

Article

« La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année »

Sylvie Normandeau et Isabelle Nadon

Revue des sciences de l'éducation, vol. 26, n° 1, 2000, p. 151-172.

Pour citer cet article, utiliser l'adresse suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/032032ar>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : erudit@umontreal.ca

La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année

Sylvie Normandeau
Professeure

Université de Montréal

Isabelle Nadon
Psychoéducatrice

Commission scolaire de Laval

Résumé – Cet article analyse la relation entre la participation parentale et le rendement scolaire d'enfants de deuxième année du primaire. L'échantillon compte 80 familles et regroupe 47 filles et 33 garçons. Effectuée au moyen de tests standardisés, la collecte des données cible les habiletés intellectuelles, le rendement scolaire, la participation des parents à la vie scolaire (attentes, attributions quant au rendement, fréquence et qualité des contacts avec l'école, durée des devoirs, comportement de l'enfant et des parents pendant les devoirs). Les résultats montrent, entre autres, qu'au-delà des caractéristiques individuelles et familiales, les facteurs de prédiction de la réussite scolaire des enfants diffèrent pour les mères et les pères, et que c'est surtout la qualité des contacts famille-école qui est associée au rendement scolaire des enfants.

Introduction

Le début de la scolarisation constitue une période critique pour la réussite scolaire de l'enfant. Des études ont en effet démontré l'impact du rendement scolaire durant les premières années du primaire sur le rendement scolaire ultérieur (Alexander, Entwisle et Dauber, 1993; Ensminger et Slusarick, 1992; Reynolds et Bezrucco, 1993; Willms et Jacobsen, 1990). Cette transition au début du primaire est particulièrement importante pour les enfants turbulents qui sont plus susceptibles de moins bien réussir à l'école (Tremblay, Masse, Perron, LeBlanc, Schwartzman et Ledingham, 1992; Wentzel, 1993, 1994). Par ailleurs, un faible rendement scolaire constitue aussi un facteur de risque pour le développement de problèmes d'externalisation durant l'enfance et de l'adolescence (Feldman et Wentzel, 1990; Tremblay *et al.*, 1992) et de l'âge adulte (Caspi, Elder et Bem, 1987; Kazdin, 1985). Il importe donc de comprendre les facteurs associés à la réussite scolaire chez les enfants au début du primaire. Au nombre de ces facteurs, plusieurs travaux insistent sur l'importance de la coopération famille-école ou de la participation des parents à la vie scolaire de leur

enfant pour favoriser la réussite scolaire (Ministère de l'Éducation, 1991 ; St-Laurent, Royer, Hébert et Tardif, 1994). L'objectif de la présente étude consiste à montrer le rôle de la participation des parents à la vie scolaire de l'enfant dans l'explication de la réussite scolaire d'enfants de deuxième année du primaire, au-delà de l'influence des caractéristiques individuelles de l'enfant, telles que son habileté intellectuelle et son comportement, et des caractéristiques familiales, telles que l'éducation des parents et le revenu familial.

La transition à l'école primaire présente des défis importants pour l'enfant tant sur le plan des apprentissages cognitifs que sur le plan des apprentissages sociaux et de la vie en groupe (Belsky et MacKinnon, 1994 ; Entwisle et Hayduk, 1982). Certaines caractéristiques personnelles de l'enfant sont susceptibles d'influencer sa réussite scolaire, notamment ses habiletés intellectuelles et son comportement. À cet égard, la relation positive entre le quotient intellectuel et la réussite scolaire est bien établie. Selon les études, les corrélations varient entre 0,5 et 0,7 (Brody, 1992 ; Ceci, 1991 ; Rutter, 1985 ; Stanovich, Cunningham et Feeman, 1984) et les corrélations les plus fortes entre le QI et la réussite scolaire s'observent chez les enfants du primaire (Brody, 1992). Au cours du primaire, le QI verbal est relié positivement à la réussite scolaire en lecture et en mathématiques (Kaplan, 1993, 1996 ; Lassiter et Bardos, 1995).

La relation entre les caractéristiques comportementales des enfants et leur rendement scolaire a été largement étudiée avec des enfants du deuxième cycle du primaire ou des adolescents. Les études rapportent une relation négative entre les comportements agressifs ou antisociaux des enfants et leur performance scolaire (Farnworth, Schweinhart et Berrueta-Clement, 1985 ; Feldman et Wentzel, 1990 ; Parker et Asher, 1987 ; Patterson, Bank et Stoolmiller, 1990 ; Tremblay *et al.*, 1992 ; Wentzel, 1993, 1994 ; Werry, Reeves et Elkind, 1987), la reprise d'une année scolaire ou le placement dans une classe spéciale (Ledingham et Schwartzman, 1984). Le lien entre les comportements anxieux-retirés et la réussite scolaire est cependant moins bien appuyé empiriquement. Les travaux rapportent néanmoins que les enfants anxieux ou déprimés sont plus susceptibles d'obtenir de moins bons résultats scolaires (Feshbach et Feshbach, 1987 ; Werry, Reeves et Elkind, 1987), et plus susceptibles de répéter une année scolaire (Werry *et al.*, 1987). Par ailleurs, Normandeau et Guay (1998) ont montré qu'au-delà de l'influence des habiletés cognitives sur le rendement scolaire, les comportements agressifs ou prosociaux des enfants à la maternelle prédisent les habiletés d'autocontrôle de l'enfant en première année du primaire, lesquelles à leur tour prédisent le rendement scolaire à la fin de la première année du primaire. Les résultats des études précédentes montrent que des habiletés intellectuelles plus faibles et des comportements agressifs ou anxieux-retirés constituent des caractéristiques pouvant avoir un effet préjudiciable sur le rendement scolaire des enfants. Cependant, la plupart des travaux qui se sont attardés à l'étude de la participation des parents n'ont pas contrôlé l'effet du QI ou des comportements de l'enfant.

La participation parentale à la vie scolaire de l'enfant est multidimensionnelle. D'ailleurs, selon les auteurs, elle renvoie à la participation des parents aux activités et au programme d'éducation à l'école et au processus de décision et de gestion de l'école, à la valorisation de l'école par les parents et à leurs attentes de réussite scolaire, à l'aide effective et au soutien apporté à la maison, à la supervision des activités scolaires (Comer et Haynes 1991; Epstein, 1987, 1990, 1992; Epstein et Dauber, 1991). Bien que les auteurs s'entendent pour identifier diverses composantes de la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant, la plupart des travaux portent sur l'une ou l'autre dimension de la participation des parents dans la vie scolaire de leur enfant plutôt que sur plusieurs dimensions et ont été surtout réalisés auprès d'enfants du deuxième cycle du primaire ou des adolescents (Ryan et Adams, 1995).

Les recherches ont montré une relation entre les aspirations éducatives ou les attentes de réussite scolaire chez les parents et la réussite scolaire de leur enfant en lecture ou en mathématiques (Entwisle et Alexander, 1990; Hess, Holloway, Dickson et Price, 1984). Reynolds et Walberg (1992) ont même démontré une relation plus étroite entre les attentes éducatives des parents et le rendement scolaire de leur enfant que celle observée entre les attentes des parents et leur niveau socioéconomique. Singh, Bickley, Trivette, Keith, Keith et Anderson (1995) ont vérifié le rôle des caractéristiques individuelles de l'enfant (ethnie, réussite scolaire antérieure), des caractéristiques familiales (occupation, éducation, revenu) et de quatre composantes de la participation des parents (attentes de diplôme, participation aux activités organisées à l'école, organisation familiale qui soutient l'apprentissage, échanges avec l'enfant au sujet de l'école) dans la réussite scolaire d'adolescents de première secondaire. Ils notent qu'au-delà de l'influence des caractéristiques familiales et de la réussite scolaire antérieure, les aspirations des parents prédisent le mieux la réussite scolaire, ce qui confirme les travaux de Marjoribanks (1986), de Natriello et McDill (1986) et de Seginer (1983). Ces variables ne fournissent cependant aucune information au sujet des comportements des parents lors de leurs interactions avec leur enfant et des expériences qui peuvent affecter la réussite scolaire de l'enfant (Scott-Jones, 1984, 1995).

