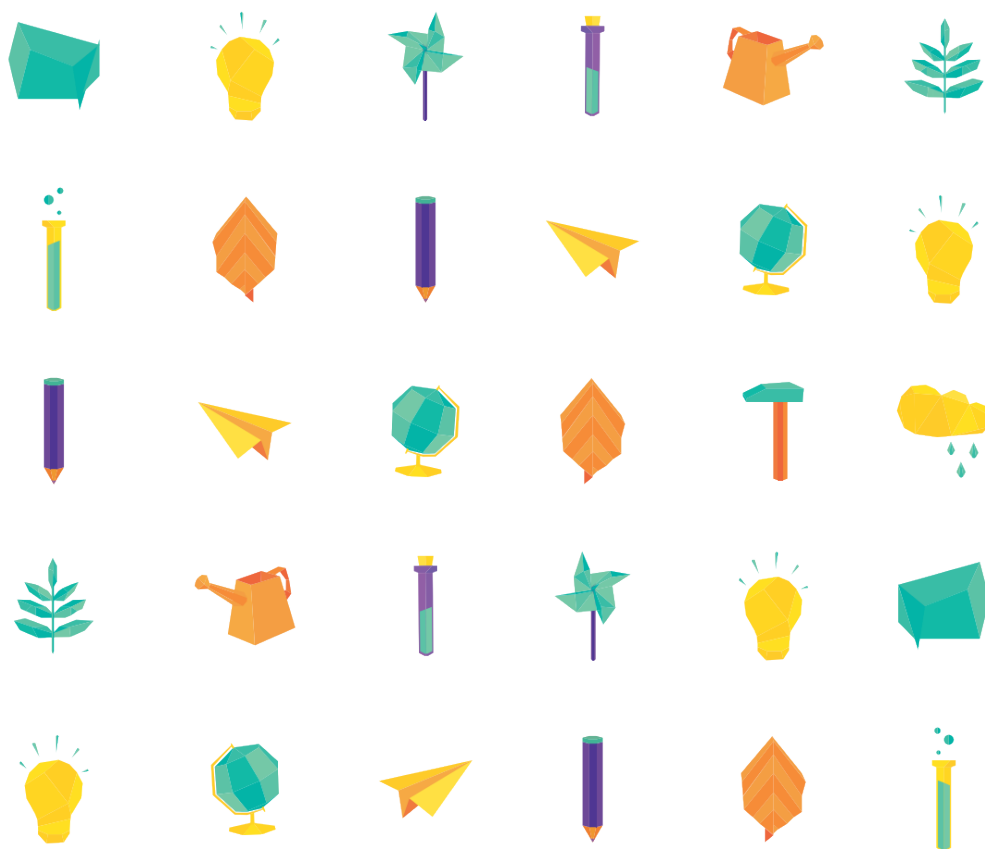


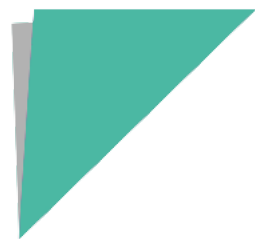


SynLab.

DÉMOCRATISER L'ÉCOLE

RÉUSSITE SCOLAIRE ET CO-ÉDUCATION À L'ÉPREUVE DES INÉGALITÉS SOCIALES

Sébastien Goudeau
Marine Portex
Alain Pothet



INTRODUCTION

Le soutien parental à la scolarité est identifié, par la recherche et dans les politiques éducatives actuelles, comme un enjeu majeur de la réussite scolaire. La nécessité d'impliquer les parents est d'autant plus marquée à l'égard des élèves issus des classes populaires, a priori désavantagés dans la compétition scolaire par un manque de familiarité aux attendus et savoirs.

Les objectifs de cette fiche scientifique sont de :

- présenter en quoi les situations scolaires participent activement

à la reproduction des inégalités sociales, notamment à la lumière des connaissances actuelles en psychologie sociale expérimentale ;

- examiner comment le partenariat entre l'école et la famille peut être utilisé comme un levier permettant la réussite de tous.

