

Sentiment de compétence parentale et implication dans la scolarité de l'enfant : approche multidimensionnelle

Parental self-efficacy, parental involvement and academic achievement: A multi-dimensional approach

Youssef Tazouti and Annette Jarlégan

Volume 44, Number 2, 2015

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1039260ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1039260ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tazouti, Y. & Jarlégan, A. (2015). Sentiment de compétence parentale et implication dans la scolarité de l'enfant : approche multidimensionnelle. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 383–403. <https://doi.org/10.7202/1039260ar>

Article abstract

The main objective of the present research was to examine the mediating effects of parental self-efficacy and parental involvement in their child's schooling on the relationship between a mother's level of education and her child's academic achievement. We adopted a multi-dimensional approach in order to specify a path analysis model including all the study variables. Our study population was 227 mothers and their children in years CE1 and CE2 (2nd and 3rd years of obligatory schooling) at six different schools in France. Results partly confirm the mediating effect of parenting self-efficacy and parental involvement in their child's schooling, as we found direct and indirect links between a mother's level of education and her child's academic achievement. However, we failed to find links between certain dimensions of parental involvement and children's academic achievement.

Sentiment de compétence parentale et implication dans la scolarité de l'enfant : approche multidimensionnelle

Parental self-efficacy, parental involvement and academic achievement: A multi-dimensional approach

Y. Tazouti¹
A. Jarlégan¹

¹ Université de Lorraine,
France

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'examiner l'effet médiateur joué par le sentiment de compétence parentale et par l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant entre le niveau d'éducation de la mère et les performances scolaires de l'enfant. En adoptant une approche multidimensionnelle, un modèle en pistes causales met en relation les différentes variables de l'étude. La recherche a porté sur 227 mères et leurs enfants scolarisés en CE1 ou CE2 (deuxième et troisième année de l'enseignement obligatoire) dans 6 écoles différentes. Les résultats confirment partiellement l'hypothèse principale de l'effet médiateur du sentiment de compétence parentale et de l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant. En effet, des liens directs et indirects entre le niveau d'éducation de la mère et les performances scolaires de l'enfant ont été observés. Par ailleurs, l'absence de liens entre certaines dimensions de l'implication parentale et les performances scolaires de l'enfant sont discutés.

Mots-clés : Sentiment de compétence, implication parentale dans la scolarité de l'enfant, performances scolaires, analyses en pistes causales.

Abstract

The main objective of the present research was to examine the mediating effects of parental self-efficacy and parental involvement in their child's schooling on the relationship between a mother's level of education and her child's academic achievement. We adopted a multi-dimensional approach in order to specify a path analysis model including all the study variables. Our study population was 227 mothers and their children in years CE1 and CE2 (2nd and 3rd years of obligatory schooling) at six different schools in France. Results partly confirm the mediating effect of parenting self-efficacy and parental involvement in their child's schooling, as we found direct and indirect links between a mother's level of education and her child's

Correspondance :

Youssef TAZOUTI
Université de Lorraine, InterPsy
- EA 4432, Nancy F-54528,
France
Professeur en Psychologie de
l'Éducation
ESPE, Université de Lorraine
5, rue Paul Richard C.O.3
Maxéville 54528 Laxou Cedex
youssef.tazouti@univ-lorraine.fr

academic achievement. However, we failed to find links between certain dimensions of parental involvement and children's academic achievement.

Keywords: Parenting self-efficacy, parental involvement, academic achievement, path analysis.

Introduction

En France, comme dans beaucoup d'autres pays, la question des relations école-familles occupent une place importante sur les plans scientifique, politique et social (Deslandes, 2013; Duru-Bellat et van Zanten, 2012). Un des objectifs des travaux menés dans ce domaine est d'identifier les variables qui expliquent l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant (IPSE). Il s'agit également de savoir si l'IPSE influence les performances scolaires de l'enfant. D'un point de vue pratique, les recherches tentent de savoir comment impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant, dans et en dehors de l'école (Larivée, 2012).

De manière générale, les travaux qui ont étudié les déterminants de l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant ont débouché sur plusieurs facteurs explicatifs. Parmi ceux-ci, les variables relatives au statut socioéconomique tel que le niveau d'éducation et les variables liées aux attitudes des parents, comme leur sentiment de compétence, occupent une place essentielle. Ce travail a pour objectif d'examiner l'effet médiateur joué par le sentiment de compétence parentale (SCP) et par l'IPSE entre le statut socioéconomique de la famille et les performances scolaires de l'enfant. En effet, s'il existe de nombreuses recherches qui se sont intéressées au SCP ou à l'IPSE séparément, peu de travaux ont essayé d'étudier les liens entre les deux (Hoover-Dempsey et al., 2001; Shumow et Lomax, 2002). En outre, peu de recherches ont utilisé une approche multidimensionnelle. La première partie de cet article est consacrée à une présentation des recherches concernant l'IPSE et le SCP ainsi qu'à une présentation des liens qu'ils entretiennent avec les performances scolaires des enfants. La deuxième partie présente les résultats d'une étude empirique ayant comme objectif de tester un modèle en pistes causales élaboré sur la base des considérations théoriques développées dans la première partie.

L'implication parentale dans la scolarité de l'enfant

Dimensions de l'IPSE

Pour Grolnick et Slowiaczek (1994), l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant renvoie aux ressources que les parents mettent au service de la scolarité de l'enfant. Cela renvoie aux ressources économiques que les parents investissent dans la scolarité de l'enfant mais également aux ressources psychologiques (temps que les parents consacrent à l'aide au devoir, participation à la vie de l'école). L'IPSE prend des formes diverses. De plus en plus d'auteurs considèrent l'IPSE comme multidimensionnelle et couvrant une large palette de pratiques parentales (Englund, Luckner, Whaley et Egeland, 2004). Ils reconnaissent généralement deux

lieux d'implication parentale : la maison (Giallo, Treyvaud, Matthews et Kienhuis, 2010) et l'école (Jeynes, 2003, Stacer et Perrucci, 2013).

L'implication parentale à domicile comprend de nombreuses dimensions (Altschul, 2012; Epstein, 2001; Poncelet, Dierendonck et Pelt, 2011) : 1° l'aide et l'encadrement du travail scolaire de l'enfant à domicile; 2° le soutien parental à l'enfant concernant le travail scolaire; 3° la communication parents-enfant à propos de l'école; et 4° les aspirations et les attentes des parents envers la scolarité de l'enfant. En ce qui concerne l'implication parentale à l'école, elle couvre les dimensions suivantes (Pomerantz, Kim et Cheung, 2012) : 1° la communication parents-enseignants concernant le travail scolaire de l'enfant; 2° la participation des parents à des réunions organisées par l'école; 3° la participation des parents à la vie de l'école; et 4° la participation des parents dans des organes officiels (comités scolaires, associations de parents, ...).

