

# Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux<sup>1</sup>

**Robert Rakocevic**

Mission aux relations européennes et internationales  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

**Le lien entre la participation des parents dans l'éducation et la réussite des élèves est souvent postulé. Qu'en est-il en réalité ? Les recherches présentées ici portent sur le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2009 et sur quatre dispositifs nationaux (France, Royaume-Uni, Finlande, Suède) qui visent à mesurer et à améliorer l'implication des parents. En moyenne, dans la plupart des pays et pour une majorité des activités, les familles de milieux défavorisés s'impliquent moins que les familles favorisées. Il est donc important d'identifier les éléments clés d'un engagement effectif : les recherches soulignent la confiance en leurs propres compétences parentales, leur maîtrise de l'écrit, ainsi que l'importance du dialogue entre école et familles. Des progrès restent cependant à accomplir pour évaluer plus précisément les effets de cet engagement sur la réussite des élèves.**

Dans les comparaisons internationales, trois principaux types d'indicateurs éclairent le rôle des parents d'élèves dans l'éducation : le poids du contexte familial dans la réussite des élèves, les droits accordés aux parents et leur implication dans la scolarité<sup>2</sup>. Dans les deux premiers cas, les parents apparaissent comme un vecteur des dynamiques sociales et un maillon de la démocratie scolaire. D'une part, les enquêtes d'évaluation des élèves telles que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) mettent en évidence les facteurs socio-économiques et culturels qui pèsent sur la scolarité [30]. Les pays font l'objet d'un classement qui repose sur le lien observé entre les résultats des élèves et leur environnement familial [43]. D'autre part, les pays sont comparés du point de vue des moyens d'expression officiels qu'ils mettent à disposition des parents d'élèves. Dans la majorité des pays de l'OCDE, ces derniers ont le droit de participer à la gouvernance des établissements publics et aux instances consultatives, ainsi que de déposer des plaintes et des recours [34, p. 471-473].

Cet article se propose d'analyser, dans une perspective internationale, le troisième type d'indicateurs, relatifs à l'implication active des parents dans l'éducation de leurs enfants. Quelles sont les formes de cette implication en milieu scolaire et à la maison ? Comment la mesurer et comment interpréter les résultats ? Comment ces derniers varient-ils en fonction des caractéristiques des populations, notamment de leur statut social ? Telles sont les questions auxquelles l'article tente d'apporter des éléments de réponse. À cette fin, deux ensembles de sources sont mobilisés. Les réponses apportées par les parents à un questionnaire administré lors du cycle 2009 de l'enquête PISA, source principale, et quatre dispositifs nationaux (français, finlandais, britannique et suédois), source supplémentaire, permettent d'éclairer d'abord les formes d'implication des parents.

## NOTES

1. L'auteur remercie Florence Lefresne (DEPP-MIREI), Olivier Monso (DEPP-A), Saskia Keskaik (DEPP-B2) ainsi que le comité de lecture pour leurs remarques judicieuses et précises.

2. Le terme « parents » signifie ici « personnes titulaires de l'autorité ou de la responsabilité parentale » [8].

La première source est utilisée ensuite pour traiter des questions de la mesure, de l'interprétation des résultats et de leur variation selon le milieu familial. La seconde offre des exemples d'activités efficaces.

Ces sources se complètent utilement. PISA mobilise de larges effectifs parentaux dans plusieurs pays participants, tout en se limitant, sauf pour quelques questions, à un âge précis des élèves (15 ans). Les dispositifs, quant à eux, portent sur des échantillons restreints de populations parentales ciblées, tout en ouvrant le champ sur les différents niveaux d'enseignement, de la maternelle au collège. Ensemble, ils permettent d'éclairer enfin une question particulièrement importante : celle du lien entre l'implication des parents et la réussite des élèves.

## LES PRINCIPALES FORMES D'IMPLICATION PARENTALE

L'implication parentale dans l'éducation est un champ de recherche bien établi en France et ce depuis plusieurs décennies<sup>3</sup>. Sociologues et psychologues étudient les activités – en lien avec la scolarité et, plus largement, l'acquisition de savoirs et de compétences – dans lesquelles s'engagent les parents d'élèves. Leur but est d'en savoir davantage sur l'exercice de la fonction parentale et sur les stratégies que les parents emploient à l'égard de l'institution scolaire.

Pour ce qui est de la parentalité, différents profils éducatifs familiaux ont été repérés quant à la volonté de contrôle et la qualité du lien émotionnel noué avec l'enfant [13]. Selon une typologie, les parents « autoritaires » seraient contrôleurs et peu affectifs, les « permissifs » seraient

très affectueux mais peu contrôleurs, les « négligents » n'assumeraient ni le contrôle ni l'attachement, tandis qu'une dernière catégorie d'entre eux imposeraient des règles et des exigences tout en étant affectifs et chaleureux [4]. Quant au rapport à l'école, les différences d'implication selon le milieu scolaire [10] et familial [29], ainsi que selon le sexe de l'enfant [18] ont fait l'objet de nombreux travaux. Des positionnements « typiques » vis-à-vis de l'école et de la réussite scolaire ont été identifiés, en France et ailleurs. Les parents « délégateurs », par exemple, convaincus de leur incompétence, se mettent souvent en situation de dépendance à l'égard de l'institution ; ils seraient ainsi aux antipodes des « contrôleurs », qui adoptent le rôle de censeurs et s'immiscent au cœur des processus décisionnels [39]. Ces derniers seraient proches des « professionnels », parents-experts, soucieux de s'imposer en véritables acteurs des politiques éducatives [17].

Stratégies, attentes, comportements : l'implication des parents dans l'éducation est un creuset de questionnements divers, auxquels la perspective internationale ajoute ses propres difficultés. Il est donc utile de présenter d'abord ce qui est le plus aisément observable, à savoir les formes de cette implication.

Le questionnaire destiné aux parents dans quelques pays ayant participé au programme PISA en 2009 constitue, à cet égard, une source particulièrement utile. La plupart des questions y concernent l'investissement des parents au moment du test, c'est-à-dire lorsque leur enfant a 15 ans. Quelques autres se réfèrent à l'année précédant le test ou encore à l'époque où l'enfant était en première

année de l'école élémentaire. Les formes d'implication parentale sont réparties selon un critère simple, celui des espaces afférents : milieu scolaire et cadre familial (encadré 1).

Concernant les activités en milieu scolaire, les parents ont été interrogés, entre autres, sur leur participation à la gouvernance des établissements, sur les discussions qu'ils mènent avec un enseignant (à l'initiative de ce dernier ou du parent lui-même) au sujet du comportement ou des résultats scolaires de l'élève, sur leur implication volontaire dans des activités manuelles (comme l'entretien des bâtiments) et extracurriculaires (par exemple, l'animation de clubs de lecture), ou encore sur le fait d'intervenir en tant qu'orateurs invités. Quant aux activités partagées entre enfants et parents à la maison ou, plus largement, dans le cadre familial, le questionnaire évoque deux types de soutien : « scolaire » et « non scolaire ». Dans le premier, figurent surtout l'aide aux devoirs à la maison et les discussions menées avec l'enfant sur son travail à l'école et sans rapport direct avec la scolarisation, ou encore le fait d'accompagner son enfant à la bibliothèque ou à la librairie.

Il va de soi que cette répartition spatiale des activités n'est qu'opératoire. Aider l'enfant à faire ses devoirs à la maison, par exemple, permet aux parents de se tenir au courant de ce qui se fait à l'école. Des dispositifs que les pays mettent en place pour améliorer l'implication parentale attestent d'une volonté de rapprocher et de faire coopérer les deux espaces.

### NOTE

3. Une synthèse des travaux est proposée par Bergonnier-Dupuy [3].

## Encadré 1 – PISA 2009 – Questionnaire facultatif destiné aux parents

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui évalue les compétences générales des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, s'accompagne de plusieurs questionnaires contextuels, obligatoires ou facultatifs. Ces derniers servent à étudier les différents facteurs susceptibles d'éclairer les résultats des élèves. Le questionnaire parental, rempli par les parents eux-mêmes, est facultatif. En 2009, il a été administré par 13 pays (ou systèmes éducatifs) : 7 pays de l'OCDE (Allemagne, Danemark, Hongrie, Italie, Corée du Sud, Nouvelle-Zélande et Portugal) et 6 pays ou entités partenaires (Croatie, Hong Kong, Lituanie, Macao, Panama et Qatar). La Pologne avait administré le questionnaire sans la section concernant l'investissement parental. Une partie des questions concerne les habitudes de lecture chez les parents et le soutien qu'ils apportent à leur enfant dans ce domaine. La maîtrise de l'écrit et de la lecture ont constitué le thème majeur d'évaluation des élèves dans le cadre de PISA en 2009 [35].

Par souci de comparabilité internationale et de concision, cet article se limite à 10 pays : le Panama, le Qatar et Macao (Chine) ne sont pas pris en compte. La France a choisi d'administrer le questionnaire parental lors du prochain cycle de PISA (en 2015), dans le but principal de fiabiliser l'information sur la situation socioprofessionnelle des familles, jusqu'à présent apportée par les élèves eux-mêmes.