1. LES INÉGALITÉS EN FRANCE : ÉTAT DES LIEUX

- Les derniers résultats de l'étude PISA montrent que la France est l'un des pays où les différences de performances selon le niveau socio-économique sont les plus marquées¹.
- En 2013, la proportion d'enfants d'ouvriers était plus élevée chez les décrocheurs (48%) que chez les non-décrocheurs (31%), tandis que l'on observait une tendance inverse chez les enfants de cadres (5% parmi les décrocheurs contre 18% parmi les non-décrocheurs)².
- En 2016, moins de 20% des enfants d'employés et d'ouvriers sortaient de la formation initiale avec un Bac +2. Ce chiffre grimpe à 50% pour les enfants de cadres³.
- À la rentrée 2018, 72,6% des élèves scolarisés dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) étaient issus de classes populaires⁴.

- À la rentrée 2018, 8% des enfants d'ouvriers sont en retard à l'entrée en sixième, contre moins de 2% pour les enfants de cadres⁴.

Les écarts de performances entre les enfants issus de classes populaires et ceux issus de classes favorisées apparaissent très tôt dans la scolarisation et sont fortement prédictifs de la réussite scolaire ultérieure. Par exemple, à l'instar d'autres compétences précoces en lecture, des différences de niveau de conscience phonologique selon l'origine sociale peuvent être repérées dès la maternelle⁵. Les compétences scolaires développées en fin de maternelle vont jouer un rôle déterminant sur les performances ultérieures⁶.



2. QU'EST-CE QU'UN CLASSE SOCIALE ?

La classe sociale est conceptualisée en sociologie comme étant « **un puissant contexte de socialisation défini non seulement par des ressources économiques mais également par des ressources culturelles et sociales** »⁷.

Pierre Bourdieu utilise le terme de « capital » pour faire référence à ces ressources qui se forment par accumulation et confère un certain avantage à celui qui les possède⁸.



POSITIONS SOCIALES ET « CAPITAUX »

Selon Bourdieu, il existe trois formes différentes de ressources (c'est-à-dire capitaux) qui déterminent la position sociale de celui qui les possède⁸ :

- Le capital économique (les revenus et le patrimoine d'un individu).
- Le capital culturel⁹ :
 - à l'état incorporé : des savoirs et savoir-faire, compétences, formes d'élocution, etc.
 - à l'état objectivé : la possession de livres, les tableaux ou encore les instruments de musique
 - à l'état institutionnalisé : les titres et diplômes scolaires.

Le terme de capital met en évidence une hiérarchie des ressources et notamment sur le marché scolaire.

- Le capital social : le réseau des relations sociales dont disposent les individus (étendue et fonction du capital économique et d'un capital culturel élevés des personnes au sein de ce réseau).

3

3. COMMENT EXPLIQUER LE LIEN ENTRE CLASSES SOCIALES ET PERFORMANCES SCOLAIRES ?

Dans cette partie, nous reprendrons le cadre théorique développé par Sébastien Goudeau dans sa thèse de doctorat (l'intégralité de la thèse peut être consultée [ici](#)).

Certaines explications du lien entre classes sociales et performances scolaires se fondent sur le postulat essentialiste, largement répandu dans notre société occidentale, que la réussite et la difficulté scolaire sont liées à des **qualités intrinsèques des individus**. Des recherches montrent que cette idée résonne particulièrement auprès des acteurs éducatifs qui ont tendance à interpréter la performance scolaire comme une manifestation directe

des capacités cognitives ou de la motivation de l'élève¹⁰. Par corollaire, les difficultés scolaires rencontrées par les élèves de classe populaire ont été attribuées à un manque de capacités d'origine génétique (c'est-à-dire essentialisme biologique)¹¹ ou sociale (c'est-à-dire essentialisme social)¹².

L'essentialisme biologique est basé sur l'idée que l'intelligence est innée. Ainsi, le phénomène de reproduction scolaire des inégalités sociales est interprété comme l'expression du déterminisme génétique de l'intelligence.

L'**essentialisme social** s'exprime notamment à travers la théorie du handicap socioculturel selon laquelle un milieu familial peu stimulant intellectuellement serait responsable des difficultés scolaires des élèves de classe populaire.

