



## 6

# Rôle joué par la famille dans l'engagement, le dynamisme et l'image de soi des élèves

Ce chapitre explore comment l'environnement familial peut influencer sur l'engagement des élèves à l'égard de l'école et au sein des établissements, leur dynamisme et leur motivation, ainsi que sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants en mathématiques. Il examine l'influence exercée par les parents dans l'éducation de leur enfant. En effet, les parents participent au processus éducatif, tant à la maison qu'à l'école, ce sont aussi des exemples et enfin, leurs attentes en termes scolaires constituent une base de motivation et poussent les élèves à préparer leur avenir. Il analyse également la relation existant entre l'environnement familial et la performance en mathématiques.



Au moment où ils entament leur scolarité, tous les enfants sont loin d'avoir les mêmes connaissances en mathématiques (Dowker, 2008 ; Starkey, Klein et Wakeley, 2004 ; Klibanoff et al., 2006), à tel point que dès l'âge de 4 ans, l'écart en mathématiques entre les élèves les plus avancés et les moins avancés est d'un à deux ans (Sarnecka et Lee, 2009). Ces écarts précoces ont des conséquences à long terme sur l'acquisition ultérieure de compétences en mathématiques lorsque les enfants entament leur scolarité et plus tard, à mesure qu'ils progressent dans le système d'éducation (Case et Griffin, 1990 ; Denton et West, 2002 ; Entwisle et Alexander 1990). Ces écarts ne déterminent pas seulement la facilité avec laquelle les élèves peuvent acquérir de nouvelles connaissances, ils influent également sur leur engagement à l'école et au sein des établissements, leur motivation et leur dynamisme, ainsi que sur la façon dont ils se perçoivent en tant qu'apprenants.

Le fait que de jeunes enfants présentent des niveaux en mathématiques si différents révèle que, au-delà des différences de compétences innées, les parents et les facteurs environnementaux jouent un rôle dans la formation des connaissances et des dispositions des élèves en mathématiques (Gunderson et Levine, 2011 ; Levine et al., 2010). Comprendre quels sont les types d'interactions parents-enfants les plus profitables aux enfants lorsqu'ils commencent à acquérir des compétences en mathématiques peut aider par la suite à réduire l'écart au niveau des résultats et les disparités sur le plan de l'engagement des élèves à l'école et au sein des établissements, de leur motivation et de leur dynamisme, et de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants en mathématiques.

### Que nous apprennent les résultats ?

- Dans la plupart des pays et économies, les élèves dont les parents prennent le repas principal à table avec eux au moins une ou deux fois par semaine sont moins susceptibles que les élèves issus d'un milieu socio-économique similaire, mais dont les parents mangent moins souvent avec eux, d'arriver en retard à l'école et de sécher des cours ou des journées de classe, mais sont plus enclins à éprouver un fort sentiment d'appartenance à l'école.
- Les élèves dont les parents exercent une profession en rapport avec les sciences, les technologies, l'ingénierie ou les mathématiques ont tendance à mieux réussir en mathématiques que les élèves issus d'un milieu socio-économique similaire, mais dont les parents travaillent dans d'autres domaines.
- Les élèves dont les parents nourrissent des attentes élevées à leur égard (qui souhaitent que leur enfant obtienne un diplôme universitaire et exerce plus tard une profession de direction ou hautement qualifiée) ont tendance à être plus persévérants, à faire preuve d'une plus grande motivation intrinsèque à apprendre les mathématiques et à avoir plus confiance dans leurs propres capacités à apprendre et à utiliser les mathématiques que les élèves dont le niveau socio-économique et la performance en mathématiques sont similaires, mais dont les parents ont des attentes moins ambitieuses à leur égard.

Les différences de performance en mathématiques observées dans l'enquête PISA ne rendent pas seulement compte des effets cumulés de la scolarité, mais aussi de ce que vivent les élèves chez eux. Par exemple, les parents plus instruits sont à même d'offrir à leur enfant un éventail plus riche de possibilités d'apprentissage, notamment par l'accès à des ouvrages écrits pour la lecture, par les voyages et d'autres ressources qui peuvent éveiller la curiosité de leur enfant. Des recherches montrent qu'il existe un lien entre la réussite scolaire d'un enfant et le fait que ses parents aient des attentes élevées à l'égard de ses résultats et qu'ils s'intéressent à son travail scolaire. Il en va de même pour leur participation à des réunions scolaires et leur implication dans les devoirs (Alexander, Entwisle et Olson, 2007 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997 ; Ma, 1999 ; Sui-Chu et Willms, 1996 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993).

Alors que diverses mesures ont été mises en place pour favoriser les habitudes parentales en matière de lecture et leur participation au développement précoce du langage (voir Borgonovi et Montt, 2012 ; OCDE, 2012 pour une analyse), on en sait beaucoup moins sur les formes d'interactions parents-enfants qui peuvent préparer ces derniers à l'apprentissage des mathématiques. Des recherches récentes ont étudié l'effet de l'engagement des parents sur l'apprentissage par les jeunes enfants des nombres cardinaux, un des concepts fondamentaux des mathématiques (Levine et al., 2010 ; Gunderson et Levine, 2011). Les résultats indiquent, par exemple, que le fait de parler des nombres en comptant ou en classant des groupes d'objets visibles et concrets, plus particulièrement de grands groupes d'objets, est lié à la maîtrise des nombres cardinaux.

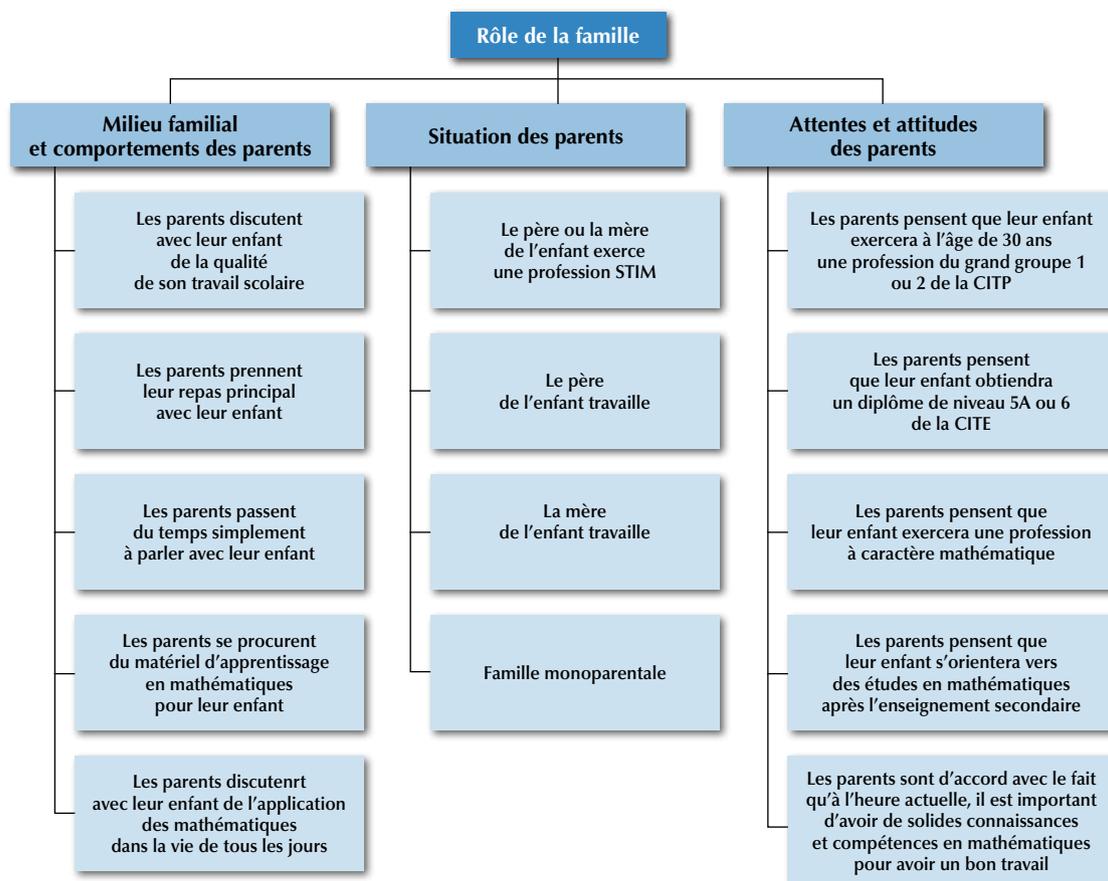


Pour estimer les effets liés aux établissements et les disparités d'accès aux moyens et aux ressources pédagogiques, PISA a recueilli auprès des élèves des informations sur leur famille et leur environnement familial afin d'évaluer l'influence de cet environnement sur l'apprentissage (voir, par exemple, les analyses présentées au chapitre 5 de ce volume et les volumes II et IV de cette série). L'objectif du présent chapitre est d'examiner en détail le rôle déterminant joué par l'environnement familial. Ce chapitre étudie comment il peut contribuer à l'engagement des élèves à l'égard de l'école et au sein des établissements, à leur dynamisme et à leur motivation, et à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants en mathématiques. Il se concentre sur trois axes principaux : premièrement, les élèves sont influencés par ce que leurs parents font, tant à la maison que dans le cadre des activités scolaires ; deuxièmement, les élèves considèrent leurs parents comme des modèles, si bien que la participation de leurs parents au marché de l'emploi, notamment l'exercice de professions qui font appel au savoir et à la compréhension des mathématiques, peut être corrélée de façon significative à l'engagement des élèves à l'égard de l'école, à leur dynamisme et leur motivation, et à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes par rapport aux mathématiques. Enfin, les parents peuvent influencer sur le niveau d'engagement des élèves, leur dynamisme et leur image de soi par les attentes qu'ils ont vis-à-vis de l'avenir de leur enfant et leurs propres attitudes envers l'école, l'apprentissage et les mathématiques. Les réponses des parents et celles que les élèves ont données sur leur foyer dans le questionnaire contextuel peuvent servir à examiner le rôle que les parents peuvent jouer pour favoriser l'apprentissage de leur enfant.