### Recherche

Les réponses des parents ont été compilées dans le document de travail n° 73 de l'OCDE et mises en relation avec les résultats des élèves en compréhension de l'écrit lors de PISA 2009 [5]. L'objectif de ce travail est de repérer les facteurs et les formes d'engagement parental qui ont une influence sur les capacités cognitives des enfants, mais aussi sur leurs capacités non cognitives, leur permettant de continuer à apprendre tout au long de leur vie. Une seconde étude met l'accent sur les pratiques et attitudes de lecture chez les parents [33].

## Le dialogue avec les familles en milieu scolaire

En France, le Code de l'éducation fait des parents des « membres de la communauté éducative » et des conseils (d'école, d'administration et de classe) les principaux lieux où s'exprime cette appartenance (L. 111-4). Mais les parents fréquentent également le milieu scolaire en dehors de ces structures de représentation.

Le dispositif appelé « la Mallette des parents » s'adresse aux familles dans des collèges appartenant majoritairement à l'éducation prioritaire<sup>4</sup>. Sa forme principale consiste en ateliers-débats auxquels les parents sont invités à participer. La « Mallette » a pour objectif d'améliorer le dialogue avec les familles et d'aider ces dernières à mieux soutenir les enfants à ce moment charnière de leur scolarité que représente la classe de sixième (encadré 2).

### NOTE

4. Pour les différents résultats issus des dispositifs décrits ici, voir la partie « Mesurer l'implication parentale ».

## Encadré 2 – La « Mallette des parents » en sixième (France, 2008-2009)

Ce dispositif est progressivement mis en place dans des classes de sixième depuis 2008, puis, à titre expérimental, en classe de troisième depuis 2010 et enfin en cours préparatoire (CP) depuis 2012. En classe de sixième, il a d'abord été expérimenté dans l'académie de Créteil, pour ensuite être étendu à un quart des collèges publics en 2010, surtout aux établissements situés en zone d'éducation prioritaire. Des ateliers-débats sont organisés et des formations complémentaires proposées aux parents [11]. Le coût du dispositif se situe entre 1 000 et 1 500 euros par collège.

### Protocole

En 2010, l'École d'économie de Paris (PSE) a publié son rapport d'évaluation de la « Mallette des parents » expérimentée entre 2008 et 2009 dans 37 collèges volontaires de l'académie de Créteil. La majorité des élèves dans ces établissements sont issus de milieux relativement défavorisés et affichent un taux d'échec élevé au diplôme national du brevet des collèges (DNB). La sélection des parents d'élèves de sixième s'est faite de manière progressive. Deux groupes ont d'abord été constitués (familles volontaires pour participer aux ateliers-débats et les familles qui ne s'étaient pas portées volontaires). Aucune différence significative n'a été observée entre eux. Un tirage au sort a permis de définir quatre types de familles au sein de chaque collège : volontaires et non-volontaires des classes test et témoin. Seules les familles volontaires des classes test ont été invitées à participer au programme (soit environ 600 familles).

À l'issue du programme, les différences observées entre familles volontaires « test » et « témoin » ont permis d'identifier l'impact du fait d'être invité à participer au programme expérimental sur le comportement et les résultats des élèves et des familles volontaires. Un questionnaire adressé aux parents en 2009 a permis de cerner la façon dont les parents se sont impliqués dans la scolarité de leurs enfants au cours de l'année 2008.

Pour ce qui est de la réussite des élèves, les différences entre non-volontaires test et témoin ont permis d'identifier l'impact du fait d'avoir des camarades de classe dont les familles ont été invitées à participer au programme sur les comportements et les résultats des élèves des familles non volontaires. Quant aux différences de progrès des élèves de parents volontaires des groupes test et témoin, elles ont été mesurées, d'une part, par les notes moyennes portées sur les bulletins tout au long de l'année et, d'autre part, par deux tests standardisés passés à la rentrée et en fin d'année scolaire [40]. Aucune différence statistiquement significative n'a été constatée entre les résultats des élèves des familles volontaires et non volontaires aux évaluations de mathématiques et de français menées en début d'année.

Elle se fonde sur une idée simple : renforcer le dialogue avec les parents peut contribuer à prévenir l'absentéisme des élèves, facteur important de l'échec scolaire, ainsi que la violence à l'école. Les échanges entre les animateurs et les parents au sein des collèges participants, facilités par des outils spécifiques (DVD, fiches supports) qui font partie de la « Mallette », visent des changements en milieu familial. Si les parents y sont amenés à mieux comprendre le fonctionnement des établissements, c'est leur capacité à accompagner la scolarité – pendant le temps consacré aux devoirs et au suivi des résultats scolaires notamment – que ce dispositif veut améliorer.

### **Le cadre familial : un autre espace de dialogue**

Dans le cadre familial, les parents s'impliquent dans diverses activités de soutien (« scolaire » et « non scolaire » selon PISA 2009). Le statut et la définition de l'aide aux devoirs à la maison varient considérablement selon les pays.

En France, plusieurs textes officiels interdisent depuis 1956 de demander aux élèves de l'école élémentaire tout devoir écrit, obligatoire ou facultatif, hors de la classe. Il n'empêche que les définitions officielles du devoir à la maison y restent « évolutive[s] et relativement floue[s] » (bien que la notion se confonde généralement avec celle du travail écrit à effectuer hors de la classe) et leur pratique « généralisée, mais hétérogène et peu contrôlée » [21, p. 8 et 15].

Il en est autrement au Royaume-Uni, où les devoirs à la maison sont non seulement pratiqués, même auprès de jeunes élèves, mais font également l'objet de recommandations gouvernementales, soucieuses de les rendre plus efficaces. Le projet « Homework », conduit entre 2003 et 2006, visait à favoriser le soutien parental aux devoirs à la maison en mathématiques à l'école primaire. Il s'inscrivait dans les nombreux dispositifs que ce pays réalise depuis les années 1990 dans le but de réduire les inégalités sociales grâce aux technologies de l'information et

de la communication [19]. En effet, les devoirs à la maison pratiqués dans le projet « Homework » s'effectuaient à l'aide d'équipements numériques innovants : les ménages étaient équipés de tablettes tactiles qui leur facilitaient l'accès à des ressources éducatives (encadré 3).

L'objectif principal du projet « Homework » était de contribuer à transformer le rôle des devoirs à la maison en mathématiques et d'élargir les opportunités d'apprentissage. Mais les devoirs ont également servi de prétexte à une collaboration entre parents, enfants et école. Le logiciel interactif de soutien aux devoirs, pièce maîtresse du projet « Homework », permettait aux parents de travailler et de s'amuser avec les enfants, ainsi que de mieux comprendre le travail fait à l'école, par exemple à l'aide du système de messagerie utilisé pour communiquer avec les enseignants.

D'autres dispositifs combinent des activités à la maison et en milieu scolaire. C'est le cas d'une recherche-action participative menée en Finlande entre 2008 et 2010 (encadré 4).

#### **Encadré 3 – « Homework Project » (Royaume-Uni, 2003-2006)**

Enseignants, parents et élèves d'une école en Angleterre du Sud-Est étaient les principaux acteurs de ce projet. Celui-ci a coûté au total 700 000 livres sterling et a consisté à développer progressivement un système permettant d'utiliser la technologie auprès de jeunes élèves (5 à 7 ans). Le système « Homework » se composait de trois éléments : planification des cours, contrôle/évaluation et activités à domicile. La participation des parents a été la plus forte dans la troisième composante. Chaque enfant participant a été muni, entre autres, d'une tablette tactile avec des ressources (vidéos interactives, en partie tirées de programmes de télévision), pour un usage dans le cadre familial, visant à compléter les activités en classe dans un contexte moins formel [25].

#### **Recherche**

Une évaluation sous forme d'étude d'intervention non contrôlée (sans groupe témoin) a été menée par un groupe de chercheurs entre 2005 et 2006, et publiée en 2006 [27]. Elle couvrait les deux dernières phases du « Homework Project » (phases 5 et 6). Dans l'avant-dernière phase du projet (phase 5, printemps 2005), une classe de 30 élèves et leurs familles ont utilisé le système « Homework » à l'école et à domicile pendant une période de quatre semaines. Une deuxième classe, de 32 élèves, et leurs familles, ont utilisé une version légèrement actualisée du système pendant deux semaines lors de la phase finale (phase 6, janvier 2006). Durant ces deux phases, les tablettes tactiles ont été utilisées à domicile pour une session moyenne de 31 minutes (phase 5) et de 25 minutes (phase 6). Les sources utilisées par les chercheurs ont été variées : journaux tenus par les parents, entretiens menés avec eux (45 minutes, à partir d'un questionnaire semi-dirigé), observations, étude de la documentation concernant les logiciels, etc.

#### Encadré 4 – « Vers un partenariat École-Maison pour la santé » (Finlande, 2008-2010)

Cette recherche-action participative avait pour objectif d'aider les parents à contribuer à l'éducation des enfants en matière de santé. Les activités duraient entre une seule journée et deux années scolaires. Elles se divisaient en trois groupes, selon la composante dominante (famille, classe, enseignant). Parmi les activités à dominante familiale, il y avait notamment des devoirs à la maison interactifs relatifs à la santé, des ateliers parentaux, des lettres d'information pour les parents et des portes ouvertes de l'école [46].

