont pas en grande réussite scolaire.

Le profil des parents d'élèves qui ne sont pas en grande réussite scolaire

Pour les enseignants ayant déclaré l'absence d'EGRS dans leur classe actuelle mais également depuis qu'ils enseignent dans leur établissement, il leur a été demandé de s'exprimer dans une question ouverte sur les raisons, selon eux, de l'absence d'EGRS dans leur parcours professionnel.

Dans un premier temps, les enseignants parlent du rapport qu'entretiennent les parents avec l'école. Ces derniers portent peu d'intérêt à l'univers scolaire et peuvent aller jusqu'à contester le système. Certains enseignants expliquent : « Les parents dénigrent l'école pour eux c'est une garderie les parents ont eux-mêmes trop de problèmes pour s'occuper de la vie scolaire de leurs enfants ». On se retrouve dans une relation conflictuelle entre les parents et l'école au milieu de laquelle se trouve l'élève.

Le problème de la langueⁱⁱⁱ parlée dans les familles, qui est souvent différente de celle parlée à l'école est cité par de nombreux enseignants. Nombreux sont les exemples donnés d'élèves qui parlent une autre langue à la maison. Le français est une langue seconde ou étrangère. Elle n'est parfois pas pratiquée par les parents des enfants qui ne l'utilisent qu'à l'école. Cela peut créer une barrière de la langue qui amène les élèves à avoir un certain retard dû à l'apprentissage avant tout de la langue utilisée à l'école. A nouveau, une distance entre l'école et la maison se crée. Les enseignants complètent le déficit langagier précédemment cité par un manque de vocabulaire comme raison potentielle de l'absence d'EGRS dans leur classe. Ainsi les enseignants parlent d' « énormes lacunes au niveau du langage, syntaxe, énorme manque de vocabulaire ». Cette carence en vocabulaire entraîne des difficultés chez l'élève concernant la compréhension des consignes orales et écrites. Le rapport à l'écrit est plus difficile, les élèves ont du mal à rentrer dans les apprentissages.

Enfin, d'après les enseignants, il existerait un décalage culturel entre la culture véhiculée au sein des familles et la culture scolaire. Cela pourrait expliquer, selon eux, l'absence d'EGRS dans les classes des répondants. La notion de culture^{iv} est fréquemment employée dans leur justification. Ils parlent de deux sortes de culture : la culture générale et la culture scolaire. Pour les enseignants interrogés, les élèves des milieux défavorisés manquent de culture générale. Elle ne leur est pas transmise par leurs parents et c'est pourtant ce qui peut faire la différence dans la catégorisation d'EGRS donnée par les enseignants : « le quartier est en grosse difficulté donc les élèves à l'aise ont tout de même un manque de culture générale qui ne les range pas dans la catégorie d'élève en grande réussite scolaire, manque de vocabulaire pas ou peu de distanciation par rapport aux demandes ». En plus du manque de culture générale, les répondants abordent la nécessité d'avoir une culture scolaire grâce à laquelle l'élève comprend les attentes du maître ainsi que son rôle à jouer dans l'acquisition des savoirs. Les enseignants déplorent le fait que cette culture ne soit pas transmise dans l'environnement familial.

Durant les entretiens, la question des parents a pu être approfondie. Une des enseignantes interrogées expliquent que les parents n'ont, dans la plupart des cas, pas eu d'expérience scolaire car ils n'ont pas fréquenté l'école. Ils ne connaissent donc pas le système et développent ainsi des *a priori* et des fausses idées concernant l'école, qu'ils inculquent à leurs enfants. Les enfants, avant leur entrée à l'école, ont donc une vision de celle-ci à travers le discours qu'en ont leurs parents, basé sur leur propre expérience. Cela peut aller vers des cas extrêmes, relatés dans un autre entretien, où les familles se positionnent contre l'école et l'enseignant.