La participation des parents aux activités organisées par l'école est associée positivement au rendement scolaire de l'enfant (Reynolds, 1989, 1992; Reynolds et Bezrucko, 1993; Stevenson et Baker, 1987) et cet effet favorable de la participation des parents à l'école serait plus grand auprès des enfants du primaire. Par sa participation, le parent montre à son enfant l'importance qu'il accorde à la scolarisation de ce dernier (Grolnick et Slowiaczek, 1994). Griffith (1996) rapporte que les enfants du primaire dont les parents s'impliquent davantage dans les activités à l'école ou perçoivent que l'école s'adapte aux besoins des familles ont un meilleur rendement scolaire. Par contre, l'influence des contacts entre le parent et l'enseignant sur le rendement scolaire de l'élève dépend de l'âge de l'enfant. En effet, plus les enfants sont âgés, moins les parents participent aux activités organisées par le milieu scolaire (Stevenson et Baker, 1987). Cependant, l'augmentation des contacts entre le parent et l'enseignant

est associée positivement aux résultats des élèves au début du primaire alors que cette relation devient négative pour les élèves du second cycle du primaire (Iverson, Brownlee et Walberg, 1981 ; Seginer, 1986).

Malgré sa pertinence, l'étude de la participation des parents aux activités organisées par l'école ne révèle aucune information quant à l'influence parentale quotidienne sur la réussite scolaire. Au primaire, la participation parentale lors des devoirs permet d'étudier l'influence des comportements quotidiens des parents sur le rendement scolaire de l'enfant, mais peu d'études ont été réalisées à ce sujet (Miller et Kelley, 1991). Les devoirs constituent un moyen pédagogique dont les objectifs visent à permettre à l'enfant de mettre en pratique les habiletés apprises en classe, d'approfondir à son propre rythme les connaissances apprises, de développer son autonomie face à ses apprentissages (Berger, 1991 ; Cooper, Lindsay, Nye et Greathouse, 1998). Plusieurs travaux rapportent une relation positive entre la quantité des devoirs complétés par l'enfant et son rendement scolaire, alors que d'autres travaux rapportent une relation négative (Berger, 1991 ; Cooper *et al.*, 1998 ; Miller et Kelley, 1991 ; Paschal, Weinstein et Walberg, 1984 ; Walberg, Paschal et Weinstein, 1985).

L'étude de la participation parentale lors des devoirs a été réalisée principalement en fonction du temps consacré par les parents aux devoirs. Moins de travaux ont abordé la participation des parents sous l'angle de la qualité du soutien offert à l'enfant au moment des devoirs. Le temps consacré par le parent lors des devoirs est négativement associé au rendement scolaire de l'enfant (Chen et Stevenson, 1989 ; Clark, 1993 ; Gorges et Elliott, 1995 ; Milne, Myers, Rosenthal et Ginsburg, 1986). Les enfants qui ont plus de difficultés scolaires ou des problèmes de comportements nécessitent une participation plus soutenue de la part des parents (Gorges et Elliott, 1995). Par ailleurs, Eccles et Harrold (1993) rapportent que les mères d'enfants du premier cycle du primaire participent plus que les pères au développement intellectuel et scolaire de leur enfant. St-Laurent *et al.* (1994), dans une enquête menée auprès des enseignants et des parents d'enfants du primaire, rapportent que 70 % des parents offrent un soutien aux devoirs et leçons.

Au-delà de la disponibilité du parent, la qualité du soutien offert à l'enfant par ses parents affecte la réussite scolaire de l'enfant. Scott-Jones (1987, 1995) montre que, malgré la volonté des mères des élèves qui obtiennent les plus faibles résultats scolaires à aider leur enfant dans leurs apprentissages scolaires, la faible qualité du soutien se révèle l'une des principales caractéristiques qui les différencie des mères des élèves qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires. Par ailleurs, les parents d'enfants de troisième année du primaire qui réussissent mieux à l'école consacrent moins de temps à aider leur enfant à faire les devoirs et savent mieux adapter leur soutien pour aider leur enfant à résoudre les problèmes qu'il rencontre avec ses devoirs (Clark, 1993). Cependant, St-Laurent *et al.* (1994) soulignent que les parents de milieux plus favorisés offrent plus de soutien aux devoirs.

Des études qui se sont attardées aux stratégies d'enseignement des parents lors de tâches cognitives mettent en valeur les composantes du soutien parental qui peuvent être associées à une meilleure performance de l'enfant. À cet égard, Barber (1988) fait valoir qu'au-delà de l'effet de la scolarisation du père, les explications verbales positives qui incitent l'enfant à la réflexion sont reliées au rendement scolaire de l'enfant. Les études d'Arbuckle et MacKinnon (1988) et de Hess et McDevitt (1984) illustrent que les indices implicites donnés par la mère lors d'une tâche de résolution de problème sont reliés positivement au rendement scolaire de l'enfant et ce, après avoir contrôlé les effets du niveau socioéconomique, le statut parental et le quotient intellectuel de la mère. La qualité du soutien parental dépend également de l'intérêt du parent à faire participer activement l'enfant à ses apprentissages et des habiletés du parent à le faire (Hess et McDevitt, 1984; Portes, 1988; Scott-Jones, 1987). Zellman et Waterman (1998), avec un échantillon d'enfants de la deuxième à la cinquième année du primaire, notent que le QI de l'enfant et les caractéristiques familiales (ici le groupe ethnique) expliquent 25% de la variance totale sur une mesure de rendement en lecture et que la participation des parents ajoute 3% à l'explication de la variance. Cependant, leurs résultats suggèrent que la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant serait une manifestation d'un style parental plus général.

Les résultats précédents montrent que les attentes des parents, leur participation aux activités organisées par l'école, le temps qu'ils consacrent à la période des devoirs, et la qualité du soutien qu'ils offrent à leur enfant pendant la période des devoirs sont tous associés au rendement scolaire de l'enfant. Leur association respective avec le rendement scolaire varie parfois en fonction de l'âge de l'enfant ou des habiletés scolaires de l'enfant. Cependant, peu d'études ont traité conjointement l'impact des diverses composantes de la participation parentale sur le rendement scolaire des enfants au début de la scolarisation. Peu d'entre elles ont évalué le rôle de la participation des parents au-delà de l'influence des caractéristiques démographiques des familles sur le rendement scolaire (Bradley, Caldwell et Rock, 1988; Dubow et Ippolito, 1994; Patterson, Kupersmidt et Vaden, 1990; Walker, Greenwood, Hart et Carta, 1994; White, 1982). Par ailleurs, le rôle du père n'est habituellement pas pris en considération. Or, dans le contexte actuel, il est tout à fait justifié de considérer qu'au sein des familles biparentales, les mères et les pères participent activement à la vie scolaire de leur enfant (Scott-Jones, 1984).

Dans le cadre de la présente étude, nous nous attendons à observer une relation entre chacune des variables de la participation parentale et le rendement scolaire des enfants. Nous espérons aussi montrer le rôle de la participation des parents à la vie scolaire de l'enfant dans l'explication de la réussite scolaire d'enfants de deuxième année du primaire, au-delà de l'influence des caractéristiques individuelles de l'enfant, telles que son habileté intellectuelle et son comportement, et des caractéristiques familiales telles que l'éducation des parents et le revenu familial. La prise en compte

de certaines limites identifiées dans les études précédentes devrait contribuer à offrir une meilleure compréhension du rôle de la participation des parents à la réussite scolaire des enfants au début du primaire.

Méthodologie

Les sujets

L'échantillon se compose de 80 familles francophones et biparentales ayant pris part à une étude sur les relations parent-enfant. Il regroupe 33 garçons et 47 filles de deuxième année du primaire de la Commission des écoles catholiques de Montréal (âge moyen à la fin de l'année scolaire: 8 ans 1 mois, écart-type: 4 mois). Tous les enfants ont été recrutés par l'entremise des écoles après avoir obtenu la permission de la commission scolaire et des directeurs de chaque école participante. Un formulaire de consentement a été envoyé aux parents par l'entremise des enfants et seuls les enfants ayant retourné un formulaire dûment signé participent à l'étude. L'âge moyen des mères est de 35,4 ans (écart-type = 4,5 ans) et celui des pères est de 38,4 ans (écart-type = 5,4 ans). Les informations recueillies auprès des parents indiquent que la majorité des parents ont obtenu un diplôme d'études secondaires (29 mères et 27 pères) ou un diplôme de formation postsecondaire (23 mères et 30 pères). Les autres parents ont complété une quatrième secondaire (28 mères et 23 pères). Par ailleurs, les données relatives au revenu annuel familial, exprimé en dollars canadiens, indiquent que 20 familles ont un revenu inférieur à 20 000 \$; 35 ont un revenu se situant entre 30 000 \$ et 50 000 \$, et 23 familles ont un revenu supérieur à 50 000 \$.