##### Recherche

La recherche-action portait sur quatre écoles finlandaises polyvalentes, incluant les classes de 1 à 9 (soit l'école élémentaire et le collège en France, réunies en un bloc unique d'enseignement fondamental). Ces écoles participaient au programme européen « Écoles pour la santé en Europe » (SHE : <http://www.schools-for-health.eu/she-network>). Sélectionnées suivant un échantillonnage raisonné permettant de couvrir les milieux urbain et rural, elles étaient divisées en deux groupes (deux écoles bénéficiaires et deux écoles témoin). Un groupe d'élèves (173 en 2008 et 182 en 2010) appartenant à la tranche d'âge qui va du début de la classe 5 (CM2 en France) à la fin de la classe 6 (sixième en France), leurs parents, leurs enseignants en classe et des enseignants en éducation à la santé en constituent le groupe central. Avant et après l'intervention (printemps/été 2008 et printemps/été 2010), les données ont été collectées par les chercheurs à travers des enquêtes quantitatives et des entretiens qualitatifs. Des entretiens et une étude de documents pertinents ont été menés au milieu de l'intervention. Les entretiens visant à évaluer le processus ciblaient les familles (trois familles composées de père, mère et enfant) et les enseignants séparément. Ils ont été menés courant été 2009 [46].

Les devoirs à la maison interactifs, relatifs à la santé (questions liées à l'alimentation et au développement de l'adolescent), constituaient l'activité principale « à dominante familiale » dans « Vers un partenariat École-Maison pour la santé ». Ils mobilisaient une participation très active des parents. Mais ces derniers étaient également impliqués au sein de l'espace scolaire, entre autres lors des ateliers parentaux, dont le but était de partager avec eux l'information concernant la vie des écoles.

Enfin, certains dispositifs portant sur l'implication des parents en dehors du milieu scolaire dépassent le cadre strictement familial et élargissent le champ d'activité au-delà de l'aide aux devoirs. Le projet suédois lancé en 1999 sous le nom de « Lis-moi quelque chose, papa ! » porte sur l'apprentissage de la lecture. Il suppose une complicité et des échanges entre les élèves et leurs pères (encadré 5).

Ce projet a été mis sur pied par quatre syndicats ouvriers qui s'étaient rendu compte que leurs membres, majoritairement des

#### Encadré 5 – « Lis-moi quelque chose, papa ! » (Suède, depuis 1999)

Dans ce projet lancé dans la ville de Sandviken (comté de Gävleborg), les pères sont incités à fréquenter des librairies spécialement approvisionnées en livres par les syndicats ouvriers. Les branches syndicales locales diffusent l'information auprès de leurs membres et organisent des « journées des pères ». À cette occasion, un auteur de la « classe ouvrière » présente son livre et un spécialiste de développement de l'enfant aborde l'importance de l'écriture et de la lecture, en expliquant aux pères comment ils peuvent aider leur enfant à améliorer ses habitudes de lecture. À la fin de la journée des pères, ces derniers sont encouragés à sélectionner un livre pour eux-mêmes et un autre pour chaque enfant de la famille. Jusqu'en juin 2008, environ 1 500 pères y avaient participé [48].

##### Recherche

En août 2010, un groupe de chercheurs américains et suédois ont publié un article sur ce projet [48]. Il prend appui notamment sur une évaluation faite par le syndicat ouvrier national IF Metall en 2004 et une seconde évaluation réalisée par un groupe de chercheurs indépendants en 2008. L'évaluation de 2004 porte sur la période 1999-2003. Elle se base notamment sur des enquêtes menées auprès des bénéficiaires : 236 individus y avaient répondu, sur 565 qui avaient participé au projet jusqu'alors.

hommes, lisaient peu et n'aidaient pas leurs enfants à lire. L'idée première est donc d'améliorer les habitudes de lecture chez les enfants en améliorant celles des pères, issus de populations immigrées pour la plupart d'entre eux et membres de syndicats locaux. Mais sa visée à long terme est de conduire ces populations ouvrières, le plus tôt possible, à une maîtrise de l'écrit leur permettant de s'intégrer pleinement dans la vie démocratique de la société suédoise.

#### MESURER L'IMPLICATION PARENTALE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'implication des parents dans l'éducation, en milieu scolaire ou à la maison, prend des formes et atteint des degrés très variés. La complexité des engagements et des relations entre parents, enfants et institution scolaire rend difficile le développement d'outils de mesure de l'implication parentale, notamment en com-

paraison internationale. En effet, les données collectées se doivent d'être de qualité et objectives, permettant une interprétation selon les contextes nationaux.

### Les limites des instruments de mesure

La manière dont les questions adressées aux parents lors de PISA 2009 ont été construites pose deux problèmes majeurs. En effet, ces questions ne sont ni suffisamment précises ni en mesure de capter les degrés de motivation parentale.

Par exemple, il a été demandé aux parents : « *L'an dernier, avez-vous participé à la gouvernance de l'établissement scolaire (conseil parental, conseil d'administration, etc.) ?* » [36, p. 16]. Les réponses apportées ne peuvent éclairer l'intérêt des parents pour les élections de leurs représentants, mais, à la rigueur, l'assiduité de ceux qui sont déjà élus aux conseils, si tant est que la représentation des parents dans les différents pays comporte des modalités similaires [9]. Cependant, rien ne permet de distinguer, dans le champ du questionnaire, les délégués parentaux des autres parents.

Pour mesurer leur motivation, le questionnaire de PISA 2009 demande aux parents de dire s'ils ont discuté avec un enseignant de leur propre initiative l'année précédant l'enquête. Toutefois, comprendre leur *motivation* oblige à s'interroger sur leurs *obligations*. Des informations d'ordre institutionnel (y a-t-il des réunions parents-professeurs obligatoires ?), voire des éclairages concernant la culture même de dialogue entre école et familles propre à chaque système

éducatif devraient compléter les réponses au questionnaire parental de PISA.

### L'importance des données de contexte

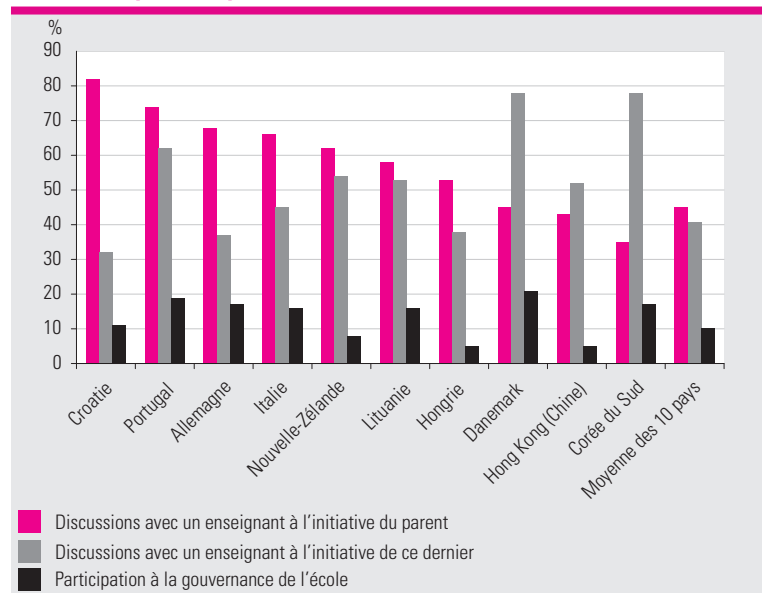
Dans les pays et systèmes éducatifs qui ont participé à l'enquête parentale lors de PISA 2009, une partie importante des parents avaient discuté, l'année précédant l'enquête, avec un enseignant au sujet de leur enfant (figure 1). Cette activité est identifiée dans le questionnaire comme faisant partie de l'implication parentale en milieu scolaire. La question principale est toutefois de savoir qui prend l'initiative de ces discussions : l'enseignant ou les parents.

Dans quelques pays pour lesquels la capacité d'initiative des parents paraît importante, celle des enseignants le semble nettement moins (Croatie, Allemagne). L'inverse est valable dans d'autres pays (Corée du

Sud, Danemark), où les discussions sont très majoritairement initiées par les enseignants. D'après les résultats du questionnaire parents de PISA 2009, ceux-ci participent moins à la gouvernance de l'école qu'aux discussions avec les enseignants.

En ce qui concerne l'implication des parents en dehors du strict cadre de l'établissement scolaire, les résultats du questionnaire parents de PISA 2009 (figure 2) font ressortir un investissement apparemment plus faible des parents à Hong Kong et en Corée du Sud qu'ailleurs. La disposition des parents à mener avec leurs enfants des discussions au sujet de leurs lectures et autres intérêts extracurriculaires (soutien « non scolaire ») est plus faible en Croatie et en Allemagne que dans les autres pays européens et en Nouvelle-Zélande, tandis que la Corée du Sud affiche de loin le résultat le plus bas de tous les pays comparés. Les parents semblent également plus enclins à lire des livres à leur enfant

Figure 1 – Implication parentale en milieu scolaire selon PISA 2009



Lecture : 68 % des parents répondants en Allemagne déclarent avoir discuté, l'année précédant l'enquête, sur leur propre initiative, avec un enseignant à propos du comportement ou des progrès scolaires de leur enfant. Champ : parents des élèves testés lors de PISA 2009 qui ont répondu au questionnaire parental. Sources : base de données PISA 2009 (tables PA15Q01, PA15Q02, PA15Q08) ; Borgonovi et Montr [5] (tables 4.3a, 4.3b, 4.3h).