Le deuxième point concerne le fait qu'il existe une distance entre la culture véhiculée dans les familles et celle attendue à l'école. Une enseignante s'interroge longuement dans son entretien sur la difficulté de faire le lien entre les apprentissages et l'environnement quotidien de ces élèves. Elle présente un quotidien pour les familles très difficile, de pauvreté et de souffrance, qui empêche les enfants d'être disponibles pour l'école. Les élèves, confrontés à ce quotidien, ne voit pas de sens aux apprentissages décontextualisés présentés à l'école et ont de grandes difficultés pour apprendre. Voici ici l'extrait de l'entretien avec cette enseignante :

A : (...) Puis ouais quand même faire le lien entre les apprentissages qu'on doit leur fournir et leur environnement quotidien [...] par leurs problèmes quotidiens d'avoir euh ... à quelle heure il faut aller chercher le petit frère à l'école, et quand est-ce qu'on fait à manger ce soir et euh ... des problèmes qui sont pas à la base ceux d'un enfant de 10 ans.

Pour finir, une enseignante dans son entretien parle de la difficulté de « tout faire à l'école », de tout y apprendre : « Je pense. Je pense qu'on peut pas tout faire à l'école, ... euh ... on peut, on peut leur apprendre des savoirs plus ... scientifiques quoi mais que ... si à côté de ça ils sont pas éveillés ... c'est quand même, c'est quand même difficile ... Alors après, pas forcément que par les familles, mais par le, par le oui l'entourage en général. Voilà c'est sûr que s'ils restent plantés devant leur télé toute la journée ... ».

Cette vision est partagée par d'autres enseignants, que ce soit dans le questionnaire ou lors des entretiens. Les enseignants expriment leur nécessité d'avoir le soutien de la part des parents pour réussir à faire réussir leurs élèves. Cela passe par un besoin que les parents s'impliquent dans la vie scolaire de l'enfant, mais également qu'ils s'impliquent en dehors de l'école en proposant des activités extra-scolaires. Ils regrettent un manque d'intérêt croissant de la part des parents concernant le cursus scolaire. Ces derniers ne stimulent pas leur enfant et les enseignants parlent de « carence éducative ». Beaucoup sont les professionnels qui prônent une coéducation. Ils regrettent l'absence de celle-ci à cause d'une « distance à l'école et au savoir » trop importante, ainsi qu'une « culture des parents [qui] n'est pas conforme à la culture scolaire ». Pourtant, cette coéducation reste dans leur projet de travailler « de concert parents et enseignants » car ces derniers sont « acteurs du destin scolaire » de leur enfant.

Le profil des parents des EGRS selon les enseignants

Notre questionnaire interroge les enseignants de ZEP à travers le prisme des EGRS. Ils sont 58,3% à déclarer avoir cette année des EGRS dans leur classe, et 73,8% à en avoir déjà eu depuis qu'ils sont dans leur établissement.

La première partie de notre questionnement autour des familles des EGRS portent sur l'implication des parents d'EGRS au sein de l'école. Nous souhaitons savoir si, de manière générale, les parents des EGRS étaient impliqués dans l'école tant en ce qui concerne les activités de l'école (sortie, événements particuliers, association de parents, parents délégués) que d'un suivi de l'enfant en venant le chercher à la sortie de l'école, en assistant aux réunions ou en ayant des rendez-vous réguliers avec l'enseignant. Nous avons reporté les résultats obtenus dans le graphe suivant.

Figure 1 : implication des parents d'EGRS selon les enseignants

Ainsi les enseignants déclarent les parents d'EGRS fortement impliqués dans les activités de l'école. Ils déclarent également une participation forte des parents à ces activités mais une majorité des enseignants disent que les parents d'EGRS n'accompagnent pas les sorties. Ils ne sont pas non plus, d'après les dires des enseignants, investis dans l'association des parents délégués. Les enseignants déclarent une très forte présence des parents d'EGRS aux réunions. La moitié des professionnels décrivent des parents venant chercher ou amenant l'enfant à l'école et 47,3% disent avoir des rendez-vous réguliers avec ces familles.