Ces explications essentialisantes vont à l'encontre des connaissances scientifiques actuelles, lesquelles montrent que les performances intellectuelles sont fortement influencées par des **causes externes à l'individu ou à son environnement familial**. L'hypothèse de l'arbitrage culturel situe les écarts de réussite entre des élèves issus de classes sociales différentes dans les **propriétés des situations scolaires**. Cette hypothèse a pour origine les travaux de Bourdieu et Passeron¹³ qui soulignent le rôle majeur de l'éducation dans la reproduction des classes sociales via deux mécanismes :

- Il existerait une « **connivence dissimulée entre l'arbitraire scolaire et la culture des classes favorisées** »¹⁴. Ainsi, les élèves de classe populaire étant moins familiers des attendus et des savoirs scolaires, ils sont désavantagés dans la compétition scolaire par rapport aux élèves des classes plus favorisées.
- Les inégalités dans le degré de familiarité sont ignorées et **les différences de performances sont interprétées en termes de mérite et d'intelligence**. L'école française, marquée historiquement par une volonté d'égalité des chances et de méritocratie, sous-estime le pouvoir des situations scolaires sur la performance subséquente.

4. QUELS SONT LES MÉCANISMES PSYCHOLOGIQUES QUI INTERVIENNENT DANS LE LIEN ENTRE CLASSE SOCIALE ET PERFORMANCE SCOLAIRE ?

Des travaux de psychologie sociale ont mis en évidence comment certaines situations scolaires pouvaient contribuer à créer des écarts de réussite liés à l'origine sociale. Parmi ces travaux, certaines recherches ont examiné l'influence des stéréotypes négatifs liés aux classes populaires. Ces travaux, connus sous le nom de **paradigme de la menace du stéréotype**, mettent en évidence que, dans une situation de performance, les élèves appartenant à des groupes stigmatisés peuvent craindre de confirmer le stéréotype négatif associé à leur groupe, ou d'être jugés conformément à ce stéréotype¹⁵.

La limitation intellectuelle et la paresse forment un stéréotype associé aux classes sociales les plus défavorisées. Ainsi, les situations scolaires peuvent être vécues comme particulièrement menaçantes pour les élèves issus des classes défavorisées¹⁶. Ce sentiment de menace entraîne du stress et des émotions négatives dont la gestion nécessite

des stratégies d'auto-régulation, coûteuses en termes de ressources cognitives, qui altèrent le fonctionnement cognitif et par conséquent les performances intellectuelles¹⁷.

