

L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens

Parental Guidance for Canadian Students Learning to Read

Lucie DeBlois, Rollande Deslandes, Michel Rousseau et Julie Nadeau

Volume 43, numéro 3, automne 2008

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/029698ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/029698ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (imprimé)

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

DeBlois, L., Deslandes, R., Rousseau, M. & Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 245–264.
<https://doi.org/10.7202/029698ar>

Résumé de l'article

Parmi l'ensemble des facteurs ayant une influence sur le niveau d'apprentissage des élèves, le statut socio-économique familial est celui qui retient souvent l'attention des milieux scientifiques et politiques. Par ailleurs, bon nombre de recherches soulignent que les caractéristiques familiales ont un impact moindre sur les résultats scolaires que les variables du processus familial. Plus spécifiquement, le soutien affectif des parents semble être la dimension la plus probante en matière de facteur de protection dans le contexte de la réussite scolaire. Nous nous avons voulu savoir : (1) Quelle est la relation entre chacun des modes d'accompagnement parental évalué par le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (Pisa 2000) et le rendement en lecture de l'ensemble des élèves canadiens? (2) La relation entre chacun de ces modes d'accompagnement parental et la réussite académique est-elle plus importante que celle du niveau socioéconomique familial et dans quelle mesure ces relations sont-elles liées? La communication culturelle semble être le mode d'accompagnement parental le plus important. En outre, l'effet de la communication culturelle et de la communication sociale semblent être en partie expliqué par le niveau socioéconomique familial même si l'effet du mode d'accompagnement parental est relativement indépendant de celui-ci.

L'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL DANS L'APPRENTISSAGE EN LECTURE DES ÉLÈVES CANADIENS

LUCIE DEBLOIS *Université Laval*

ROLLANDE DESLANDES *Université de Trois Rivières*

MICHEL ROUSSEAU *Université du Québec à Rimouski*

JULIE NADEAU *Université Laval*

RÉSUMÉ. Parmi l'ensemble des facteurs ayant une influence sur le niveau d'apprentissage des élèves, le statut socio-économique familial est celui qui retient souvent l'attention des milieux scientifiques et politiques. Par ailleurs, bon nombre de recherches soulignent que les caractéristiques familiales ont un impact moindre sur les résultats scolaires que les variables du processus familial. Plus spécifiquement, le soutien affectif des parents semble être la dimension la plus probante en matière de facteur de protection dans le contexte de la réussite scolaire. Nous nous avons voulu savoir : (1) Quelle est la relation entre chacun des modes d'accompagnement parental évalué par le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (Pisa 2000) et le rendement en lecture de l'ensemble des élèves canadiens? (2) La relation entre chacun de ces modes d'accompagnement parental et la réussite académique est-elle plus importante que celle du niveau socioéconomique familial et dans quelle mesure ces relations sont-elles liées? La communication culturelle semble être le mode d'accompagnement parental le plus important. En outre, l'effet de la communication culturelle et de la communication sociale semblent être en partie expliqué par le niveau socioéconomique familial même si l'effet du mode d'accompagnement parental est relativement indépendant de celui-ci.

PARENTAL GUIDANCE FOR CANADIAN STUDENTS LEARNING TO READ

ABSTRACT. Among the factors that influence students' level of learning, the family's socio-economic status often receives attention from scientists and politicians. Many studies suggest that family characteristics have less of an impact on success in school than family process variables. More specifically, the emotional support of parents seems to be the most conclusive dimension with regard to protection factors for success at school. We wanted to find out: (1) what is the relationship between each of the methods of parental guidance assessed by the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA 2000) and the reading performance of Canadian children; (2) whether the relationship between each of these methods of parental guidance and academic success is more important than the family's socio-economic level and to what extent these relationships are connected. Cultural communication seems to be the most important method of parental support. Furthermore, the effect of cultural com-

munication and social communication seems to be in part explained by the socio-economic level of the family, even if the effect of the method of parental guidance is relatively independent of this sort of communication.

INTRODUCTION

Un des objectifs des systèmes éducatifs est de développer le capital humain des élèves, soit de les préparer pour relever les défis de l'avenir et d'avoir les moyens pour continuer à apprendre tout au long de la vie (Organisation de coopération et de développement économiques, 2001). Le niveau d'apprentissage des élèves constitue un indicateur de choix de leur niveau de capital humain (OCDE, 2001). Plusieurs systèmes éducatifs nationaux suivent l'évolution de l'apprentissage des élèves. Au Canada, le Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC) a mis en place le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE), et certaines provinces, telles que l'Ontario ou le Nouveau-Brunswick ont développé des programmes d'évaluation provinciaux. Au niveau international, des enquêtes sont aussi entreprises (OCDE, 2001). L'exploitation des données tirées de ces diverses enquêtes permet de répondre à plusieurs questions de recherche en éducation dont celle de l'accompagnement parental.

Problématique

Parmi l'ensemble des facteurs ayant une influence sur le niveau d'apprentissage des élèves, le statut socio-économique familial est celui qui retient souvent l'attention des milieux scientifiques et politiques. Les liens entre la réussite scolaire et le niveau socio-économique sont établis depuis un bon nombre d'années (Coleman, 1966 ; Entwisle et Alexander, 1995 ; Huurre, Aro, Rhakonen, et Komulainen, 2006). Sur le plan politique, dans le cadre de la promotion d'égalité des chances, les systèmes d'éducation publique doivent s'assurer que leurs interventions permettent la réussite de tous les élèves, peu importe leur statut socio-économique. En effet, le niveau socio-économique familial d'un élève est difficilement contrôlable par un système éducatif, la recherche de facteurs permettant de jouer un rôle de modérateur sur ce niveau socio-économique constitue une piste de recherche intéressante pour permettre le développement du capital humain des membres d'une société.