Résultats des méta-analyses

Plusieurs méta-analyses se sont intéressées aux liens entre l'IPSE et les performances scolaires de l'enfant. Crimm (1992) a trouvé un effet positif qui apparaît dès la maternelle et qui s'accroît au niveau primaire, mais qui disparaît au niveau du secondaire. Les effets constatés ont été plus élevés en lecture qu'en mathématiques, ce qui n'est pas très surprenant, étant donné que les parents sont plus susceptibles de lire que de faire des mathématiques avec leurs enfants. Rosenzweig (2000) a noté des relations fortes entre les performances des élèves et la dimension « soutien parental ». Les relations sont beaucoup moins élevées avec les autres dimensions : « supervision des devoirs », « participation à des activités organisées par l'école » et « communication avec l'école et les enseignants ». Pour sa part, Jeynes (2005, 2007) a constaté que la participation des parents au travail scolaire est liée positivement aux performances scolaires des enfants.

Bref, ces différentes méta-analyses montrent que les dimensions de l'implication parentale sont positivement liées aux performances scolaires avec des effets de petite à moyenne taille (Fan et Chen, 2001; Hill et Tyson, 2009). La dimension aide aux devoirs est celle qui a été la plus étudiée (Hoover-Dempsey, Bassler et Burow, 1995; Warton, 2001). Cela s'explique par le fait qu'elle constitue la forme la plus typique de l'implication parentale et que les devoirs sont le moyen d'échange le plus fréquent entre l'école et la maison (Warton, 2001; Wingard et Forsberg, 2009). Toutefois, les résultats concernant la participation des parents aux devoirs sont contradictoires (Knollmann et Wild, 2007; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et Niggli, 2006). Certains chercheurs suggèrent que les élèves bénéficient positivement de l'aide des parents aux devoirs (Xu, 2004); d'autres n'ont trouvé aucun effet (Levin, Levy-Shiff, Appelbaum-Peled, Katz, Komar et Meiran, 1997) et plusieurs études ont rapporté des associations négatives entre la participation des parents dans les devoirs et les performances scolaires (Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Patall, Cooper et Robinson, 2008; Pomerantz, Moorman et Litwack, 2007).

Ces résultats contradictoires proviennent principalement d'études mettant l'accent sur une mesure quantitative de l'implication des parents dans les devoirs. En revanche, les études portant sur la nature et la qualité de l'implication des

parents dans l'aide aux devoirs ont abouti à une plus grande cohérence (Pomerantz et Moorman, 2010; Pomerantz, Moorman, et Litwack, 2007). Des relations positives avec les apprentissages ont été mis en évidence lorsque l'aide aux devoirs est structurée, encourage l'autonomie de l'enfant, soutient l'enfant et est caractérisée par un affect positif (Grolnick et Ryan, 1989; Grolnick, Ryan et Deci, 1991; Knollmann et Wild, 2007; Pomerantz et al., 2007). Des liens négatifs avec les apprentissages ont été trouvés lorsque les parents n'identifient pas bien les objectifs de l'aide aux devoirs, lorsque leur aide est source de confusion pour l'enfant, lorsqu'elle est en contradiction avec les attentes scolaires, lorsque les parents exercent un contrôle excessif et quand l'aide est accompagnée d'affects négatifs (Christenson, 2004; Cooper et al., 2000; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Pomerantz et al., 2007).

Le statut des aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant

Plusieurs études soulignent que les élèves dont les parents ont des aspirations et des attentes élevées obtiennent de meilleurs résultats scolaires et persistent plus longtemps dans les études que ne le font ceux dont les parents ont des aspirations et des attentes relativement faibles (Davis-Kean, 2005; Jeynes, 2011; Zhan, 2005). De même, les méta-analyses de Jeynes (2005, 2007) ont montré que les aspirations et les attentes des parents sont parmi les plus forts prédicteurs familiaux de la réussite scolaire des élèves. Toutefois, le problème qui se pose est celui du statut accordé aux aspirations et aux attentes parentales. Elles sont considérées par un certain nombre d'auteurs comme une dimension de l'IPSE alors que, comme le soulignent Pomerantz, Kim et Cheung (2012), ces variables doivent avoir le statut de variables distales. Autrement dit, le schéma d'influence peut être le suivant : les aspirations des parents peuvent se traduire en implication parentale qui peut influencer les performances scolaires de l'enfant (Tazouti et Jarlégan, 2010).

Les liens complexes entre le temps consacré aux devoirs et les performances scolaires

Au niveau primaire, les études indiquent que les élèves ayant des difficultés scolaires consacrent plus de temps à leurs devoirs. Les parents déclarent également passer plus de temps avec leurs enfants en difficulté (Levin, Levy-Schiff, Appelbaum-Peled, Katz, Komar et Meiran, 1997; Tazouti et Jarlégan, 2010). D'autres études montrent que la participation des parents aux devoirs est parfois la réaction aux difficultés rencontrés par l'enfant (Pomerantz et Moorman, 2010; Pomerantz et al., 2007). Concernant l'enseignement secondaire, les résultats indiquent que les élèves qui réussissent bien passent plus de temps à faire leurs devoirs. En outre, l'examen de données longitudinales indique que les compétences des élèves qui consacrent plus de temps à leurs devoirs s'améliorent avec le temps (Campbell, Hombo et Mazzeo, 2000).

Le sentiment de compétence parentale

Les travaux sur le concept du sentiment de compétence s'appuient sur la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1986). Selon l'auteur, les croyances d'un individu concernant ses capacités à accomplir avec succès une tâche, ou un ensemble de tâches, sont à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs

des comportements. Le sentiment de compétence renvoie aux jugements de la personne à propos de sa capacité à organiser et à réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendues (Bandura, 1986). Il renvoie également aux croyances à propos de sa capacité à mobiliser les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie (Bandura et Wood, 1989; Cervone, 2000; Pajares, 1996). Le sentiment de compétence est conçu comme une dimension dynamique susceptible de se modifier en fonction des exigences de la tâche, des conditions de l'environnement et des expériences vécues par la personne (Coleman et Karraker, 1998).

Dans le domaine de la parentalité, le SCP est défini comme la perception par les parents de leur capacité à influencer positivement le comportement et le développement de leur enfant (Coleman et Karraker, 1998; Deslandes, 2004). Plus précisément, dans le domaine scolaire, le SCP se définit comme la croyance des parents en leurs capacités à exercer une influence positive sur les apprentissages et les résultats scolaires de leurs enfants (Hoover-Dempsey, 2011; Hoover-Dempsey, Baszler et Brissie, 1992; Shumow, 2003).