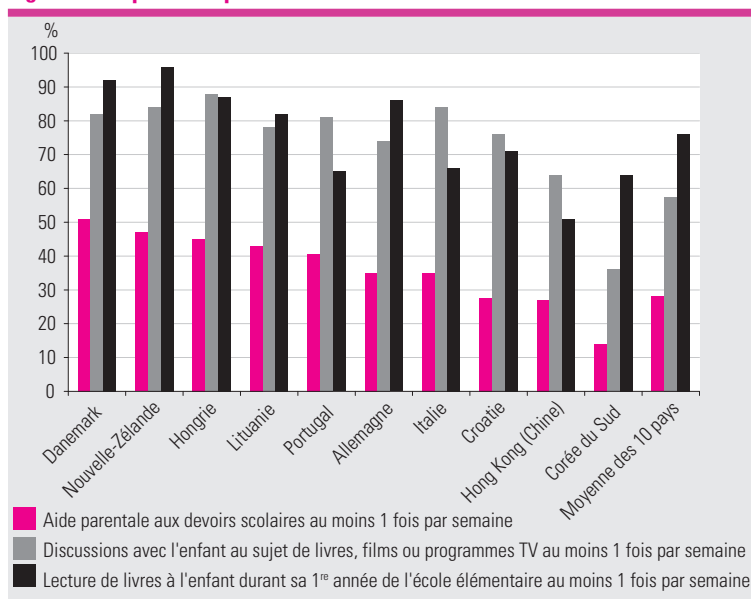
au début de sa scolarité (rappelons que certaines questions portaient sur l'entrée de l'enfant à l'école élémentaire) dans certains pays d'Europe (Danemark, Hongrie, Allemagne) et en Nouvelle-Zélande qu'à Hong Kong ou en Corée du Sud. Cependant, en ce qui concerne les lectures faites au jeune enfant, les pays du Sud (Italie, Portugal) et de l'Est (Croatie) affichent des proportions plus basses que les autres pays du continent européen.

Le soutien parental aux devoirs scolaires, nous l'avons vu, est souvent considéré comme un moyen de renforcer les liens entre la maison et l'école. Il semble particulièrement important quand il est consacré à certaines matières, surtout aux mathématiques [20]. D'après PISA 2009, cette forme de soutien paraît moins développée en Asie qu'en Europe ou en Nouvelle-Zélande, mais également moins en Croatie, Italie et Allemagne que dans les autres pays européens. Une analyse plus fine que celle appliquée dans la figure 2, qui présente une échelle de réponses réduite, donne des résultats plus frappants encore : plus de 50 % des parents en Corée du Sud et près de 40 % en Allemagne déclarent n'aider « jamais ou presque jamais » leurs enfants à faire leurs devoirs [5, p. 72].

L'ensemble des réponses parentales nécessitent d'être interprétées en mobilisant diverses variables contextuelles.

La part importante des parents qui déclarent participer à des discussions initiées par les enseignants au Danemark (figure 1) fait écho à la politique d'étroite collaboration entre l'école et le foyer familial promue par la loi sur les « Folkeskole », publiée en 2007<sup>5</sup>. Cette loi stipule que les parents doivent être tenus au courant de la progression scolaire des élèves

Figure 2 – Implication parentale dans le cadre familial selon PISA 2009



Lecture : 45 % des parents répondants en Hongrie déclarent aider leur enfant à faire les devoirs à la maison au moins une fois par semaine.

Champ : parents des élèves testés lors de PISA 2009 qui ont répondu au questionnaire parental.

Sources : base de données PISA 2009 (tables PA08Q08, PA08Q02, PA03Q01) ; Borgonovi et Montt [5] (tables 4.2h, 4.2b, 4.1a)

au moins deux fois par an [28].

Dans les différents pays, les parents ne font pas face aux mêmes attentes quant à leur contribution aux devoirs à la maison et au soutien scolaire plus général. Les élèves coréens dans l'enseignement secondaire, par exemple, consacrent moins de temps que les élèves français aux devoirs à la maison, entendus comme « des tâches demandées aux élèves par leurs professeurs qui doivent être faites en dehors des heures de cours » [14, p. 21]. À l'inverse, la tradition de l'aide parentale à la maison au Danemark, qui ressort des résultats présentés dans la figure 2, fait des parents de véritables « partenaires en pédagogie » [2]. Leur implication dans le cadre familial peut également être corrélée à la confiance qu'ils ont en l'efficacité des services éducatifs offerts par l'école. À Hong Kong et en Corée du Sud, où l'engagement dans le cadre familial est faible selon PISA 2009, cette confiance est par-

ticulièrement élevée<sup>6</sup>. Les résultats sont similaires lorsque la satisfaction des parents est mesurée quant au contenu des cours et aux méthodes pédagogiques utilisées, ainsi qu'à la compétence des enseignants et à leur dévouement. Il est possible d'imaginer que les parents satisfaits de l'école soient moins enclins à « prendre en main » l'éducation de leurs enfants (figure 2).

## NOTES

5. La « Folkeskole » correspond à l'école « élémentaire » et au « collège », intégrés dans une structure unique qui accueille les jeunes jusqu'à l'âge de 16 ou 17 ans (cf. Eurypédia : <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Overview>).

6. Respectivement 74 % et 72 % des parents ayant répondu au questionnaire dans ces deux pays se déclarent « d'accord » avec l'affirmation suivante : « L'établissement scolaire de mon enfant fait un travail efficace en matière d'éducation ». Ce sont les pourcentages les plus forts dans l'ensemble des pays qui ont administré le questionnaire.

Enfin, il serait également possible de relativiser le constat du « faible » investissement des parents dans les pays d'Asie de l'Est en lui opposant les efforts financiers, particulièrement élevés, consentis par certains d'entre eux. En effet, il est notoire que l'extrême compétitivité de ces systèmes éducatifs entraîne depuis longtemps une véritable « fièvre éducative », où des établissements d'éducation informelle tels que les fameuses « écoles de bachotage » absorbent une part croissante des budgets des ménages [45]. Selon des estimations portant sur l'année 2006, les dépenses totales des ménages pour le soutien scolaire privé en Corée du Sud s'élevaient à 24 milliards de dollars, soit l'équivalent de 2,8 % du produit intérieur brut [6].

## LES DEGRÉS D'IMPLICATION SELON LES CARACTÉRISTIQUES DES PARENTS

S'il est nécessaire de tenir compte des contextes nationaux pour apprécier les résultats des enquêtes sur l'implication parentale dans l'éducation, il semble également important de rapporter cette implication aux différentes variables individuelles qui caractérisent les parents, les élèves et les établissements (comme dans Borgonovi et Montt [5, p. 33-42]). Concernant les parents eux-mêmes, le rôle du statut socio-économique et culturel mérite un intérêt particulier.

### Les parents de milieux favorisés sont les plus impliqués...

L'enquête menée auprès des parents dans PISA 2009 montre une

différence significative entre les degrés d'implication parentale dans des milieux socioculturels et économiques différents (figure 3)<sup>7</sup>.

En moyenne, les parents au statut social favorisé s'impliquent davantage que les parents défavorisés dans l'ensemble des activités éducatives à l'école et à la maison. C'est notamment le cas des pratiques de lecture lorsque l'élève accède à l'école élémentaire et, plus tard, des discussions menées avec l'enfant sur des sujets politiques et sociaux. Ce constat vaut en particulier pour Hong Kong, la Corée du Sud et le Portugal. En Italie et en Allemagne, les parents au statut supérieur discutent également davantage avec leurs enfants que les parents du quartile inférieur : ce point est d'autant plus important que l'activité en question est fortement corrélée aux résultats des élèves (*cf. infra*). En Corée du Sud, les familles plus aisées semblent également davantage à l'initiative de discussions avec les enseignants. Les différences dues au milieu familial diminuent, en moyenne, dans le domaine du soutien aux devoirs, allant jusqu'à s'inverser au profit d'une plus grande implication des familles populaires, par exemple en Allemagne et en Hongrie.

Différents facteurs pourraient contribuer à creuser les écarts d'implication parentale selon le milieu social, mais restent difficiles à mobiliser pour interpréter les données du questionnaire PISA. Par exemple, la valeur déclarative des réponses induit un biais – lié à la façon dont les familles souhaitent se positionner à l'égard de l'école – qu'il n'est pas aisé de contrôler. L'importance des données de contexte, soulignée précédemment, prend également tout son sens dans l'interprétation de ces chiffres. L'écart

important entre les classes sociales quant à l'implication parentale dans certaines activités en Corée du Sud, par exemple (colonnes 2 et 3 de la figure 3), masque d'autres inégalités qui existent entre familles aisées et moins aisées dans ce pays. La participation au soutien scolaire privé, déjà évoquée, y est unanimement considérée comme facteur important du succès [44, p. 3]. Mais, loin d'être l'apanage des familles au statut social élevé, elle concerne une très large majorité des élèves : à l'école élémentaire, en 2007, 88 % des élèves en Corée du Sud prenaient des cours de soutien privé et 78 % au collège [24, p. 1]. Bien entendu, le budget consenti au soutien privé n'alourdit pas de la même manière la charge économique des parents riches et de ceux qui le sont moins.