Les instruments

– Caractéristiques de l'enfant

Habiletés intellectuelles – Une estimation du quotient intellectuel de l'enfant a été réalisée à l'aide de l'EVIP (Échelle de vocabulaire en images Peabody) (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993). Il s'agit d'un test de vocabulaire réceptif, adaptation française du PPVT-R, dont l'étalonnage a été fait à partir de sujets francophones au Canada (fidélité test-retest = 0,79; consistance interne = 0,81). Son administration est brève et cette mesure présente des caractéristiques semblables aux sous-tests des mesures traditionnelles d'intelligence. Cet instrument corrèle avec des mesures de QI (Dunn *et al.*, 1993) et peut dès lors être considéré comme un indicateur des habiletés cognitives des enfants.

Comportements de l'enfant – Les mères ont complété le *Questionnaire d'évaluation des comportements par les mères* (QECM) de Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois (1987). Cette échelle de comportements est constituée de trois sous-échelles évaluant les comportements agressifs ($\alpha = 0,94$), les comportements anxieux-retirés ($\alpha = 0,76$), et les comportements prosociaux ($\alpha = 0,91$). Pour les fins de la présente étude, seules les échelles d'agressivité et d'anxiété-retrait ont été retenues. Pour chaque énoncé, la mère doit indiquer sur une échelle en trois points si le comportement décrit est fréquent (2), occasionnel (1) ou ne s'applique pas à l'enfant (0). La cote peut varier de 0 à 12 pour l'échelle d'anxiété-retrait et de 0 à 26 pour l'échelle d'agressivité. Tremblay *et al.*, (1987) ont confirmé la structure factorielle de l'instrument et la validité concurrente et prédictive de l'instrument.

Rendement scolaire – La moyenne des notes en français et en mathématiques à la fin de l'année scolaire sert de mesure du rendement scolaire. L'utilisation des notes pour évaluer le rendement scolaire des enfants se justifie par la validité écologique de cet outil (Normandeau et Guay, 1998). Effectivement, les notes scolaires résultent d'une série d'évaluations menées tout au long de l'année scolaire à tous les enfants du groupe et reflètent la progression de chaque enfant dans une matière donnée et dans un groupe donné (Marsh et Yeung, 1997). Par ailleurs, elles reflètent les apprentissages que l'enfant a faits dans la classe et sont la rétroaction externe que l'enfant reçoit de la part de l'enseignant et de ses parents (Entwisle et Alexander, 1988; Wentzel, Weinberger, Ford et Feldman, 1990).

– Participation des parents à la vie scolaire de leur enfant

La mesure de la participation des parents aux activités scolaires est complétée par chaque parent. Cette mesure évalue cinq dimensions différentes: 1) les croyances parentales quant à la réussite scolaire de leur enfant (attentes des parents, attributions du rendement scolaire); 2) la fréquence et la qualité des contacts avec les intervenants du milieu scolaire et la satisfaction des parents à cet égard; 3) la perception des parents quant aux comportements de l'enfant pendant les devoirs à la maison; 4) la perception des parents quant à leurs comportements pendant les devoirs à la maison; 5) la durée de l'aide aux devoirs.

Attentes des parents – Chaque parent indique le degré de scolarité qu'il estime que son enfant va atteindre (diplôme d'études universitaires, diplôme d'études collégiales, diplôme d'études secondaires professionnelles, diplôme d'études secondaires générales). Une cote faible indique l'attente d'un diplôme de degré plus élevé.

Attributions du rendement scolaire – Les questions sur les attributions sont développées en conformité avec le modèle de Weiner (1986, 1992) et visent à évaluer la perception que le parent a des facteurs responsables de la réussite scolaire de son

enfant. La mise en contexte est la suivante: «Il y a des activités scolaires que votre enfant réussit bien. À quoi attribuez-vous la réussite scolaire de votre enfant?» Pour les fins de la présente étude, cinq des onze énoncés évaluant l'attribution à des facteurs propres à l'enfant ou externes à l'enfant sont utilisés (exemples – Mon enfant réussit à l'école à cause des efforts qu'il fournit à l'école; mon enfant réussit à cause de son potentiel et de ses habiletés). Le parent indique sur une échelle en 5 points s'il est (1) totalement en accord, (2) un peu en accord, (3) neutre, (4) un peu en désaccord, (5) totalement en désaccord avec chaque énoncé. La cote totale à cette échelle d'attributions peut varier de 5 à 25. Plus la cote est faible plus le parent explique la réussite scolaire de son enfant par des caractéristiques qui sont propres à l'enfant (efforts, motivation, concentration, habiletés).

Fréquence des contacts avec l'école – Quatorze questions portent sur la fréquence des contacts entretenus entre le parent et l'enseignant ou une autre personne de l'école (exemples, contacts téléphoniques, rencontres individuelles, rencontres de parents, lettres, demandes d'informations auprès du parent, transmission de commentaires au sujet de l'enfant, soutien et encouragement, transmission d'informations générales). Pour chaque énoncé, le parent doit indiquer dans quelle mesure ces contacts avec le milieu scolaire se produisent (1) jamais, (2) rarement, (3) parfois, (4) souvent, (5) très souvent. La cote totale pour cette échelle varie de 14 à 70. La consistance interne de cette échelle est de 0,86 pour les mères et de 0,91 pour les pères.

Qualité des contacts avec l'école – L'instrument utilisé est la traduction française du *Home School Survey* (McGrew et Gilman, 1991) développé pour évaluer la perception des parents quant à la qualité de la collaboration et des échanges avec les intervenants du milieu scolaire. Chaque parent doit indiquer dans quelle mesure il est (1) totalement en accord, (2) d'accord, (3) neutre, (4) en désaccord, (5) totalement en désaccord avec le contenu de chacun des 12 énoncés de l'instrument. La consistance interne de l'échelle pour le présent échantillon est de 0,60 similaire à celle rapportée par McGrew et Gilman (1991) ($r = 0,61$). Cependant, en limitant l'instrument à sept énoncés (exemple, Le personnel de l'école et moi n'avons pas le même point de vue sur ce qui est important dans le programme scolaire de mon enfant; je me sentirais mal à l'aise de donner des conseils aux membres du personnel de l'école s'ils demandaient mes conseils), la consistance interne de l'échelle augmente à 0,71. Conséquemment, cette échelle de sept énoncés est utilisée dans les analyses. La cote à cette échelle peut varier de 7 à 35, une cote élevée signifiant que le parent se sent plus confortable dans la relation avec le milieu scolaire et perçoit une bonne collaboration avec le milieu scolaire.

Comportements de l'enfant pendant les devoirs – Les comportements de l'enfant pendant les devoirs sont évalués par chaque parent sous l'angle des difficultés d'organisation et d'attention que l'enfant porte à la tâche et sous l'angle de l'autorégulation qu'il peut faire de son activité de résolution de problèmes lors de la période des devoirs.

L'instrument utilisé pour évaluer les difficultés de l'enfant durant la période des devoirs est la traduction française du *Homework Problem Checklist* (Anesko, Schoiock, Ramirez et Levine, 1987). Il comporte 20 énoncés (exemples – Mon enfant ne sait pas précisément quels devoirs il doit faire à la maison; mon enfant « rechigne » et se plaint lorsqu'il est temps de faire ses devoirs; mon enfant oublie de ramener ses devoirs à l'école) décrivant des comportements de l'enfant. Le parent doit indiquer si l'enfant manifeste le comportement (1) jamais, (2) parfois, (3) souvent, (4) très souvent lorsqu'il fait des devoirs et leçons à la maison. Pour les fins de la présente étude, nous avons utilisé 19 énoncés. La cote totale pour cette échelle peut varier de 19 à 76, une cote plus élevée indiquant que l'enfant manifeste plus de difficultés lors de la période de devoirs. La consistance interne obtenue pour l'échelle à 19 énoncés (0,87 pour les mères et de 0,90 pour les pères) est similaire à celle rapportée (Cronbach = 0,91) par Anesko *et al.*, (1987) pour l'échelle avec 20 énoncés.