Aux États-Unis, le Rapport de Coleman, diffusé en 1966, concluait que les inégalités scolaires entre les élèves étaient attribuables en grande partie, non pas aux ressources de l'environnement scolaire, mais au statut socioéconomique de leurs parents. Dans les milieux défavorisés, les parents ont de la difficulté à répondre aisément aux attentes des enseignants à leur égard (Lareau, 1987 ; Lightfoot, 2003). Par exemple, peu d'entre eux lisent ou apprennent à lire à leurs enfants. Ils sont peu familiers avec les programmes d'enseignement. Étant donné leur niveau de scolarité relativement faible, ils se croient peu compétents pour intervenir dans les activités scolaires et relèguent toute la responsabilité

aux enseignants (Hoover-Dempsey et. al., 2005). Ils sont donc moins disposés à s'impliquer dans les activités scolaires de leurs enfants et encore moins, à collaborer avec les enseignants. Certains ne seraient pas conscients de l'impact possible de leur intervention sur le rendement scolaire de leurs enfants. Ainsi, un statut socioéconomique faible jouerait un rôle de premier ordre comme facteur de risque en regard du capital humain de l'élève, c'est-à-dire, de son rendement scolaire. La notion de capital humain, introduit par l'économiste Theodore W. Schultz au début des années 1960 et développé par la suite par son étudiant Gary S. Becker (1962), constitue pour lui et pour la société, un capital tout aussi important que ne l'est le fait d'investir dans des équipements nouveaux pour une entreprise. Composé de connaissances, d'expérience et de savoir-faire, ainsi que de la probabilité d'une meilleure santé physique et mentale, le capital humain développé grâce à l'éducation contribue au développement économique d'une société. Étant donné son lien fondamental avec l'éducation, le niveau de capital humain d'une société est, entre autres, évalué par rapport à des compétences cognitives ou des savoirs précis (OCDE, 2002).

Nombreux sont les travaux indiquant que certaines caractéristiques familiales, en l'occurrence le niveau de scolarité le statut d'emploi élevés des parents, et des revenus familiaux importants, exercent une influence positive sur le rendement scolaire des jeunes (Hauser et Featherman, 1976 ; Milne, Myers, Rosenthal et Ginsburg, 1986 ; Sewell et Hauser, 1975 ; Sui-Chu et Willms, 1996 ; Teachman, Paasch, et Carver, 1997). **Les parents ayant un statut socioéconomique élevé** semblent plus en mesure d'offrir à leurs enfants les ressources et un environnement de qualité propice à l'augmentation des chances d'employabilité sur le marché du travail et au développement d'une carrière professionnelle (Caspi, Wright, Moffit et Silva, 1998). Ces parents investiraient des ressources financières et matérielles pour permettre à leurs enfants d'avoir une bonne santé physique et d'acquérir des savoirs et des savoir-faire essentiels à leur réussite scolaire et sociale, voire au développement de leur capital humain (Bacon et Deslandes, 2004 ; Becker et Tomes, 1986, cités dans Gouvernement du Canada, 2000).

Par ailleurs, bon nombre de recherches soulignent que les caractéristiques familiales ont un impact moindre sur les résultats scolaires que les variables du processus familial (Christenson et Sheridan, 2001 ; Deslandes, 2005; Deslandes, Royer, Potvin, et Leclerc, 1999 ; Potvin et al., 1999 ; Teachman, Paasch, et Carver, 1997). En d'autres mots, l'importance de la qualité des interactions familiales en relation avec la réussite scolaire surpasserait celle des variables liées au statut socioéconomique (Deslandes et al., 1999 ; Dornbush et Wood, 1989 ; Hickman, Greenwood et Miller, 1995). Ces travaux, qui se sont attardés surtout à l'étude du style parental et de l'accompagnement parental dans le suivi scolaire ont mis en évidence certains éléments du processus familial susceptibles d'agir comme facteurs de protection auprès des enfants à risque d'échecs scolaires. Le style parental y est défini selon l'engagement parental

(i.e., sensibilité et chaleur), l'encouragement à l'autonomie et la supervision des allées et venues du jeune (Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997 ; Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992). La combinaison de ces trois dimensions correspond à un style parental démocratique (Steinberg, 2001 ; Steinberg et al. 1992).

Des travaux antérieurs menés auprès d'adolescents québécois ont conduit à l'identification de cinq dimensions associées à l'accompagnement parental : (1) soutien affectif (p. ex., encouragements, compliments, discussions sur les choix d'options à faire, aide dans les devoirs quand l'adolescent le demande, etc.) ; (2) communication avec les enseignants (p. ex., appels téléphoniques ou rencontres) ; (3) interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire (p. ex., questions sur l'école et sur les travaux scolaires) ; (4) communication parents-école (p. ex., présence à des réunions de parents) ; (5) communication parents-adolescents p. ex., discussions sur l'actualité ou les projets d'avenir (Deslandes, 1996). Le soutien affectif des parents est apparu comme la dimension la plus probante en matière de facteur de protection dans le contexte de la réussite scolaire (Deslandes, 1996, 2005, 2006). Ainsi, la supervision et la discipline, des relations chaleureuses, responsables et significantes de même qu'un support interpersonnel sont toutes des variables à considérer lorsqu'il est question de la réussite des élèves en milieu socio-économiquement défavorisé (Benard, 2004 ; Cyrulnick, 2000, 2003 ; Deslandes, 2006 ; Masten, 1994 ; Nettles et Pleck, 1993 ; Pourtois, Desmet, et Lahaye, 2004 ; Ravoisin, Pourtois et Desmet, 2000 ; Rutter, 1987 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993 ; Werner, 2000).

Ainsi, pour certains chercheurs, des relations familiales de qualité permettent de contrebalancer un faible statut socio-économique. D'autres reconnaissent que certains élèves, issus d'un milieu socio-économiquement élevé vivant une piètre qualité des relations familiales, ne peuvent bénéficier des effets positifs du niveau de richesse familiale. Enfin, certains chercheurs s'entendent pour accorder un poids plus important aux relations familiales alors que pour d'autres, c'est le niveau socio-économique qui prime. Plusieurs questions restent alors sans réponse. Comment ces différentes variables interviennent-elles dans le développement du capital humain des adolescents? Quel rôle joue la qualité des relations familiales dans les liens entre le niveau socio-économique de la famille et le rendement académique?

Les facteurs familiaux susceptibles d'avoir une influence sur le développement du capital humain d'un élève peuvent être classés en trois composantes : humaine, économique, et sociale (Coleman, 1988). La composante humaine se rapporte au potentiel familial qui permet de construire un environnement cognitif riche pour appuyer les apprentissages d'un enfant. La composante économique représente les ressources matérielles qui aident au développement scolaire des élèves alors que la composante sociale se définit comme étant la

quantité et la qualité d'interactions entre un enfant et les parents concernant le domaine scolaire (Marjoribanks, 2005). La composante sociale occuperait une place importante dans le capital familial. Lorsque les composantes humaines et financières ne sont pas appuyées par de fortes relations sociales dans la famille, elles n'auraient plus d'effet sur le développement du capital humain de l'élève (Coleman, 1990). La composante sociale jouerait donc un rôle de médiateur entre les ressources humaines et financières de la famille et le développement du capital humain d'un élève. Par ailleurs, elle pourrait aussi compenser un plus faible niveau de capital financier de la famille. (DeBlois, Rousseau, et Zhu, 2006), jouant aussi un rôle de modérateur.