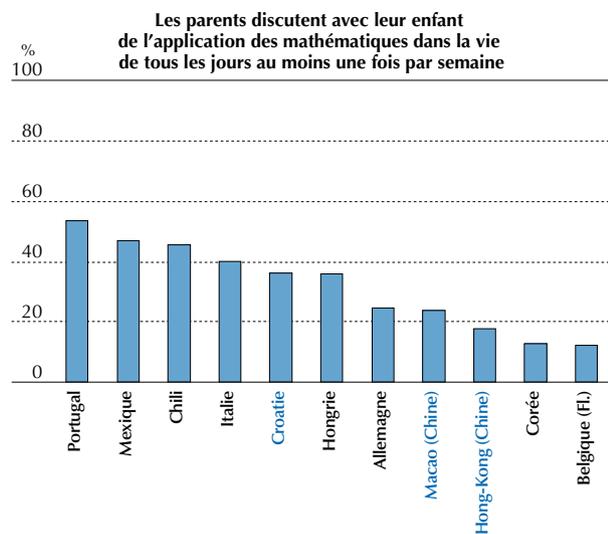
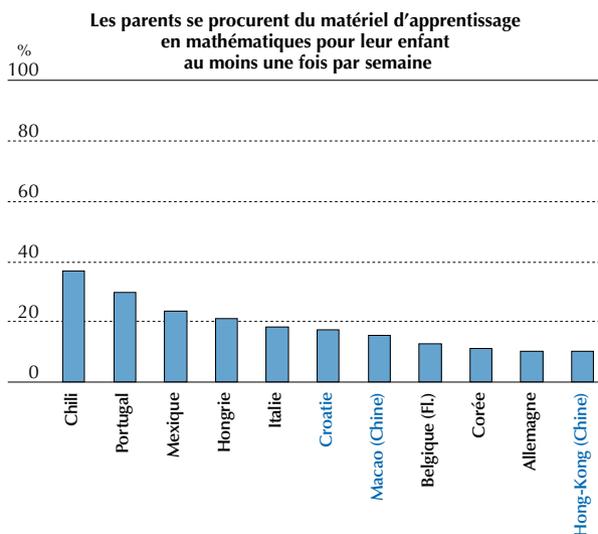
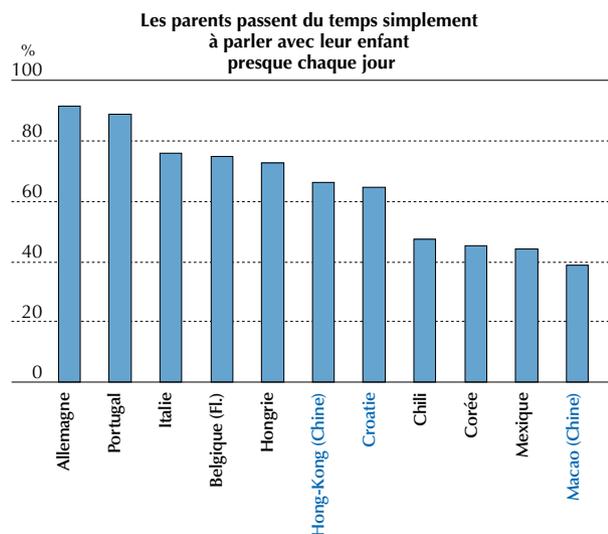
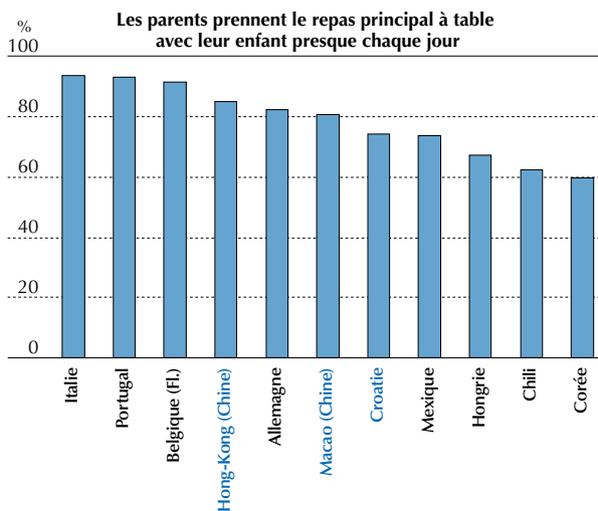
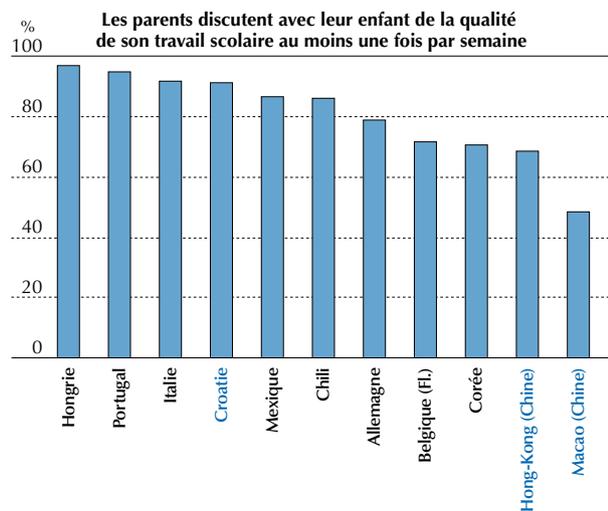
Pour un sous-groupe de pays (l'Allemagne, le Chili, la Communauté flamande de Belgique, la Corée, la Croatie, Hong-Kong [Chine], la Hongrie, l'Italie, Macao [Chine]), le Mexique et le Portugal), ce chapitre s'appuie également sur les informations issues d'un questionnaire que les élèves ont rapporté chez eux afin que leurs parents le remplissent. L'utilisation du questionnaire Parents permet d'effectuer des analyses plus approfondies des attitudes et des perceptions des parents, ainsi que de leur participation aux activités organisées par l'établissement où est scolarisé leur enfant. Collectivement, ces outils permettent de réaliser la triangulation du soutien parental et des attentes scolaires à partir de perspectives diverses.

■ Figure III.6.1 ■

### Rôle de la famille en matière d'éducation



■ Figure III.6.2 ■

**Milieu familial**

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves dont les parents ont déclaré qu'ils se comportent de cette manière avec leur enfant.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.6.1a.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932963863>



## L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL ET LE COMPORTEMENT PARENTAL

Les parents ont été invités à indiquer la fréquence à laquelle ils (ou une autre personne au sein du foyer) participaient à différentes activités avec leur enfant, comme discuter avec lui de la qualité de son travail scolaire, prendre le repas principal à table avec lui, passer du temps simplement à parler avec lui, lui procurer du matériel d'apprentissage en mathématiques et discuter avec lui de l'application des mathématiques dans la vie de tous les jours. Les réponses des parents traduisent différents niveaux d'engagement et indiquent si les parents eux-mêmes, ou une autre personne au sein du foyer, s'engagent dans ces activités chaque jour ou presque chaque jour, une ou deux fois par semaine, une ou deux fois par mois ou moins souvent.

En moyenne, dans les pays et économies où le questionnaire Parents a été distribué, 82 % des parents ont déclaré discuter avec leur enfant de la qualité de son travail scolaire au moins une fois par semaine, 78 % ont déclaré prendre le repas principal avec leur enfant presque chaque jour, 65 % ont déclaré passer du temps simplement à parler avec leur enfant au moins une fois par semaine, 20 % ont déclaré se procurer du matériel d'apprentissage en mathématiques pour leur enfant au moins une fois par semaine, et 33 % ont déclaré discuter avec leur enfant de l'application des mathématiques dans la vie de tous les jours au moins une fois par semaine (voir la figure III.6.2 et le tableau III.6.1a).