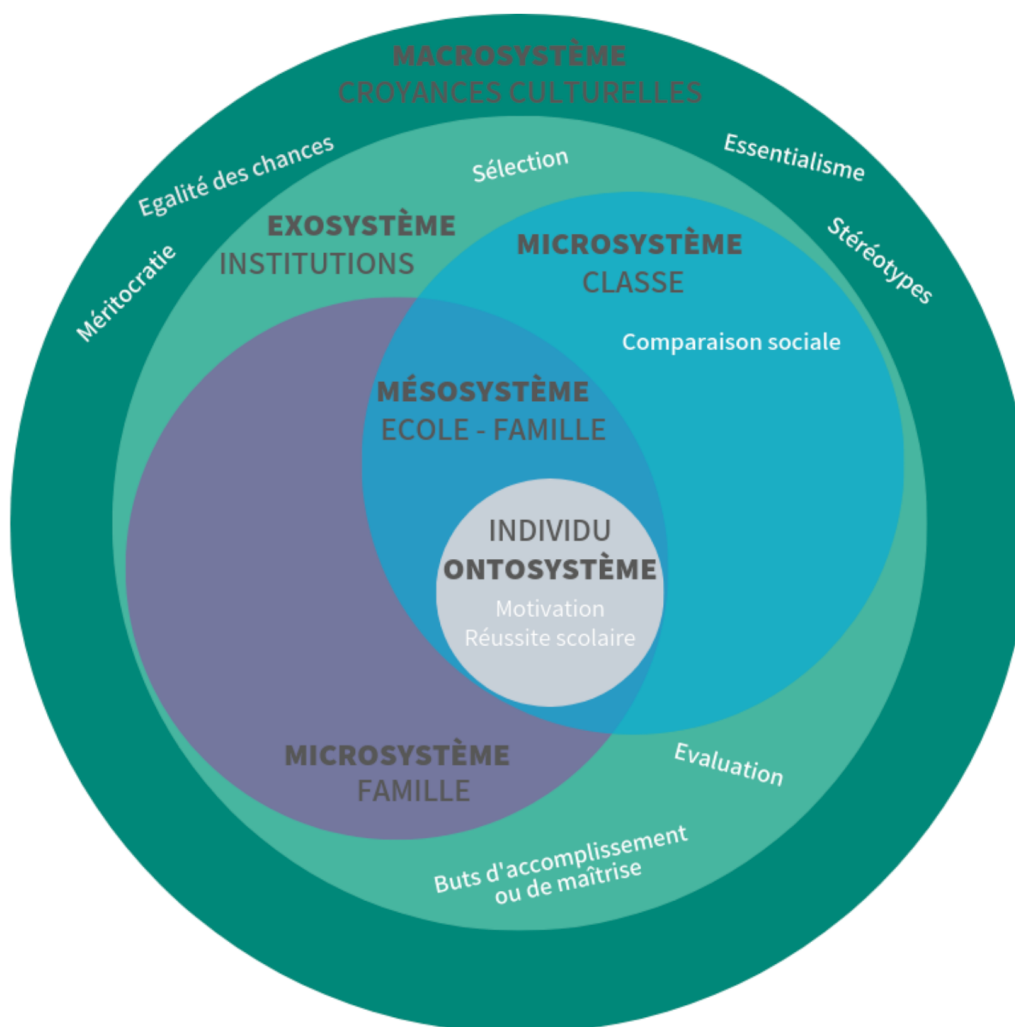


ILLUSTRATION AVEC UN RESULTAT DE RECHERCHE

La première étude à avoir révélé une influence des situations évaluatives sur les performances a été réalisée en France en 1998¹⁸. Dans cette étude, les performances d'étudiants de licence à des problèmes verbeaux étaient analysées en fonction de leur classe sociale (ici, la profession de leur parent et leur niveau d'études). Les étudiants issus de classes populaires obtenaient de moins bonnes performances au test uniquement lorsque ce dernier était présenté comme une mesure de leurs habiletés cognitives.

La recherche expérimentale a également permis de mettre en évidence un certain nombre de facteurs qui rendent plus ou moins saillante la menace inhérente aux situations scolaires chez les élèves issus de classes sociales populaires. Ces facteurs sont imbriqués dans des pratiques, des institutions et des croyances historiquement et culturellement situées qui forment un système¹⁴.

Dans son travail de thèse, Sébastien Goudeau propose pour la première fois d'intégrer dans un même modèle de compréhension les différents effets menaçants. Nous les avons rassemblés dans la figure ci-dessous qui indique les différents facteurs d'influence des situations scolaires et leurs différents niveaux d'ancrage tels que définis dans la théorie écosystémique de Bronfenbrenner¹⁹.



Parmi les facteurs d'influence au niveau du **macrosystème**, on peut citer les **croyances essentialisantes** fortement répandues dans nos sociétés occidentales. La difficulté scolaire a tendance à être interprétée par les élèves eux-mêmes comme un manque de compétence plutôt que comme étant inhérente au processus d'apprentissage.

Le sentiment d'incompétence est coûteux pour le fonctionnement cognitif et délétère pour les performances intellectuelles. Cela est d'autant plus marqué pour les élèves qui sont le plus confrontés à la difficulté, c'est-à-dire les élèves qui ne possèdent pas le même capital culturel que celui valorisé dans les situations scolaires.

ILLUSTRATION AVEC UN RESULTAT DE RECHERCHE

Autin et Croizet²⁰ ont mis des collégiens dans une situation où ils avaient à réaliser un apprentissage nouveau : résoudre des anagrammes extrêmement difficiles. Cet apprentissage était réalisé dans deux conditions où l'interprétation de la difficulté variait. Dans la première condition, les expérimentateurs amenaient les collégiens à interpréter la difficulté comme inhérente au processus d'apprentissage en les invitant à se remémorer leur apprentissage du vélo. Cela constitue un apprentissage long et difficile mais que tous les enfants ont achevé et où la difficulté n'est généralement pas associée à de l'incompétence. Dans la deuxième condition (plus proche d'une situation classique de classe), les élèves avaient à résoudre les mêmes anagrammes sans qu'on les amène à réinterpréter leurs difficultés. Les performances obtenues à une tâche subsidiaire étaient meilleures pour la première condition, c'est-à-dire lorsque la difficulté était attribuée à un processus normal d'apprentissage plutôt qu'à une limitation intellectuelle.