Le but de l'étude actuelle consiste à étudier les relations de certains modes d'accompagnement parental qui relèvent du soutien affectif, notamment l'aide aux devoirs et la communication parents-adolescents, particulièrement sous l'angle de la communication culturelle et de la communication sociale en relation avec le niveau socio-économique familial au Canada. Ces trois modes d'accompagnement sont évalués par le questionnaire de l'élève PISA 2000. Ainsi, l'aide aux devoirs est observée à partir des réponses des élèves aux questions portant sur la fréquence à laquelle la mère, le père ou un des membres de sa fratrie fait ses devoirs avec lui. La communication culturelle se définit à partir des réponses des élèves en ce qui a trait à la fréquence des parents à discuter avec leur adolescent de l'actualité politique ou sociale, de livres, de films ou d'émissions de télévision ou encore à écouter de la musique classique avec lui. Enfin, la communication sociale se définit plutôt selon la fréquence avec laquelle les parents discutent avec leur adolescent de ses résultats scolaires, durant, par exemple, le repas principal.

Deux questions centrales guident la démarche de recherche : (1) Quelle est la relation entre chacun des modes d'accompagnement parental, en l'occurrence la communication culturelle et sociale et l'aide aux devoirs, et le rendement académique en lecture de l'ensemble des élèves canadiens? (2) La relation entre chacun de ces modes d'accompagnement parental et la réussite académique est-elle plus importante que celle du niveau socioéconomique familial et dans quelle mesure ces relations sont-elles reliées?

MÉTHODE

Banque de données

Les données utilisées dans cette recherche sont tirées de la base de données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), tenu par l'*Organisation de coopération et de développement économique* (OCDE). Le PISA est une évaluation cyclique qui se déroule tous les trois ans. Le rendement des élèves est évalué dans trois grands domaines, jugés cruciaux soit, la compréhension en lecture, la culture mathématique et la culture scientifique.

Les élèves sont évalués sur ces trois grands domaines à chacun des cycles, mais un domaine particulier, appelé composante majeure, est évalué plus en profondeur par rapport aux deux autres domaines, appelés composantes mineures. Lors du premier cycle de 2000, la compréhension en lecture constituait la composante majeure du PISA. En 2003, ce fut la culture mathématique et en 2006, la culture scientifique. Les données utilisées pour cette étude sont tirées du cycle 2000 du PISA.

Plus de 40 pays ont participé à chacun des cycles d'évaluation du PISA, soit les 32 pays membres de l'OCDE ainsi que certains autres pays ayant désiré y participer. Le PISA échantillonne des élèves de 15 ans, peu importe leur niveau de scolarité. Pour la plupart des pays participants, la fin de la scolarité secondaire normale se situe autour de cet âge (OCDE, 2001). Les élèves qui ont participé aux différents cycles du PISA sont sélectionnés de manière aléatoire. L'échantillonnage se fait en deux étapes. À la première étape, des écoles sont sélectionnées au hasard en fonction de variables de stratification déterminées. Par la suite, selon la taille de l'école, des élèves de 15 ans sont sélectionnés de manière aléatoire pour effectuer l'évaluation. Un échantillon aléatoire de remplacement est prévu si un élève ne peut participer au programme lors de l'administration de l'épreuve d'évaluation. Les analyses statistiques ont été réalisées à partir des résultats de 29 687 élèves canadiens âgés de 15 ans sélectionnés dans 1167 écoles.

Mesures

VARIABLE DÉPENDANTE. Le capital humain est mesuré à l'aide de l'épreuve d'évaluation en lecture. La compréhension de l'écrit est mesurée par le biais de tâches telles que trouver une information spécifique dans le texte, démontrer sa compréhension globale du texte et l'interpréter ou encore réfléchir sur son contenu ou sa forme. Les résultats pour cette variable sont rapportés sur une échelle ayant une moyenne de 500 points et un écart-type de 100 points. Cette moyenne représente la moyenne mondiale de tous les élèves des pays membres de l'OCDE. L'épreuve d'évaluation est constituée de plus de quatre-vingts items. Les élèves ne répondent qu'à une portion de l'ensemble des items. Les items sont donc regroupés en livrets qui comptent des items communs d'un livret à l'autre. Ces items communs permettent de rapporter les résultats des élèves sur une échelle commune. Puisque les élèves ne sont pas tous évalués à partir des mêmes items, une certaine incertitude existe quant à la valeur réelle de leur résultat. Pour refléter cette incertitude, cinq scores plausibles ont été calculés à partir du principe de l'imputation multiple. La banque de données du PISA présente donc cinq résultats en lecture pour chaque élève. La moyenne de ces cinq résultats a été utilisée pour les présentes analyses.

VARIABLES INDÉPENDANTES. Pour le statut socioéconomique, l'adolescent devait rapporter l'occupation de son père ou de sa mère et indiquer si chacun des

parents avait un travail à temps plein rémunéré, un travail à temps partiel rémunéré, ou se cherchait un emploi rémunéré ou avait tout autre statut. Les réponses des élèves à ces questions ont été codifiées à partir de la grille *International Standard Classification of occupation* (ISCO). La variable obtenue est appelée l'indice socioéconomique professionnel. Pour chaque élève, la valeur utilisée représente le plus haut niveau de statut socioéconomique et de statut professionnel des deux parents. Les valeurs pour cette variable se situent sur une échelle allant de 0 à 100.

L'accompagnement parental est examiné en fonction de trois variables : la communication sociale, la communication culturelle et l'aide aux devoirs. La *communication sociale* est définie comme étant le degré de socialisation parent-adolescent dans une famille. Cette variable a été mesurée à partir des réponses des adolescents en ce qui a trait à la fréquence des parents à manifester les comportements suivants : discuter avec l'adolescent des résultats scolaires, prendre le repas principal avec l'adolescent autour d'une table et consacrer du temps pour discuter avec l'adolescent. Une échelle de type Likert, servait à consigner les réponses : « jamais ou pratiquement jamais », « quelques fois par année », « une fois par mois », « plusieurs fois par mois » et « plusieurs fois par semaine ».