L'échelle développée pour évaluer l'autorégulation de l'enfant pendant les devoirs compte 13 énoncés (exemples, Mon enfant vérifie sa réponse après l'avoir formulée; mon enfant se corrige de lui-même lorsqu'il fait des erreurs; mon enfant pose des questions pour comprendre ce qu'on lui demande de faire). Le parent doit indiquer dans quelle mesure son enfant présente le comportement décrit dans chaque énoncé lorsqu'il fait ses devoirs (1) jamais, (2) parfois, (3) souvent; (4) très souvent. La cote totale pour cette échelle peut varier de 13 à 52, une cote élevée indiquant une moins grande capacité d'autorégulation de la part de l'enfant. La consistance interne pour cette échelle est de 0,89 pour les mères et de 0,88 pour les pères.

Comportements des parents pendant la période des devoirs – Vingt-six énoncés décrivant des comportements que les parents peuvent avoir lorsque leur enfant fait ses devoirs à la maison sont présentés au parent qui doit indiquer dans quelle mesure il adopte chacun des comportements: (1) jamais, (2) rarement, (3) quelquefois, (4) souvent, (5) très souvent. Ces énoncés se regroupent en deux échelles mettant en évidence un encadrement structuré du contexte d'apprentissage (12 énoncés, Cronbach pour les pères = 0,80; pour les mères = 0,71) ou un encouragement et un soutien à l'apprentissage (14 énoncés, Cronbach pour les pères = 0,84; pour les mères = 0,76). Une cote élevée à l'encadrement structuré du contexte d'apprentissage signifie que le parent encourage l'enfant à faire mieux, qu'il structure les activités de loisir de l'enfant pour assurer une période de devoirs, qu'il récompense ou retire des privilèges si l'enfant réussit bien ou non à l'école, que le parent donne des exercices supplémentaires à l'enfant lorsque celui-ci a de la difficulté et qu'il demande conseil à l'enseignant. Une cote élevée à l'encouragement et au soutien à l'apprentissage signifie que le parent encourage l'enfant à travailler fort et à obtenir de bonnes notes, qu'il appuie l'enfant dans ses efforts pour apprendre, qu'il donne des indices ou pose des questions à l'enfant pour l'aider à trouver de lui-même la solution à sa difficulté.

Durée de l'aide aux devoirs – Chaque parent indique le nombre total de minutes par semaine qu'il accorde à la période des devoirs avec son enfant.

Résultats

L'étude vise à vérifier si au-delà des caractéristiques individuelles des enfants (les comportements agressifs et anxieux-retirés et le QI de l'enfant) et de la famille (l'éducation des parents, le revenu familial), la participation des parents à la vie scolaire des enfants (croyances et attentes de résultats, qualité et satisfaction des contacts avec l'école, durée et qualité de l'aide aux devoirs) ajoute à la prédiction du rendement scolaire chez des enfants de deuxième année du primaire. Les données obtenues pour les différentes variables de l'étude permettent de dresser un premier tableau descriptif des caractéristiques de la participation des parents (tableau 1).

Tableau 1
Moyennes et écarts-types des variables de l'étude

| | n | Moyennes | | Écarts-types | | |
|---|----|----------|--------------|--------------|----------|--------------|
| Caractéristiques de l'enfant | | | | | | |
| EVIP | 80 | 114,7 | | 21,2 | | |
| Agressivité | 80 | 7,71 | | 4,5 | | |
| Anxiété | 80 | 4,9 | | 2,5 | | |
| Rendement scolaire | 80 | 79,1 | | 9,7 | | |
| | | Mères | | Pères | | |
| | n | Moyennes | Écarts-types | n | Moyennes | Écarts-types |
| Croyances parentales | | | | | | |
| Attentes | 78 | 2,0 | 1,2 | 79 | 1,8 | 0,9 |
| Attributions | 80 | 9,5 | 3,7 | 80 | 9,8 | 3,5 |
| Relation parent-école | | | | | | |
| Fréquence des contacts | 79 | 35,7 | 9,8 | 80 | 33,6 | 10,4 |
| Qualité des contacts | 78 | 25,3 | 4,3 | 80 | 24,0 | 3,9 |
| Comportement de l'enfant pendant les devoirs | | | | | | |
| Difficultés | 80 | 30,7 | 6,9 | 80 | 30,7 | 7,4 |
| Autorégulation | 80 | 28,6 | 7,1 | 80 | 29,2 | 6,4 |
| Soutien des parents lors des devoirs | | | | | | |
| Encouragement | 80 | 59,4 | 6,1 | 80 | 55,6 | 7,2 |
| Encadrement | 79 | 33,4 | 6,7 | 80 | 32,4 | 6,7 |
| Temps consacré aux devoirs | | | | | | |
| Minutes par semaine | 78 | 175,2 | 119,3 | 80 | 105,0 | 107,9 |

Les attentes des parents à l'égard de leur enfant sont élevées. D'ailleurs, 70% des mères et 78,4% des pères pensent que leur enfant obtiendra un diplôme d'études

collégiales ou universitaires. Les parents attribuent principalement la réussite scolaire de leur enfant à des caractéristiques propres à l'enfant, notamment son effort, sa motivation, sa concentration, ses habiletés, plutôt qu'à des facteurs extérieurs à l'enfant.

De façon générale, les parents font une évaluation positive du comportement de leur enfant pendant les devoirs. En effet, dans l'ensemble, les parents évaluent que les enfants présentent peu de difficultés comportementales pendant les devoirs (rechi-gner, se plaindre, être distrait, oublier ses devoirs). Par ailleurs, les parents évaluent que les enfants affichent des comportements d'autorégulation (vérifier sa réponse, se corriger), bien que les enfants n'utilisent pas ces comportements d'autorégulation de façon systématique.

La participation des parents à la vie scolaire des enfants prend entre autres la forme des contacts entretenus avec l'école. À cet égard, bien qu'il y ait une grande variation quant à la fréquence des contacts maintenus entre les familles et le milieu scolaire, la plupart des parents estiment que ces contacts se produisent rarement ou parfois. Bien que les contacts soient plutôt limités, les parents perçoivent que les intervenants du milieu scolaire travaillent en concertation avec eux et respectent la réalité du milieu familial.

Le soutien offert par les parents à leur enfant pendant les devoirs est évalué par le temps consacré à cette activité et par le type d'aide offerte à l'enfant. Les mères consacrent plus de temps à faire les devoirs avec leur enfant que les pères [t-test (1,77) = 4,29; $p < 0,001$], bien que les pères ne soient pas absents de cette activité comme l'indique le temps qu'ils y consacrent. La majorité des mères ($n = 45$) disent faire les devoirs avec leur enfant cinq jours par semaine, 24 mères disent s'y consacrer trois à quatre jours par semaine; 4 le font un ou deux jours par semaine alors que 5 ne le font jamais. Lorsqu'elles le font, les mères y consacrent presque toutes moins d'une heure à chaque fois (54% moins de 30 minutes, 40% de 30 à 60 minutes), 6% des mères y consacrent plus de 60 minutes. Parmi les pères, 24 participent aux activités de devoirs cinq jours par semaine, 16 le font trois à quatre jours par semaine, 30 le font un ou deux jours par semaine et 10 n'y participent pas. Quand ils le font, la majorité des pères consacrent moins d'une heure à chaque fois (60% moins de 30 minutes; 38% de 30 à 60 minutes) et 2% y mettent plus de 60 minutes.

Les parents estiment intervenir souvent pour encourager leur enfant à travailler fort et à obtenir de bonnes notes, en appuyant l'enfant dans ses efforts ou en donnant des indices et en posant des questions pour aider l'enfant à trouver la solution à ses difficultés. Ils sont cependant moins enclins à offrir un encadrement structuré en offrant ou en retirant des privilèges, en structurant le temps pour les activités de loisirs et de devoirs, comme le confirme la comparaison entre les échelles d'encouragement et d'encadrement pour les mères [t-test (1,78) = 22,24; $p < 0,001$] et pour les pères [t-test (1,79) = 18,61; $p < 0,001$]. Par ailleurs, une comparaison des mères et des pères

montre que les mères rapportent offrir des encouragements plus fréquemment que ne le rapportent les pères [t-test (1,79) = 3,70; $p < 0,001$] alors que les mères et les pères rapportent offrir un encadrement structuré aussi fréquemment l'un que l'autre [t-test (1,78) = 1,26, ns].