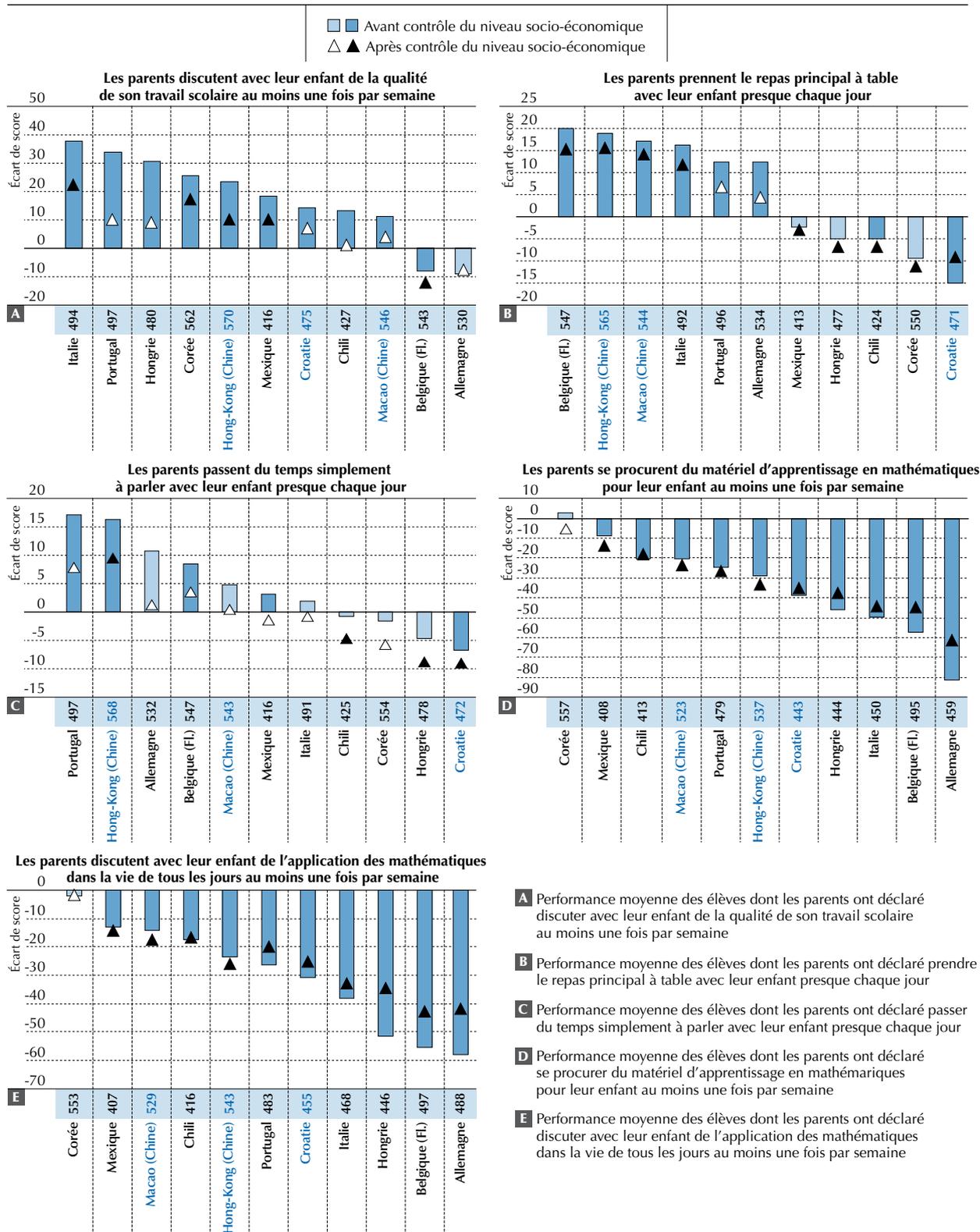
De manière générale, les activités auxquelles les parents participent à la maison présentent une corrélation positive avec la performance en mathématiques des élèves. Par exemple, comme le montre la figure III.6.3, dans 8 des 11 pays et économies qui ont distribué le questionnaire Parents, les élèves dont les parents ont déclaré discuter régulièrement avec leur enfant de la qualité de son travail scolaire obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques que les élèves dont les parents ne le font pas. Dans cinq pays et économies, les élèves dont les parents prennent le repas principal avec eux presque chaque jour et, dans trois pays et économies, les élèves dont les parents passent du temps simplement à parler avec eux, obtiennent un score plus élevé en mathématiques que les élèves dont les parents ne le font pas. Cette corrélation est influencée par les différences de niveau socio-économique entre les élèves dont les parents ont indiqué s'investir de manière régulière dans la vie scolaire de leur enfant et les autres élèves. L'écart de performance en mathématiques associé au fait d'avoir des parents qui s'impliquent de façon régulière dans la vie scolaire de leur enfant est moins important si l'on compare des élèves de niveau socio-économique similaire. En général, les élèves défavorisés sur le plan socio-économique sont moins susceptibles que les élèves favorisés d'avoir des parents qui ont déclaré effectuer ces activités. Ces différences peuvent refléter le fait que les parents défavorisés sont confrontés à des contraintes de temps plus importantes, ont une compréhension moindre de l'importance et de la valeur de l'investissement parental, ou peuvent se sentir moins aptes à prendre part à ces activités, notamment en ce qui concerne les discussions sur l'application des mathématiques dans la vie quotidienne. Les résultats présentés dans la figure III.6.3 montrent que les élèves dont les parents leur procurent du matériel d'apprentissage en mathématiques et qui discutent avec eux de l'application des mathématiques dans la vie quotidienne ont tendance à obtenir des résultats en mathématiques inférieurs aux autres élèves (voir le tableau III.6.1a). Relativement peu de parents d'élèves de 15 ans agissent de la sorte et, de manière générale, ne le font qu'en réaction aux difficultés que rencontre leur enfant à l'école.

L'implication des parents dans un grand nombre de ces activités est également liée au niveau d'engagement de leur enfant à l'égard de l'école et au sein des établissements. Par exemple, comme le montrent les figures III.6.4 et III.6.5, dans la plupart des pays et économies, les élèves dont les parents ont déclaré prendre le repas principal à table avec eux au moins une fois par semaine sont moins susceptibles que les élèves dont les parents ont déclaré manger avec eux moins souvent d'indiquer être arrivés en retard à l'école ou avoir séché des cours ou des journées de classe, mais sont plus enclins à déclarer éprouver un fort sentiment d'appartenance. Au Portugal, par exemple, les élèves dont les parents ont déclaré prendre régulièrement le repas principal avec leur enfant de 15 ans étaient moins susceptibles (à hauteur de 14 points de pourcentage) d'avoir indiqué être arrivés en retard à l'école au moins une fois durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA que ceux dont les parents ont indiqué prendre leur repas avec eux moins souvent. Cet écart s'établit à 10 points de pourcentage en Communauté flamande de Belgique et à 8 points de pourcentage en Italie et à Hong-Kong (Chine). De même, dans tous les pays et économies qui ont distribué le questionnaire Parents, à l'exception de la Croatie, de la Hongrie, de la Communauté flamande de Belgique et du Portugal, les élèves dont les parents passent du temps simplement à parler avec eux sont moins susceptibles d'indiquer être arrivés en retard à l'école (voir le tableau III.6.2a) ; et les élèves dont les parents discutent avec eux presque chaque jour (dans 9 des 11 pays et économies participants), qui discutent avec eux de la qualité de leur travail scolaire (dans 7 pays et économies) ou qui prennent le repas principal avec eux (dans 6 pays et économies) ont indiqué un sentiment d'appartenance plus fort que les élèves dont les parents n'agissent pas de la sorte (voir le tableau III.6.4a). En raison de la nature des données PISA, il est toutefois impossible d'établir un lien de cause à effet.

■ Figure III.6.3 ■

**Milieu familial et rapport avec la performance en mathématiques**

Variation de la performance en mathématiques associée à la situation suivante :



**Remarque :** les écarts de score statistiquement significatifs à un niveau de 5 % ( $p < 0.05$ ) sont indiqués dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de score avant contrôle du niveau socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.6.1a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963863>

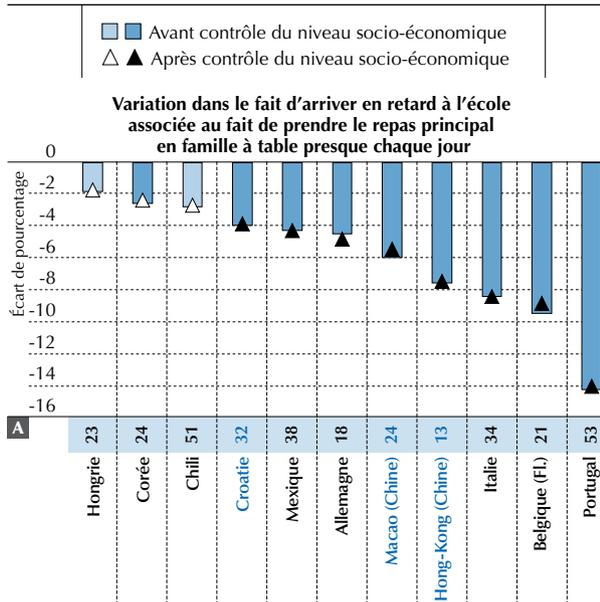


Par conséquent, si les données des tableaux III.6.2a, III.6.3a et III.6.4a peuvent signifier que l'investissement parental dans des activités quotidiennes avec leur adolescent favorise l'engagement de ce dernier à l'égard de l'école, elles peuvent également vouloir dire que les élèves de 15 ans qui arrivent à l'heure à l'école, qui sont assidus en cours et socialement intégrés dans leur établissement sont également d'un contact plus facile à la maison.