La *communication culturelle* représente les discussions portant sur des sujets d'ordre culturel. Cette variable a été mesurée à partir des réponses des adolescents en ce qui a trait à la fréquence à laquelle les parents manifestaient les comportements suivants : discuter avec l'adolescent de l'actualité politique ou sociale, discuter avec l'adolescent de livres, de films ou d'émissions de télévision et écouter avec l'adolescent de la musique classique. L'adolescent avait les mêmes choix de réponse que pour la communication sociale.

La variable relative au soutien pédagogique familial est ce qui a permis d'évaluer l'importance de l'*aide aux devoirs* dont l'adolescent bénéficiait à la maison, que ce soit de la part d'un de ses parents ou d'un membre de sa fratrie. Cette variable a été mesurée à partir des réponses des adolescents aux questions portant sur la fréquence à laquelle la mère, le père ou un des membres de sa fratrie faisait ses devoirs avec lui. L'adolescent se voyait présenter la même échelle de réponses à cinq degrés que les deux variables précédentes.

Pour ces trois variables, un modèle issu de la théorie des réponses aux items a été utilisé pour analyser les réponses des élèves aux différentes questions. Le score pour chacune de ces trois variables est présenté sur une échelle ayant une moyenne de 0 et un écart-type de 1. Cette moyenne de 0 représente la moyenne pour l'ensemble des élèves des pays membres de l'OCDE.

Analyses statistiques

Premièrement, des analyses descriptives ont été utilisées pour décrire la distribution univariée de chacune des cinq variables considérées dans cette étude. Des

analyses de corrélation de Pearson et de régression linéaire multiple ont été utilisées pour répondre aux questions de recherche. Pour la première question de recherche, les corrélations de Pearson ont été utilisées pour identifier l'effet individuel de chacun des modes d'accompagnement parental sur la réussite en lecture alors que l'analyse de régression a servi à vérifier l'effet conjoint de ces trois variables.

Pour ce qui est de la deuxième question, une première série d'analyses de régression en bloc a été appliquée en entrant tout d'abord le niveau socioéconomique comme premier bloc de variables, puis, chacune des variables relatives à l'accompagnement est entrée individuellement comme deuxième bloc. Finalement, les trois variables, soit la communication sociale, la communication culturelle et l'aide aux devoirs, ont été entrées conjointement dans le troisième bloc.

RÉSULTATS

Analyse descriptive

À titre d'information générale, mentionnons que les élèves canadiens présentent une moyenne en lecture qui est supérieure à la moyenne de l'OCDE. Il importe aussi de souligner que le Canada a obtenu la deuxième position sur les résultats en lecture parmi les pays participants. Pour ce qui est des données relatives à la communication sociale et à l'aide aux devoirs, le Canada affiche des fréquences inférieures à celles de la moyenne des pays de l'OCDE, bien que les différences soient peu élevées.

TABEAU 1. Moyenne et écart-type de chacune des cinq variables à l'étude pour les élèves canadiens

	Canada
Compétence en lecture	524,10 (92,91)
Niveau socioéconomique	51,18 (16,38)
Communication sociale	-0,24 (0,97)
Communication culturelle	0,02 (0,97)
Aide aux devoirs	-0,09 (0,91)

Première question

Les corrélations pour chacun des modes d'accompagnement sont relativement faibles. La communication culturelle semble être le mode d'accompagnement

parental le plus important avec une corrélation de 0,239. La communication sociale présente une corrélation de 0,161 tandis que pour l'aide aux devoirs, cette relation est négative avec une valeur de -0,091.

TABEAU 2. Corrélations entre les variables à l'étude pour l'ensemble des élèves canadiens

	1	2	3	4	5
1) Compétence en lecture	1,000	,283	,161	,239	-,091
2) Niveau socioéconomique		1,000	,099	,168	,064
3) Communication sociale			1,000	,445	,355
4) Communication culturelle				1,000	,269
5) Aide aux devoirs					1,000

*Toutes les corrélations sont statistiquement significative à $p < ,000$

Les résultats du tableau 2 suggèrent qu'il existe des relations entre les différents modes d'accompagnement parental, notamment entre la communication sociale et la communication culturelle puisque la corrélation entre ces deux variables est la plus élevée. Il importe donc de tenir compte des relations entre ces variables. Une analyse de régression multiple a été effectuée. La proportion de variance expliquée, qui représente l'effet conjoint de ces trois variables, est de 9,5 %. La différence entre les valeurs des coefficients de corrélation et les valeurs des coefficients de régression standardisés renseigne sur l'importance des relations entre chacun des modes d'accompagnement parental dans la prédiction du rendement en lecture. La différence la plus notable se situe au niveau de l'aide aux devoirs. Alors que la corrélation est de -0,091, la valeur du coefficient de régression est de -0,199 (Voir Tableau 3).

TABEAU 3. Coefficients de régression standardisés pour chacun des modes de l'accompagnement parental

	Canada
Communication sociale	0,127
Communication culturelle	0,237
Aide aux devoirs	-0,199

*Tous les coefficients de régression sont statistiquement significatif à $p < 0,000$

Il importe aussi de noter que pour les deux autres modes d'accompagnement, les valeurs des coefficients de régression se rapprochent des valeurs des coefficients de corrélation. Ce résultat suggère que l'effet de chacun des modes sur

la réussite en lecture est peu influencé par les autres modes d'accompagnement. L'aide aux devoirs fait toutefois exception.

Deuxième question

Pour répondre à la deuxième question, le niveau socio-économique familial est inséré dans l'équation de régression. La proportion de variance totale expliquée par les 4 variables indépendantes est de 15,6 %. Cette proportion de variance peut être séparée en trois sources soit, la proportion attribuable au niveau socio-économique familial, celle attribuable aux modes d'accompagnement parental et enfin, celle reliée à l'effet conjoint du niveau socio-économique et des modes d'accompagnement parental. Le niveau socio-économique est responsable de 6,1 % de la proportion de variance expliquée alors que les modes d'accompagnement parental sont responsables de 7,6 %. L'effet conjoint est de seulement 1,9 % (voir Tableau 4).

TABLEAU 4. Pourcentage de variance expliquée pour chacune des composantes du modèle de régression

	Canada
Niveau socioéconomique seul	6,1 %
Effet conjoint niveau socioéconomique et modes d'accompagnement	1,9 %
Modes d'accompagnement seuls	7,6 %

Une autre série d'analyses de régression multiple ont été effectuées en utilisant le niveau socio-économique et chacun des modes d'accompagnement parental seul. La comparaison de la valeur du coefficient de régression standardisé obtenu à partir de cette analyse de régression à la corrélation simple existant entre chacun des modes d'accompagnement et la lecture, permet d'évaluer à quel point chacun des modes d'accompagnement est associé au niveau socioéconomique familial. Les résultats de ces analyses sont présentés au Tableau 5.