Quant à l'aide aux devoirs, les résultats de l'Allemagne doivent être interprétés à la lumière d'un constat fait antérieurement (*cf. supra*) : s'il est vrai que les familles défavorisées semblent davantage impliquées dans cette activité, la pratique des devoirs à la maison, indépendamment des milieux familiaux, est faible dans ce pays, ce que révèlent des enquêtes menées à différents niveaux d'enseignement [5, 14].

Enfin, la part importante des familles défavorisées parmi celles qui au Danemark se déclarent à l'initiative de discussions avec un ensei-

#### NOTE

7. Un milieu favorisé est celui qui se situe dans le quartile supérieur de la répartition nationale de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC), un milieu défavorisé se situant dans le quartile inférieur. L'indice SESC prend en compte la profession et le niveau de formation des parents, ainsi que les biens culturels et les ressources pédagogiques disponibles à la maison [31, p. 4].



**Figure 3 – Différences d'implication parentale (en points de pourcentages) entre les parents socio-économiquement favorisés et défavorisés (PISA 2009)**

	Lecture de livres en 1 <sup>re</sup> année de l'école élémentaire au moins 1 fois par semaine	Discussions avec un enseignant à propos de l'élève, à l'initiative du parent	Aide aux devoirs scolaires au moins 1 fois par semaine	Discussions avec l'enfant sur des sujets politiques et sociaux
Hong Kong (Chine)	34	18	11	18
Portugal	26	6	5	34
Corée du Sud	25	24	5	11
Italie	17	18	13	27
Allemagne	15	1	- 6	26
Croatie	9	2	- 2	23
Danemark	8	- 16	4	21
Hongrie	7	- 4	- 10	19
Lituanie	4	4	- 9	21
Nouvelle-Zélande	3	10	4	18
<b>Moyenne des 10 pays</b>	<b>14,8</b>	<b>6,3</b>	<b>1,5</b>	<b>21,8</b>

Lecture : en Italie, la proportion d'élèves auxquels les parents déclarent avoir lu des livres durant leur 1<sup>re</sup> année de l'école élémentaire est de 17 points de pourcentage plus importante parmi les élèves favorisés que parmi les élèves défavorisés.

Note : estimations établies à partir de modèles de régression dont l'une des covariables est l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC). Résultats statistiquement non significatifs en italique (ne s'applique pas à la moyenne).

Champ : les élèves dont les parents ont répondu au questionnaire parental de PISA 2009.

Sources : OCDE [33] (tables A2.1, A3.3, A3.1) ; Borgonovi et Montt [5] (tables 4.1a, 4.3a, 4.2h, 4.2a).

gnant (figure 3), suggère une certaine proximité entre ces populations et l'institution scolaire, et une ouverture sociale du « dialogue permanent entre les enseignants, les parents et les élèves » [28].

En ce qui concerne la France, absente de cette comparaison, une démission éducative des familles populaires et un engagement fort des familles de niveau socioculturel plus élevé ont souvent été constatés [1, p. 225]. L'accent est mis sur l'écart entre l'école et les familles populaires quant à la représentation des savoirs et de leur appropriation [7, 15, 38, 47]. Il a été montré que l'absence de relations avec l'école, conséquence de cet « écart » culturel, ne signifie pas pour autant que les parents se désintéressent de la scolarité de leurs enfants [16]. Plus encore, le sentiment de désorientation par l'école, la méfiance vis-à-vis de son institution et de ses conceptions pédagogiques dominantes n'empêchent pas les parents de milieux défavorisés de se mobiliser fortement, notamment autour des devoirs à la maison [22].

Néanmoins, ces parents, qui sont le plus souvent les mères, se retrouvent *in fine* « renvoyés aux limites des ressources dont ils disposent pour [...] aider [leurs enfants] à réussir » [23].

### ... mais il est possible de mieux engager les familles populaires

Dès sa création, la « Mallette des parents » s'adressait essentiellement aux collèges en éducation prioritaire, marqués d'inégalités sociales et économiques. Évaluée par l'École d'économie de Paris en 2010, elle s'est révélée en mesure de produire un surcroît d'implication des parents auprès de l'établissement et auprès de leurs enfants à la maison (figure 4).

L'implication des parents à l'issue du programme de la « Mallette » a été mesurée en 2009 au moyen d'un questionnaire portant sur leurs activités et leurs comportements durant l'année précédente. Trois variables synthétiques ont été construites pour regrouper les questions (et les réponses parentales), en assurant

ainsi une présentation des résultats plus lisible. Les participants des classes test, notamment parmi ceux qui s'étaient portés volontaires et qui ont donc effectivement pu participer aux débats (cf. encadré 2), rencontrent davantage les enseignants et s'engagent davantage dans les activités des associations de parents d'élèves (« score d'implication institutionnelle »). Ils voient leur perception et leur connaissance du collège améliorées (« score de connaissance et de perception »), s'impliquent davantage à suivre la scolarité dans le cadre familial (« score d'implication à la maison ») et sont moins souvent convoqués par l'administration des collèges que les parents des classes témoin. Ne jamais avoir été convoqué par le principal du collège est considéré tout à la fois comme « symptôme » et comme « conséquence de relations de bonne qualité avec le collège » [40, p. 10]. La différence entre les classes test et témoin, en rapport avec l'invitation effective aux débats, est du même ordre de grandeur que celle observée par ailleurs entre les

cadres, soit 20 % des familles participantes, et les autres catégories socio-professionnelles. Parmi les familles non volontaires, cette différence est beaucoup plus faible [40].

Quant au dispositif suédois « Lis-moi quelque chose, papa ! » (encadré 5), il semble également favorable à un meilleur engagement au sein des familles populaires et plus précisément de la part des pères.

Sa motivation première était de rééquilibrer l'engagement en matière de lecture des deux parents dans des familles ouvrières. Le dispositif se fondait sur des recherches révélant l'importance de l'intérêt des pères pour la lecture et de leur participation active dans le développement de la lecture chez les enfants [12, 37]. La figure 5 montre l'impact positif du programme sur les habitudes de lecture chez les pères et sur leur disposition à lire des livres à l'enfant. Il s'ensuit que le nombre de pères qui lisent cinq livres ou plus par an – que ce soit pour eux-mêmes ou pour leurs enfants – est plus important après qu'avant le programme. Le nombre de pères qui lisent rarement, que ce soit pour eux-mêmes ou pour leurs enfants, baisse à l'issue du projet. La recherche a repéré plusieurs facteurs susceptibles d'expliquer l'efficacité de ce dispositif. *Confiance, communication* et *interactivité* en ressortent comme les concepts-clés.

En effet, la fréquence des lectures faites par le parent se révèle corrélée à la confiance de ce dernier en sa capacité à aider son enfant. Son assurance est en partie fonction de son sentiment d'appartenir à une « communauté » éducative. Par ailleurs, les parents qui éprouvent des difficultés de lecture se considèrent souvent moins compétents pour aider

**Figure 4 – Différences d'implication des parents des classes test et témoin suite à la « Mallette des parents » (France 2008-2009)**

Indicateur	Différence classes test et classes témoin (en pourcentages des écarts-types)
<b>Tous les parents</b>	
Score d'implication institutionnelle	12,7% **
Score d'implication à la maison	5,7% *
Score de connaissance et perception	6,4% *
Absence de convocations pour indiscipline	2,8% *
<b>Parents volontaires seulement</b>	
Score d'implication institutionnelle	32,0% **
Score d'implication à la maison	10,3% *
Score de connaissance et perception	18,4% **
Absence de convocations pour indiscipline	7,7% **
<b>Parents non volontaires seulement</b>	
Score d'implication institutionnelle	0,1 %
Score d'implication à la maison	1,9 %
Score de connaissance et perception	2,4 %
Absence de convocations pour indiscipline	0,9 %

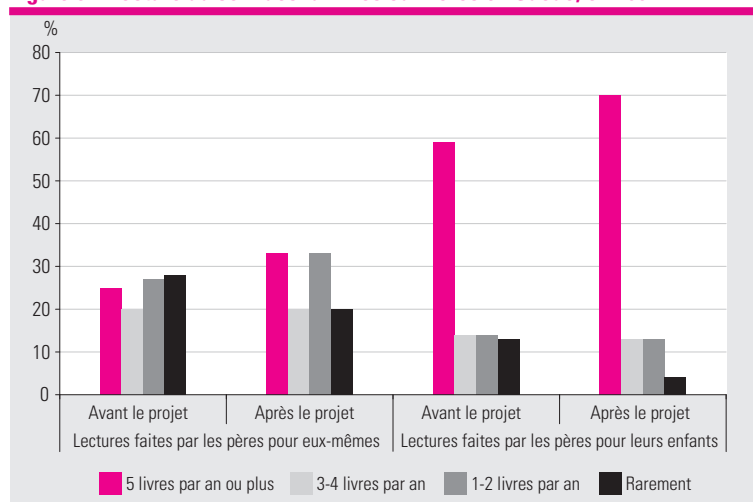
Lecture : l'implication globale des parents des classes test est de 11,9 % d'écart-type plus élevée que celle des parents des classes témoin. Cette différence atteint 26,6 % d'écart-type si seuls les parents volontaires sont pris en considération.

