



9

L'implication des parents, la performance des élèves et leur satisfaction à l'égard de leur vie

Ce chapitre examine en quoi l'intérêt que les parents portent à la vie de leur enfant, certaines des activités auxquelles ils se livrent avec lui et leur participation aux activités scolaires sont associés à la performance des élèves et à leur satisfaction à l'égard de la vie. Il analyse aussi les facteurs que les parents considèrent comme des obstacles à leur participation aux activités de l'établissement de leur enfant.



Dans la vie, peu de relations sont aussi significatives et durables que celle entre les enfants et leurs parents ou les adultes qui les élèvent. La famille est la première unité sociale dans laquelle les enfants apprennent et s'épanouissent. Bien élever ses enfants est une notion variable qui dépend de divers facteurs sociaux et culturels, mais les soutenir, prendre soin d'eux, les aimer, les guider et les protéger sont autant de conditions à leur bon développement physique, mental et social. De nombreux auteurs s'accordent d'ailleurs à reconnaître que les interactions des élèves avec leurs parents influent sur leurs résultats scolaires, leurs aspirations, leurs attitudes et leur santé psychologique (Fan et Williams, 2010 ; Hill et Tyson, 2009 ; Juang et Silbereisen, 2002 ; Kaplan, 2013). Les activités que les parents font avec leurs enfants, les ambitions qu'ils nourrissent pour leur avenir, et les comportements et les attitudes qu'ils leur font adopter, comptent tous parmi les facteurs associés au bien-être psychologique des élèves (Marchant, Paulson et Rothlisberg, 2001 ; OCDE, 2012 ; Parker et al., 1999 ; Shumow et Lomax, 2002). Les parents jouent aussi un rôle majeur pour aider leurs enfants à réussir à l'école ; ils sont après tout leurs premiers professeurs et rempliront cette fonction très longtemps.

Le lien des enfants avec leurs parents évolue avec l'âge. La relation que les parents entretiennent avec leurs enfants de 15 ans reflète souvent le désir d'autonomie et d'indépendance qui naît à l'adolescence (Catsambis, 2002 ; Hartras, 2015 ; Seginer, 2006). Les activités que les enfants ont faites avec leurs parents durant leur prime enfance, par exemple lire avec eux ou faire leurs devoirs avec leur aide, laissent souvent la place, chez les adolescents, à l'exploration de leurs propres centres d'intérêt et à des interactions plus matures avec leurs parents, notamment sous forme de discussions et de négociations (Seginer, 2006 ; Smetana, 2011).

Ce chapitre montre en quoi certaines formes d'implication parentale, à savoir l'intérêt qu'ils portent à la vie de leur enfant, les activités qu'ils font avec lui et leur participation aux activités scolaires, sont associées aux résultats scolaires des élèves et à leur satisfaction à l'égard de la vie. Il se termine par une analyse des facteurs que les parents considèrent comme des obstacles à leur participation aux activités scolaires de leur enfant.

Que nous apprennent les résultats ?

- En moyenne, dans les 18 pays et économies à l'étude, 82 % des parents disent prendre le repas principal à table avec leur enfant, 70 %, passer du temps simplement à parler avec lui, et 52 %, discuter avec lui de la qualité de son travail scolaire chaque jour ou presque. Les élèves dont les parents en font autant au moins une fois par semaine se distinguent par des scores plus élevés aux épreuves PISA de sciences et sont plus susceptibles d'être davantage satisfaits de leur vie.
- « Passer du temps simplement à parler » avec son enfant est l'activité parents-enfant la plus fortement associée à la satisfaction des élèves à l'égard de la vie.
- Dans les pays et économies participant à l'enquête PISA, la plupart des élèves estiment que leurs parents s'intéressent à leur vie à l'école. Les élèves qui ont le sentiment que leurs parents s'intéressent à leur vie à l'école se distinguent par des scores plus élevés aux épreuves PISA de sciences et sont en particulier moins exposés au risque d'échec scolaire.
- Pour les parents, les obstacles les plus courants à leur participation aux activités scolaires sont l'impossibilité de quitter leur travail (citée par 36 % d'entre eux), l'inadéquation des horaires des réunions à l'école (citée par 33 % d'entre eux) et le fait qu'ils ignorent qu'ils en ont la possibilité (citée par 17 % d'entre eux).