TABLEAU 5. Coefficients de régression standardisés pour chacun des modes d'accompagnement parental ajustés pour le niveau socioéconomique familial

	Canada
Communication sociale	0,130
Communication culturelle	0,198
Aide aux devoirs	-0,111

*Tous les coefficients de régression sont statistiquement significatif à $p < 0,000$

Pour la communication sociale et culturelle, les valeurs des coefficients de régression sont inférieures aux valeurs des corrélations. Ce résultat suggère

que l'effet de ces deux modes de communication peut être en partie expliqué par le niveau socioéconomique familial. Il importe cependant de noter que les différences entre les coefficients de régression et les corrélations sont peu élevées. Pour l'aide aux devoirs, la situation inverse est observée. La valeur du coefficient de régression est plus élevée, en valeur absolue, que la valeur de la corrélation. Encore une fois, les différences semblent cependant peu importantes. Les résultats obtenus pour cette question suggèrent que l'effet du mode d'accompagnement parental est relativement indépendant du niveau socioéconomique familial. L'effet conjoint des trois modes d'accompagnement parental semble aussi avoir un effet équivalent au niveau socioéconomique familial.

DISCUSSION

Modes d'accompagnement parental et rendement en lecture

L'étude visait d'abord à identifier l'effet de trois modes d'accompagnement parental, c'est-à-dire la communication culturelle et la communication sociale et l'aide aux devoirs sur le rendement en lecture de l'ensemble des élèves canadiens. Les données provenaient de la banque de données PISA 2000.

Les corrélations indiquent que, selon la perception des adolescents, plus les parents discutent avec eux de l'actualité politique ou sociale, de livres, de films ou d'émissions de télévision et qu'ils écoutent ensemble de la musique classique (communication culturelle), plus ils obtiennent de bons résultats en lecture. Il en est de même lorsque les parents discutent avec l'adolescent des résultats scolaires ou qu'ils prennent le repas principal avec l'adolescent autour d'une table et ou encore qu'ils consacrent du temps pour discuter ensemble (communication sociale). Ces résultats vont dans le même sens que les études sur la socialisation à la réussite scolaire qui montrent que les discussions entre parents et adolescents sont associées à de meilleurs résultats scolaires et à une plus grande autonomie de l'adolescent (Deslandes, 2005 ; Deslandes, Potvin, et Leclerc, 2000). Les discussions parents-adolescents renvoient à une disponibilité affective et à un encouragement à l'autonomie de la part des parents, qui de leur côté, ont un effet favorable sur les résultats scolaires (Bergeon-Dupuy, 2005 ; Deslandes et Cloutier, 2005). Pourtois et Desmet (2000) parlent d'investissement scolaire implicite pour référer aux stratégies éducatives parentales fondées sur la confiance et la communication. Ces discussions reposent nécessairement sur un style éducatif caractérisé par de la chaleur, de la sensibilité et une volonté d'encourager l'initiative du jeune et le développement de son esprit critique. Elles requièrent non seulement une disponibilité de la part des membres de la famille, mais également une réceptivité à l'influence familiale de la part de l'adolescent (Darling et Steinberg, 1993 ; Deslandes et Cloutier, 2000, 2005 ; Steinberg, 2001). La communication sociale et culturelle entre parents et adolescents, incluant celle qui se produit

lors d'un repas, constitue une excellente façon pour les parents de transmettre leurs valeurs et de montrer leur intérêt pour la réussite et l'épanouissement de leurs jeunes (Bengtson, Biblarz et Roberts, 2002 ; Child Trends Data Bank, 2006 ; Deslandes, Paré, et Parent, 2006).

Le fait que l'aide aux devoirs soit moins importante que les deux autres modes d'accompagnement parental n'est pas étonnant. À l'âge de 15 ans, on s'attend à ce que le niveau d'autonomie de l'adolescent et plus particulièrement son sens des responsabilités (Deslandes, 2002 ; Greenberger, 1982, 1984 ; Steinberg, Elmen, et Mounts, 1989) l'amènent à compléter ses devoirs lui-même. Les parents et les autres membres de la famille ont tendance à s'impliquer davantage lorsque les jeunes ont des difficultés d'apprentissage (Shumow et Miller, 2001). On parle alors d'invitations implicites de la part des jeunes (Cooper, Lindsay, et Nye, 2000 ; Hoover-Dempsey et al., 2001, 2005). Autrement dit, la connaissance du parent des difficultés de l'enfant l'incite à apporter une aide directe à condition évidemment qu'il se sente compétent pour le faire et qu'il comprenne que son aide fait partie de ses responsabilités familiales (Deslandes et Bertrand, 2005 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Les invitations à l'implication parentale peuvent également être explicites lorsque le jeune lui-même demande de l'aide à ses parents ou à un autre membre de sa famille (Hoover-Dempsey et al., 2005). De plus, ces invitations peuvent être suscitées par les enseignants eux-mêmes (Epstein, 1988). Dans cette veine, près du trois-quarts (73%) des 872 adolescents participant à l'étude de Deslandes et Cloutier (2002) ont déclaré être en accord avec l'idée de demander à un parent de les aider à étudier.

Niveau socioéconomique, modes d'accompagnement parental et rendement en lecture

Les résultats indiquent que le niveau socioéconomique explique un plus grand pourcentage de la variance dans le rendement en lecture que les modes d'accompagnement parental. À première vue, ces résultats semblent contradictoires avec ceux d'autres études ayant montré l'inverse. Néanmoins, il faut rappeler que la recherche actuelle n'examine que trois modes d'accompagnement parental alors que les études mentionnées (p. ex., Dornbush et Ritter, 1988 ; Deslandes, 1996 ; Deslandes et al., 1999) ont regardé à la fois des variables reliées au style parental et à l'accompagnement parental. Dans cette même foulée, des auteurs belges (i.e., Ravoisin, Pourtois, et Desmet, 2000) ont reconnu l'importance d'étudier l'investissement scolaire sous l'angle du soutien, du conseil et de l'encadrement. Fan et Chen (2001) de même que Hong et Ho (2005) ont conclu qu'une plus grande communication parent-enfant (i.e., discussion sur les programmes scolaires, sur les activités scolaires, sur la matière étudiée à l'école et à propos de projets d'études) et des aspirations scolaires élevées pour l'enfant avaient un effet indirect à long terme sur les aspirations et le rendement scolaire de l'enfant. D'autres mentionnent à leur tour comme

modes d'accompagnement parental dans la famille de l'adolescent : le soutien dans les devoirs, les discussions à propos de projets ou de travaux et l'encadrement général en plus des discussions parents-adolescents d'ordre général, des aspirations, des attentes, et du soutien parental par le biais de l'utilisation de ressources communautaires (Hoover-Dempsey, Green, et Shepard, 2006). Voilà autant d'exemples récents qui illustrent l'aspect multidimensionnel et la très grande variété de mesures utilisées pour examiner l'accompagnement parental, rendant toute comparaison très difficile dans le cas présent.