Note : \* significatif au seuil de 10 % ; \*\* significatif au seuil de 5 %.

Champ : parents ayant répondu au questionnaire en mai 2009.

Sources : PSE [40] (tableau 2).

**Figure 5 – Lecture au sein des familles ouvrières en Suède, en 2004**



Lecture : 25 % des participants déclarent avoir lu 5 livres ou plus par an pour soi-même avant la réalisation du projet. Ils sont 33 % à faire la même déclaration à l'issue du projet. 70 % des participants déclarent lire autant de livres pour leur enfant à l'issue du projet.

Champ : 236 pères sortant du programme « Lis-moi quelque chose, papa ! » qui ont répondu à une enquête du syndicat IF Metall en 2004.

Sources : Wright A.E. et al. [48]

leurs enfants et se sentent également mal à l'aise lorsqu'ils doivent participer aux activités scolaires, même aux simples réunions avec les enseignants. Le niveau et la qualité d'implication parentale dans la scolarité sont donc liés à la maîtrise de l'écrit des parents eux-mêmes : sans

cette dernière, il ne peut y avoir de véritable « communauté » éducative [48, p. 399]. La Suède, qui a adopté ce principe, se place haut dans les enquêtes internationales mesurant la compréhension de l'écrit à travers le monde, avec toutefois une baisse des résultats lors de PISA 2012 [32, p. 5].

Sans cibler explicitement les populations défavorisées, les dispositifs « Homework » et « Vers un partenariat École-Maison pour la santé » corroborent les bilans tirés de « Lis-moi quelque chose, papa ! ». Comme dans le dispositif suédois, la recherche a souligné dans le dispositif finlandais l'importance du contact et du sentiment d'appartenance à un groupe partageant des valeurs et des intérêts communs<sup>8</sup>. Les entretiens avec les parents, qui visaient à évaluer le processus, ont montré que les devoirs à la maison interactifs relatifs à la santé, permettant de faire collaborer étroitement parents, élèves et enseignants, étaient considérés comme la méthode la plus prometteuse pour promouvoir les apprentissages chez les élèves et pour affecter positivement leurs habitudes de santé. L'étude des journaux tenus par les parents dans le cadre de « Homework » a montré que ces derniers s'impliquaient le plus dans les activités permettant de réduire les distances entre parents, enseignants et apprenants.

Il convient toutefois de préciser que l'engagement parental à la maison est sensible aux rythmes biologiques et à l'énergie des élèves et des parents, ainsi qu'aux modes de fonctionnement familiaux. Le projet « Homework » a montré que les parents au Royaume-Uni étaient plus disposés à aider leurs enfants à faire les devoirs en mathématiques dans l'heure suivant le retour de l'enfant de l'école. Leur énergie baisse significativement après 19 h. Durant les week-ends, le moment où les parents semblent le plus disponibles et le plus capables à aider est le moment où les enfants ont l'habitude de regarder la télévision, ce

que les parents considèrent comme une activité de faible priorité [26].

## LES EFFETS DES ACTIVITÉS ET DES DISPOSITIFS SUR LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Dans les précédentes parties, les formes et degrés d'investissement des parents dans l'éducation ont été abordés, ainsi que les pratiques qui se révèlent efficaces pour les encourager à mieux s'investir. Une question essentielle reste toutefois à poser : l'engagement des parents a-t-il un effet sur la réussite scolaire des élèves ou sur tout autre domaine sur lequel il est censé agir ? Les résultats de recherche présentés ci-dessous obligent à la prudence. Car le lien entre un parent mieux investi et une scolarité mieux réussie n'est pas systématiquement établi de manière scientifique.

### Dans certaines activités, l'implication parentale est positivement corrélée aux résultats et comportements des élèves...

Deux travaux réalisés par l'OCDE [5, 33] mettent en rapport les résultats du test en compréhension de l'écrit des élèves de 15 ans lors de PISA 2009 et les réponses apportées par leurs parents à l'enquête qui leur était destinée. La figure 6 synthétise les données les plus emblématiques, dont certaines, notamment celles concernant l'aide aux devoirs et les discussions avec les enseignants, invitent à une interprétation particulièrement prudente.

Les résultats de l'enquête

PISA 2009 montrent que les élèves davantage aidés par leurs parents à faire leurs devoirs obtiennent, en moyenne, de moins bons résultats au test en compréhension de l'écrit (colonne 5 de la figure 6). Cette corrélation est la plus évidente en Allemagne. Il convient tout de même de se garder d'y voir une preuve de l'inefficacité de l'aide parentale. La relation entre l'investissement du parent dans ce domaine et la réussite de l'élève doit être observée en tenant compte du fait que les parents ont tendance à s'engager davantage dans le travail scolaire des élèves qui, de toute façon, ont de moins bons résultats à l'école et ont un besoin plus urgent de soutien [5, p. 19]. Une observation similaire peut être faite concernant l'investissement parental en milieu scolaire. La colonne 6 de la figure 6 montre que les élèves maîtrisent moins bien l'écrit lorsque leurs parents discutent souvent avec les enseignants de leur propre initiative. Il ne faut pourtant pas en déduire automatiquement un effet négatif de l'implication parentale. En réalité, les parents sollicitent davantage l'école lorsque leur enfant a déjà de moins bons résultats et a donc le plus besoin d'être d'aidé.

Quant aux autres activités d'implication parentale, la corrélation avec les résultats au test PISA semble plus évidente. En moyenne, les élèves avec lesquels, dès l'entrée à l'école élémentaire, les parents partagent des activités liées à la langue ont une meilleure compréhension de l'écrit lorsqu'ils atteignent l'âge de 15 ans. Cela vaut notamment pour la lecture

#### NOTE

8. C'est par ailleurs une caractéristique importante du système éducatif finlandais [42].

**Figure 6 – Relation entre implication parentale et performances des élèves à l'écrit dans PISA 2009, à statut (SESC) égal des familles**

	Moyennes des résultats des élèves en compréhension de l'écrit dans PISA 2009	Implication en 1 <sup>re</sup> année de l'école élémentaire : lecture de livres (coefficient)	Discussions menées avec l'enfant sur des sujets politiques et sociaux (coefficient)	Aide aux devoirs à la maison (coefficient)	Discussions menées avec un enseignant à propos de l'élève, de l'initiative du parent (coefficient)
Corée du Sud	540	13,20	14,68	- 10,55	14,49
Nouvelle-Zélande	538	43,56	17,03	- 18,40	- 27,85
Hong Kong (Chine)	535	<i>0,86</i>	9,31	- 18,50	- 16,89
Allemagne	512	29,22	12,55	- 41,93	- 58,01
Danemark	508	17,47	14,86	- 15,40	- 0,97
Portugal	496	5,57	16,95	- 30,60	- 41,12
Hongrie	495	18,80	5,62	- 36,64	- 16,89
Italie	492	10,94	27,00	- 37,53	- 40,74
Croatie	479	1,81	14,78	- 40,03	- 30,67
Lituanie	469	- 0,45	11,58	- 29,17	- 31,89
<b>Moyenne des 10 pays</b>	<b>452</b>	<b>12,78</b>	<b>12,97</b>	<b>- 26,82</b>	<b>- 26,50</b>

Lecture : en Allemagne, à statut socio-économique et culturel (SESC) égal, les élèves dont les parents déclarent discuter de sujets politiques et sociaux avec leurs enfants obtiennent 12,55 points de plus au test PISA en compréhension de l'écrit que les élèves dont les parents ne discutent pas de tels sujets avec leurs enfants. Quant à l'aide aux devoirs à la maison dans le même pays, à SESC égal, les enfants des parents qui s'y déclarent investis obtiennent 41,93 points de moins au test PISA que les autres (le texte invite à relativiser ces résultats bruts).

Note : estimations établies à partir de modèles de régression qui incluent l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC), en plus de l'indicateur pertinent d'implication parentale. Le « coefficient » correspond à la variation du score PISA en compréhension de l'écrit entre les élèves que les parents aident et ceux que les parents n'aident pas dans l'activité en question. Les italiques indiquent que l'estimation est statistiquement non significative (ne s'applique pas à la moyenne).

Champ : les élèves dont les parents ont répondu au questionnaire parental lors de PISA 2009.

Sources : OCDE [33] (tables A2.1, A3.1, A3.3) ; Borgonovi et Montt [5] (tables 3.1a, 3.1c).

de livres et pour les conversations qui demandent au jeune enfant de réfléchir sur ses expériences. Toutes ces activités aident l'enfant plus tard à mieux comprendre et traiter les informations écrites. Constat particulièrement important : ceci est vrai dans tous les milieux sociaux. Une certaine variété de situations existe sur ce point. Parmi les pays européens pris en compte ici, c'est en Allemagne que l'investissement des parents dans les lectures à l'entrée à l'école, à statut socio-économique et culturel égal des familles, semble avoir l'effet le plus positif sur la compréhension de l'écrit par l'enfant plus tard.