IMPLICATION DES PARENTS À LA MAISON ET À L'ÉCOLE

Au cours des 30 dernières années, le nombre de ménages à un seul revenu a fortement diminué et le nombre de ménages à deux revenus a augmenté dans de nombreux pays de l'OCDE (OCDE, 2012). Les parents éprouvent plus de difficultés que jamais à concilier vie professionnelle et vie privée ; très souvent, ils doivent caser leurs interactions avec leurs enfants dans les quelques heures de temps « libre » qu'ils trouvent dans leurs journées chargées. Parallèlement, à l'adolescence, leurs enfants commencent à avoir leur propre vie sociale ; et les réalités des diverses structures familiales – les parents qui vivent séparés ou qui travaillent beaucoup parce qu'ils élèvent seuls leurs enfants – peuvent s'ajouter aux difficultés que les parents ont pour dégager du « temps de qualité » à passer avec leurs enfants et pour s'impliquer dans leur éducation. En dépit de tous ces constats, les données PISA dépeignent des interactions positives durant le temps que parents et enfants passent ensemble.



Lors de l'enquête PISA, les parents ont répondu à des questions sur la fréquence à laquelle ils faisaient certaines choses avec leur enfant à la maison, et indiqué s'ils avaient eu des contacts avec le professeur de leur enfant au cours de l'année scolaire écoulée (voir le graphique III.9.1). Dans les 18 pays et économies qui ont administré le questionnaire « Parents », s'attabler avec leur enfant pour prendre le repas principal est de loin l'activité la plus courante que citent les parents. En moyenne, 82 % des parents disent prendre chaque jour ou presque le repas principal à table avec leur enfant ; viennent ensuite dans ce classement le fait de passer simplement du temps à parler avec leur enfant, cité par 70 % d'entre eux, et de discuter avec leur enfant de la qualité de son travail scolaire, cité par 52 % d'entre eux. Plus de 90 % des parents prennent le repas principal avec leur enfant chaque jour ou presque en Belgique (Communauté flamande), en Espagne, en France, en Italie et au Portugal.

Graphique III.9.1 ■ Activités des parents avec leur enfant et dans son établissement

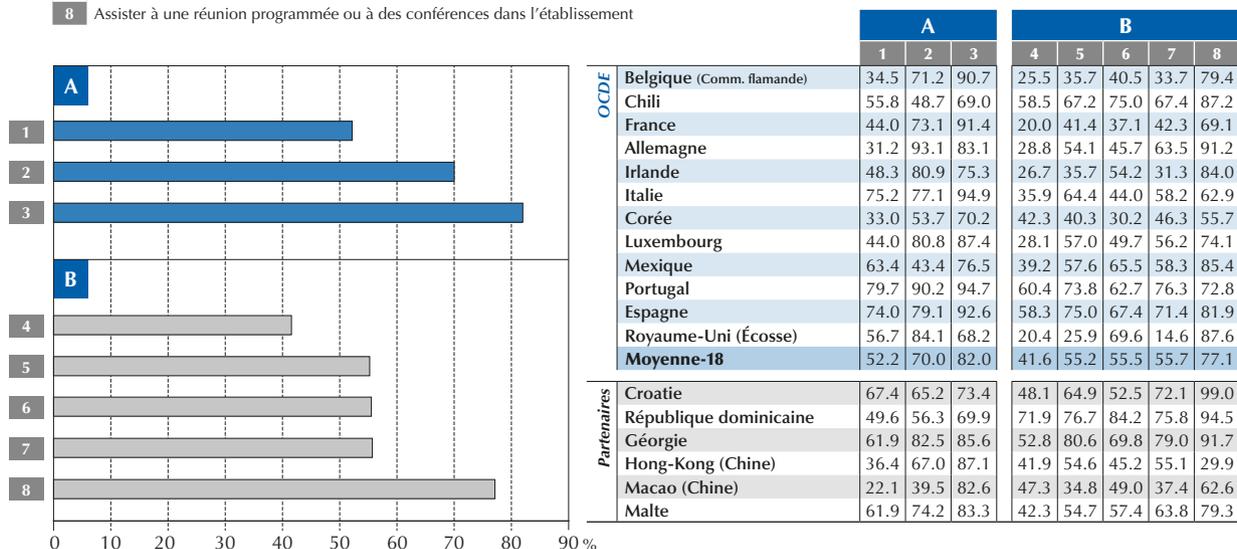
Pourcentage de parents déclarant entreprendre régulièrement certaines activités à la maison et avoir pris part, au cours de l'année scolaire écoulée, à des activités en rapport avec l'établissement de leur enfant (moyenne de 18 pays/économies)