Les élèves dont les parents discutent régulièrement avec eux de la qualité de leur travail scolaire ont également indiqué un niveau de persévérance plus élevé que ceux dont leurs parents ne le font pas ou seulement de manière sporadique, quel que soit le lien de cause à effet (voir le tableau III.6.6a). La motivation intrinsèque des élèves à apprendre les mathématiques est plus élevée chez les élèves qui discutent avec leurs parents de l'application pratique des mathématiques dans la vie quotidienne ou dont les parents leur procurent du matériel d'apprentissage en mathématiques (voir le tableau III.6.8a). Étant donné que les élèves qui ont un faible niveau d'efficacité perçue en mathématiques et un niveau élevé d'anxiété vis-à-vis des mathématiques obtiennent généralement des résultats largement inférieurs en mathématiques, les attitudes des parents, comme le fait de fournir du matériel d'apprentissage en mathématiques et de discuter de l'application pratique des mathématiques dans la vie quotidienne, sont corrélées de façon négative à l'image que les élèves ont d'eux-mêmes en mathématiques (voir les tableaux III.6.10a et III.6.11a).

■ Figure III.6.4 ■

### Relation entre le fait de prendre régulièrement le repas principal en famille et la propension des élèves à arriver en retard à l'école



A Pourcentage d'élèves étant arrivés en retard à l'école durant les deux semaines précédant les épreuves PISA dont les parents ont déclaré prendre à table le repas principal avec leur enfant presque chaque jour

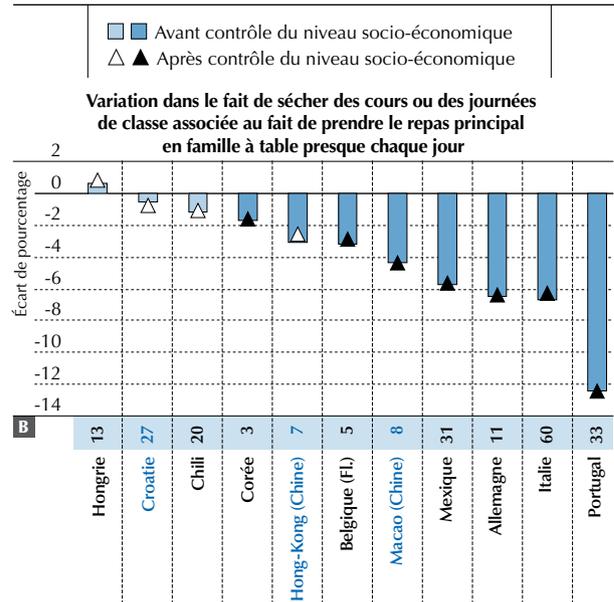
Remarque : les écarts de pourcentage statistiquement significatifs à un niveau de 5 % ( $p < 0.05$ ) sont indiqués dans une couleur plus foncée. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de pourcentage avant contrôle du niveau socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.6.2a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963863>

■ Figure III.6.5 ■

### Relation entre le fait de prendre régulièrement le repas principal en famille et la propension des élèves à sécher des cours ou des journées de classe



B Pourcentage d'élèves ayant séché des cours ou des journées de classe durant les deux semaines précédant les épreuves PISA dont les parents ont déclaré prendre à table le repas principal avec leur enfant presque chaque jour

Remarque : les écarts de pourcentage statistiquement significatifs à un niveau de 5 % ( $p < 0.05$ ) sont indiqués dans une couleur plus foncée. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de pourcentage avant contrôle du niveau socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.6.3a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963863>

## LA SITUATION DES PARENTS

Les parents peuvent également élever le niveau d'engagement de leurs enfants à l'égard de l'école et au sein des établissements, leur dynamisme et leur motivation, et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants en mathématiques en agissant comme des modèles pour eux. Par exemple, les parents qui exercent une profession dite STIM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) sont susceptibles de motiver leur enfant à apprendre les mathématiques. La structure familiale et la situation des parents au regard de l'emploi peuvent également avoir une influence sur les résultats scolaires des élèves. Par exemple, les parents isolés ont souvent un emploi du temps plus

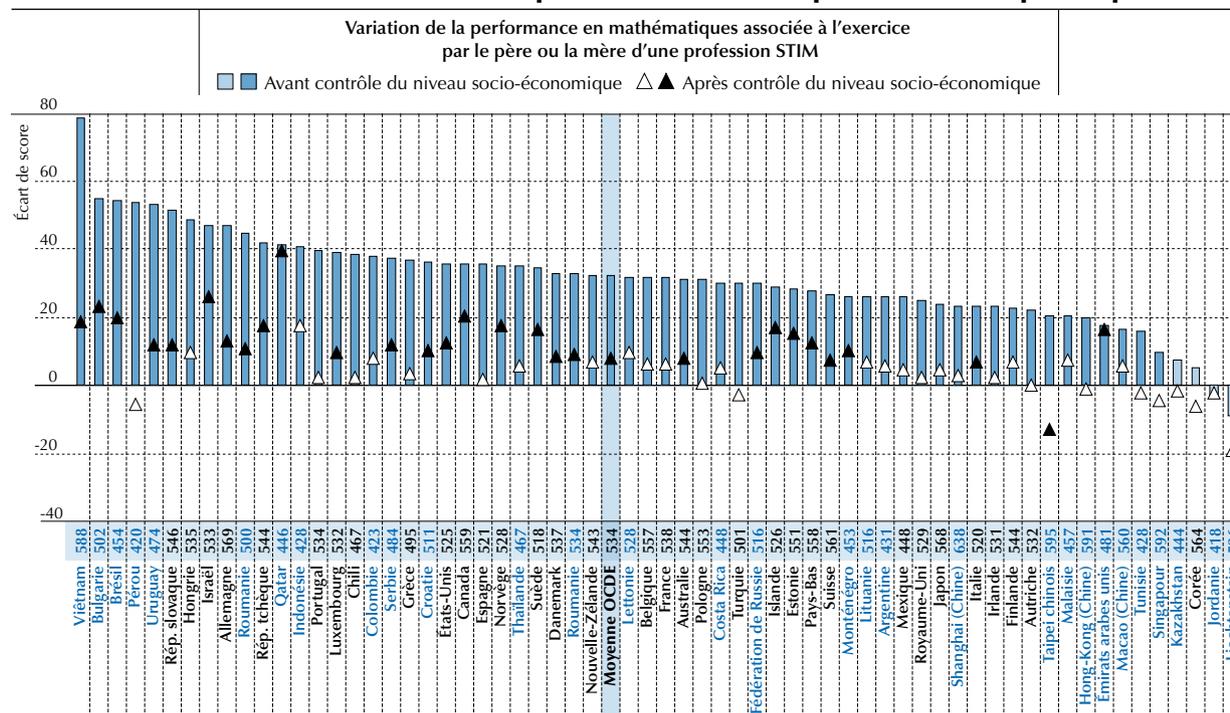
chargé, si bien qu'ils ont moins de temps à consacrer à leurs enfants. Les élèves participants à PISA ayant dû indiquer la profession de leurs parents et donner des informations sur leur environnement familial, les analyses présentées dans cette section se rapportent donc à tous les pays ayant participé à PISA 2012 et non au seul groupe de pays qui ont administré le questionnaire Parents.

Dans les pays de l'OCDE, environ 14 % des élèves ont indiqué que leur père ou leur mère exerçait une profession STIM<sup>1</sup>. Ce pourcentage est le plus élevé en Jordanie et au Qatar, où plus d'un élève sur trois vit dans un foyer où au moins un des parents exerce une profession STIM ; il est le plus bas au Viêtnam, où moins de 2 % des élèves vivent dans une famille de ce type. Les pères sont plus susceptibles de travailler que les mères : dans les pays de l'OCDE, environ 89 % des élèves ont indiqué que leur père travaillait, contre 72 % pour leur mère. Environ 14 % des élèves ont indiqué vivre dans une famille monoparentale<sup>2</sup> (voir le tableau III.6.1b).