Les corrélations entre les variables de l'étude recueillies auprès des mères et des pères et celles de l'enfant sont présentées aux tableaux 2 et 3. Les corrélations permettent de vérifier l'existence des liens entre les formes de la participation parentale et le rendement scolaire, de même que les liens attendus entre les caractéristiques de l'enfant et du milieu familial et le rendement scolaire. Relativement aux caractéristiques de l'enfant, les corrélations montrent une relation négative entre l'EVIP et l'évaluation des comportements agressifs mais pas pour les comportements anxieux-retirés, et ce, même si l'évaluation des comportements agressifs est positivement associée à celle des comportements anxieux-retirés. Les corrélations indiquent aussi que plus le QI verbal de l'enfant est élevé, moins l'enfant manifeste de comportements agressifs et mieux il réussit à l'école. Par ailleurs, l'évaluation par les parents des difficultés ou de l'autorégulation démontrées par l'enfant durant la période des devoirs est associée à son rendement scolaire. Plus l'enfant a des difficultés durant les devoirs, moins il fait montre d'activités d'autorégulation, moins il réussit à l'école. Évidemment, plus l'enfant présente des difficultés pendant les devoirs, moins il démontre des activités d'autorégulation pendant les devoirs.

Les deux variables qui mesurent les caractéristiques familiales, le salaire et l'éducation sont associées positivement au rendement scolaire et sont aussi corrélées positivement entre elles.

Les variables de croyances parentales sont toutes deux corrélées avec le rendement scolaire. Les enfants des parents qui attribuent le rendement scolaire de leur enfant à des facteurs internes et qui s'attendent à ce que leur enfant complète un plus grand nombre d'années d'études obtiennent des résultats scolaires plus élevés. Le lien entre ces deux variables est positif chez les pères, mais non significatif chez les mères.

Les deux variables qui évaluent les relations famille-école n'ont pas le même statut. La fréquence des contacts famille-école n'est pas associée au rendement scolaire des enfants, alors que plus les parents se sentent à l'aise et respectés dans leurs relations avec le milieu scolaire, plus l'enfant a un rendement scolaire élevé. Par ailleurs, on note une relation positive entre ces deux variables chez les pères seulement.

Finalement, seul l'encouragement offert par le père est associé positivement au rendement scolaire de l'enfant. L'encadrement structuré et l'encouragement sont positivement liés l'un à l'autre; les parents qui offrent plus d'encouragement à l'enfant structurent davantage les activités d'apprentissage à la maison. Le temps consacré par les parents à l'activité des devoirs n'est pas associé au rendement scolaire.

Tableau 2

Corrélations (Pearson) entre les variables de l'étude chez les mères

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|-----------------------|---|--------|---------|---------|----------|---------|----------|---------|---------|---------|---------|----------|--------|---------|---------|
| 1. EVIP | — | -0,25* | n.s. | 0,52*** | 0,29** | 0,47*** | -0,50*** | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | -0,22* | n.s. | n.s. | n.s. |
| 2. Agressivité | | — | 0,47*** | -0,25* | -0,37*** | -0,31** | 0,41*** | 0,27** | 0,23* | n.s. | 0,29*** | 0,42*** | n.s. | 0,21* | n.s. |
| 3. Anxiété | | | — | n.s. | -0,27** | -0,31** | 0,23* | n.s. | n.s. | -0,27** | 0,37*** | 0,26** | n.s. | n.s. | n.s. |
| 4. Rendement scolaire | | | | — | 0,39*** | 0,51*** | -0,33** | -0,27** | n.s. | 0,24* | -0,25* | -0,42*** | n.s. | n.s. | n.s. |
| 5. Revenu | | | | | — | 0,51*** | -0,54*** | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | -0,27** | n.s. | n.s. | -0,27** |
| 6. Éducation | | | | | | — | -0,48*** | n.s. | n.s. | 0,24* | n.s. | -0,36*** | 0,23* | n.s. | -0,23** |
| 7. Attentes | | | | | | | — | n.s. | n.s. | n.s. | 0,23* | 0,36*** | n.s. | n.s. | n.s. |
| 8. Attributions | | | | | | | | — | 0,31*** | n.s. | 0,40*** | 0,47*** | n.s. | n.s. | n.s. |
| 9. Fréquence | | | | | | | | | — | n.s. | 0,29** | n.s. | 0,28** | 0,31*** | 0,22* |
| 10. Qualité | | | | | | | | | | — | n.s. | n.s. | 0,21* | n.s. | n.s. |
| 11. Difficultés | | | | | | | | | | | — | 0,58*** | n.s. | n.s. | 0,27** |
| 12. Autorégulation | | | | | | | | | | | | — | n.s. | n.s. | 0,29** |
| 13. Encouragement | | | | | | | | | | | | | — | 0,32** | n.s. |
| 14. Encadrement | | | | | | | | | | | | | | — | n.s. |
| 15. Temps | | | | | | | | | | | | | | | — |

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Tableau 3

Corrélations (Pearson) entre les variables de l'étude chez les pères

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|-----------------------|---|--------|---------|---------|----------|---------|----------|---------|-------|----------|---------|----------|----------|--------|------|
| 1. EVIP | — | -0,25* | n.s. | 0,52*** | 0,29** | 0,35** | -0,35** | n.s. | n.s. | 0,32** | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| 2. Agressivité | | — | 0,47*** | -0,25* | -0,37*** | n.s. | 0,30** | n.s. | n.s. | -0,25* | n.s. | 0,27** | n.s. | 0,26* | n.s. |
| 3. Anxiété | | | — | n.s. | -0,27** | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,25* | n.s. | n.s. | n.s. |
| 4. Rendement scolaire | | | | — | 0,39*** | 0,47*** | -0,45** | -0,37** | n.s. | 0,36*** | -0,27** | -0,41*** | 0,30*** | n.s. | n.s. |
| 5. Revenu | | | | | — | 0,39*** | -0,49*** | -0,28** | 0,26* | 0,34** | -0,33** | -0,41** | 0,38*** | n.s. | n.s. |
| 6. Éducation | | | | | | — | -0,37*** | -0,21* | n.s. | 0,35*** | n.s. | -0,22* | 0,26* | n.s. | n.s. |
| 7. Attentes | | | | | | | — | 0,31** | n.s. | -0,39*** | 0,35*** | 0,38*** | -0,45*** | n.s. | n.s. |
| 8. Attributions | | | | | | | | — | n.s. | -0,25* | 0,53*** | 0,41*** | -0,36*** | n.s. | n.s. |
| 9. Fréquence | | | | | | | | | — | 0,21* | n.s. | n.s. | 0,23* | 0,32** | n.s. |
| 10. Qualité | | | | | | | | | | — | n.s. | -0,31** | 0,31** | n.s. | n.s. |
| 11. Difficultés | | | | | | | | | | | — | 0,56*** | -0,45*** | n.s. | n.s. |
| 12. Autorégulation | | | | | | | | | | | | — | -0,35** | n.s. | n.s. |
| 13. Encouragement | | | | | | | | | | | | | — | 0,35** | n.s. |
| 14. Encadrement | | | | | | | | | | | | | | — | n.s. |
| 15. Temps | | | | | | | | | | | | | | | — |

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001;

Les corrélations simples entre les variables font ressortir que les habiletés intellectuelles, les comportements de l'enfant évalués sous l'angle des comportements agressifs et des comportements au moment des devoirs, les caractéristiques familiales évaluées sous l'angle du revenu et de l'éducation des parents, sont tous associés au rendement scolaire de l'enfant. De surcroît, les croyances parentales mesurées sous l'angle des attentes de scolarité et des attributions concernant la réussite scolaire de l'enfant, de même que la perception du soutien offert par le milieu scolaire sont aussi liés au rendement scolaire de l'enfant à la fin de la deuxième année du primaire. Finalement, le type d'aide spécifique offerte par les parents au moment des devoirs ou le temps consacré par les parents à cette activité ne sont pas liés au rendement scolaire, sauf dans le cas de l'encouragement par les pères.