Le SCP entretient des liens avec les pratiques éducatives parentales et nombreuses sont les études qui se sont penchées sur la question. Ainsi, Gondoli et Silverberg (1997) ont montré que les parents avec un SCP élevé avaient tendance à se sentir plus en sécurité pendant les interactions avec leurs enfants. Pour leur part, Shumow et Lomax (2002) trouvent qu'un SCP élevé est lié à des compétences parentales telles que la chaleur, le soutien et la réactivité. Inversement, les parents avec un faible SCP peuvent se trouver en difficulté face à des situations conflictuelles avec l'enfant. Les parents qui manquent de confiance dans leurs compétences peuvent éprouver de la frustration, de l'anxiété et de l'irritation (de Haan, Prinzie et Dekovic, 2009; Sanders et Woolley, 2005, Slagt, Deković, de Haan, van den Akker et Prinzie, 2012). De leur côté, Ardel et Eccles (2001) ont montré que les parents avec des SCP élevés adoptent des pratiques et des stratégies éducatives favorables aux apprentissages dans les domaines scolaires et sociaux. Des liens positifs ont été constatés également avec le développement cognitif des enfants (Coleman et Karraker 1998; Jones et Prinz 2005).

Les liens entre le SCP et l'IPSE

Les études qui se sont intéressées aux liens entre le SCP et l'IPSE ont montré que le SCP est lié à la compréhension du rôle parental et implique la participation au suivi de la scolarité de l'enfant (Cooper, Lindsay, Nye et Greathouse, 1998; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong et Jones, 2001). Elles indiquent des liens positifs entre le sentiment de compétence des parents, leur implication dans la scolarité de l'enfant et les apprentissages scolaires des enfants (Bogenschneider, Small et Tsay, 1997; Brody, Flor et Gibson, 1999). A titre d'exemple, Hoover-Dempsey et al., (2001) ont montré des liens indirects entre le SCP et le rendement scolaire de l'enfant. En effet, le SCP agit indirectement sur les performances scolaires par l'intermédiaire de l'IPSE. De même, Shumow et Lomax (2002) ont constaté que le SCP prédit la surveillance parentale et la participation qui, à son tour, prédit l'adaptation scolaire des adolescents. Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé, ces études demeurent rares.

Le modèle théorique

Cette recherche se fixe comme objectif de tester l'hypothèse générale du rôle médiateur joué par les différentes dimensions du SCP et l'IPSE entre le niveau d'éducation de la mère et les performances scolaires de l'enfant. En effet, parmi les différents indicateurs du statut socioéconomique, le niveau d'éducation des parents demeure un prédicteur puissant des performances des enfants (Bornstein et Bradley, 2003; Conger et Donnellan, 2007). En effet, les parents avec un niveau d'instruction élevé ont des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants (Davis-Kean, 2005; Rutchick, Smyth, Lopoo et Dusek, 2009). Toutefois, même si le niveau d'éducation des parents et leurs aspirations pour la scolarité de l'enfant ont des effets directs sur les performances scolaires, elles demeurent des variables distales qui ne permettent pas de mettre en évidence les processus par lesquels les parents agissent sur l'enfant. Les influences de ces deux variables sont aussi indirectes, autrement dit, médiatisées par des variables proximales familiales que sont le sentiment de compétence parentale (SCP) et l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant (IPSE). Même si quelques études ont porté sur la question, notre travail présente l'originalité d'adopter une approche multidimensionnelle du SCP et de l'IPSE. Ce choix est facilité par l'utilisation des modèles en pistes causales qui présentent plusieurs intérêts. Tout d'abord, ils permettent de dépasser les systèmes de relation simple pour aboutir à une structure complexe dans laquelle plusieurs variables explicatives vont dépendre d'autres variables explicatives. Ensuite, ces modèles permettent de distinguer des variables distales et des variables proximales par rapport à la variable dépendante ultime. Enfin, ces modèles permettent de mettre en évidence les effets directs et indirects des différentes variables (Chowa, Masa et Tucker, 2013; Dumont, Trautwein, Lüdtke, Neumann, Niggli et Schnyder, 2012). Ainsi, le modèle en pistes causales de la figure 1 traduit les relations entre les diverses variables familiales retenues dans cette étude. Le niveau d'éducation de la mère constitue la variable exogène et les performances scolaires de l'enfant correspondent à la variable dépendante ultime. Les variables intermédiaires du modèle sont : les aspirations pour la scolarité de l'enfant, les différentes dimensions du SCP et de l'IPSE.

Dans le modèle de la figure 1, un rectangle représente une variable, une flèche unidirectionnelle représente l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante (effet mesuré par un coefficient de piste) et une double flèche représente une relation entre deux variables pour laquelle on ne fait pas d'hypothèse sur le sens de la relation.

Méthode

Participants

L'étude s'est déroulée en Lorraine, une région du Nord-Est de la France d'environ 2.3 millions d'habitants. Elle a été réalisée auprès de 227 mères ayant un enfant scolarisé au cours élémentaire première ou deuxième année (100 garçons et 127 filles). L'âge moyen des enfants est de 8 ans et 3 mois (écart-type de 7 mois). En ce qui concerne la structure familiale, 19 % des mères appartenaient à des familles monoparentales (le taux au niveau national est de 21.6 %, source