La deuxième partie de notre questionnaire autour des familles des EGRS concerne les habitudes des EGRS ce qui nous donnent certaines informations sur les familles. Nous avons reporté les résultats obtenus dans le graphe suivant.

Figure 2 : Habitudes des EGRS selon les enseignants

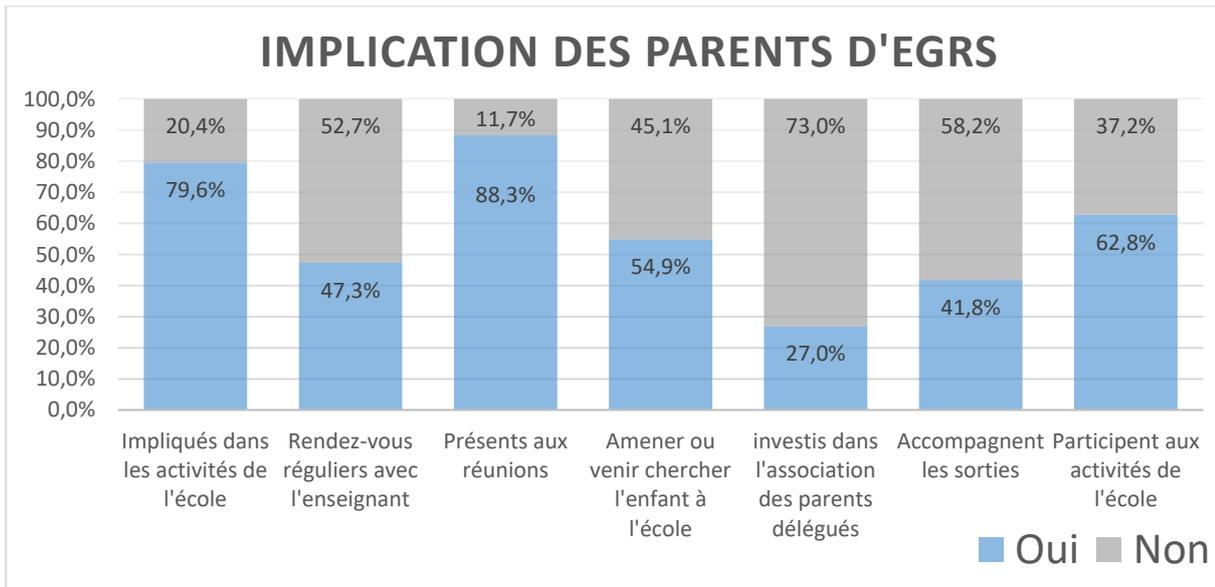


Figure 3 : implication des parents d'EGRS selon les enseignants

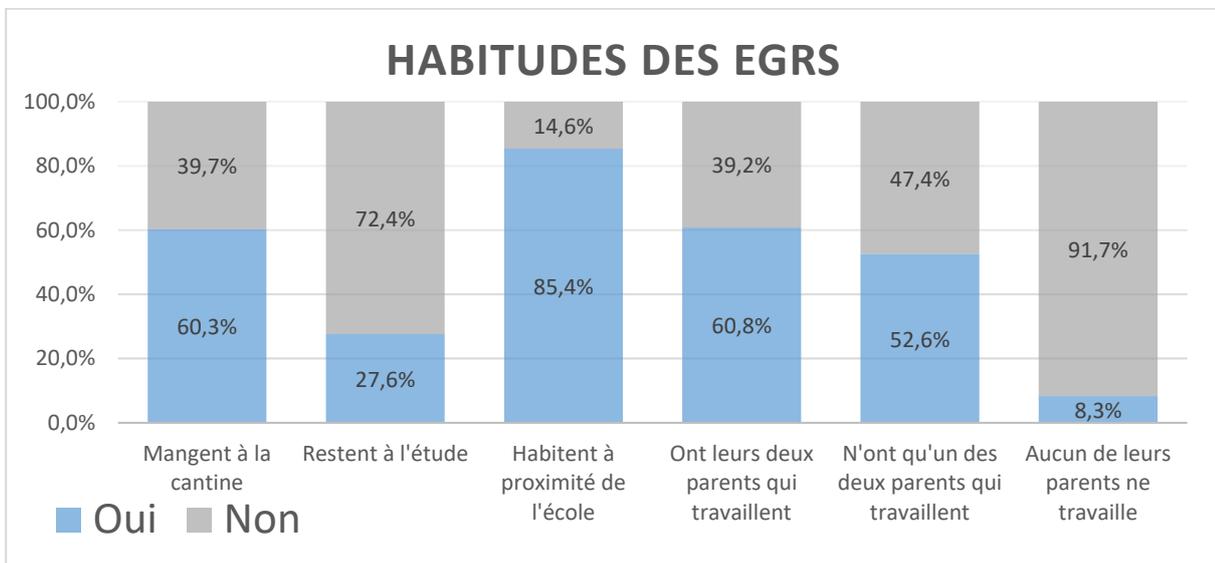


Figure 4 : Habitudes des EGRS selon les enseignants

Grâce à ces déclarations des enseignants concernant les EGRS, nous obtenons des informations sur les familles de ces derniers. Ainsi une forte majorité d'enseignants déclare des EGRS habitant à proximité de l'école. Une forte majorité d'enseignants décrit des familles d'EGRS dans lesquelles les deux parents travaillent. Ils sont très peu à parler de familles d'EGRS où aucun des deux parents n'a d'emploi. Plus de la moitié des enseignants déclarent que les EGRS mangent à la cantine mais ils sont très peu (27,6%) à dire qu'ils restent à l'étude le soir.

A la suite de cela, nous avons demandé, au cours d'une question ouverte, s'il y avait d'autres types d'implication de la part des familles, non présentes dans les questions fermées proposées. 167 enseignants sur les 1218 ayant répondu à cet ensemble de questions ont souhaité s'exprimer dans cette question ouverte autour de cela. Les réponses à cette question peuvent être classées en plusieurs catégories.