Tableau 4
Analyses de régression sur le rendement scolaire
à la fin de la deuxième année du primaire

| Étape | Variable | Bêta | R ² cumulatif | Changement de R ² | F |
|-------|----------------|-------|--------------------------|------------------------------|----------|
| Mères | | | | | |
| 1 | EVIP | 0,40 | 0,27 | | 26,92*** |
| 2 | Revenu | 0,21 | 0,33 | 7,04** | 18,08*** |
| 3 | Autorégulation | -0,22 | 0,40 | 4,3** | 12,20*** |
| Pères | | | | | |
| 1 | EVIP | 0,45 | 0,27 | | 27,28*** |
| 2 | Revenu | 0,18 | 0,33 | 7,14** | 18,32*** |
| 3 | Attributions | -0,30 | 0,41 | 10,02** | 17,05*** |

** p < 0,01; *** p < 0,001

Ces corrélations ne permettent pas d'évaluer le rôle de la participation parentale au-delà de l'influence des caractéristiques individuelles de l'enfant et des caractéristiques du milieu familial. Les analyses de régression subséquentes ont permis de répondre à cette question. Les corrélations précédentes ayant permis d'identifier les variables de prédiction du rendement scolaire, une analyse de régression différente pour les mères et les pères a été calculée avec les sept prédicteurs suivants inclus en cinq étapes: 1) EVIP et QECM-agressivité; 2) revenu familial; 3) attentes de diplôme et attributions; 4) qualité des contacts famille-école; 5) évaluation de l'autorégulation chez l'enfant. Le tableau 4 montre les résultats des analyses de régression. Pour les mères, le rendement scolaire en deuxième année est prédit, par ordre d'importance, par les habiletés intellectuelles de l'enfant (Bêta = 0,40), puis par le revenu familial (Bêta = 0,21) et par l'autorégulation de l'enfant pendant les devoirs telle qu'elle est perçue par la mère (Bêta = -0,22). Les enfants dont les habiletés intellectuelles sont supérieures, qui font preuve de plus d'autorégulation dans les activités d'apprentissage et dont les familles ont un revenu familial supérieur ont un meilleur rendement scolaire à la fin de la deuxième année du primaire. Pour les pères, le rendement scolaire en deuxième année du primaire est prédit, par ordre d'importance, par les habiletés intellectuelles (Bêta = 0,45), par les croyances quant aux facteurs de réussite scolaire de leur enfant (Bêta = -0,30) et par le revenu familial (Bêta = 0,18). Les enfants

dont les habiletés intellectuelles sont supérieures, dont les pères attribuent leur réussite scolaire à des facteurs propres à l'enfant, et dont les familles ont un revenu familial supérieur ont un meilleur rendement scolaire à la fin de la deuxième année du primaire. L'ensemble des variables retenues dans les analyses de régression explique 40 % de la variance du rendement scolaire pour les mères et 41 % pour les pères.

Discussion

L'objectif de notre étude était d'analyser le rôle de la participation parentale sur le rendement scolaire d'enfants de deuxième année du primaire, au-delà de l'influence des caractéristiques des enfants et de leur famille.

La participation des parents a été évaluée selon les croyances parentales (attentes et attributions), les liens famille-école (fréquence et qualité), le soutien direct auprès de l'enfant pendant les devoirs (temps et qualité du soutien) afin d'aborder la participation des parents dans la vie scolaire de leur enfant dans une perspective multidimensionnelle. Ce faisant, nous répondons à une critique de Ryan et Adams (1995) voulant que la plupart des travaux ne s'attardent qu'à l'un ou l'autre aspect de la participation parentale. Qui plus est, en considérant le point de vue des pères et des mères, la présente étude a mis en évidence des différences entre eux quant à leur perception ou leur participation à la vie scolaire de leur enfant et le rôle distinctif de ces variables chez les pères et chez les mères.

Nos résultats indiquent que, de façon générale, les parents portent un regard positif sur leur enfant. Les parents s'attendent à ce que leur enfant complète une formation collégiale ou universitaire; ils attribuent la réussite scolaire à des caractéristiques propres à leur enfant, reconnaissant ainsi le rôle de l'enfant dans sa propre réussite scolaire sans nécessairement nier leur rôle en tant que parent. D'ailleurs, les parents de notre échantillon aident leur enfant durant la période des devoirs à la maison, les mères plus que les pères, bien que les pères ne soient pas absents de cette activité. Nos résultats sont en accord avec les observations de St-Laurent *et al.* (1994) selon lesquelles la majorité des parents d'enfants du primaire s'intéressent à la vie scolaire de leurs enfants et leur offrent un soutien direct au moment des devoirs. Les parents perçoivent que les enfants ne présentent pas de grandes difficultés d'attitudes ou de comportements lors des devoirs même s'ils ne sont pas encore très avancés dans leur capacité à autoréguler les activités d'apprentissage durant la période des devoirs. Ils ont besoin du soutien des parents qui leur est offert plutôt sous la forme d'encouragements que d'encadrement structuré.

Sur le plan des liens famille-école, les parents de notre échantillon rapportent entretenir des liens peu fréquents, mais satisfaisants avec les divers intervenants du milieu scolaire. Encore une fois, nos résultats corroborent ceux d'une étude québé-

coise qui rapporte que 73% des parents sont satisfaits des informations reçues sur le rendement scolaire de leur enfant, son comportement et les services complémentaires offerts à l'école, alors que 72% des parents sont satisfaits du nombre de communications écrites et téléphoniques provenant de l'école (St-Laurent *et al.*, 1994). Les analyses de corrélations appuient certains liens rapportés dans la documentation scientifique entre les habiletés intellectuelles, les comportements de l'enfant, les caractéristiques familiales et le rendement scolaire de l'enfant.

En regard des mesures sur la participation des parents dans la vie scolaire de l'enfant, nos résultats appuient les études précédentes (Entwisle et Alexander, 1990; Singh *et al.*, 1995) qui ont montré un lien entre les attentes des parents et leurs croyances et le rendement scolaire des enfants. Nos résultats ne montrent cependant pas de relation entre l'encadrement, le soutien à l'apprentissage pendant la période des devoirs ou le temps consacré par les parents aux devoirs et le rendement scolaire des enfants. Ces résultats suggèrent qu'au début du primaire les parents passent beaucoup de temps à soutenir les enfants dans leurs apprentissages scolaires à la maison. Il est possible que la relation entre le temps consacré aux devoirs et la réussite scolaire des enfants, qu'elle soit positive ou négative, s'observe plus spécifiquement à partir du deuxième cycle du primaire, au moment où les parents commencent, soit à investir moins de temps à la supervision des travaux scolaires à la maison si l'enfant est autonome, soit à investir plus de temps si l'enfant présente des difficultés particulières, à l'instar des observations rapportées par Cooper *et al.* (1998).

L'absence de relation entre le type de soutien offert par les parents et le rendement scolaire dénote une limite des questionnaires. En effet, on peut penser qu'une relation aurait été notée si l'interaction parent-enfant dans un contexte d'apprentissage avait été directement observée (Arbuckle et MacKinnon, 1988; Barber, 1988; Hess et McDevitt, 1984; Pratt, Green, MacVicar et Bountrogianni, 1992). Par ailleurs, il est possible que ces formes d'aide spécifique évaluées par les deux échelles reflètent en fait un style parental plus général qu'il est plus facile d'observer dans divers contextes d'interaction, comme le laissent entendre également Zellman et Waterman (1998). Cependant, la relation entre l'encouragement offert par le père et le rendement scolaire révèle l'importance du soutien paternel dans les apprentissages des enfants. Ces résultats incitent à dire – et cela devrait être vérifié dans des analyses subséquentes – que là où la mère s'occupe principalement des devoirs, le soutien indirect du père contribue de façon non négligeable à la réussite scolaire des enfants.

Les résultats des analyses de régressions indiquent qu'au-delà des habiletés intellectuelles des enfants et du revenu familial, la perception que la mère a des comportements d'autorégulation de son enfant pendant la période des devoirs ou les attributions que fait le père pour expliquer la réussite scolaire de son enfant sont associées au rendement scolaire des enfants à la fin de la deuxième année du primaire. Les habiletés intellectuelles et le revenu familial expliquent 33% de la variance totale du rendement scolaire, alors que la perception de l'autorégulation ou les attributions

ajoutent respectivement 7% et 8% à l'explication de la variance du rendement scolaire. Ces résultats ne sont pas étrangers aux observations selon lesquelles les habiletés d'auto-contrôle que l'enfant exerce dans un contexte d'apprentissage à l'école ont un rôle d'intermédiaire entre les caractéristiques comportementales de l'enfant (agressivité, prosocialité) et son rendement scolaire à la fin de la première année du primaire (Normandeau et Guay, 1998). Ces résultats rappellent l'importance de tenir compte des caractéristiques familiales et individuelles de l'enfant dans l'étude du rôle de la participation parentale comme facteurs de prédiction du rendement scolaire.