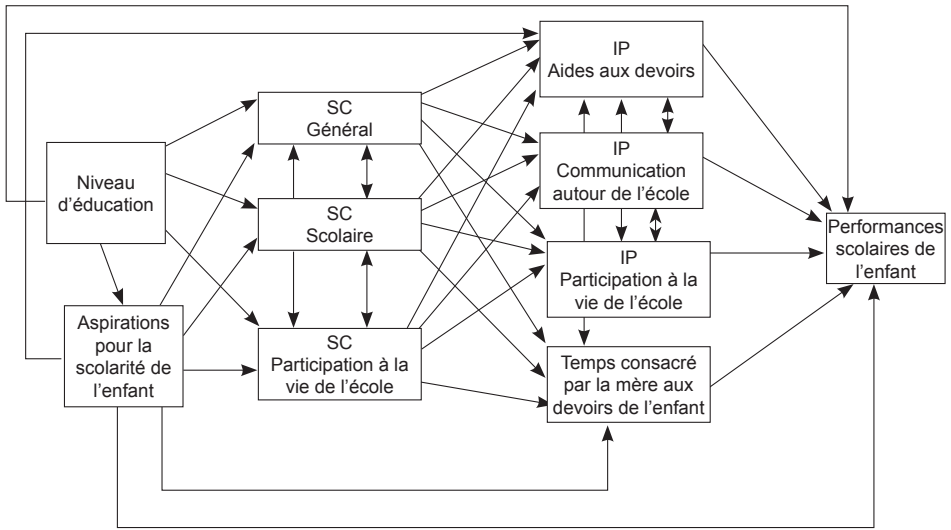


Figure 1. Modèle en pistes causales expliquant les performances scolaires

INSEE, 2011). Environ 30 % des mères ont un niveau de scolarité inférieure au baccalauréat (en France le baccalauréat est un diplôme national sanctionnant la fin des études secondaires); 13 % ont un niveau équivalent au baccalauréat et 57 % ont effectué des études universitaires (le taux de diplômés du supérieur en France est d'environ 37 % pour les 25-45, source INSEE, 2011). Malheureusement, dans cette recherche, nous n'avons pas pu recueillir les informations concernant les professions et les revenus des mères. On peut toutefois souligner le fait que le niveau d'éducation de la mère demeure l'indicateur qui présente la corrélation la plus élevée avec les performances scolaires de l'enfant (Bornstein et Bradley, 2003; Hattie, 2009).

L'étude s'est déroulée dans 6 écoles élémentaires contrastées sur le plan socioéconomique. Deux écoles ont été sélectionnées dans des zones situées en éducation prioritaire (fréquentées par des enfants de milieux défavorisés), deux écoles présentent une mixité sociale importante et sont fréquentées par des enfants de milieux sociaux divers et les deux dernières sont fréquentées majoritairement par les enfants de milieux sociaux favorisés.

Le choix du cours élémentaire première et deuxième année (deuxième et troisième année de la scolarité obligatoire) s'explique par le fait que, à ces niveaux du cursus scolaire, les mères commencent à avoir une certaine expérience des relations avec l'école et le sentiment de compétence scolaire est bien installé.

Procédure

Lors du premier contact avec les directeurs d'école et les enseignants, l'enquête a été présentée comme une recherche universitaire sur les relations

entre l'éducation familiale et les performances scolaires. Ils ont été informés qu'ils recevraient, à l'issue de l'étude, un document écrit qui leur fournirait des informations plus complètes sur les objectifs du travail, ainsi qu'un résumé des résultats. Les mères ont été informées par leur enfant, qui leur a remis une enveloppe contenant une lettre explicative, un questionnaire sociodémographique, un questionnaire de SCP et un questionnaire de l'IPSE. Une fois remplis, les documents étaient placés, par les mères, dans l'enveloppe de retour, que l'enfant remettait à son enseignant habituel. Sur 375 questionnaires distribués, 227 questionnaires complets ont été récupérés soit un taux de retour de 60.5 %.

Mesures

Traitement des données

Les divers documents concernant un même élève ont été assemblés. Une fois les informations codées et saisies informatiquement, de manière anonyme, ces documents ont été détruits. Toutes les analyses structurales ont été réalisées en utilisant la matrice de corrélations comme base d'analyse et le maximum de vraisemblance comme méthode d'estimation. Par ailleurs, en plus du χ^2 , nous avons retenu le GFI (*Goodness of Fit Index*), le RMSEA (*root mean square error of approximation*) et le NFI (*Normed Fit Index*) comme indices d'ajustement pour tester les modèles. Rappelons qu'une valeur significative du χ^2 indique un mauvais ajustement du modèle aux données. Concernant les autres indices d'ajustement, une valeur du RMSEA inférieure à 0,08 est indicative d'une bonne adéquation du modèle aux données. De même, plus les valeurs du GFI et du NFI sont proches de 1, avec un seuil d'acceptabilité d'au moins 0,90, meilleur est le modèle (Jöreskog et Sörbom, 2004).

Sentiment de compétence des mères

Nous avons mesuré le sentiment de compétence des mères à l'aide d'un questionnaire que nous avons construit et déjà validé sur une population française (Tazouti et Jarlégan, 2010). Ce questionnaire comporte 19 items renvoyant à trois dimensions : sentiment de compétence en général (8 items), sentiment de compétence dans le domaine scolaire (8 items), sentiment de compétence concernant la participation à la vie de l'école (3 items). Une analyse factorielle confirmatoire a été effectuée sur les items de l'échelle du sentiment de compétence (voir Tableau 1). Elle a permis de retrouver trois facteurs du premier ordre (correspondant aux trois dimensions théoriques évoquées précédemment) et un facteur du second ordre qui met en évidence un lien entre les trois dimensions. L'adéquation des données au modèle est satisfaisante ($\chi^2 = 332$ pour 139 degrés de liberté; $p = 0.01$; RMSEA (résidus) = 0.08; CFI = 0.92).

Implication des mères dans la scolarité de l'enfant

L'implication des mères dans la scolarité de l'enfant a été mesurée par un questionnaire (Tazouti et Jarlégan, 2010). Il est composé de 9 items qui concernent trois domaines de l'implication des mères : aide scolaire (3 items), communication autour de la scolarité (3 items) et participation à la vie de l'école (3 items). Une

Tableau 1. Analyse factorielle confirmatoire concernant l'échelle de mesure du sentiment de compétence des mères

	Facteur		
	1	2	3
01. Je me sens capable d'aider mon enfant dans son travail scolaire	0.78		
02. Je me sens capable de discuter avec mon enfant de ses rapports avec ses camarades	0.44		
03. Je me sens capable d'expliquer une leçon à mon enfant	0.86		
04. Je me sens capable d'aider mon enfant à effectuer ses devoirs en français	0.82		
05. Je me sens capable de faire réciter les leçons à mon enfant	0.79		
06. Je me sens capable de discuter avec mon enfant des difficultés scolaires qu'il rencontre	0.54		
07. Je me sens capable d'aider mon enfant dans son travail scolaire en mathématiques	0.71		
08. Je me sens capable de discuter avec mon enfant de ses rapports avec son enseignant	0.57		
09. Je me sens capable de répondre à la curiosité de mon enfant		0.59	
10. Je me sens capable d'effectuer des activités avec mon enfant		0.66	
11. Je me sens capable d'établir, des règles à mon enfant		0.60	
12. J'ai le sentiment d'avoir les compétences nécessaires pour être une bonne mère.		0.42	
13. Je me sens à l'aise dans mon rôle de parent		0.62	
14. Je me sens capable de répondre aux demandes affectives de mon enfant		0.67	
15. Je me sens capable de punir mon enfant lorsqu'il ne respecte pas les règles		0.35	
16. J'ai le sentiment d'être un bon parent.		0.46	
17. Je me sens capable d'accompagner les élèves lors d'une sortie scolaire			0.55
18. Je me sens capable de participer à des réunions de parents d'élèves			0.77
19. Je me sens capable de participer à une fête organisée à l'école			0.63
Facteur du second ordre	0.75	0.81	0.72
Alpha de Cronbach	0.88	0.80	0.69

analyse factorielle confirmatoire concernant les items de l'échelle de l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant a permis de retenir trois facteurs du premier ordre et un facteur du second ordre (voir Tableau 2). L'adéquation des données au modèle est satisfaisante ($\chi^2 = 37.68$ pour 24 degrés de liberté; $p = 0.04$; RMSEA (résidus) = 0.05; CFI = .93).