Les élèves dont les parents exercent une profession STIM obtiennent généralement de meilleurs résultats en mathématiques que les autres élèves (voir le tableau III.6.1b). De même, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves dont les parents travaillent obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques que ceux dont les parents ne travaillent pas ; et les élèves vivant dans une famille monoparentale obtiennent de moins bons résultats que ceux vivant dans d'autres types de structures familiales. La plupart de ces différences témoignent davantage de différences générales liées au niveau socio-économique que de caractéristiques propres aux familles, comme le fait que les parents exercent une profession STIM, travaillent, ou qu'il s'agisse d'une famille monoparentale. Par exemple, la figure III.6.6 indique que l'écart de performance en mathématiques lié au fait que les parents exercent une profession STIM est de 32 points avant contrôle du niveau socio-économique, mais de seulement 8 points après contrôle de cette variable. Cet écart témoigne du fait que les individus qui exercent une profession STIM ont tendance à avoir un niveau de formation comparativement supérieur et à exercer une profession plus élevée que la moyenne sur l'échelle sociale. L'écart de score en mathématiques associé au fait que le père et la mère travaillent est, respectivement, de 25 et de 24 points avant contrôle du niveau socio-économique, et de 6 et 8 points après contrôle de cette variable (voir le tableau III.6.1b).

■ Figure III.6.6 ■

### Performance des élèves en mathématiques et exercice d'une profession STIM par les parents



Remarques : les écarts de score statistiquement significatifs à un niveau de 5 % ( $p < 0.05$ ) sont indiqués dans une couleur plus foncée.

La performance moyenne en mathématiques des élèves dont le père ou la mère exerce une profession STIM est indiquée au dessus du nom du pays/de l'économie.

Par professions STIM, on entend les professions dans le domaine des sciences, de la technologie, de l'ingénierie ou des mathématiques (voir l'annexe A1).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de score avant contrôle du niveau socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.6.1b.

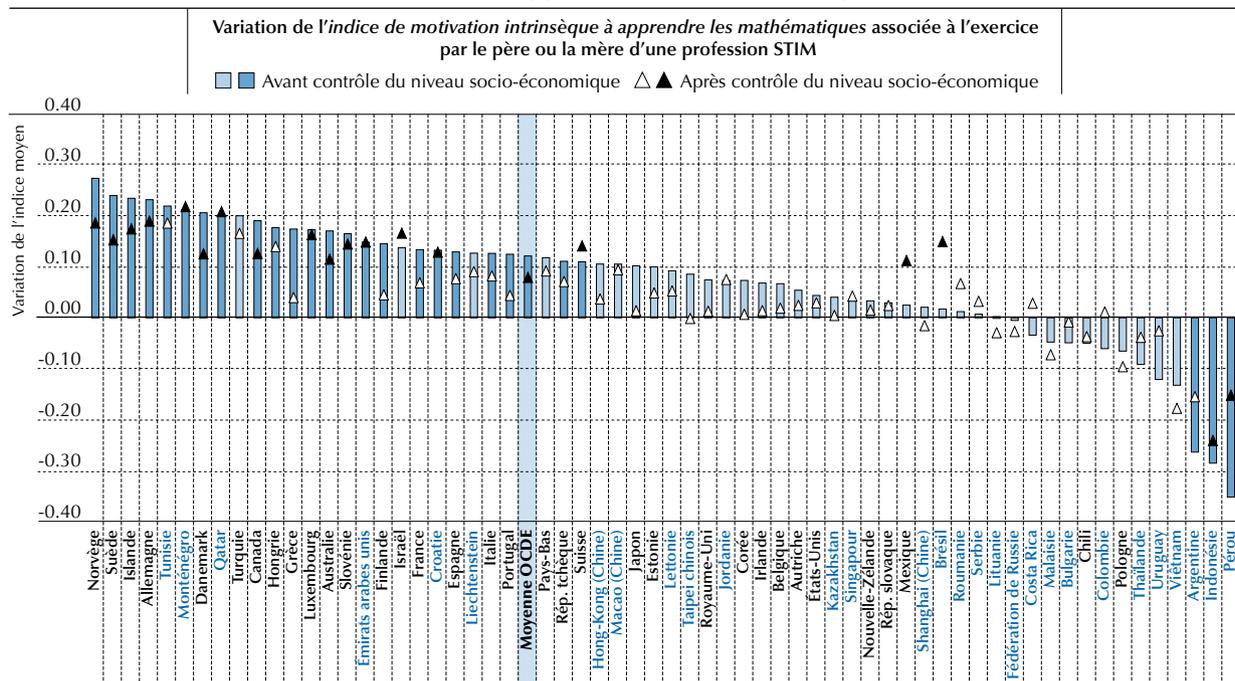
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963863>



Dans 53 pays et économies, les élèves qui vivent dans une famille monoparentale sont plus susceptibles d'arriver en retard à l'école et de sécher des cours ou des journées de classe que les élèves qui vivent dans une famille où les deux figures parentales sont présentes, que ce soit les parents biologiques, les beaux-parents ou les parents d'accueil (voir les tableaux III.6.2b et III.6.3b). Ces écarts sont en partie dus au niveau socio-économique inférieur des élèves vivant dans une famille monoparentale, mais les corrélations restent fortes et statistiquement significatives même après contrôle du niveau socio-économique. Par exemple, toutes choses étant égales par ailleurs, 41 % des élèves vivant dans une famille monoparentale ont déclaré être arrivés en retard à l'école au moins une fois durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA, contre 33 % seulement des élèves vivant dans une famille biparentale (voir le tableau III.6.2b). Cet écart reste presque inchangé et s'établit à 7 points de pourcentage lorsque l'on prend en compte des élèves issus d'un milieu socio-économique similaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 30 % des élèves vivant dans une famille monoparentale ont indiqué avoir séché des cours ou des journées de classe durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA, contre seulement 23 % des élèves vivant dans une famille biparentale. Cet écart reste inchangé après contrôle du niveau socio-économique (voir le tableau III.6.3b). Les élèves vivant dans une famille monoparentale ont également fait état d'un sentiment d'appartenance plus faible et d'attitudes moins positives à l'égard de l'école (voir les tableaux III.6.4b et III.6.5b). Alors que l'engagement des élèves à l'égard de l'école et au sein des établissements est plus faible chez les élèves vivant dans une famille monoparentale, de nombreux pays et économies n'affichent aucune corrélation, ou alors une corrélation très faible et négative, avec la persévérance, la motivation intrinsèque et instrumentale à apprendre les mathématiques, l'efficacité perçue en mathématiques, l'anxiété vis-à-vis des mathématiques et l'ouverture à la résolution de problèmes (voir les tableaux III.6.6b, III.6.7b, III.6.8b, III.6.9b, III.6.10b et III.6.11b).

■ Figure III.6.7 ■

### Exercice d'une profession STIM par les parents et motivation intrinsèque des élèves à apprendre les mathématiques



**Remarque :** les variations de l'indice moyen statistiquement significatives à un niveau de 5% ( $p < 0.05$ ) sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la variation de l'indice moyen avant contrôle du niveau socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.6.8b.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963863>

Dans certains pays et économies, les élèves dont le père ou la mère exerce une profession STIM sont moins susceptibles de douter de leurs capacités à apprendre les mathématiques ; cependant, dans certains de ces pays et économies, cette corrélation reflète le niveau socio-économique plus élevé des élèves dont les parents travaillent dans ces domaines (voir les tableaux III.6.8b, III.6.9b et III.6.11b). Un élève dont le père travaille est moins susceptible (à hauteur de 3 points de pourcentage) d'être arrivé en retard ou d'avoir séché un cours ou une journée de classe au moins une fois durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA qu'un élève de niveau socio-économique similaire,



mais dont le père ne travaille pas (voir les tableaux III.6.2b et III.6.3b). La situation des parents au regard de l'emploi est également associée à un sentiment d'appartenance plus élevé chez les élèves (voir le tableau III.6.4b), alors qu'elle n'est pas associée à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes (voir les tableaux III.6.10b et III.6.11b).

## LES ATTENTES ET LES DISPOSITIONS DES PARENTS

La figure III.6.8 indique que, dans les pays et économies qui ont recueilli des données sur les parents pour PISA, environ 58 % des parents souhaitent que leur enfant obtienne un diplôme universitaire<sup>3</sup> ; 69 % pensent que leur enfant exercera une profession de direction ou hautement qualifiée à l'âge de 30 ans ; 46 % pensent que leur enfant s'orientera vers une profession à caractère mathématique ; 40 % pensent que leur enfant s'orientera vers des études en mathématiques après l'enseignement secondaire ; et 88 % sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle il est important d'avoir de solides connaissances et compétences en mathématiques pour obtenir un bon travail à l'heure actuelle (voir le tableau III.6.3b).

La figure III.6.9 montre qu'il existe une corrélation positive forte entre les attentes des parents et la performance en mathématiques des élèves dans tous les pays et économies qui ont distribué le questionnaire Parents. Cette corrélation peut indiquer à la fois que les parents dont les enfants ont un niveau élevé en mathématiques ont tendance à avoir des attentes plus élevées à leur égard, et que les attentes parentales et, vraisemblablement, leurs encouragements et leur soutien, ont un impact positif sur les résultats en mathématiques des élèves. Les résultats indiquant la relation entre les attentes parentales et la performance des élèves en mathématiques révèlent que la différence de performance liée à des attentes parentales élevées ou au fait que les parents pensent que leur enfant continuera d'étudier les mathématiques ou s'orientera vers une profession à caractère mathématique est moins marquée, même si elle reste significative et dépasse l'équivalent d'une année de scolarité, si l'on compare des élèves de niveau socio-économique similaire. Cette situation est due au fait que les parents d'élèves favorisés sont plus susceptibles que les parents d'élèves défavorisés d'avoir des attentes élevées à l'égard de leurs enfants, même si les deux groupes d'élèves ont des résultats identiques.