Nos résultats suggèrent que globalement, les deux modes d'accompagnement parental correspondant à la communication culturelle et la communication sociale sont associés au rendement en lecture, tous niveaux socioéconomiques confondus. D'une façon plus pointue, il semble que les liens entre ces deux modes d'accompagnement et le rendement en lecture varient, quoique très modestement, en fonction du statut socioéconomique familial. En d'autres mots, ces modes d'accompagnement parental apparaissent bénéfiques au rendement en lecture à tous les adolescents, peu importe le niveau socio-économique de la famille. Ainsi, les parents qui prennent le temps de discuter avec l'adolescent lors du repas principal de la famille ou à d'autres moments contribuent à favoriser sa réussite scolaire.

Ces résultats sont en accord avec les observations d'Eisenberg et ses collègues (2004) selon lesquelles les adolescents qui partagent régulièrement des repas en famille ont moins de problèmes de toxicomanie, moins de symptômes dépressifs et réussissent mieux à l'école (Eisenberg, Olson, Neumark-Sztainer, Story et Bearinger, 2004). Encore faut-il prendre un repas en famille et encore faut-il alors en profiter pour se parler! Dans une étude américaine rapportée par Gibbs (2006), seulement 26% des adolescents âgés de 17 ans ont dit avoir un souper avec au moins un parent à tous les soirs de la semaine. Près de 37% de l'ensemble des adolescents participant à l'étude ont affirmé que le téléviseur était en marche lors de ce repas de famille. Or, la communication sociale dont on parle réfère à un dialogue significatif entre parents et adolescents. Selon Greenleaf (2000), la quantité moyenne / jour de dialogue significatif entre les parents et leur adolescent est approximativement 36 secondes. En clair, la communication significative entre parents et adolescents n'est pas un automatisme dans nos familles. Différentes explications peuvent être avancées allant des changements de structure sur le plan familial, de la surcharge de travail des parents jusqu'à des horaires de travail non flexibles laissant ainsi de moins en moins de disponibilité pour des activités familiales.

Sur le plan pratique, qu'est-ce que les écoles peuvent faire pour encourager ou inciter les adultes à prendre du temps pour discuter avec leurs jeunes régulièrement? Greenleaf (2000) rapporte une expérience réalisée dans une école secondaire où les adolescents recevaient des questions à discuter avec leurs parents comme devoir, chaque vendredi. Ils devaient rapporter un court

rapport qui était par la suite discuté en classe. Ces questions étaient basées sur les intérêts des jeunes. D'ailleurs, un groupe de jeunes était mandaté pour les formuler. Elles pouvaient être générales comme celle-ci : «D'après vous, quels sont les trois critères les plus importants pour une relation saine (avec un partenaire, entre adultes et adolescents, etc.). Elles pouvaient aussi être spécifiques comme la suivante : «Trouvez un individu qui a conservé le même emploi pendant plus de 15 années et lui demander pourquoi il n'a pas changé de carrière en cours de route. Trouvez aussi quelqu'un qui a changé de parcours deux ou trois fois dans sa vie et lui demander pourquoi».

Nos résultats montrent cependant qu'il revient à la communication culturelle d'avoir le plus grand pouvoir prédictif du rendement en lecture. Les adolescents obtiennent de meilleurs résultats scolaires lorsque leurs parents discutent avec eux de l'actualité politique ou sociale, de livres, de films ou d'émissions de télévision et qu'ils écoutent avec eux de la musique classique. Il est plausible de penser que les parents qui écoutent de la musique classique soient davantage issus d'une classe sociale privilégiée. Il est aussi fort probable que ces mêmes parents soient très peu nombreux à le faire avec leur adolescent. Pour être en mesure d'échanger sur l'actualité politique ou sociale, les parents et les adolescents doivent forcément se tenir au courant des sujets de l'heure, en lisant le journal ou en écoutant les informations télévisées, par exemple. Il en est ainsi pour ce qui est des discussions à propos de livres, de films ou d'émissions de télévision. Ou bien les parents et les adolescents développent des intérêts en commun ou bien ils acceptent de discuter des intérêts de l'un et de l'autre. Ce constat rappelle l'importance de la qualité des relations entre parents et adolescents. Des échanges peuvent difficilement se produire lorsque les relations sont conflictuelles.

Que peut faire l'école pour favoriser la communication culturelle entre parents et adolescents? Des éléments de réponse se retrouvent dans la lignée des travaux interactifs tels que proposés par Epstein (2001) et similaires à ce qui a été décrit pour promouvoir la communication sociale. Ainsi, un enseignant pourrait demander à l'adolescent, à titre de devoir, de visionner un film ou de regarder une émission de télévision avec un adulte de sa famille. En retour, il aurait à rédiger un court rapport sur les échanges effectués et sur ce qu'il en a retiré. De son côté, l'adulte aurait lui aussi à décrire en 2 ou 3 lignes sur les retombées de l'expérience. Pour ce qui est de la lecture, il existe de plus en plus d'excellents romans dans le secteur de la *Littérature Jeunesse* qui sont courts, faciles à lire tout en étant captivants tant pour les jeunes que pour les adultes. Plusieurs bibliothèques municipales ont refait leur inventaire dans ce secteur. On pourrait alors penser à demander à l'adolescent et à un autre membre de sa famille de lire le même bouquin et de réaliser un court travail interactif par la suite. On pourrait enfin demander à un membre de la famille d'échanger sur ce que l'adolescent vient de lire. Ces suggestions ont l'avantage

d'être simples, peu coûteuses et peu exigeantes. Elles nécessitent toutefois de faire ce choix.