La première catégorie, revenant le plus fréquemment, est celle de l'implication des parents auprès de leur enfant sur le temps extra-scolaire. Trente-neuf enseignants listent une série d'actions de la part des parents. Ces derniers parlent d'un réel suivi de la part des parents, tant sur leurs résultats que sur le travail fait et à faire, sur les devoirs et les révisions potentielles. Les enseignants décrivent des parents investis dans la scolarité de leur enfant, s'intéressant au programme scolaire, aux méthodes et à la pédagogie utilisée, allant même jusqu'à anticiper certains apprentissages. Les enseignants citent également le cas de parents ayant une bonne communication avec leur enfant, se rendant disponible pour parler avec eux de leurs apprentissages, mais également les stimulant en réalisant des activités extra-scolaires leur permettant d'apprendre davantage, de s'ouvrir et d'élargir leur culture générale. Nos répondants notent également une gestion du quotidien de l'enfant, en vérifiant le travail fait et les difficultés rencontrées, le matériel scolaire, mais également en surveillant le temps passé devant les écrans ou encore l'heure du coucher. Enfin, les enseignants parlent de parents ayant de fortes ambitions pour leur enfant. Ils ont compris le fonctionnement du système scolaire. Ils communiquent avec leur enfant autour du sens et de l'image de l'école pour leur permettre de s'intégrer et de réussir dans cette institution.