Tableau 2. Analyse factorielle confirmatoire concernant l'implication des mères dans la scolarité de l'enfant

	Facteur		
	1	2	3
01. Vous aidez votre enfant dans son travail scolaire (devoirs, etc.).	0.73		
02. Vous vérifiez que votre enfant a effectué ses devoirs.	0.64		
03. Vous faites réciter les leçons à votre enfant.	0.89		
04. Vous discutez avec votre enfant à propos de sa journée d'école.		0.67	
05. Vous parlez avec votre enfant de ses petits soucis à l'école		0.77	
06. Vous discutez avec votre enfant à propos de ses rapports avec ses camarades.		0.81	
07. Vous participez aux sorties et voyages organisés par l'école.			0.55
08. Vous participez aux réunions des parents d'élèves.			0.49
09. Vous participez aux fêtes organisées par l'école.			0.75
Facteur du second ordre	0.64	0.85	0.52
Alpha de Cronbach	0.78	0.79	0.61

Les aspirations des mères pour la scolarité de l'enfant

Les aspirations des mères pour la scolarité de l'enfant ont été opérationnalisées par une question qui demandait aux parents d'indiquer le niveau d'étude qu'ils souhaitaient que leur enfant atteigne. Cette mesure a été effectuée sur une échelle en six points allant de la qualification la plus basse jusqu'au niveau d'études supérieures longues. Cette variable a une moyenne de 4.43 et un écart-type de .93.

Temps consacré par les mères aux devoirs scolaires

Pour mesurer le temps consacré par les mères au suivi scolaire, la question suivante a été posée aux mères : « Combien de temps consacrez-vous en moyenne chaque jour pour le travail scolaire de votre enfant ? ». Elles avaient la possibilité de répondre selon quatre modalités : 1° moins de 15 minutes; 2° entre 15 et 30

minutes; 3° entre 30 et 45 minutes et 4° plus de 45 minutes. Cette variable présente une moyenne de 30.54 et un écart-type de 9,8.

Performances scolaires des enfants évaluées par les enseignants

Nous avons demandé aux enseignants d'évaluer leurs élèves, en français et en mathématiques, sur une échelle de 1 à 10. La corrélation entre les deux notes est apparue suffisamment élevée ($r = 0,81$) pour justifier leur fusion. La nouvelle variable ainsi obtenue est appelée « performances scolaires » dans la suite du texte. Elle présente une moyenne de 7,67 et un écart-type de 2,23.

Résultats

Statistiques descriptives et corrélations

Le tableau 3 fournit les statistiques descriptives des différentes variables de l'étude. Concernant le SCP, c'est dans le domaine scolaire que les mères obtiennent le score moyen le plus élevé ($m = 4.62$ et $É.T = 0.51$). Pour ce qui est de l'IPSE, le score le plus élevé est observé pour la dimension « aide aux devoirs » ($m = 3.54$ et $É.T = 0.60$).

Tableau 3. Statistiques descriptives, analyses d'items des différentes variables de l'étude chez les mères

	Moyenne (Ecart-type)	Nombre d'items	Alpha de Cronbach
Aspirations des mères	4.43 (0.93)	1	--
Sentiment de compétence des mères			
SC général	4.60 (0.37)	9	0.80
SC scolaire	4.62 (0.51)	9	0.88
SC participation à la vie de l'école	4.31 (0.72)	3	0.69
Implication des mères dans la scolarité de l'enfant			
Aide aux devoirs	3.54 (0.60)	3	0.78
Communication autour de l'école	3.43 (0.56)	3	0.79
Participation à la vie de l'école	2.58 (0.75)	3	0.61
Temps consacré aux devoirs	30.54 (9.8)	--	--
Performances scolaires	7.67 (2.23)	--	--

Le tableau 4 présente les corrélations entre les variables de l'étude. Nous constatons que quatre variables sont liées positivement et significativement aux performances scolaires de l'enfant. Dans l'ordre décroissant nous avons : les aspirations des mères ($r = 0.323$, $p < 0.01$), le niveau d'éducation de la mère ($r = 0.299$, $p < 0.01$), le SC de la mère dans le domaine scolaire ($r = 0.228$, $p < 0.01$) et la participation de la mère à la vie de l'école ($r = 0.135$, $p < 0.05$). Par ailleurs, le temps consacré par la mère aux devoirs de l'enfant est lié négativement et significativement aux performances scolaires ($r = -0.303$, $p < 0.01$). Nous constatons également des corrélations significatives entre toutes les dimensions du SCP et celle de l'IPSE.

Tableau 4 : Matrice de corrélations entre les variables de l'étude (N= 227, * : $p < .05$, ** : $p < .01$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Niveau d'éducation	1								
2. Aspirations pour la scolarité de l'enfant	0.40**	1							
3. SC scolaire	0.43**	0.21**	1						
4. SC général	0.02	0.18**	0.51**	1					
5. SC vie de l'école	0.22**	0.03	0.48**	0.41**	1				
6. IP Aide aux devoirs	0.12	-0.08	0.38**	0.26**	0.19**	1			
7. IP Communication autour de l'école	0.11	0.22**	0.39**	0.42**	0.27**	0.45**	1		
8. IP Participation à la vie de l'école	0.14*	0.10	0.24**	0.16*	0.58**	0.22**	0.27**	1	
9. Temps consacré aux devoirs	-0.11	-0.20**	-0.08	-0.07	-0.10	0.26**	0.05	-0.07	1
10. Performances scolaires	0.30**	0.32**	0.23**	0.08	0.09	0.04	0.05	0.14*	-0.30**

Analyses en pistes causales

Les paramètres du modèle théorique (figure 1) et les indices d'adéquation ont été estimés au moyen du logiciel LISREL 8.8 (Jöreskog et Sörbom, 2004). La figure 2 fournit les résultats de l'analyse en pistes causales. On constate que l'adéquation des données au modèle est satisfaisante ($\chi^2 = 15.70$ pour 11 degrés de liberté; $p = .15$; RMSEA (résidus) = .04; GFI = .98; CFI = .99).