Un facteur d'influence au niveau de l'**exo-système** est l'orientation de l'institution scolaire vers la **sélection**. Cela s'exprime notamment à travers l'évaluation sommative qui permet de comparer la performance des élèves entre eux ou vis-à-vis d'un standard et, in fine, de classer et de sélectionner les élèves.

Au cours d'une évaluation sommative, les élèves cherchent à démontrer leurs compétences (buts de performance) plutôt qu'à acquérir des compétences (buts de maîtrise). Les buts de performance qui ont des effets contradictoires sur la performance. Cela a amené les chercheurs à distinguer :

- **des buts de performance-approche**, qui consistent à paraître compétents en faisant mieux que les autres ;
- **des buts de performance-évitement**, qui consistent à éviter de paraître incompetents.

Les deuxièmes auraient les effets les plus néfastes sur la performance et seraient davantage poursuivis par les élèves issus de classes populaires dans des situations menaçantes.

6

Les performances recueillies en situation d'évaluation sont moins un reflet fidèle du potentiel cognitif individuel qu'un produit combiné de situations sociales et éducatives²¹. En précision, d'autres résultats semblent indiquer que ce n'est pas le caractère évaluatif en soi de la situation qui est menaçant, mais sa finalité (c'est-à-dire, sélection ou formation)²². En effet, les évaluations formatives semblent orienter les élèves vers des buts de maîtrise et rendent ainsi la situation d'évaluation moins menaçante.

Un facteur d'influence au niveau du **micro-système** de la salle de classe identifié dans la littérature est la **comparaison sociale**²³. Les situations scolaires rendent visibles les différences de performance entre élèves par certaines pratiques (par exemple, faire lever la main aux élèves lorsqu'ils ont terminé un travail), mais laissent invisibles les différences de familiarité liées à l'arbitraire culturel scolaire. Ces situations sont menaçantes pour les élèves issus de classes populaires, car elles les amènent à comparer leur performance à celles des autres et à interpréter leurs difficultés comme le signe d'une infériorité intellectuelle et non comme un écart de familiarité.





ILLUSTRATION AVEC UN RESULTAT DE RECHERCHE

Dans une série d'études²³, des élèves âgés de 11-12 ans étaient confrontés à un test de compréhension de texte selon deux conditions où la visibilité de la performance variait. Les réponses des enfants étaient enregistrées après chaque question dans un temps limité. Dans la condition de visibilité, les élèves devaient lever leur main lorsqu'ils répondaient à une question avant le temps imparti. Dans la condition de non-visibilité, il était explicitement demandé aux élèves de ne pas indiquer lorsqu'ils ont fini de répondre à la question.

Une première étude montre que l'écart de performances entre les élèves issus de classes sociales favorisées et les élèves issus de classes sociales populaires sont plus importants lorsque le contexte favorise la comparaison sociale plutôt que lorsqu'il limite les possibilités de se comparer.

Dans deux autres études ces mêmes chercheurs ont manipulé le niveau de familiarité des élèves vis-à-vis d'un nouveau code d'écriture comme proxy de la classe sociale. Les élèves les moins familiers au nouvel arbitraire voient leur performance diminuer lorsqu'ils sont placés dans une situation de comparaison sociale comparativement à une situation où ils ne peuvent pas se comparer (étude 2). En revanche, lorsqu'ils peuvent attribuer leur difficulté à une cause externe (manque d'entraînement) et non plus à une limitation intellectuelle, la comparaison sociale n'est plus menaçante (étude 3).

Ces résultats permettent de formuler l'hypothèse que les performances d'élèves issus de classes populaires pourraient être améliorées en situation de visibilité s'ils avaient conscience d'avoir un niveau de familiarité aux standards académiques plus faible que les élèves issus de classes plus favorisées.