La deuxième catégorie concerne l'implication des parents au sein de l'école. Les enseignants déclarent une présence importante lors des sorties en tant que parents accompagnateurs, voire en tant qu'animateur de petits groupes lorsqu'ils ont passé l'habilitation nécessaire pour cela. Les enseignants expliquent qu'ils prennent part à l'organisation d'activités au sein de la classe et de l'école. Ils donnent l'exemple de parents qui aident l'école sur certains projets. Les enseignants précisent également que ces parents connaissent les autres parents ainsi que les camarades de classe de leur enfant. Ils soulignent également une relation particulière entre ces parents et l'enseignant de leur enfant. Ils sont décrits comme agréables, serviables, respectueux, demandeurs et volontaires, avec une écoute attentive et une forte communication. Ils ont confiance en l'enseignant et en l'école, ils s'accordent sur le fonctionnement de l'école et soutiennent l'enseignant en cas de besoin.

Nombreux enseignants ont abordé d'autres problématiques que l'implication à l'école ou à la maison. Treize enseignants se plaignent du manque d'implication des parents. Ils s'impliquent peu, voire pas du tout. La spécificité de la ZEP est citée pour justifier cela. Enfin, l'une des justifications apportées par douze enseignants concernant l'absence d'implication des parents au sein de l'école est leur manque de disponibilité car beaucoup travaillent. Cette justification est nuancée par le fait que, bien qu'ils ne peuvent être présents à l'école pour participer à des projets ou accompagner des sorties, ces parents s'impliquent à distance. Les enseignants qui soulignent cette caractéristique précise que, selon eux, les parents des EGRS sont plus souvent des parents qui travaillent.

Pour finir, trente-huit enseignants expliquent qu'ils ne peuvent pas répondre à la question posée car ils sont dans l'incapacité de généraliser un comportement propre à chaque famille. Pour ces enseignants, il n'y a pas de famille type, mais des profils extrêmement variés.

Lors des entretiens, il a été demandé aux enseignants s'ils avaient remarqué des récurrences dans le comportement des parents d'EGRS. Ils sont cinq sur les dix interrogés à se prononcer sur le sujet. Leurs réponses viennent corroborer et compléter celles du questionnaire. Pour Colette, ils ne sont pas différents des autres parents à part qu'ils savent que leur enfant sera un bon élève. Emmanuel décrit ces parents comme étant ouverts, souriants, sociables et très inquiets de la réussite de leur enfant. Pour Annouk, ce sont des parents qui, malgré des moyens faibles, font de nombreuses activités avec leur enfant comme des sorties au musée ou des lectures du soir. Jean-Pierre aborde la question du travail des parents et selon lui, les EGRS ont généralement leurs deux parents à la maison et ces derniers travaillent tous les deux, avec un emploi de la mère « plutôt assez intéressant ». Enfin Aude s'exprime longuement sur l'implication de ces parents, régulièrement en situation de souffrance sociale, et qui souhaitent pour leurs enfants une meilleure vie que la leur. L'école se présente ici comme l'une des solutions pour l'obtenir et ils ont donc, vis-à-vis de l'école, des attentes fortes qui les amènent à encourager leurs enfants sur le chemin de la réussite scolaire. Nous retrouvons ici un extrait d'entretien autour de cela : « Je pense qu'il y a beaucoup de familles qui doivent être en souffrance du coup. Je pense que ça doit être des gens qui justement sont en difficulté financière, qui voient bien qu'ils ne vivent pas dans le meilleur quartier de Marseille qui font tout pour s'en sortir des gens qui ont des problèmes de papier, du coup qui voudraient travailler qui peuvent pas. Donc je pense que c'est quand même les familles dans lesquels on pousse plus. Les enfants sont pas, sont quand même ouais des familles en souffrance sociale je pense ».

Dans le projet de coéducation présent chez les enseignants, ces derniers parlent d'un réel travail à faire avant que l'enfant ne rentre à l'école, pour lui donner une « image positive de l'école », le goût d'apprendre. Certains enseignants donnent l'exemple de familles pour lesquelles « la question de la réussite sociale par le travail scolaire est très présente ». Cela poussé à l'extrême amène les professionnels à dire que l'enfant n'a pas besoin de l'école pour acquérir les savoirs. « L'enseignant n'y est pas pour grand-chose, souvent. Les parents sont souvent des parents qui parlent et font travailler leurs enfants ».