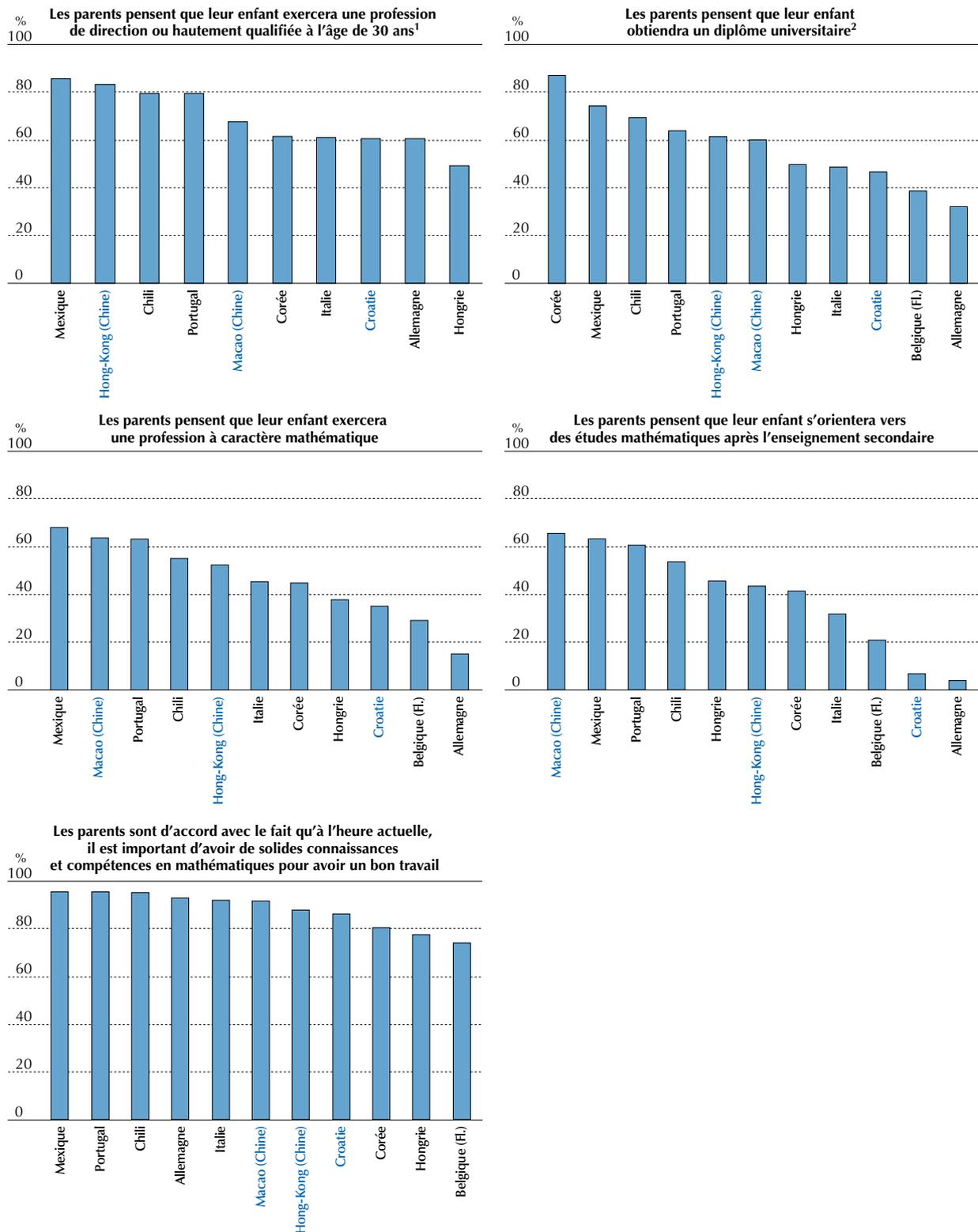
Les élèves dont les parents nourrissent des attentes élevées à leur égard sont plus susceptibles de se percevoir de façon positive en tant qu'apprenants en mathématiques, de faire preuve d'un niveau de dynamisme et de motivation élevé, et d'être plus engagés à l'égard de l'école (voir l'ensemble de tableaux c de ce chapitre de III.6.2c à III.6.12c). Par exemple, dans les pays et économies qui ont distribué le questionnaire Parents, les élèves de niveau socio-économique identique dont les parents pensent qu'ils exerceront une profession de direction ou hautement qualifiée à l'âge de 30 ans sont moins susceptibles, à hauteur de 5 points de pourcentage, d'indiquer être arrivés en retard à l'école durant les deux semaines précédant les épreuves PISA (voir le tableau III.6.2c) et, à hauteur de 6 points de pourcentage, d'indiquer avoir séché des cours ou des journées de classe (voir le tableau III.6.3c) au cours de cette même période. Ils sont également plus susceptibles d'afficher une plus grande persévérance (voir le tableau III.6.6c), une plus grande motivation intrinsèque et instrumentale à apprendre les mathématiques (voir le tableau III.6.8c), un niveau d'efficacité perçue en mathématiques plus élevé (voir le tableau III.6.10c) et un niveau plus bas d'anxiété vis-à-vis des mathématiques (voir le tableau III.6.11c), et de participer davantage à des activités en rapport avec les mathématiques (voir le tableau III.6.12c). De même, les élèves dont les parents sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle il est important à l'heure actuelle d'avoir de solides connaissances en mathématiques pour obtenir un bon travail ont fait état d'un niveau d'engagement à l'égard de l'école et au sein des établissements plus élevé, d'un dynamisme et d'une motivation plus forts, et d'une image de soi plus positive (voir les tableaux c).

Le tableau III.6.1c indique clairement que les attentes des parents reflètent dans une large mesure le niveau de compétence des élèves. La réussite scolaire étant associée à l'engagement des élèves à l'égard de l'école et au sein des établissements, à leur dynamisme et à leur motivation, ainsi qu'à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants en mathématiques, les résultats de la corrélation entre l'engagement des élèves, leur dynamisme, leur motivation, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et les attentes des parents devraient faire apparaître les différences au niveau des attentes des parents quand leurs enfants ont d'excellents résultats. Les tableaux III.6.13a, III.6.13b, III.6.13c et III.6.13d montrent les relations estimées entre quatre indicateurs clés de l'engagement des élèves à l'égard de l'école, leur dynamisme, leur motivation et l'image de soi, et le fait que les parents souhaitent que leur enfant exerce une profession de direction ou hautement qualifiée, et qu'il obtienne un diplôme universitaire. Ces résultats sont présentés après contrôle de la performance des élèves en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Ces estimations indiquent par conséquent la mesure dans laquelle les attentes des parents sont liées aux retards des élèves à l'école, à leur niveau de persévérance, à leur motivation intrinsèque à apprendre les mathématiques et à leur niveau d'efficacité perçue en mathématiques, chez des élèves de niveau socio-économique identique et de niveau de performance égal en compréhension de l'écrit et en mathématiques.



■ Figure III.6.8 ■

### Attentes des parents par rapport à l'avenir de leur enfant



1. Par professions de direction ou hautement qualifiées, on entend celles classées sous les codes 1 et 2 de la CIP-08.

2. Par diplôme universitaire, on entend un diplôme de niveau 5A ou 6 de la CITE.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves dont les parents ont déclaré avoir ces attentes pour leur enfant.