Au niveau du **méso-système**, nous considérerons **l'interaction entre l'environnement de la famille et celui de l'école**, c'est à dire les connexions entre les adultes de ces deux micro-systèmes et la congruence entre les comportements, valeurs et attitudes²⁴. La recherche rapporte généralement un effet positif de l'implication des parents à l'égard de l'école sur la réussite scolaire²⁵. Cependant, elle montre également que les parents avec de faibles revenus sont moins susceptibles de s'impliquer dans l'éducation scolaire de leurs enfants²⁴. Cela ne semble pas être dû à une démobilisation des parents devant l'école mais plutôt au fait que, par exemple, certains parents ne maîtrisent pas les savoirs et les méthodes nécessaires pour accompagner leurs enfants. En revanche les parents de classes moyennes et favorisées ont en effet des modes d'investissement qui correspondent totalement aux attentes des enseignants et sont très rentables scolairement.

Il existe différentes formes d'implication des parents. Par exemple, nous pouvons distinguer²⁶ :

- **L'implication comportementale** : activités réalisées à la maison ou à l'école, telles que la communication active avec l'école, les activités bénévoles à l'école, l'aide aux devoirs.
- **L'implication cognitive/intellectuelle** : activités réalisées à la maison qui exposent les enfants à des expériences éducatives stimulantes.
- **L'implication personnelle** : attitudes et attentes à l'égard de l'école qui transmettent le plaisir d'apprendre et qui sont liées à la valeur et l'utilité perçues de l'école.

Parmi ces trois formes d'implication, une méta-analyse récente²⁵ montre que **c'est l'implication personnelle, plus**

particulièrement les attentes parentales, qui est la forme la plus prédictive de la réussite scolaire. En effet, les attentes académiques des élèves, c'est-à-dire « les attitudes et croyances envers l'école, les enseignants, les matières et l'éducation en général »²⁷ sont en grande partie calquées sur celles de leurs parents et influencent leurs performances scolaires.

Cependant, si l'implication personnelle est la forme d'implication **la plus déterminante de la réussite des élèves, c'est l'implication comportementale qui est de loin la plus valorisée par le système éducatif**²⁸. Or, les familles les plus défavorisées présentent précisément moins d'implication comportementale. En effet, elles s'écartent de la norme dominante en privilégiant plutôt des modalités de contact moins visibles et sur des temps moins formalisés (comme par exemple la sortie des classes). Ainsi, il semble nécessaire de « distinguer l'intérêt parental des modalités par lesquelles il se manifeste »²⁹. D'un point de vue pratique, l'enjeu est donc d'identifier les obstacles à l'implication comportementale des parents de classes populaires.

Un premier élément de réponse est qu'à l'instar de leurs enfants, **le capital culturel de ces parents est plus éloigné de l'école**²⁴. Ainsi, ils peuvent éprouver plus de difficultés pour comprendre l'organisation scolaire, ses procédures, son vocabulaire, ses contenus, ou également être freinés par leurs propres expériences négatives du système éducatif. De fait, ils se sentent moins confiants pour échanger avec les professionnels de l'éducation³⁰ et notamment dans les situations les plus formelles comme par exemple des rencontres individuelles sur rendez-vous. De plus, ces mêmes familles peuvent moins facilement et efficacement s'impliquer dans des activités qui présupposent une connaissance des attendus et des savoirs scolaires, comme c'est le cas de l'aide aux devoirs par exemple. Pourtant, l'école ignore les différences de familiarité liées à l'arbitraire culturel scolaire et fait comme si tous les parents pouvaient en comprendre les attentes, encourager les enfants et les aider

dans leurs devoirs²⁸. À cet égard, l'explicitation apparaît comme une condition nécessaire de la démocratisation de l'implication parentale.