Discussion

Les enseignants, dans les différentes enquêtes, évoquent régulièrement les familles de leurs élèves. Ils affirment un rôle primordial de la famille à l'école. Ils abordent les difficultés du quotidien de ces familles (Lahire, 1995; Delahaye, 2015) en parallèle de l'histoire scolaire de leurs élèves.

Une majorité des professionnels interrogés présente la famille comme l'une des principales difficultés de la ZEP. Ce résultat conforte celui de l'étude de Moisan et Simon (1997). Selon les enseignants, il manquerait à leurs élèves « *les bases culturelles et linguistiques nécessaires pour réussir à l'école* » (Tazouti, 2002, p. 36). Ces manques sont cités par Kherroubi et Rochex (2004, p. 137) comme des « *savoirs invisibles* » au sein d'une « *pédagogie invisible* » (Armand, 2011, p. 41) où le maître n'explicité pas ses objectifs, ce qui pourrait mettre les élèves en difficulté.

La culture, très présente dans le bulletin officiel n°23 (2015), est un manque important des élèves pour les enseignants. Plusieurs d'entre eux parlent de « *l'arbitraire culturel dominant* » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 38), que l'on retrouve dans les milieux aisés (Tazouti, 2002). Cet avis n'est pas partagé par tous et on retrouve cela dans les travaux de Rayou et Bautier (2009) selon lesquels les enfants des minorités en réussite à l'école ne sont pas ceux dont la culture transmise dans le milieu familial est la plus proche de la culture dominante. La communication est souvent « *très insuffisante* », voire impossible pour les enseignants dont une grande majorité des parents d'élèves ne parle pas le français. La langue parlée à la maison est citée dans les trois éléments pouvant avoir un effet sur la réussite scolaire des élèves de ZEP dans les travaux de Moisan et Simon (1997). Cela peut nuire à la relation parents/enseignants qui se charge d'incompréhensions (Armand, 2011). Cela peut également être un frein pour les parents qui souhaiteraient aider leurs enfants (Tazouti, 2002). A nouveau, il y a divergence dans les avis concernant l'influence de la langue. Pour Lahire (1995), il n'y a « *aucun rapport de causalité simple entre "langue" et "difficultés scolaires"* » (ibid., p. 66) alors que Terrail (2009) parle d'une inégalité des chances scolaires en fonction du type de maniement de la langue

orale qui a lieu dans le milieu familial. Le manque de culture, de vocabulaire et la barrière de la langue (Davaillon & Nauze-Fichet, 2004) sont autant d'éléments dans l'argumentaire des enseignants affirmant l'absence d'EGRS dans les ZEP. De telles représentations chez les enseignants sont difficilement compatibles avec l'objectif d'égalité des chances (Dupriez & Cornet, 2006) prôné par les textes officiels (Rapport d'activité ministériel, 2007). De plus, les parents d'élèves sont décrits par les professionnels comme laxistes, désintéressés de l'école voire même en opposition sur certains points avec les enseignants. D'autres font face à des conditions de vie très difficiles, n'ont pas les compétences ou n'arrivent pas à dégager du temps pour gérer les problèmes scolaires (Périer, 2015). Certains ne savent pas comment se positionner par rapport à l'école. Ils comprennent souvent « *que l'école leur demande de participer et d'aider leur enfant mais, en même temps, ils sentent qu'elle leur dit de ne pas le faire car ils s'y prennent mal* » (Chauveau, 2000, p. 162). Selon les enseignants, les familles sont trop éloignées du jeu scolaire (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008) ce qui empêche l'enfant d'être en réussite. Pourtant, Charlot (1998) qualifie de « *suicidaire* » l'idée de rendre les familles responsables des difficultés scolaires de leurs enfants. Car ils sont une majorité à formuler « *une forte demande de réussite scolaire* » (ibid., p. 25) et ils passent autant de temps que les autres parents à les aider (Ould Ferhat & Poullaouec, 2005).