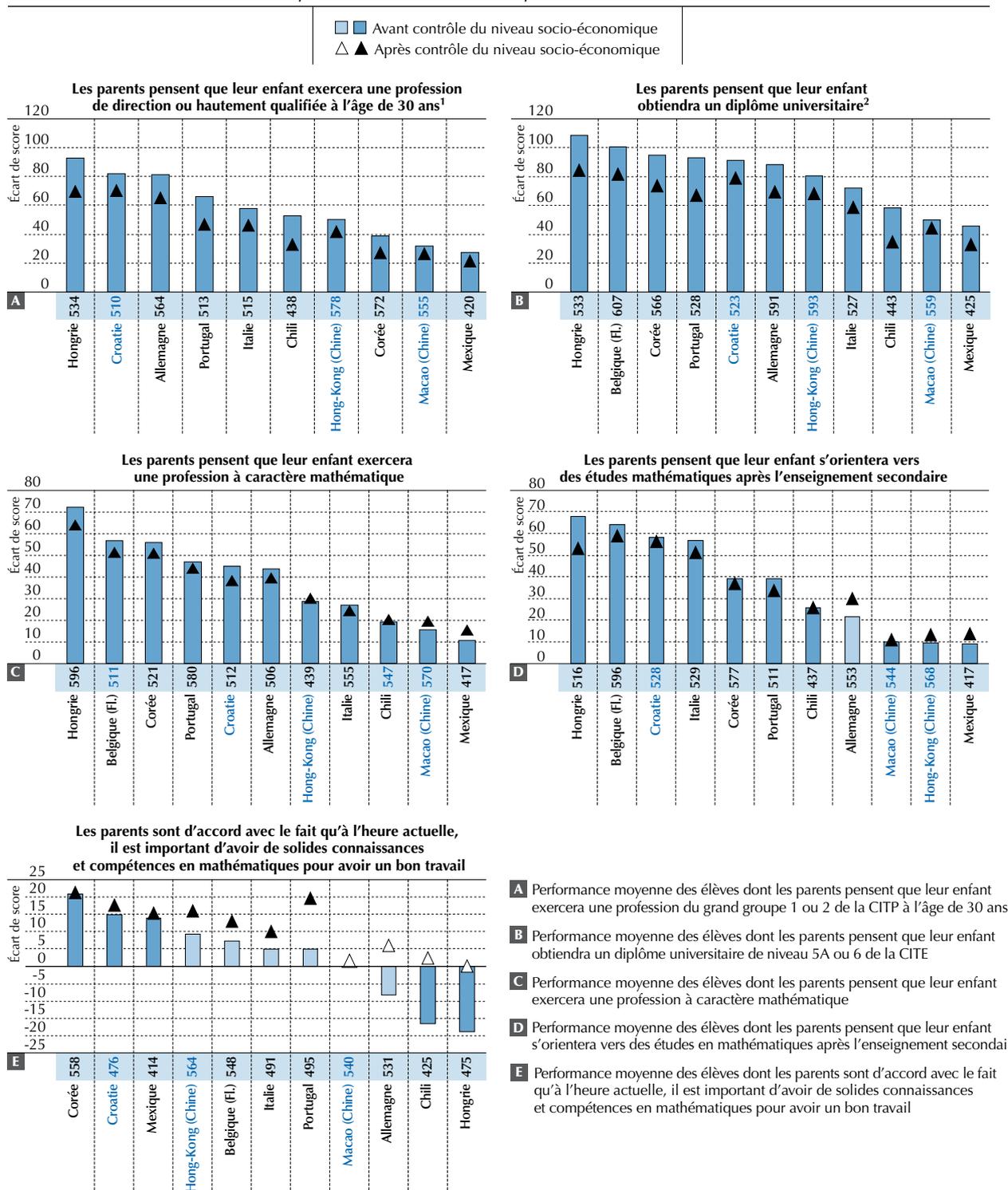
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.6.1c.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963863>

■ Figure III.6.9 ■

## Variation de la performance en mathématiques associée aux attentes des parents par rapport à l'avenir de leur enfant

Variation de la performance en mathématiques associée à la situation suivante :



Remarque : les écarts de score statistiquement significatifs à un niveau de 5 % ( $p < 0.05$ ) sont indiqués dans une couleur plus foncée.

1. Par professions de direction ou hautement qualifiées, on entend celles classées sous les codes 1 et 2 de la CITEP-08.

2. Par diplôme universitaire, on entend un diplôme de niveau 5A ou 6 de la CITE.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de score avant contrôle du niveau socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.6.1c.

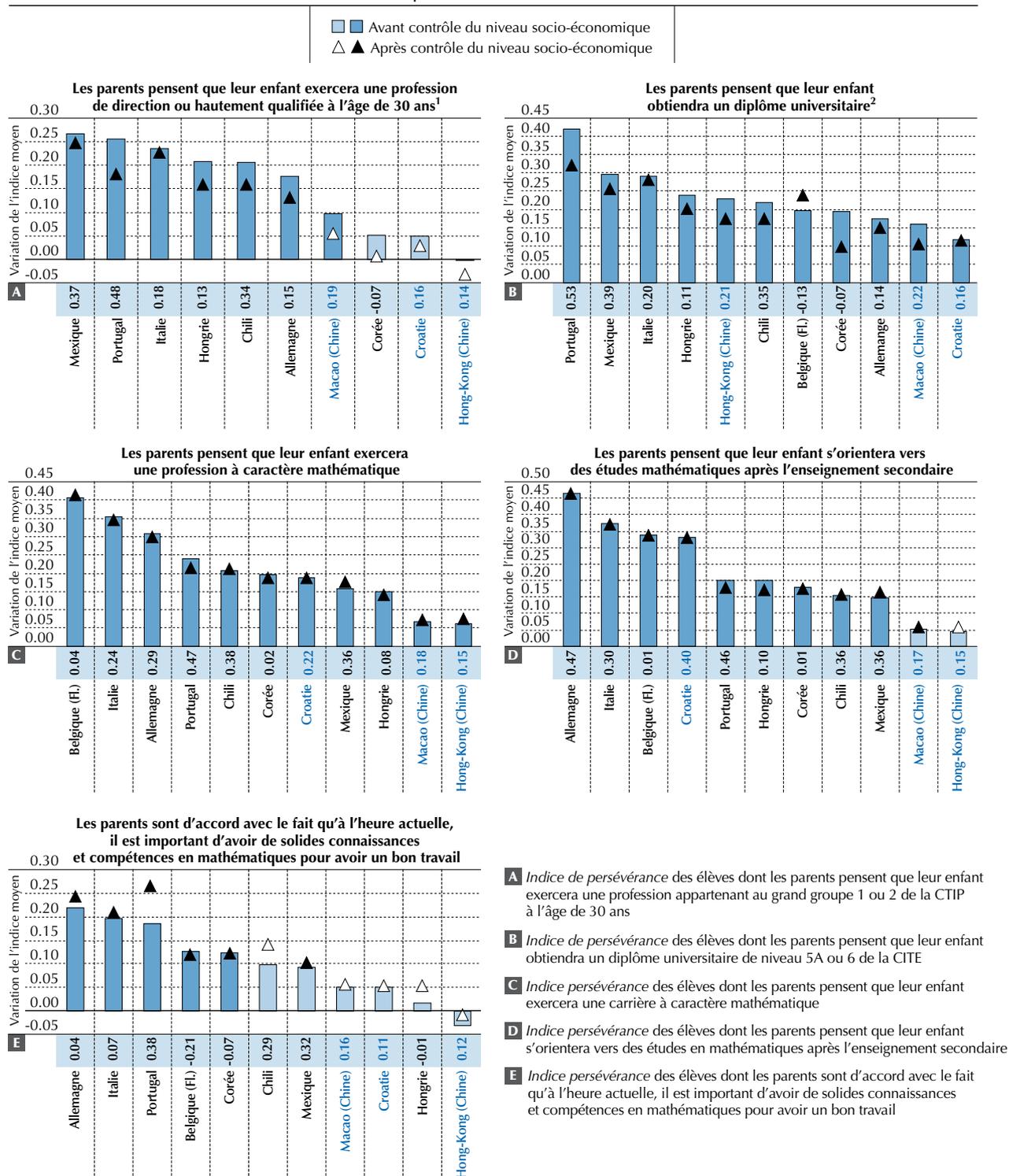
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963863>



■ Figure III.6.10 ■

## Variation de la persévérance des élèves associée aux attentes des parents par rapport à l'avenir de leur enfant

Variation de l'indice de persévérance associée la situation suivante :



Remarque : les variations de l'indice moyen statistiquement significatives à un niveau de 5 % ( $p < 0.05$ ) sont indiquées dans une couleur plus foncée.

1. Par professions de direction ou hautement qualifiées, on entend celles classées sous les codes 1 et 2 de la CITEP-08.

2. Par diplôme universitaire, on entend un diplôme de niveau 5A ou 6 de la CITE.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la variation de l'indice moyen avant contrôle du niveau socio-économique.