Enfin, plusieurs formes d'investissement parental lorsque l'élève a 15 ans continuent d'influencer positivement ses compétences en matière d'écrit, au-delà des ressources disponibles à la maison. Ceci vaut surtout pour le fait de discuter avec son enfant sur des sujets politiques

et sociaux. À cet égard, l'Italie, le Portugal et le Danemark constituent des exemples européens probants, ainsi que la Nouvelle-Zélande et la Corée du Sud en dehors de l'Europe. Des activités similaires, comme les discussions sur des livres, films et programmes de télévision, donnent des résultats comparables [5, p. 18].

Quant au dispositif français « Mallette des parents », il vise prioritairement à renforcer les liens avec les familles populaires, mais il a également pour but d'agir sur les élèves. Deux sources (notes du bulletin et tests standardisés) ont permis d'observer la corrélation entre les activités menées dans le cadre de la « Mallette » et les résultats scolaires en français et mathématiques (figure 7).

Le rapport d'évaluation souligne l'augmentation des notes en français et du score au test standardisé dans la même discipline, mais

uniquement dans les exercices dits « d'observation ». Ces derniers mesurent la compréhension du sens de textes sans demander de production écrite à l'élève. Cela suggère l'effet de la « Mallette » sur les élèves les plus faibles, pour lesquels « une attention plus grande des parents et une amélioration des comportements peut suffire à améliorer rapidement la concentration et la motivation pour réaliser convenablement des exercices qui sont à leur portée » [40, p. 17-20]. Le rapport signale enfin un lien positif très sensible avec le comportement des élèves (figure 8).

Le dispositif semble particulièrement propice à réduire l'absentéisme, les exclusions temporaires et les avertissements en conseil de classe. Il contribue à augmenter la fréquence des distinctions lors de ce dernier. Cette amélioration des comportements est également perçue

tible chez les enfants des parents non volontaires, qui n'ont pas participé aux débats, mais qui relèvent des classes test. Cela signifie que les changements de comportement des élèves directement touchés par l'intervention ont également influé sur leurs camarades de classe [40, p. 12-14]<sup>9</sup>.

### ... ce qui est toutefois loin d'être mesuré systématiquement

Contrairement à l'évaluation de la « Mallette », les travaux de recherche portant sur les dispositifs britannique, finlandais et suédois présentés ici ne se demandent guère dans quelle mesure un meilleur investissement des parents affecte les résultats des élèves. Ceci interpelle d'autant plus que tous ces dispositifs projettent un changement chez l'élève, bien que

#### NOTES

**9.** Un rapport intermédiaire d'évaluation de l'École d'économie de Paris rendu public en 2013 porte sur la « Mallette des parents en 3<sup>e</sup> », dispositif mis en place au début de l'année scolaire 2010-2011 dans l'académie de Versailles. Il signale, du côté des parents, un impact positif sur les attentes en matière d'orientation, jugées « plus réalistes » eu égard aux faibles niveaux scolaires des élèves, ainsi que, du côté des élèves, une réduction de la proportion des « décrocheurs » à l'issue de la classe de 3<sup>e</sup> et de redoublants [41].

**10.** L'effet projeté du projet « Homework » peut se traduire sommairement de la manière suivante : « Grâce à des solutions numériques innovantes... mieux engager les parents dans les devoirs à la maison... pour améliorer les résultats des élèves en mathématiques ».

**11.** Le projet suédois vise à : « inciter les pères à lire davantage... afin d'améliorer leur propre maîtrise de l'écrit et celle de leurs enfants... pour augmenter le niveau d'engagement civique chez les immigrés ».

Figure 7 – Effets de la « Mallette des parents » sur les résultats scolaires en 2008

Indicateur	Impact du dispositif (en pourcentages des écarts-types)	Note moyenne	Écart-type	Nombre d'observations
Notes du bulletin				
Français	12,70%	10,7	3,8	1 009
Mathématiques	2,20%	10,9	4,3	1 009
Tests standardisés				
Français	- 0,90%	62,0	17,9	881
« observation »	14,50%	77,5	18,3	881
Mathématiques	- 1,70%	53,0	19,9	870

Lecture : à l'issue du dispositif, les notes des élèves en français augmentent en moyenne de 12,7 % d'écart-type, soit 0,6 point environ.

Note : concernant les notes du bulletin en mathématiques et les résultats de test dans cette discipline, l'impact du dispositif (en pourcentages d'écart-type) est impossible à distinguer d'un aléa statistique, compte tenu du nombre d'observations.

Champ : les élèves de 6<sup>e</sup> dans des collèges majoritairement situés en zone d'éducation prioritaire de l'académie de Créteil.

Source : PSE [40] (tableau 3).

Figure 8 – Effets de la « Mallette des parents » sur le comportement des élèves en 2008

	Classes témoin (moyenne ou proportion)	Classes test (moyenne ou proportion)	Différences (effet du programme)
Demi-journées d'absence non justifiée	4,3	3,6	- 0,7
Avertissements ou sanctions	10,90%	8,40%	- 2,5 points
Très bonnes notes de vie scolaire	32,60%	37,40%	+ 4,8 points
Distinctions au conseil de classe	34,50%	38,50%	+ 4,0 points

Lecture : on compte en moyenne 4,3 demi-journées d'absence non justifiée pour les enfants du groupe de contrôle. Le nombre est en moyenne plus faible de 0,7 demi-journée dans le groupe test.

Note : les variables sont mesurées au 3<sup>e</sup> trimestre. Toutes les différences sont statistiquement significatives. Les « très bonnes notes de vie scolaire » sont définies comme la note maximum dans le collège de l'élève ou cette note moins 1.

Champ : les élèves de 6<sup>e</sup> dans des collèges majoritairement situés en zone d'éducation prioritaire de l'académie de Créteil.

Source : PSE [40] (tableau 3).

leur objectif premier soit de mieux engager les parents dans différents domaines de la scolarité.

« Homework » s'adresse directement aux parents, mais c'est l'élève qu'il vise en dernier ressort<sup>10</sup>. Or, les études cherchent principalement à savoir si, grâce au dispositif « Homework », les parents des écoles du Sussex s'engagent davantage dans les devoirs à la maison. Aucun protocole rigoureux n'est mis en place pour déterminer l'évolution des acquis des élèves en mathématiques. La recherche constate toutefois un « possible » effet positif : en 2006, une amélioration des résultats aux tests de connaissances en mathématiques, avant et après l'uti-

lisation du système « Homework », a été observée. Les scores moyens chez les élèves les plus jeunes (5 à 6 ans) ont augmenté de 17 % ; ceux des plus âgés (6 à 7 ans) de 26 %. Les tests ont été conçus et administrés par l'enseignant [26, p. 82]. À défaut de protocole plus rigoureux, il ne semble pas possible d'attribuer au système « Homework » l'entière responsabilité d'une telle évolution des résultats. Le même constat vaut pour « Lis-moi quelque chose, papa ! », où l'activité de lecture est mesurée (nombre de livres lus avant et après l'intervention) et non la maîtrise de l'écrit, que ce soit chez le père ou chez l'enfant, pas plus que le niveau d'engagement civique des parents<sup>11</sup>.

Dans « Vers un partenariat École-Maison pour la santé », qui vise le comportement, l'équilibre émotionnel et la santé de l'élève, les opinions des parents et des élèves sont collectées sans qu'aucun test ne soit prévu pour mesurer le niveau d'« apprentissage de la santé » chez l'élève, sans parler de son état de santé.

Force est de constater que les résultats des élèves sont peu mobilisés et parfois négligés dans ce domaine. La mesure des effets de l'implication parentale sur les performances des élèves semble à cet égard particulièrement délicate. Au-delà de la question des données disponibles, elle nécessite d'établir un jeu d'hypothèses permettant d'éclairer la boîte noire des effets propres (cognitifs et conatifs) de l'engagement des parents.

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

En France, l'appartenance des parents d'élèves à la « communauté éducative » est inscrite dans les textes, où un rôle essentiel dans l'orientation et dans la décision leur est reconnu. Mais les processus éducatifs et scolaires auxquels participent les parents sont en réalité très variés, comme le

montrent les travaux de recherche présentés ici. Deux enseignements principaux peuvent en être tirés. L'un concerne la mesure et l'interprétation de cette implication des parents, l'autre l'efficacité des pratiques visant à améliorer celle-ci.