LIMITES DE L'ÉTUDE

Une des limites de notre recherche concerne les mesures restreintes des modes d'accompagnement parental. Les études réalisées au cours de la dernière décennie ont montré la nécessité de tenir compte de l'aspect multidimensionnel de ce construit. Des études ultérieures de l'envergure de PISA devront intégrer davantage de modes d'accompagnement parental, en l'occurrence le soutien affectif, la supervision et l'encouragement à l'autonomie. De plus, puisqu'il s'agit d'une étude de type transversal, il n'est pas possible d'établir des relations de cause à effet. Ainsi, les liens existants entre les modes d'accompagnement parental et la réussite en lecture, une fois contrôlés pour les différences liées au niveau socio-économique de la famille, pourraient être attribuables à d'autres facteurs qui n'ont pas été pris en compte dans cette étude. Il importe aussi de souligner que les variables relatives à l'accompagnement parental ont été mesurées à partir d'un nombre restreint d'indicateurs. Par exemple, les concepteurs des questionnaires utilisés dans PISA réfèrent à la musique classique plutôt qu'à la musique en général. Ce dernier aspect pourrait avoir atténué les valeurs des relations observées entre la réussite en lecture et les variables de l'accompagnement parental.

CONCLUSION

La présente recherche avait comme objectifs d'identifier les effets de trois modes d'accompagnement parental sur le rendement en lecture et de comparer leur pouvoir prédictif du rendement en lecture à celui du niveau socioéconomique familial. Dans l'ensemble, les résultats confirment le rôle de la communication culturelle et de la communication sociale entre parents et adolescents comme facteurs de protection dans le développement du capital humain de l'adolescent. Quel que soit le niveau socioéconomique familial, les adolescents obtiennent de meilleurs résultats en lecture lorsque leurs parents ou d'autres adultes dans la famille discutent avec eux de l'actualité politique ou sociale, de livres, de films ou d'émissions de télévision et écoutent avec eux de la musique classique (communication culturelle). Il en est ainsi quand les parents ou autres adultes dans la famille et les adolescents discutent de résultats scolaires, prennent le repas principal ensemble et prennent du temps pour échanger (communication sociale). Quant au soutien pédagogique familial, soit l'aide aux devoirs, les résultats révèlent que les parents interviennent surtout quand les adolescents ont des difficultés. On peut donc conclure que les parents s'attendent généralement à ce que l'adolescent soit suffisamment autonome et responsable pour compléter ses devoirs lui-même. Sans s'immiscer dans la sphère familiale, les enseignants peuvent contribuer à susciter une plus grande communication

culturelle et sociale entre les parents et les adolescents, promouvant par le fait même une meilleure réussite scolaire et une plus grande collaboration école-famille. Enfin, cette étude fait davantage ressortir les facteurs de protection que les facteurs de résilience puisque nous n'avons pas approfondi l'apport de ces facteurs spécifiquement pour les adolescents à risque.

RÉFÉRENCES

- Bacon, A., et Deslandes, R. (2004). Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au secondaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 25(2), 181-201.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *The Journal of Political Economy* 70, 9-49.
- Benard, S. (2004). *Resiliency. What we have learned*. CA: WestEd.
- Bengtson, V. L., Biblarz, T. J., et Roberts, R. E. L. (2002). *How families still matter. A longitudinal study of youth in two generations*. UK: Cambridge University Press.
- Bergeon-Dupuy, G. (2005, dir.). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16. [En ligne]. <http://revues.inrp.fr/rf/document.php?id=230>
- Caspi, A., Wright, B. R. E., Moffit, T. E., et Silva, P. A. (1998). Reconnecting young people with school and work. A review of research on youth non-participation in school, work and training - reasons, results and remedies. [En ligne]. <http://www.msd.govt.nz/documents/events/strategic-social-policy/conference-03/4.18-paper.doc>
- Child Trends Data Bank (2006). Family Meals. [En ligne]. www.childtrendsdatabank.org/indicators/96FamilyMeals.cfm - 22k. Consulté le 11 janvier 2007.
- Christenson, S. L., et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (Supplement: Organizations and institutions: Social and economic to the analysis of social structure), S95-S120.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. USA: Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- 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(4), 464-487.
- Cyrulnik, B. (2000). La résilience ou le ressort intime. Dans J. P. Pourtois, H. Desmet (Éds.), *Relation familiale et résilience* (pp. 95-112). France: L'Harmattan.
- Cyrulnik, B. (2003). Échange avec des professionnels de la relation d'aide. Dans B. Cyrulnik et C. Seron (Éds.), *La résilience ou comment renaitre de sa souffrance* (pp. 43-69). Paris: Fabert.
- Darling, N., et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- DeBlois, L., Rousseau, M., et Zhu, L. (Février 2006). Développement du capital humain chez des élèves de 15 ans issus de milieux socio-économiques défavorisés. Communication présentée au Colloque CSCE-CRSH. Victoria, Canada. [En ligne]. <http://www.cmec.ca/stats/cesc2006.fr.stm>
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Département de psychoéducation, Université Laval, Québec.
- Deslandes, R. (2002). Liens entre l'orientation vers le travail de l'adolescent et l'accompagnement parental pour une meilleure réussite scolaire des adolescents. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXVII 2, 199-217.

- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois (Éd.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2006). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres. Dans J. Loiseleur, L. Lafortune et N. Rousseau (Éds.), *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants* (pp. 183-205). Québec: Presses de l'Université du Québec, Volet Intervention.
- Deslandes, R., Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Deslandes, R., et Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 2, 53-72.
- Deslandes, R., et Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental school involvement. *School Psychology International*, 23(2), 220-232.
- Deslandes, R., et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151, 61-74.
- Deslandes, R., Paré, C., et Parent, G. (2006). Relation entre les valeurs des futurs enseignants, membres de la « Génération Y » et celles de leurs parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3) 593-622.
- Deslandes, R., Potvin, P., et Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(4), 208-217.
- Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P., et Leclerc, D. (1999). Patterns of Home and School Partnership for General and Special Education Students at The Secondary Level. *Exceptional Children*, 65(4), 496-506.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D., et Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191-207.
- Dornbush, S. M., et Ritter, P. L. (1988). Parents of high school students: A neglected resource. *Educational Horizons*, 66(2), 75-77.
- Dornbush, S. M., et Wood, K. (1989). Family processes and educational achievement. Dans W. J. Weston (Ed.), *Education and the american family: A research synthesis*. New York: University Press.
- Eisenberg, M. E., Olson, R. E., Neumark-Sztainer, D., Story, M., et Bearinger, L. H. (2004). Correlations between family meals and psychosocial well-being among adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 792-796.
- Entwisle, D.R., et Alexander, K.L. (1995). A parent's economic shadow: Family structure versus family resources as influences on early school achievement. *Journal Of Marriage And The Family*, 57(2), 399-409.
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements and behaviours of elementary school students*. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fan, X., et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Gibbs, N. (2006, June 12). The magic of the family meal. *Time Magazine*, 29-32.
- Gouvernement du Canada (2000). *Impact des ressources économiques sur l'état de santé des enfants et leur succès scolaire*. [En ligne]. http://www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/dsc/fpcpr_publications/recherche. Consulté le 20 septembre 2006.
- Greenberger, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity. Dans D. McClelland (Ed.), *The development of social maturity* (pp. 155-189). New York: Irvington.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. Dans P. Karoly et J. J. Steffen, (Eds), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns*. Lexington, MA: D.C. Heath.