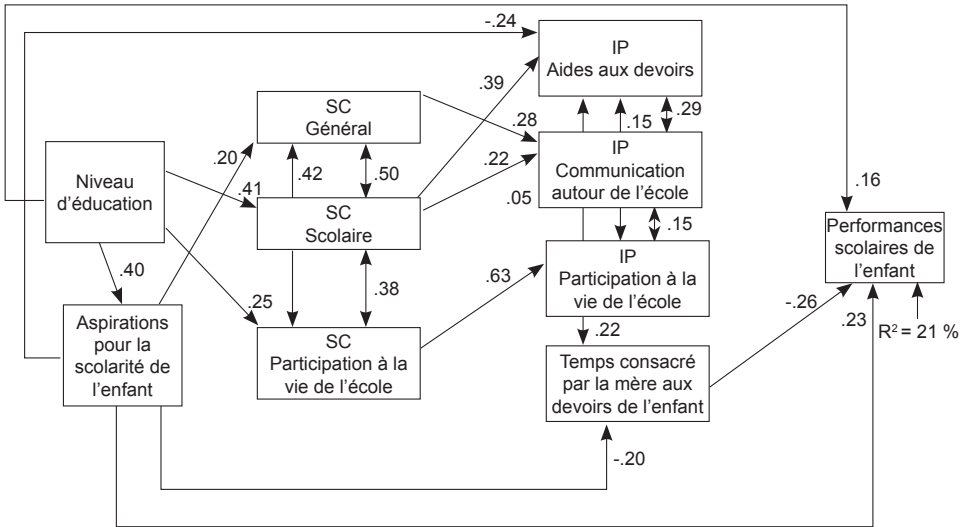


Figure 2. Résultats de l'analyse en pistes causales

Dans la figure 2, pour une meilleure lisibilité, seules les pistes significatives à $p < .05$ sont présentées. Les valeurs indiquées sur les flèches unidirectionnelles sont les valeurs standardisées des coefficients de pistes. Elles indiquent de quelle proportion d'écart-type la variable dépendante augmente lorsque la variable indépendante augmente d'un écart-type. Par exemple, la valeur .23 sur la flèche qui joint les aspirations des mères et les performances scolaires signifie que ces derniers croissent de .23 écart-type quand le niveau d'éducation augmente d'un écart-type. Au total, treize pistes causales sur les vingt-six que comporte le modèle (Figure 1) sont significatives au seuil de .05.

Six constats se dégagent des résultats :

(1) Le niveau d'éducation de la mère influence positivement et significativement quatre variables. Tout d'abord, il présente un lien avec les aspirations pour la scolarité de l'enfant ($\beta = .40$, $p < .05$). Ensuite, il influence le SCP concernant le suivi scolaire ($\beta = .41$, $p < .05$) et le SCP concernant la participation à

la vie de l'école ($\beta = .25, p < .05$). Enfin, il influence les performances scolaires de l'enfant ($\beta = .16, p < .05$).

(2) Les aspirations pour la scolarité de l'enfant influencent positivement et significativement le SCP en général ($\beta = .20, p < .05$) et les performances scolaires ($\beta = .23, p < .05$). Par ailleurs, elles influencent négativement et significativement la dimension aide aux devoirs de l'IPSE ($\beta = -.24, p < .05$) et le temps consacré par la mère aux devoirs ($\beta = -.20, p < .05$).

(3) Le SCP en général influence la dimension communication autour de l'école de l'IPSE ($\beta = .28, p < .05$).

(4) Le SCP concernant le suivi scolaire influence la dimension aide aux devoirs de l'IPSE ($\beta = .39, p < .05$) et la dimension communication autour de l'école de l'IPSE ($\beta = .22, p < .05$).

(5) Le SCP concernant la participation à vie de l'école influence fortement l'implication parentale dans la vie de l'école ($\beta = .63, p < .05$).

(6) Le temps que la mère consacre au suivi scolaire est lié négativement aux performances scolaires de l'enfant ($\beta = -.26, p < .05$).

Par ailleurs, les effets totaux des différentes variables sur les performances scolaires de l'enfant ont été décomposés en effets directs et indirects. Ainsi, seul le niveau d'éducation de la mère exerce un effet indirect significatif sur les performances scolaires ($\beta = .13, p < .05$). Aucune autre variable du modèle n'a un effet indirect significatif sur les performances scolaires.

Analyses supplémentaires : comparaisons de modèles

L'un des intérêts des MES est de permettre de tester et de comparer plusieurs modèles portant sur les mêmes données. Comme le soulignent Bullock, Harlow et Mulaik (1994), il faut garder à l'esprit que la confirmation d'un modèle ne garantit en aucun cas son exclusivité. La comparaison de modèles est couramment utilisée pour répondre à des questions théoriques et méthodologiques. Elle permet d'obtenir des indications sur la place d'une variable dans le réseau de causalité. Elle permet également de choisir entre plusieurs modèles compétitifs.

Dans cette étude, la comparaison de modèles est utilisée afin d'obtenir des indications sur la place et le statut de la variable « aspirations parentales ». Autrement dit, nous essayons de savoir si les aspirations sont plus proximales ou plus distales que les autres variables par rapport aux performances scolaires. En plus du modèle présenté précédemment, nous avons testé trois autres modèles (voir Tableau 5). Le premier place les aspirations parentales au même niveau que les variables relatives au SCP. Le deuxième modèle place les aspirations au même niveau que l'IPSE. Le troisième place les aspirations après les variables relatives à l'IPSE.

Tableau 5 : Les différents modèles alternatifs testés

Modèles	χ^2	df	p-value	CFI	RMSEA	χ^2	df	p-value	CFI
1. Modèle 1	15.7	11	.15	.99	.04				
2. Aspirations au même niveau que le SC	22.46	12	.03	.98	.06				
Modèle 1 et 2						6.76	1	.01	.02
3. Aspirations au même niveau que l'IP	30.2	12	.00	.96	.08				
Modèle 1 et 3						14.5	1	.03	.04
4. Aspirations après l'IP	21.4	12	.04	.98	.06				
Modèle 1 et 4						5.7	1	.01	.02

NB : Signifie la différence entre les modèles

Les résultats présentés dans le tableau 5 indiquent que les quatre modèles testés fournissent des indices d'adéquation qui ont des valeurs inférieures à celles considérées habituellement comme satisfaisantes. Les différences entre le modèle 1 et les trois autres modèles n'indiquent pas d'améliorations notables des différents indices d'adéquation. Selon Bentler et Mooijaart (1989), lorsque différents modèles représentent aussi bien les données, en l'absence d'autres considérations, le modèle le plus parcimonieux ou celui avec le plus petit nombre de paramètres peut alors être considéré comme le modèle supérieur. Aussi, le modèle 1 demeure le mieux adapté théoriquement et statistiquement à nos données. Ces analyses supplémentaires apportent des preuves en faveur du statut distal de la variable « aspiration parentales » (Pomerantz et al., 2012).