Un deuxième élément de réponse concerne **des obstacles plutôt d'origine économique**. En effet, les parents appartenant à des classes sociales défavorisées ont généralement de plus fortes contraintes familiales ou professionnelles les empêchant de s'impliquer à l'école aux moments fixés et de la façon la plus valorisée²⁴. En retour, le manque d'implication sur le lieu de l'école les désavantage dans la quantité d'informations éducatives qu'ils reçoivent. Dans ce contexte, l'école peut favoriser le contact avec les familles les plus éloignées en s'ouvrant à d'autres modalités de lien. Concrètement, l'école peut par exemple proposer des échanges plus spontanés qui ne sont pas soumis à la contrainte pragmatique des rendez-vous et qui, parce qu'ils se déroulent en dehors de l'école, instaurent une relation plus horizontale²⁸. En effet, la recherche montre que l'implication parentale est fortement déterminée par la capacité de l'école à rentrer en contact avec eux³⁰. **Communiquer de manière informative** (tenir les parents informés de la progression des élèves, des règles en classe, des attentes et des activités en cours) **et créer un environnement accueillant, sont des ingrédients essentiels pour favoriser la participation**. Ainsi, cela suggère que les personnels éducatifs ont la capacité d'accroître la participation des parents et que ces derniers sont sensibles aux informations qu'ils reçoivent de l'école. Cependant, les enseignants sont parfois démunis face à l'incompréhension des logiques scolaires des familles lors des rendez-vous et en difficulté pour proposer des outils de compréhension clairs et consensuels des attentes et des codes de l'école. Cela est d'autant plus vrai que les personnels éducatifs ont peu de connaissance des familles les plus éloignées de l'école qu'ils ont rarement fréquentées au cours de leur propre trajectoire scolaire et sociale²⁸. Des dispositifs comme les cafés des parents ou « ouvrir l'école aux parents pour la réussite éducative » semblent permettre de rapprocher ces deux univers éloignés.

Dans la même optique, certains réseaux s'appuient sur les associations locales pour proposer des visites des quartiers pour les enseignants. Des rencontres en dehors de l'école, dans des locaux associatifs, peuvent également favoriser le rapprochement et lever quelques craintes réciproques.

Par ailleurs, le développement du cahier de texte en ligne et, de façon plus globale, des espaces numériques de travail, a permis de fluidifier les relations avec les familles qui disposent d'un accès internet. Or, il existe

encore des familles, qui vivent dans la grande précarité, qui ne disposent pas d'un tel accès et qui donc ne reçoivent pas ces informations sur les progrès et le travail à faire en dehors de la classe. Cette fracture numérique ne fait que renforcer les inégalités sociales à l'école. La dématérialisation des demandes de bourses constitue un bon exemple de ce phénomène. En effet, on a assisté à une chute importante de demandes de bourses en ligne par rapport à la situation antérieure où elles étaient demandées sous format papier.

À RETENIR



Le capital culturel des élèves et, par extension, de leur famille, est un facteur déterminant de leur réussite scolaire.

- Les situations scolaires participent activement à cet effet en rendant accessibles des croyances erronées sur l'intelligence, lesquelles altèrent le fonctionnement cognitif des élèves issus des classes populaires.



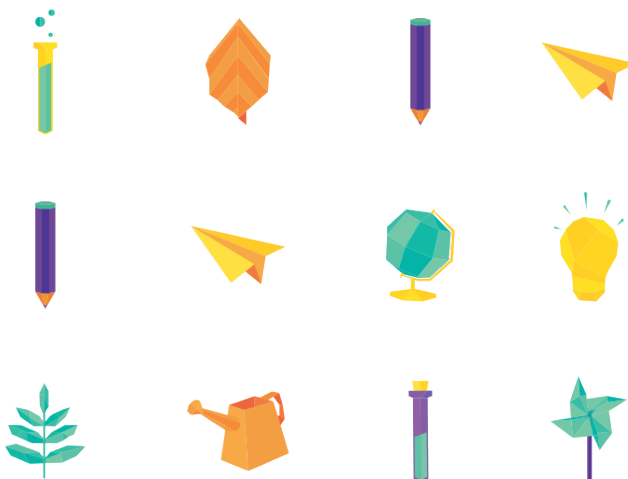
Les personnels éducatifs peuvent agir sur cet effet en :

- amenant les élèves à interpréter la difficulté comme inhérente à tout processus d'apprentissage ;
- instaurant un climat de classe orienté vers la coopération plutôt que la compétition.



Pour cela, les parents constituent des partenaires privilégiés et il apparaît nécessaire de soutenir de manière individualisée leur implication à l'école en :

- explicitant et en rendant intelligible les attentes scolaires;
- assouplissant les modalités de contact avec les familles et en envisageant des méthodes innovantes de partage des informations lorsque les parents ne peuvent pas se rendre à l'école.