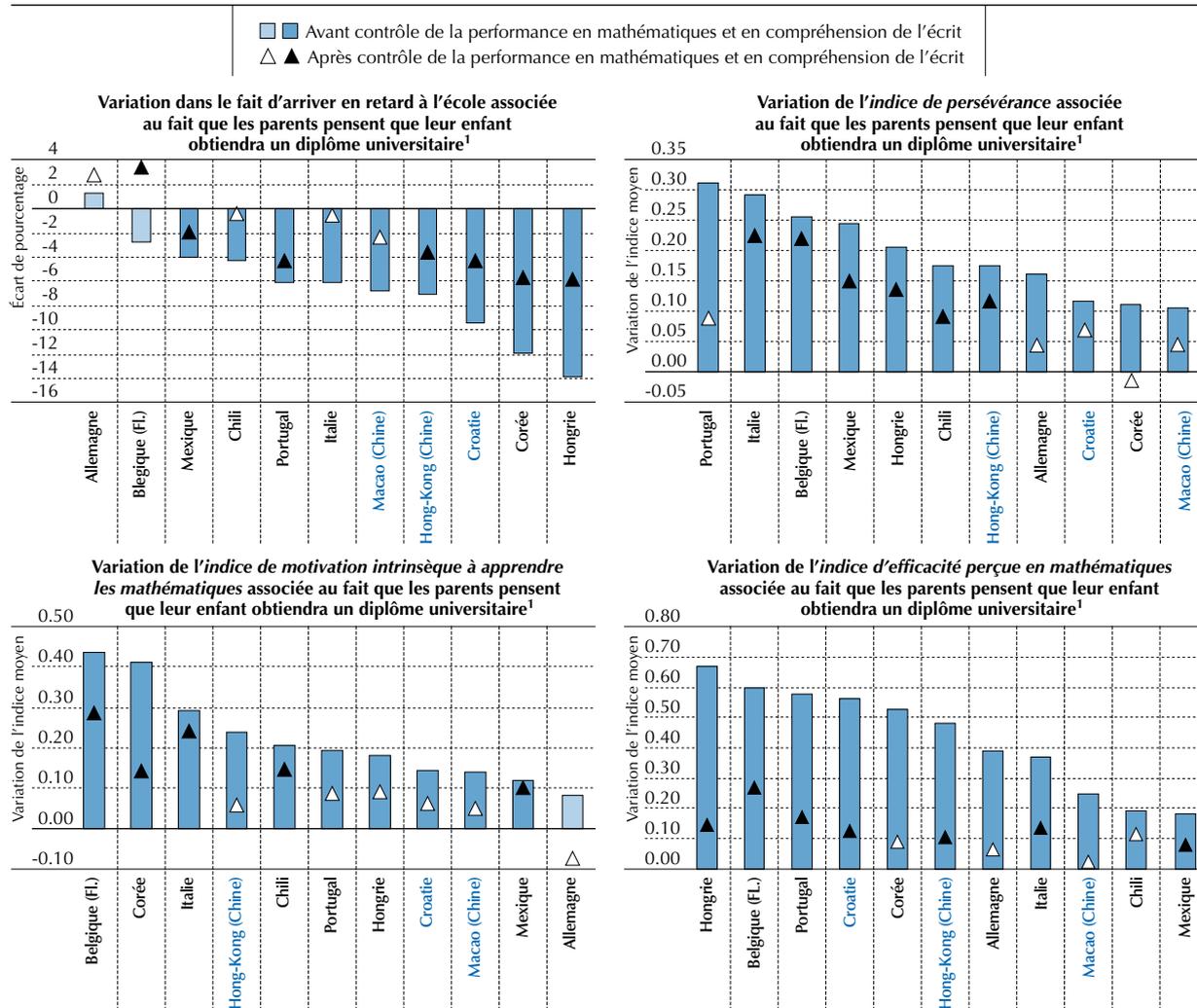
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.6.6c.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963863>

■ Figure III.6.11 ■

**Relation entre les attentes des parents et les dispositions des élèves**

Élèves présentant des performances similaires en mathématiques et en compréhension de l'écrit



**Remarque :** les écarts de pourcentage et les variations de l'indice moyen statistiquement significatifs à un niveau de 5 % ( $p < 0,05$ ) sont indiqués dans une couleur plus foncée.

1. Par diplôme universitaire, on entend un diplôme de niveau 5A ou 6 de la CITE.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de pourcentage/la variation de l'indice moyen avant contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux III.6.13a, III.6.13b, III.6.13c et III.6.13d.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932963863>

Les résultats présentés dans la figure III.6.11 et les tableaux III.6.13a, III.6.13b, III.6.13c et III.6.13d suggèrent que, même chez des élèves dont le niveau de performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit est identique, ceux dont les parents souhaitent qu'ils entrent à l'université ont généralement fait état d'un niveau de persévérance et d'efficacité perçue en mathématiques plus élevé que les élèves dont les parents n'ont pas les mêmes attentes à leur égard. À Hong-Kong (Chine), en Croatie, en Hongrie, au Portugal, au Mexique et en Corée, ils sont également moins susceptibles d'indiquer être arrivés en retard à l'école durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA (voir le tableau III.6.13a). Au Chili, en Communauté flamande de Belgique, au Mexique, en Corée et en Italie, leur motivation intrinsèque par rapport à l'apprentissage des mathématiques est plus élevée. Dans le même temps, les élèves dont les parents pensent qu'ils exerceront une profession de direction ou hautement qualifiée ont tendance à indiquer un niveau de persévérance, de motivation et d'efficacité perçue en mathématiques similaire à celui des élèves dont la performance est comparable en compréhension de l'écrit et en mathématiques, mais dont les parents n'ont pas ces attentes à leur égard.



Le tableau III.6.14 montre une participation élevée dans la plupart des pays et économies ayant distribué le questionnaire Parents : la quasi-totalité des parents d'élèves ayant participé à PISA ont répondu au questionnaire. Le taux de réponse atteignait au moins 90 % au Chili, en Croatie, à Hong-Kong (Chine), en Hongrie, en Italie, en Corée, à Macao (Chine) et au Mexique. Au Portugal, le taux de réponse était de 83 %, alors qu'il s'établissait à 57 % en Allemagne et à 48 % en Communauté flamande de Belgique – des taux comparativement faibles. Le taux de réponse aux différents items pris séparément varie, car certains parents n'ont pas répondu à toutes les questions. Néanmoins, la non-réponse aux items du questionnaire Parents est comparable à la non-réponse aux items du questionnaire de base des élèves. Le tableau III.6.14 illustre comment, en Communauté flamande de Belgique et en Allemagne, où le taux de réponse est bas, ainsi qu'au Portugal, les élèves dont les parents ont répondu au questionnaire Parents obtiennent généralement un score plus élevé à PISA et viennent d'un milieu socio-économique plus favorisé.

## Notes

1. Ce pourcentage ne reflète pas nécessairement la prévalence des professions STIM dans les différents pays due à l'homogamie : il est fréquent de se mettre en couple avec une personne travaillant dans le même domaine.
2. Seuls sont pris en compte les élèves qui vivent avec au moins une figure parentale, y compris les beaux-parents ou les parents d'accueil.
3. Un diplôme universitaire correspond dans le questionnaire au niveau 5A ou 6 de la CITE.

## Références

- Alexander, K.L., D.R. Entwisle et L.S. Olson (2007), « Lasting consequences of the summer learning gap », *American Sociological Review*, vol. 72, pp. 167-180.
- Borgonovi, F. et G. Montt (2012), « Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 73, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>.
- Case, R. et S. Griffin (1990), « Child cognitive development: The role of central conceptual structures in the development of scientific and social thought », in C.A. Hauert (éd.), *Advances in Psychology: Developmental Psychology*, Elsevier Science, Amsterdam, pp. 193-230.
- Denton, K. et J. West (2002), « Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade », *Education Statistics Quarterly*, n° 4, pp. 19-26.
- Dowker, A. (2008), « Individual differences in numerical abilities in preschoolers », *Developmental Science*, 11(5), pp. 650-654.
- Entwisle, D.R. et K.L. Alexander (1990), « Summer setback: Race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school », *American Sociological Review*, 57, pp. 72-84.
- Gunderson, E.A. et S.C. Levine (2011), « Some types of parent number talk count more than others: Relations between parents' input and children's cardinal-number knowledge », *Developmental Science*, 14(5), pp. 1021-1032.
- Hoover-Dempsey, K. et H.M. Sandler (1997), « Why do parents become involved in their children's education », *Review of Educational Research*, vol. 67, pp. 3-42.



**Klibanoff, R.S.** et al. (2006), « Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "math talk" », *Developmental Psychology*, pp. 59-69.

**Levine, S.C.** et al. (2010), « What counts in the development of young children's number knowledge? », *Developmental Psychology*, 46(5), pp. 1309-1319.

**Ma, X.** (1999), « Dropping out of advanced mathematics: The effects of parental involvement », *Teachers College Record*, 101, pp. 60-81.

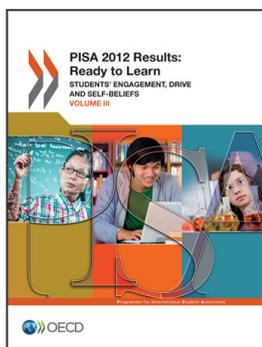
**OCDE** (2012), *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179981-fr>.

**Sarnecka, B.W.** et **M.D. Lee** (2009), « Levels of number knowledge during early childhood », *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, pp. 325-337.

**Starkey, P., A. Klein** et **A. Wakeley** (2004), « Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention », *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), pp. 99-120.

**Sui-Chu, H.** et **J.D. Willms** (1996), « Effects of parental involvement on eighth-grade achievement », *Sociology of Education*, 69, pp. 126-141.

**Wang, M.C., G.D. Haertel** et **H.D. Walberg** (1993), « Toward a knowledge base for school learning », *Review of Educational Research*, 63(3), pp. 249-294.



Extrait de :  
**PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III)**  
Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs

Accéder à cette publication :  
<https://doi.org/10.1787/9789264201170-en>

**Merci de citer ce chapitre comme suit :**

OCDE (2014), « Rôle joué par la famille dans l'engagement, le dynamisme et l'image de soi des élèves », dans *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III) : Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264205345-11-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).