La représentation qu'ont les enseignants des familles d'EGRS a été longuement abordée dans nos enquêtes. La présence de ces élèves dans les milieux défavorisés affaiblit les théories de la reproduction et du handicap socio-culturel (Tazouti, 2002). Ces familles sont décrites par les enseignants comme plus présentes au sein de l'école (Davaillon & Nauze-Fichet, 2004) avec une implication et un intérêt fort pour la réussite de leur enfant. Nous avons vu dans nos résultats un pourcentage important de parents ayant des rendez-vous réguliers avec l'enseignant malgré une grande réussite scolaire de leur enfant. Ils sont aussi nombreux à accompagner les sorties alors que les enseignants les décrivent régulièrement comme des parents qui travaillent. Si ce n'est pas par une présence à l'école, ces parents échangent ou participent à distance. Un des enseignants des entretiens donne son avis concernant la relation entre réussite scolaire de l'enfant et situation professionnel des parents, particulièrement celui de la mère. Pourtant, dans l'étude de Tazouti (2002), ce critère ne s'est pas révélé significatif contrairement à celui de l'accompagnement parental. Nous précisons que les enseignants s'entendent pour dire que cette condition n'est pas suffisante pour permettre à un élève d'être un EGRS. Des enseignants donnent l'exemple de familles très éloignées des attendus scolaires, dont les enfants sont en grande réussite scolaire. Cela se retrouve dans d'autres travaux (Lahire, 1995; Charlot & Rochex, 1996; Kanouté et al., 2008) mais va à l'encontre des arguments d'autres enseignants justifiant ainsi l'absence d'EGRS en ZEP. Il n'y aurait pas un facteur unique permettant la réussite d'un élève, mais plusieurs facteurs qui formeraient un cercle vertueux de la réussite (Castets-Fontaine, 2011).

Conclusion

Nombreux enseignants, quand ils sont interrogés sur leurs représentations des familles de leurs élèves, déclarent que l'on ne peut pas faire de généralités. Mais à partir des réponses de ceux qui se sont prononcés, on a pu dégager certaines tendances et ainsi proposer le profil des parents que les enseignants souhaiteraient avoir. Les enseignants, à travers leurs discours, attendent des parents une implication dans l'histoire scolaire de leur enfant. C'est, selon eux, un critère de réussite des élèves. En effet, les enseignants disent ne pas pouvoir tout faire à l'école et souhaitent donc que les parents prennent en charge une part des apprentissages. Les enseignants sont conscients que le rapport au savoir de l'élève commence avant leur entrée à l'école. Ils espèrent que les parents commencent à transmettre à leur enfant les valeurs de l'école avant son entrée dans celle-ci. Cela pourrait prendre la forme d'une préparation à l'école au sein de la famille, qui aborderait le sens de l'école, les apprentissages, le fonctionnement du système scolaire et qui véhiculerait une image positive. Les enseignants affirment leur volonté d'une coéducation durant le reste de la scolarité, par une division du travail éducatif et scolaire entre l'école et la famille. Elle serait portée tant par l'école que par les familles, pour que tous travaillent dans le même sens, permettant à l'élève une meilleure réussite dans son parcours scolaire.