Discussion

L'hypothèse générale selon laquelle les dimensions du SCP et celles de l'IPSE sont des variables intermédiaires entre le niveau d'éducation de la mère et les performances scolaires de l'enfant se trouve en partie corroborée par cette recherche. Rappelons que peu d'études ont relié empiriquement ces deux concepts (Brody et al., 1999; Hoover-Dempsey et al., 2001). Le modèle que nous avons testé fournit des indices d'adéquation satisfaisants et permet d'expliquer une part de la variance des performances scolaires des enfants.

Notre travail a permis de retrouver certains résultats classiques et de mettre en évidence de nouveaux résultats. Tout d'abord, nous avons trouvé une influence directe et indirecte du niveau d'éducation de la mère sur les performances scolaires. L'effet indirect est médiatisé par les variables proximales relatives aux SCP et à l'IPSE. Ce résultat correspond à un certain nombre de recherches antérieures (Tazouti et Jarlégan, 2010). De même, à l'instar d'autres travaux (Ardelt et Eccles, 2001), nous avons observé des liens entre le niveau d'éducation de la mère et le SC concernant le suivi scolaire et la participation à la vie de l'école. En

revanche, le niveau d'éducation de la mère n'influence pas le SCP en général. Cela laisse supposer que le SCP général est influencé par d'autres variables que le niveau d'éducation de la mère dont certaines caractéristiques liées à l'histoire personnelle.

Ensuite, l'un des intérêts de notre travail, comme nous l'avons précisé auparavant, est le fait d'adopter une approche multidimensionnelle du SCP et de l'IPSE, qui permet d'étudier les liens complexes entre les différentes composantes du SCP et de l'IPSE ainsi que leurs impacts sur les performances scolaires. Cette approche multidimensionnelle nous a permis de trouver des liens entre certaines dimensions du SCP et celles l'IPSE. Ces liens sont d'autant plus importants qu'ils concernent des dimensions portant sur le même contenu. A titre d'exemple, le SCP dans le domaine de la participation à la vie de l'école est plus lié à la dimension participation à la vie de l'école de l'IPSE plutôt qu'aux autres dimensions de cette même IPSE. Ces résultats corroborent les travaux qui ont montré que le SCP est lié à la compréhension du rôle parental et implique la participation au suivi de la scolarité de l'enfant (Cooper et al., 1998; Hoover-Dempsey et al., 2001). En revanche, même si nous avons trouvé une corrélation positive et significative entre le sentiment de compétence des mères dans le domaine scolaire et les performances scolaires, notre modèle n'a pas permis de déceler un effet indirect relié aux dimensions de l'IPSE.

Enfin, les dimensions de l'IPSE n'influencent pas les performances scolaires de l'enfant. Ce résultat a été trouvé par d'autres chercheurs (Levin et al., 1997). Un élément d'explication tiens au le fait que nous n'avons mesuré que les aspects quantitatifs de l'IPSE. Or, plusieurs travaux soulignent l'importance de la qualité du suivi (Pomerantz et al., 2007). D'autres études montrent également que la participation des parents aux devoirs est parfois la réaction à des difficultés rencontrées par l'enfant (Pomerantz et Moorman, 2010). Cela est d'autant plus vrai que le temps consacré par les parents aux devoirs de l'enfant est lié négativement aux performances scolaires de l'enfant. Notons que ce dernier résultat est conforme aux travaux qui indiquent que, dans l'enseignement primaire, les élèves en difficulté consacrent plus de temps à leurs devoirs que ceux qui réussissent bien (Cooper et al., 2006).

Limites

Cette recherche comporte au moins cinq limites qui incitent à considérer les résultats à titre provisoires, dans l'attente de confirmations ou d'infirmités ultérieures. Premièrement, la non prise en compte du SCP et de l'IPSE des pères ne donne qu'une vision partielle de l'environnement familial de l'enfant. Deuxièmement, même si la taille de l'échantillon est suffisamment grande pour réaliser des analyses en pistes causales, un échantillon plus important aurait peut-être permis de repérer des effets faibles mais significatifs.

Troisièmement, les questionnaires du SCP et de l'IPSE négligent certaines dimensions dont les aspects affectifs. Quatrièmement, il n'est pas certain que les résultats obtenus ici soient généralisables à tous les niveaux scolaires. Cinquièmement, rappelons qu'il faut rester vigilant quant aux limites de l'utilisation

des analyses en pistes causales. En effet, le recours à ces méthodes peut donner l'impression d'accéder à une vérité établie (Bacher, 1988). Mais, comme le souligne Bullock, Harlow et Mulaik (1994), les chercheurs doivent constamment se rappeler que la confirmation d'un modèle ne garantit en aucun cas son exclusivité, c'est pourquoi nous avons testé des modèles alternatifs. Il doit être conçu comme un instrument provisoire utilisé pour faire évoluer les connaissances dans un domaine bien précis et son caractère réfutable demeure sa qualité première. Par ailleurs, nous gardons à l'esprit, comme le précise Mulaik (1987), que ces méthodes d'analyse font appel à une conception probabiliste de la causalité et non déterministe. Rappelons que le modèle testé se base sur des données transversales et non longitudinales ce qui limite les interprétations causales.

Pistes de recherches

Les travaux futurs pourraient se poursuivre dans au moins deux directions. La première direction concerne la nécessité d'enquêter auprès des pères afin de ne pas réduire l'étude des pratiques et attitudes parentales uniquement à celles des mères. Les pères ont, en effet, souvent été négligés, en dépit du rôle que ces derniers jouent dans le développement et les apprentissages des enfants (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth et Lamb, 2000; Jones et Prinz, 2005). Les quelques travaux qui ont examiné le SCP ou l'IPSE des mères et des pères ont trouvé des résultats mitigés concernant la concordance éducative au sein du couple parental (Murdock, 2012; Slagt et al., 2012). Il serait par conséquent intéressant de continuer à étudier les convergences et les divergences, au sein du couple parental, des attitudes et des pratiques éducatives reliées au domaine scolaire et leurs effets sur les performances scolaires des enfants.

La seconde direction concerne les relations famille-école. En France, la récente loi de refondation de l'École de la République, votée en 2013, a notamment pour ambition de favoriser le principe de coéducation au sein des écoles et des établissements scolaires. Dans cette perspective, les parents d'élèves sont reconnus dans leur fonction d'éducateurs premiers et de partenaires éducatifs des enseignants et les écoles doivent mettre en place des moyens d'action permettant de favoriser une coopération active avec les familles. Les équipes éducatives sont invitées à « redynamiser le dialogue avec les parents » et à « assurer la cohérence et la visibilité des actions de soutien à la parentalité ». Elles doivent permettre aux parents de comprendre le fonctionnement et les enjeux de l'école. Il serait par conséquent intéressant d'étudier les pratiques de terrain qui seront mises en place afin d'analyser leur impact sur l'implication des parents dans la scolarité des enfants et sur le sentiment de compétence parentale.