Pour interpréter internationalement l'implication des parents dans l'éducation, il est important de prendre en compte les spécificités des contextes nationaux, notamment le partage des responsabilités entre école et familles, ainsi que, plus largement, le statut de l'institution scolaire dans la société, propre à chaque pays. Les instruments de mesure méritent également une grande attention : c'est la construction des questionnaires qui conditionne, par exemple, une mesure pertinente de la capacité d'initiative des parents. La prise en compte des différentes caractéristiques des populations parentales permet d'affiner notre compréhension de leur implication dans l'éducation. Les parents socio-économiquement et culturellement favorisés s'engagent en moyenne plus que les parents défavorisés dans la plupart des activités, notamment dans le cadre familial, malgré quelques exceptions dont l'une en particulier mérite d'être rappelée, à savoir l'esprit d'initiative des familles

modestes au Danemark et l'intérêt qu'elles semblent porter au dialogue avec les enseignants. Dans d'autres pays, les questionnaires destinés aux familles captent sans difficulté le dynamisme des parents des classes moyennes et supérieures, mais ils laissent en partie dans l'ombre une implication tout aussi importante des familles populaires. Culturellement éloignées de l'institution scolaire et mal outillées pour en tirer le meilleur parti, ces familles défavorisées sont naturellement les destinataires privilégiés des dispositifs conçus pour favoriser l'engagement parental.

Certains de ces dispositifs fournissent des pistes intéressantes pour améliorer le lien entre l'école et les familles. Les recherches réalisées dans quelques pays soulignent que ce lien est de première importance pour un engagement durable des parents, notamment dans les milieux défavorisés. Aussi, indépendamment du statut social, les activités interactives impliquant familles et enseignants sont de nature à susciter une adhésion large des parents. Des progrès restent cependant à accomplir pour évaluer précisément les effets de cette adhésion sur la réussite des élèves et pour mieux comprendre les canaux par lesquels cela s'accomplit. ■

## BIBLIOGRAPHIE

- [1] **AFAE**, Association française des administrateurs de l'éducation (2011), *Le système éducatif français et son administration*, 12<sup>e</sup> édition, chapitre « La place des parents des élèves et de leurs représentants », p. 220-228.
- [2] **ATA**, Alberta Teachers' Association (1997), *Parents as Partners: A Global Perspective* : [www.teachers.ab.ca/Publications](http://www.teachers.ab.ca/Publications)
- [3] **Bergonnier-Dupuy G.** (2005), Famille(s) et scolarisation, *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 5-16.
- [4] **Bernardin J.** (2012), Qu'apprend-on à la maison... sans le savoir ? *Traces de Changements*, 206 : <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2385#nh4>
- [5] **Borgonovi F., Montt G.** (2012), Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies, OECD Education Working Papers, n° 73: <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- [6] **Bray M.** (2011), *L'ombre du système éducatif : quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques ?*, Paris, Unesco, IIPÉ.
- [7] **Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y.** (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- [8] **Conseil de l'Europe** (2006), *Recommandation Rec(2006)19 du Comité des ministres aux États membres relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive*, Adoptée au Comité des ministres le 13 décembre 2006 : <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073495&Site=CM>
- [9] **Dalsheimer-Van Der Tol N., Murat F.** (2011), Les parents et l'école en France et en Europe, *Éducation & formations*, n° 80, MEN-DEPP, p. 79-94.
- [10] **Duru-Bellat M., Van Zanten A.** (2006), Les pratiques éducatives des familles, in *Sociologie de l'école*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin, p. 155-175.
- [11] **Éduscol** (2012), Dossier « La Mallette des parents », <http://eduscol.education.fr/pid26667/mallette-des-parents.html>
- [12] **Fagan J.** (2007), Research on children's environmental programmatic efforts, *Applied Developmental Science*, n° 11(4), p. 260-265.
- [13] **Gayet D.** (2001), Quelle typologie en éducation familiale, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 33/4, p. 39-57.
- [14] **Glasman D., Besson L.** (2004), *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Rapport n° 15 de décembre 2004, Paris, 158 p.
- [15] **Glasman D.** (1992), « Parents » ou « Familles » : critique d'un vocabulaire générique, *Revue française de pédagogie*, n° 100, p. 19-33.
- [16] **Glasman D.** (1998), Quelques interrogations sur le mot d'ordre d'« implication des familles dans l'école », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 101, MEN-DEP, p. 31-37.
- [17] **Gombert P.** (2008), *L'École et ses stratégies. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes, PUR.
- [18] **Gouyon M., Guérin S.** (2006), L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique, *Économie et statistique*, n° 398/399, p. 59-84.
- [19] **Hallgarten J.** (2000). *Parents Exist, OK!? Issues and Visions for Parent-school Relationships*, London, Institute for Public Policy Research. 149 p.
- [20] **Hattie J.** (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement?*, London & New York, Routledge, 392 p.
- [21] **IGEN**, Inspection générale de l'Éducation nationale (2008), *Le travail des élèves en dehors de la classe. État des lieux et conditions d'efficacité*, Rapport n° 2008-086, Paris, octobre 2008.
- [22] **Kakpo S.** (2012), *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et Société », 211 p.
- [23] **Kakpo S.** (2009), Familles populaires – L'accompagnement du travail scolaire à l'épreuve de l'entrée au collège, *Cahiers pédagogiques*, n° 475 (« L'entrée en 6<sup>e</sup> ») : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Familles-populaires-L-accompagnement-du-travail-scolaire-a-l-epreuve-de-l-entree-au-college>
- [24] **Kim M.** (2007), *School Choice and Private Supplementary Education in South Korea*, Paris, Unesco, IIPÉ.E/Unesco.

- [25] **Lewin C., Luckin R.** (2010), Technology to Support Parental Engagement in Elementary Education : Lessons Learned from the UK, *Computers & education* n° 54(3), p. 749-758.
- [26] **Luckin R.** (2010), *Re-designing Learning Contexts: Technology-Rich, Learner-Centred Ecologies*, London, Routledge, 198 p.
- [27] **Luckin R. et al.** (2006), Designing Educational Systems Fit for Use: A Case Study in the Application of Human Centred Design for AIED, *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, n° 16 (4), p. 353-380.
- [28] **McNess E.** (2009), Les valeurs danoises, fondement de la « Folkeskole », *Revue internationale de l'éducation de Sèvres*, n° 50, p. 99-111.
- [29] **Meirieu P.** (2000), *L'école et les parents : la grande explication*, Paris, Plon.
- [30] **OCDE** (2014), *PISA à la loupe* n° 36, Paris, Éditions OCDE, 4 p.
- [31] **OCDE** (2013), *PISA à la loupe* n° 25, Paris, Éditions OCDE, 4 p.
- [32] **OCDE** (2013), *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012*, Paris, Éditions OCDE, 31 p.
- [33] **OCDE** (2012), *Lisons-leur une histoire. Le facteur parental dans l'éducation*, Paris, Éditions OCDE, 84 p.
- [34] **OCDE** (2010), *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, Éditions OCDE, 500 p.
- [35] **OCDE** (2009), PISA 2009 Database : <http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>
- [36] **OCDE** (2008), Parent Questionnaire for PISA 2009 (international option, main survey), OECD Database, 18 p. [http://pisa2009.acer.edu.au/downloads/PISA09\\_Parent\\_questionnaire.pdf](http://pisa2009.acer.edu.au/downloads/PISA09_Parent_questionnaire.pdf)
- [37] **Ortiz R.W., Ordonez-Jasis R.** (2005), Leyendo juntos (reading together): New directions for Latino parents' early literacy involvement, *The Reading Teacher* n° 59(2), p. 110-112.
- [38] **Périer P.** (2005), *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, PUR.
- [39] **Pons X., Robine F.** (2013), Des fausses évidences aux vrais défis, in CIEP, *Revue internationale d'éducation*, n° 62 (dossier « Les attentes éducatives des familles »), p. 31-155.
- [40] **PSE**, École d'économie de Paris (2010), *Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérimentation contrôlée*, Rapport pour le Haut Commissaire à la Jeunesse, 36 p. <http://www.parisschoolofeconomics.eu/IMG/pdf/Synthese-36p-MALLETTE-PSE.pdf>
- [41] **PSE**, École d'économie de Paris (2013), *Implication des parents et prévention du décrochage scolaire*, Rapport intermédiaire d'évaluation pour le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, 64 p. [http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Note\\_d\\_etape\\_2013\\_EVA\\_HAP\\_009\\_Malette.pdf](http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Note_d_etape_2013_EVA_HAP_009_Malette.pdf)
- [42] **Robert P.** (2009), *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur (2<sup>e</sup> édition).
- [43] **Rocher T., Keskaik S.** (2011), La mesure de l'équité dans PISA : pour une décomposition des indices statistiques, *Éducation & formations*, n° 80, MEN-DEPP, p. 69-78.
- [44] **Seth M.J.** (2002), *Education Fever: Society, Politics and the Pursuit of Schooling in South Korea*, Honolulu, UHP.
- [45] **Sharma Y.** (2013), *Asia's Parents Suffering "Educational Fever"*, BBC News (Business) : <http://www.bbc.co.uk/news/business-24537487>
- [46] **Sormunen M.** (2012), *Toward a Home-School Health Partnership. A Participatory Action Research Study, 2008-2010*, University of Eastern Finland (Kuopio) : Dissertations in Health Sciences, 113 p.
- [47] **Thin D.** (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.
- [48] **Wright A.E. et al.** (2010), "Las for Mej, Pappa", a Swedish model for addressing family literacy, *Childhood Education* vol. 86, n° 6, p. 399-403.