Le fait que les facteurs de prédiction du rendement scolaire soient différents pour les mères et les pères résulte peut-être du temps consacré par les uns et les autres aux activités de devoirs à la maison. Les mères consacrent plus de temps à cette activité et peuvent conséquemment acquérir une perception plus juste et nuancée des comportements de leur enfant dans ce contexte particulier. La perception des comportements de l'enfant pendant les devoirs supplante alors en importance les croyances des mères quant à la réussite scolaire de leur enfant. D'ailleurs, l'analyse de régression pour la mère montre que les attributions des mères prédisent le rendement scolaire de l'enfant, mais que leur contribution devient non significative au moment où les comportements d'autorégulation de l'enfant tels que la mère les perçoit sont inclus dans l'analyse. Il est donc possible que les attributions et les attentes des mères soient filtrées par la perception que les mères ont du comportement de leur enfant. Bien que les attentes et les attributions des pères soient toutes deux corrélées à la réussite scolaire de l'enfant, et que ces deux variables aient été incluses dans l'analyse de régression, seules les attentes prédisent le rendement scolaire. Ce résultat incite à croire que la perception que le père a quant à la responsabilité de son enfant dans sa réussite scolaire (attributions) est plus importante qu'une projection dans le futur du nombre d'années de scolarité que l'enfant pourra compléter. Les résultats différents observés pour les mères et les pères appuient l'importance d'une approche multidimensionnelle de la participation des parents à la vie scolaire de l'enfant et la pertinence de considérer le rôle de chaque parent à cet égard.

Bien que l'agressivité, selon la perception de la mère, soit corrélée négativement au rendement scolaire, elle ne prédit pas le rendement scolaire lorsqu'on considère simultanément le QI de l'enfant. Deux raisons peuvent être invoquées à ce sujet. D'une part, les comportements d'agressivité identifiés par le QECM ne sont pas spécifiquement reliés à la période des devoirs. D'autre part, la relation entre l'agressivité et le rendement scolaire bien qu'elle soit significative est moins élevée ($r = -0,25$) que la relation entre l'autorégulation et le rendement scolaire ($r = -0,42$ pour la mère; $r = -0,41$ pour le père). De même, la relation entre les difficultés comportementales associées aux devoirs et le rendement scolaire est de $-0,25$ pour la mère et de $-0,27$ pour le père. Il semble que les échelles centrées sur les comportements positifs de l'enfant durant la période des devoirs soient de meilleurs facteurs de prédiction du rendement scolaire que les échelles centrées sur les comportements négatifs qu'ils soient généraux ou spécifiques à la période des devoirs.

Enfin, les résultats montrent que plus les parents s'attendent à ce que leur enfant obtienne un diplôme élevé, plus leur enfant réussit. Plus les parents sont satisfaits de leurs contacts avec les intervenants du milieu scolaire, plus leur enfant réussit. On ne peut établir ici une relation causale. Il est possible que, parce que les enfants réussissent, les parents aient des attentes de réussite plus élevées et reçoivent plus de commentaires favorables de la part du milieu scolaire. Il est aussi possible que les parents qui ont des attentes plus élevées et qui maintiennent des contacts favorables avec le milieu scolaire présentent une image plus positive du milieu scolaire à l'enfant et l'encouragent davantage à faire les efforts nécessaires pour réussir à l'école. Cependant, à partir du moment où on tient compte du QI et du revenu familial, ces variables ne jouent plus un rôle de prédiction du rendement scolaire. Ces résultats font penser que les attentes des parents et les contacts avec le milieu scolaire sont influencés par le potentiel scolaire de l'enfant et le milieu dans lequel ils vivent.

Les résultats de la présente étude révèlent qu'au-delà des caractéristiques individuelles et familiales, les facteurs de prédiction de la réussite scolaire des enfants à la fin de la deuxième année du primaire sont différents pour les mères et les pères, en raison peut-être du fait que les mères participent plus que les pères aux activités de devoirs à la maison. Ils montrent également que ce n'est pas tant la fréquence des contacts famille-école que la qualité de ces contacts qui est associée au rendement scolaire des enfants de deuxième année du primaire. Les parents qui perçoivent favorablement les contacts avec le milieu scolaire ont des enfants qui réussissent mieux à l'école. Ces observations ont des conséquences pour le développement de stratégies visant à aider les parents à mieux appuyer les efforts de l'école et à favoriser la réussite scolaire de leur enfant. Ces stratégies devraient être différentes pour les mères et les pères. Dans le cas des mères, on pourrait porter une attention particulière à la perception qu'elles ont des comportements de leur enfant et faire appel à la connaissance qu'elles ont de leur enfant, mais dans le cas des pères, on pourrait porter une attention particulière aux croyances qu'ils ont quant aux possibilités de réussite de leur enfant. Par ailleurs, le développement d'une relation positive entre les familles et l'école dès le début du primaire ne passe pas nécessairement par une augmentation des contacts famille-école.

Abstract – This article presents an analysis of the relation between parents' participation and the school achievement of grade 2 primary level students. The sample included 80 families with 47 girls and 33 boys. Using standardized tests, the authors collected data on intellectual abilities, school achievement, parents' participation in school activities (expectations, achievement attribution, frequency and quality of school contacts, length of homework, behavior of children and parents during homework periods). The results show, among other findings, that beyond individual and family characteristics, the factors for predicting children's school success differ for mothers and fathers, and that it is mainly the quality of family – school contacts which is associated with children's school achievement.

Resumen – Este artículo analiza la relación entre la participación de los padres y el rendimiento escolar de niños de segundo grado de la escuela primaria. La muestra cuenta 80 familias y agrupa 47 niñas y 33 niños. Realizada por medio de test standarizados, la colecta

de datos tuvo como objetivo las habilidades intelectuales, el rendimiento escolar y la participación de los padres en la vida escolar (expectativas, atribuciones en lo que respecta el rendimiento, frecuencia y calidad de los contactos con la escuela, duración de los deberes, comportamiento del niño y de los padres durante los deberes). Los resultados muestran, entre otras cosas, que más allá de las características individuales y familiares, los factores predilectos respecto del éxito escolar de los niños difieren entre las madres y los padres, y que es principalmente a la calidad de los contactos familia-escuela que está asociada al rendimiento escolar de los alumnos.

Zusammenfassung – Dieser Artikel analysiert die Beziehung zwischen Elternbeteiligung und Lernerfolg bei Zweitklässlern im Grundschulbereich. Die Testgruppe umfasste 80 Familien mit insgesamt 47 Mädchen und 33 Jungen. Mit Hilfe von standardisierten Umfragen wurden die intellektuellen Fähigkeiten, der Lernerfolg und die Beteiligung der Eltern am schulischen Leben ermittelt (Lernerwartungen, Frequenz und Qualität der Kontakte mit der Schule, Länge der Hausarbeiten, Schüler- und Elternverhalten bei den Hausarbeiten). Aus den Resultaten geht u.a. hervor, dass, abgesehen von individuellen und familiären Unterschieden, die Lernerwartungen bei Vätern und Müttern verschieden sind, und dass der Lernerfolg der Kinder vor allem von der Qualität der Kontakte zwischen Schule und Elternhaus abhängt.

RÉFÉRENCES

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. et Dauber, S.L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801-814.
- Anesko, K.M., Schoiock, G., Ramirez, R. et Levine, F.M. (1987). The homework problem checklist: Assessing children's homework difficulties. *Behavioral Assessment*, 9, 179-185.
- Arbuckle, B.S. et MacKinnon, C.E. (1988). A conceptual model of the determinants of children's academic achievement. *Child Study Journal*, 18, 121-147.
- Barber, B.L. (1988). The influence of family demographics and parental teaching practices on Peruvian children's academic achievement. *Human Development*, 31, 370-377.
- Belsky, J. et MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5, 106-119.
- Berger, E.H. (1991). Home-based programs. In E.H. Berger (dir.), *Parents as partners in education: The school and home working together* (p. 268-345). New York (NY): Macmillan.
- Bradley, R.H., Caldwell, B.M. et Rock, S.L. (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Brody, N. (1992). Correlates of intelligence. In N. Brody (dir.), *Intelligence* (p. 252-279). San Diego (CA): Academic Press.
- Caspi, A., Elder, G.H. et Bem, D.J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23, 308-313.
- Ceci, S.J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27, 703-722.
- Chen, C. et Stevenson, H.W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*, 60, 551-561.
- Clark, R.M. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement. In N.F. Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 85-105). Albany (NY): State University of New York Press.
- Comer, J., Haynes, N.M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91, 271-277.

- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B. et Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Dubow, E.F. et Ippolito, M.F. (1994). Effects of poverty and quality of the home environment on changes in the academic and behavioral adjustment of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 401-412.
- Dunn, L.M., Thériault-Whalen, C.W. et Dunn, L.M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto: Psycan.
- Eccles, J.S. et Harold, R.D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 578-587.
- Ensminger, M.E. et Slusarick, A.L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95-113.
- Entwisle, D.R. et Alexander, K.L. (1988). Factors affecting achievement test scores and marks of blacks and whites first graders. *The Elementary School Journal*, 88, 449-471.
- Entwisle, D.R. et Alexander, K.L. (1990). Beginning school math competence: Minority and majority comparisons. *Child Development*, 61, 454-471.
- Entwisle, D.R. et Hayduk, L.A. (1982). *Early schooling: Cognitive and affective outcomes*. Baltimore (MR): Johns Hopkins University Press.
- Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Kurrelman, F. Kaufman et F. Losel (dir.). *Social intervention: Potential and constraints* (p. 121-136). New York (NY): Aldine de Gruyter.
- Epstein, J.L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, 99-126.
- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (dir.). *Encyclopedia of Educational Research* (p. 1139-1151). New York (NY): Macmillan.
- Epstein, J.L. et Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-303.
- Farnworth, M., Schweinhart, L.J., et Berrueta-Clement, J.R. (1985). Preschool intervention, school success and delinquency in a high-risk sample of youth. *American Educational Research Journal*, 22, 445-464.
- Feldman, S.S. et Wentzel, K.R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82, 813-819.
- Feshbach, N.D. et Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58, 1335-1347.
- Gorges, T.C. et Elliott, S.N. (1995). Homework: Parent and student involvement and their effects on academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 18-31.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90, 33-41.
- Grolnick, W.S. et Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multi-dimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hess, D.H. et McDevitt, T.M. (1984). Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: A longitudinal study. *Child Development*, 55, 2017-2030.
- Hess, R.D., Holloway, S.D., Dickson, W.P. et Price, G.G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development*, 55, 1902-1912.
- Iverson, B.K., Brownlee, G.D. et Walberg, H.J. (1981). Parent-teacher contacts and student learning. *Journal of Educational Research*, 81, 394-396.
- Kaplan, C. (1993). Predicting first-grade achievement from pre-kindergarten WPPSI-R scores. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 11, 133-138.
- Kaplan, C. (1996). Predictive validity of the WPPSI-R: A four year follow-up study. *Psychology in the School*, 33, 211-220.

- Kazdin, A.E. (1985). *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. Homewood (IL): The Dorsey Press.
- Lassiter, K.S. et Bardos, A.N. (1995). The relationship between young children's academic achievement and measures of intelligence. *Psychology in the Schools*, 32, 170-177.
- Ledingham, J.E. et Schwartzman, A.E. (1984). A 3-year follow-up of aggressive and withdrawn behavior in childhood: Preliminary findings. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 157-168.
- Marjoribanks, K. (1986). A longitudinal study of adolescents' aspirations as assessed by Seginer's Model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 211-230.
- Marsh, H.W. et Yeung, A.S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- McGrew, K.S. et Gilman, C.J. (1991). Measuring the perceived degree of parent empowerment in home-school relationships through a home-school survey. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 353-362.
- Miller, D.L. et Kelley, M.L. (1991). Intervention for improving homework performance: A critical review. *School Psychology Quarterly*, 6, 174-185.
- Milne, A.M., Myers, D.E., Rosenthal, A.S. et Ginsburg, A. (1986). Single parents, working mothers and the educational achievement of school children. *Sociology of Education*, 59, 125-139.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1991). Colloque régional de l'Estrie: l'école et les familles d'aujourd'hui. Québec: Gouvernement du Québec.
- Natriello, G. et McDill, E.L. (1986). Performance standards, student effort on homework and academic achievement. *Sociology of Education*, 59, 18-31.
- Normandeau, S. et Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90, 111-121.
- Parker, J.G. et Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Paschal, R.A., Weinstein, T. et Walberg, H.J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 97-104.
- Patterson, G.R., Bank, L. et Stoolmiller, M. (1990). The preadolescent's contribution to disrupted family process. In R. Montemayor, G.R. Adams et T.P. Gullotta (dir.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (p. 107-133). Newbury Park (CA): Sage.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. et Vaden, N.A. (1990). Income level, gender, ethnicity, and household composition as predictors of children's school-based competence. *Child Development*, 61, 485-494.
- Portes, P.R. (1988). Mother-child verbal interaction and children's ability level. *Roeper Review*, 11, 106-110.
- Pratt, M.W., Green, D., MacVicar, J. et Bountrogianni, M. (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parenting style, and learning outcomes in long-division mathematics homework. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 17-34.
- Reynolds, A.J. (1989). A structural model of first-grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population. *Journal of Educational Psychology*, 81, 594-603.
- Reynolds, A.J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.
- Reynolds, A.J. et Bezrucko, N. (1993). School adjustment of children at risk through fourth grade. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 457-480.
- Reynolds, A.J. et Walberg, H.J. (1992). A structural model of science achievement and attitudes. An extension to high school. *Journal of Educational Psychology*, 84, 371-382.
- Rutter, R.M. (1985). Family and school influences on cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 683-704.
- Ryan, B.A. et Adams, G.R. (1995). The family-school relationships model. In B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullotta, R.P. Weissberg et R.L. Hampton (dir.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (p. 3-28). Thousand Oaks (CA): Sage.

- Scott-Jones, D. (1984). Family influences on cognitive development and school achievement. *Review of Research in Education, 11*, 259-295.
- Scott-Jones, D. (1987). Mother-as-teacher in the families of high- and low- achieving low-income black first-graders. *Journal of Negro Education, 56*, 21-34.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. In R.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullotta., R.P. Weissberg et R.L. Hampton (dir.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (p. 75-107). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievement: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 1-23.
- Seginer, R. (1986). Mothers' behavior and sons' performance: An initial test of an academic achievement path model. *Merrill-Palmer Quarterly, 32*, 153-166.
- Singh, K., Bickley, P.G., Trivette, P., Keith, T.Z., Keith, P.B. et Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of Nels-88 data. *School Psychology Review, 24*, 299-317.
- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E. et Feeman, D.J. (1984). Intelligence, cognitive skills and early reading progress. *Reading Research Quarterly, 19*, 278-303.
- Stevenson, H.W. et Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development, 58*, 1348-1357.
- St-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M., et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation, 19*, 270-286.
- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. et Charlebois, P. (1987). The Preschool Behavior Questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development, 10*, 467-484.
- Tremblay, R.E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A.E. et Ledingham, J.E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 64-72.
- Walberg, H.J., Paschal, R.A. et Weinstein, T. (1985). Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership, 42*, 76-79.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. et Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development, 65*, 606-621.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.
- Weiner, B. (1992). Human motivation: Metaphors, theories, and research. Newbury Park (CA): Sage.
- Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85*, 357-364.
- Wentzel, K.R. (1994). Family functioning and academic achievement in middle school: A social emotional perspective. *Journal of Early Adolescence, 14*, 268-291.
- Wentzel, K.R., Weinberger, D.A., Ford, M.E. et Feldman, S.S. (1990). Academic achievement in preadolescence: The role of motivational, affective, and self-regulatory processes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 11*, 179-193.
- Werry, J.S., Reeves, J.C. et Elkind, G.S. (1987). Attention deficit, conduct, oppositional, and anxiety disorders in children: A review of research on differentiating characteristic. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 20*, 133-143.
- White, K.R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin, 91*, 461-481.
- Willms, J.D. et Jacobsen, S. (1990) Growth in mathematics skills during the intermediate years: Sex differences and school effects. *International Journal of Educational Research, 14*, 157-174.
- Zellman, G.L. et Waterman, J.M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *Journal of Educational Research, 91*, 370-380.