- Greenleaf, R. K. (2000, January). I homework for families. *The High School Magazine*, 7(5), 19-21.
- Hauser, R. M., et Featherman, D. L. (1976). Equality of schooling: Trends and prospects. *Sociology of Education*, 49(2), 99-120.
- Hickman, C. W., Greenwood, G., et Miller, M. D. (1995). High school parent involvement: Relationships with achievement, grade level, SES, and gender. *Journal of Research and Development in Education*, 28(3), 125-134.
- Hong, S., et Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(10), 32-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- 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(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Green, C., et Shepard, K. (2006). We're way beyond reading together: Why and how does parental involvement make sense in adolescence? [En ligne] www.vanderbilt.edu/Pea-body/family-school/papers/dukeconfpowerpointsfinal071706.ppt Consulté le 10 janvier 2007.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Huurre, T., Aro, H., Rahkonen, O., et Komulainen, E. (2006). Health, lifestyle, family and school factors in adolescence : Predicting adult educational level. *Educational research*, 48(1), 41-53.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lightfoot, S. L. (2003). *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*. NY: Ballantine Books.
- Marjoribanks, K., (2005). Family environments and children's outcomes. *Educational Psychology*, 25, 647-657.
- Masten, (1994) Resilience in individual development: Successful adaptation despite Risk and adversity. Dans M. C. Wang et E. W. Gordon (Eds.), *Risk and resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Milne, A. M., Myers, D. E., Rosenthal, A., et Ginsburg, A. (1986). Single parents, working mothers, and the educational achievement of school children. *Sociology of Education*, 59(3), 125-139.
- Nettles, S., Pleck, J. (1993). *Risk, resilience, and development: The multiple ecologies of Black adolescents*. Washington, DC: Center for Research on effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2001). *Du bien-être des nations : Le rôle du capital humain et social*, Paris, OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2002). *L'investissement dans le capital humain : Une comparaison internationale*, Paris, OCDE.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Pourtois, J. P., Desmet, H., et Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, familles, générations. Regards sur les parents d'aujourd'hui*. [En ligne]. www.erudit.org/revue/egs/2004/v/n1/. Consulté le 10 janvier 2007.
- Pourtois, J. P., et Desmet, H. (2000). *La relation familiale et résilience*. Éditions l'Harmattan.
- Ravoisin, M., Pourtois, J. P., et Desmet, H. (2000). Les enfants d'ouvriers à la polytechnique. Dans J. P. Pourtois et H. Desmet (Éds.), *Relation familiale et résilience* (pp. 173-196). France : L'Harmattan.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5 (3), 316-331.

- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, 68, 571. Chicago: University of Chicago Press.
- Sewell, W. H., et Hauser, R. M. (1975). *Education, occupation and earnings: Achievement in the early career*. New York: Academic Press.
- Shumow, L., et Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., et Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Sui-Chu, E. H., et Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-Grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Teachman, J. D., Paasch, K., et Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social Forces*, 75(4), 1343-1359.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., et Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Werner, E. (2000). Protective factors and individual resilience. Dans J. Shonkoff et S. M. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132). New York: Cambridge University Press.

LUCIE DEBLOIS est professeure titulaire à l'Université Laval. Membre du CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire), elle s'intéresse au développement de la compréhension des élèves en mathématiques et à l'étude des différents milieux auxquels sont sensibles les enseignants du primaire et du secondaire lorsqu'ils évaluent les productions de leurs élèves en mathématiques. Elle est membre du comité de direction de la revue électronique *Éducation et Francophonie*.

ROLLANDE DESLANDES est professeure titulaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle a été lauréate du Prix d'excellence en recherche UQTR (2003-2004). Elle est responsable du thème « Collaboration école-famille-communauté » de l'Observatoire International de la Réussite Scolaire (OIRS). Madame Deslandes s'intéresse, entre autres, à l'influence familiale et à la collaboration entre l'école, les familles et la communauté ainsi qu'à la diversité culturelle dans le but de prévenir le décrochage scolaire et de susciter la réussite éducative.

MICHEL ROUSSEAU est actuellement professeur à la Faculté de médecine de l'Université Laval comme responsable du Centre d'évaluation des sciences de la santé. Ses recherches portent sur le développement du capital humain chez les élèves francophones vivant en milieu minoritaire, ainsi que sur l'évaluation des méthodes de traitements des données manquantes. Il est chercheur régulier au CRIRES ainsi que membre de l'Unité de recherche en mesure et évaluation des apprentissages à l'Université d'Ottawa.

JULIE NADEAU est titulaire d'une maîtrise en service social de l'Université Laval. Elle poursuit actuellement des études de troisième cycle en santé communautaire.

LUCIE DEBLOIS is a professor at Laval University. Member of CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire [Centre for research and intervention on academic achievement]). She is interested the development of mathematical understanding in students, and the study of various influences which impact on primary and secondary mathematics educators in the evaluation of their students work. She is a member of the executive committee of the electronic journal *Éducation et Francophonie* (*Education and the Francophone World*).

ROLLAND DESLANDES is a professor at the University of Quebec at Trois-Rivières. She received the Award for Excellence in Research UQTR (2003-2004). She is in charge of the theme "school, family, and community collaboration" of the International Observatory on Academic Achievement (IOAA). Her varied interests include the study of the influence of family, and school, family, community collaboration, as well as the study of cultural diversity in order to prevent early school leaving and to promote academic success.

MICHEL ROUSSEAU is Professor and head of the Centre of Health Evaluation at the Faculty of Medicine, Laval University. His research focuses on the development of human resources among francophone students living in minority milieus, as well as the evaluation of methods used to deal with missing data. He is a member of CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire [Centre for research and intervention on academic achievement]) and a member of MEA (Measurement, Evaluation, and Assment unit) at the University Ottawa.

JULIE NADEAU holds a Masters degree in social work from Laval University. She is currently pursuing a graduate degree in community health.