Bibliographie

- ARMAND, Anne, (2011), Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire ?, *Revue française de pédagogie*, n°177, pp. 37-46.
- BOURDIEU, Pierre, & PASSERON, Jean Claude, (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit.
- BULLETIN OFFICIEL n°4 du 28 janvier 1999 : Relance de l'éducation prioritaire. Elaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire, <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo990128/SCOE9803349C.htm>, consulté le 8 juin 2016.
- BULLETIN OFFICIEL n°23 du 4 juin 2015 : Circulaire de rentrée 2015. Circulaire n°2015-085 du 3-6-2015, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301, consulté le 7 juin 2016.
- CASTETS-FONTAINE, Benjamin, (2011), La randonnée vertueuse d'élèves de Grandes écoles issus de « milieux populaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol.40 n°1, pp. 2-15.
- CHARLOT, Bernard, (1998), Quelle relance pour les ZEP ?, *Actes des Assises nationales des ZEP*.
- CHARLOT, Bernard, (2001), *Les jeunes et le Savoir*, Paris, Economica.
- CHARLOT, Bernard, & ROCHEX, Jean Yves, (1996), L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire, *Lien social et politiques*, n°35, pp. 137-151.
- CHAUVEAU, Gérard, (2000), *Comment réussir en ZEP : Vers des zones d'excellence pédagogique*, Paris, Retz.
- DAVAILLON, Alice, & NAUZE-FICHET, Emmanuelle, (2004), Les trajectoires scolaires des enfants "pauvres", *Education et formations*, n°70, pp. 41-63.
- DELAHAYE, Jean Pierre, (2015), *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf consulté le 23 août 2016
- DUPRIEZ, Vincent, & CORNET, Jacques, (2006), Entre égalité et distinctions: représentations et pratiques des enseignants de l'école primaire, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°5, pp. 101-113.
- HACHE, Caroline, (2016), *Les enseignants face à la réussite scolaire des élèves en ZEP*, Thèse, Aix-Marseille Université, France.
- HOUSSAYE, Jean, (2001), *Professeurs et élèves: les bons et les mauvais*, Paris, Esf Editeur.
- KANOUE, Fasal, VATZ LAAROUSSI, Michèle, RACHEDI, Lilyane, & TCHIMOU DOFFOUCI, Madeleine, (2008), Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.34 n°2, pp. 265-289.
- KHERROUBI, Martine, & ROCHEX, Jean Yves, (2004), La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations, *Revue française de pédagogie*, Vol.146 n°1, pp. 115-190.
- LAHIRE, Bernard, (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard.
- LORCERIE, Françoise, (2015), Gare aux catégories !, *Cahiers pédagogiques*, Vol.70 n°520, pp. 21-22.

- MOISAN, Catherine, & SIMON, Jacky, (1997), *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris, INRP.
- OULD FERHAT, Laurence, & POULLAOUEC, Tristan, (2005), Le diplôme, arme des faibles ? Dans Jean Pierre Terrail (Ed.), *L'école en France : crise, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute.
- PERIER, Pierre, (2015), Le partenariat avec les parents: paradoxes et inégalités, *Cahiers pédagogiques*, Vol.70 n°520, pp. 43-45.
- Rapport d'activité ministériel 2005 > 2007, (2007), Egalité des chances pour la réussite de tous les élèves, http://cache.media.education.gouv.fr/file/RAM_2005_2007/17/6/egalite_ram_2005_2007_27176.pdf, consulté le 6 juin 2016.
- RAYOU, Patrick, & BAUTIER, Elisabeth, (2009), *Les inégalités d'apprentissage* (éd. 2e), Paris, PUF.
- TAZOUTI, Youssef, (2002), *Education familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire*, Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en psychologie, Université Nancy 2.
- TERRAIL, Jean Pierre, (2009), *De l'oralité: essai sur l'égalité des intelligences*, Paris, La dispute.

Notes de fin

ⁱ Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.

ⁱⁱ Nous entendons par ZEP les zones d'éducation prioritaire qui prennent, en fonction des différentes politiques, les dénominations de ZEP, RAR, ECLAIR, REP ou encore REP+

ⁱⁱⁱ Formes associées linguistique, langue, langues, langage, langagier, langagière, francophone, francophones, français, française.

^{iv} Formes associées : culture, culturel, culturels, culturelle, culturelles

^v Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.