BIBLIOGRAPHIE

1. OCDE (2016). Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation. Paris : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264267534-fr>.
2. Dardier, A., Laïb, N., Robert-Bobée, I. (2013). Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? France, portrait social édition 2013, INSEE.
3. INSEE (2019). Diplôme des sortants d'études initiales selon le sexe et l'origine sociale en 2016. Repéré à <https://www.insee.fr/statistiques/2850737>
4. DEPP, SD-SIES (2019). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/51/6/depp-rers-2019_1162516.pdf
5. Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J., & Barker, T. (1998). Development of Phonological Sensitivity in 2- to 5-Year-Old Children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294–311.
6. Duru-Bellat, M. (2003). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(4), 571–594. <https://doi.org/10.4000/osp.2584>
7. Goudeau, S., Autin, F., & Croizet, J.-C. (2017). Etudier, Mesurer et Manipuler la Classe Sociale en Psychologie Sociale: Approches Economiques, Symboliques et Culturelles. *International Review of Social Psychology*, 30(1), 1–19. <https://doi.org/10.5334/irsp.52>
8. Bourdieu, P. (1979a). La distinction, critique sociale du jugement. Paris : Éditions de minuit.
9. Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3–6.
10. Desombre, C., Delelis, G., Antoine, L., Lachal, M., Gaillet, F., & Urban, E. (2010). Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires. *Revue française de pédagogie*, 173, 5–18. <https://doi.org/10.4000/rfp.2359>
11. Keller, J. (2005). In genes we trust: the biological component of psychological essentialism and its relationship to mechanisms of motivated social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4), 686–702. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.4.686>
12. Rangel, U., & Keller, J. (2011). Essentialism goes social: Belief in social determinism as a component of psychological essentialism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(6), 1056–1078. <https://doi.org/10.1037/a0022401>
13. Bourdieu P. et Passeron J. C. (1970). La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit.
14. Goudeau, S. (2016). Approche expérimentale de la reproduction sociale à l'École : le rôle de l'arbitraire culturel et de la comparaison sociale dans l'amplification des inégalités sociales (Thèse de doctorat, Mention du grade, Université de Poitiers, Poitiers). Repéré à http://cerca.labo.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/34/2016/11/Th%C3%A8se_S%C3%A9bastien_Goudeau_Version_archivable.pdf
15. Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
16. Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
17. Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An Integrated Process Model of Stereotype Threat Effects on Performance. *Psychological Review*, 115(2), 336–356. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.336>
18. Croizet, J.-C., & Claire, T. (1998). Extending the Concept of Stereotype Threat to Social Class: The Intellectual Underperformance of Students from Low Socioeconomic Backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 588–594. <https://doi.org/10.1177/0146167298246003>
19. Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational researcher*, 5(9), 5–15.
20. Autin, F., & Croizet, J.-C. (2012). Improving working memory efficiency by reframing metacognitive interpretation of task difficulty. *Journal of Experimental Psychology*, 141(4), 610–618. <https://doi.org/10.1037/a0027478>
21. Croizet, J.-C., & Millet, M. (2012). Social class and test performance: From stereotype threat to symbolic violence and vice versa. In M. Inzlicht & T. Schmader (Eds.), *Stereotype threat: Theory, process, and application* (pp. 188–201). New York, NY, US: Oxford University Press.
22. Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczek-Capelle, M.-C., & Butera, F. (2013). Reducing the socio-economic status achievement gap at university by promoting mastery-oriented assessment. *PLoS ONE*, 8(8): e71678. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0071678>
23. Goudeau, S., & Croizet, J.-C. (2017). Hidden Advantages and Disadvantages of Social Class : How Classroom Settings Reproduce Social Inequality by Staging Unfair Comparison. *Psychological Science*, 28(2), 162–170. <https://doi.org/10.1177/0956797616676600>
24. Lee, J.-S., & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218. <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>
25. Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
26. Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237–252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement : a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Périer, P. (2018). École et précarité familiale : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 25–43.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. In G. Toupiol (Ed.), *Tisser des liens pour apprendre* (pp. 90–107). Paris : Retz.
- Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No Parent Left Behind: Predicting Parental Involvement in Adolescents' Education Within a Sociodemographically Diverse Population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105–119. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667012>



SynLab.

www.syn-lab.fr