Références

- Ardelt, M. et Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22, 944–972.
- Altschul, I. (2012). Linking socioeconomic status to the academic achievement of Mexican American youth through parent involvement in education. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3, 13–30.
- Bacher, F. (1988). Les modèles structuraux en psychologie. Présentation d'un modèle : Lisrel (II). *Travail Humain*, 51, 273-288.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. et Wood, R. E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.
- Bogenschneider, K., Small, S. et Tsay, J. (1997). Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 345–362.
- Bornstein, M. H. et Bradley, R. H. (dir.) (2003). *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Brody, G. H., Flor, D. L. et Gibson, N. M. (1999). Linking maternal efficacy beliefs, developmental goals, parenting practices, and child competence in rural single-parent African American families. *Child Development*, 70, 1197–1208.
- Bullock, H. E., Harlow, L. L. et Mulaik, S. A. (1994). Causation issues in structural equation modeling research. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1(3), 253-267.
- Campbell, J. R., Hombo, C. M. et Mazzeo, J. (2000). NAEP 1999 Trends in Academic Progress: Three Decades of Student Performance (NCES 2000–469). Washington, D.C: U.S. Department of Education.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S. et Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71, 127-136.
- Cervone, D. (2000). Thinking about self-efficacy. *Behavior Modification*, 24, 30–56.
- Chowa, G. A. N., Masa, R. D. et Tucker, J. (2013). The effects of parental involvement on academic performance of Ghanaian youth: Testing measurement and relationships using structural equation modeling. *Children and Youth Services Review*, 35(12). 2020-2030.
- Christenson, S. L. (2004). The family–school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83–104.
- Coleman, P. K. et Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47–85.
- Conger, R. D. et Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199
- Cooper, H., Lindsay, J. J. et Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464–487.
- 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.

- Crimm, J. A. (1992). *Parent involvement and academic achievement: A meta-analysis*. Unpublished Ed.D., University of Georgia, GA.
- De Haan, A. D., Prinzie, P. et Dekovic, M. (2009). Mothers' and fathers' personality and parenting: The mediating role of sense of competence. *Developmental Psychology*, 45, 1695–1707.
- Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294–304.
- Deslandes, R. (2013). Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu scolaire de l'enfant-adolescent-élève. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 313-329). Paris, France: Dunod.
- Deslandes, R. (2004). Sentiment de compétence parentale et participation parentale dans les travaux scolaires. Dans R. Toussaint et C. Xypas (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation* (pp. 275-297). Paris, France : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., et van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin (4ème édition revue).
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. et Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 55–69
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. et Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723–730.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Publishers.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. et Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10, 1-17.
- Gondoli, D. M. et Silverberg, S. B. (1997). Maternal emotional distress and diminished responsiveness: The mediating role of parenting efficacy and parental perspective taking. *Developmental Psychology*, 33, 861–868.
- Grolnick, W. S. et Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's selfregulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. et Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.
- Grolnick, W. S. et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hill, N. E. et Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A metaanalytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740–763.
- Hoover-Dempsey, K. (2011). Self-efficacy: Up to the challenge. Dans S. Redding, M. Murphy et P. Sheley (dir.), *Handbook on family and community engagement* (pp. 61–68). Lincoln, IL: Academic Development Institute.

- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. et Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. et Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. et Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.
- INSSE (2011). *Recensement de la population, exploitations complémentaires*. Paris, France : INSEE.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110.
- Jeynes, W. (2011). Aspiration and Expectation: Providing Pathways to Tomorrow. Dans S. Redding, M. Murphy et P. Sheley (dir.), *Handbook on family and community engagement* (pp. 57-59). Lincoln, IL: Academic Development Institute.
- Jones, T. L. et Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363.
- Jöreskog, K. et Sörbom, D. (2004). *Interactive Lisrel* (8.72). Scientific Software International.
- Knollmann, M. et Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 63-76.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Education et Formation*, e-297, 33-48.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M. et Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207-227.
- Murdock, K. W. (2012). An Examination of Parental Self-Efficacy Among Mothers and Fathers. *Psychology of Men and Masculinity*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0027009
- Mulaik, S. A. (1987). Toward a conception of causality applicable to experimentation and causal modeling. *Child Development*, 58, 18-32.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Patall, E. A., Cooper, H., et Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039-1101.
- Pomerantz, E. M., Kim, E. M. et Cheung, C. S. (2012). Parents' involvement in children's learning. Dans K. R. Harris, S. Graham, T. C. Urdan, S. Graham, J. M. Royer et M. Zeidner (dir.), *APA Educational Psychology Handbook* (pp. 417-440). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pomerantz, E. M. et Moorman, E. A. (2010). Parents' involvement in children's schooling: A context for children's development. Dans J. L. Meece et J.

- Eccles (dir.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 398 – 416). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. et Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373–410.
- Poncelet, D., Dierendonck, C. et Pelt, V. (2011). L'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant : du constat d'un manque de consensus à une clarification nécessaire du concept. Dans E. Catarsi et J. P. Pourtois (Éds), *Education familiale et services pour l'enfance* (pp. 84-96). Florence, Italie : Firenze University Press.
- Rosenzweig, C. J. (2000). *A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students' academic performance*. Unpublished Ph.D., Hofstra University, NY.
- Rutchick, A. M., Smyth, J. M., Lopoo, L. M. et Dusek, J. B. (2009). Great expectations: The biasing effects of reported child behavior problems on educational expectancies and subsequent academic achievement. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(3), 392-413.
- Sanders, M. R. et Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: Care, Health et Development*, 31, 65–73.
- Shumow, L. (2003). The task matters: Parent involvement in homework. *School Community Journal*, 13, 7–23.
- Shumow, L. et Lomax, R. (2002). Parental self-efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice*, 2, 127–150.
- Slagt, M., Deković, M., de Haan, A. D., van den Akker, A. L. et Prinzie, P. (2012). Longitudinal associations between mothers' and fathers' sense of competence and children's externalizing problems: The mediating role of parenting. *Developmental Psychology*, 48(6), 1554-1562
- Stacer, M. J. et Perrucci, R. (2013). Parental involvement with children at school, home, and community. *Journal of Family and Economic Issues*, 34(3), 340-354.
- Tazouti, Y. et Jarlégan, A., (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *Revue Internationale de l'Education Familiale*, 28, 23-40.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. et Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438–456.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36, 155–165.
- Wingard, L. et Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41, 1576–1595.
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106, 1786–1803.
- Zhan, M. (2005). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28, 961–975.