A Pourcentage de parents déclarant entreprendre les activités suivantes « chaque jour ou presque chaque jour »

- 1 Discuter avec mon enfant de la qualité de son travail scolaire
- 2 Passer du temps simplement à parler avec mon enfant
- 3 Prendre le <repas principal> à table avec mon enfant

B Pourcentage de parents déclarant avoir pris part, au cours de l'année scolaire écoulée, aux activités suivantes en rapport avec l'établissement de leur enfant

- 4 Échanger des idées avec les professeurs de mon enfant sur le rôle des parents, le soutien familial et le développement de l'enfant
- 5 Discuter des progrès de mon enfant avec un professeur, à ma demande
- 6 Échanger des idées avec les professeurs sur les stratégies pouvant aider mon enfant dans ses apprentissages et ses devoirs à la maison
- 7 Discuter du comportement de mon enfant avec un professeur, à ma demande
- 8 Assister à une réunion programmée ou à des conférences dans l'établissement



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472181>

Les parents citent relativement moins souvent le fait de passer du temps simplement à discuter avec leur enfant, mais la plupart d'entre eux ont cette habitude dans les 18 pays dont les données sont disponibles. Dans l'ensemble, le pourcentage de parents qui discutent avec leur enfant de la qualité de son travail scolaire est moins élevé et plus variable que le pourcentage de parents qui prennent le repas principal avec lui ou passent simplement du temps à parler avec lui chaque jour ou presque (voir le tableau III.9.1). Toutefois, 75 % environ des parents discutent avec leur enfant de la qualité de son travail scolaire chaque jour ou presque en Espagne, en Italie et au Portugal. Ils en ont nettement moins l'habitude dans certains pays et économies très performants d'Asie. En Corée et à Hong-Kong (Chine), par exemple, à peine plus d'un parent sur trois discute avec son enfant de la qualité de son travail scolaire chaque jour ou presque ; à Macao (Chine), environ un sur cinq seulement dit en faire autant aussi souvent. Ces différences entre des pays asiatiques et d'autres pays peuvent peut-être s'expliquer en partie par les taux de réponse plus élevés au questionnaire « Parents » en Asie (voir l'encadré III.9.1).



Les réponses des parents en 2015 sont très proches de celles de 2012, si ce n'est une légère augmentation de la fréquence de certaines activités. Prendre le repas principal avec son enfant était l'activité la plus fréquente à la maison en 2012 (en augmentation de 2.6 points de pourcentage en 2015), puis passer du temps simplement à parler avec son enfant (en augmentation de 0.8 point de pourcentage en 2015) et discuter avec son enfant de la qualité de son travail scolaire chaque jour ou presque (pas d'évolution significative entre 2012 et 2015). Les données sur l'évolution des tendances dans le temps sont disponibles dans 10 pays ; elles montrent qu'aucun changement majeur n'a eu lieu dans la plupart de ces pays. C'est en Corée que le degré d'engagement des parents dans ces activités a le plus augmenté (dans une mesure comprise entre 4.7 et 10.4 points de pourcentage) (voir le tableau III.9.3).

Encadré III.9.1. **Le questionnaire « Parents » de l'enquête PISA 2015**

L'enquête PISA évalue l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants depuis 2006. C'est cette année-là qu'un questionnaire a pour la première fois été distribué aux parents des élèves PISA. Lors de l'enquête PISA 2015, des aspects spécifiques de l'implication des parents ont été ajoutés dans le questionnaire « Établissement » (la collaboration et la communication entre les parents et la communauté scolaire) et dans le questionnaire « Élève » (le soutien de leurs parents dans l'apprentissage). Précisons que quatre items sur le soutien des parents figurent à la fois dans le questionnaire « Élève » et dans le questionnaire « Parents » pour pouvoir comparer les perceptions des uns et des autres.

Il ressort de l'analyse des données du questionnaire « Parents » administré en 2009 que certaines formes d'engagement parental sont plus fortement associées que d'autres aux résultats cognitifs et non cognitifs chez les élèves (Borgonovi et Montt, 2012), notamment lire des livres avec son enfant durant sa prime enfance, avoir des discussions qui promeuvent son esprit critique et lui montrer le bon exemple.

En 2015, 18 pays et économies ont distribué le questionnaire « Parents » aux élèves qui ont passé les épreuves PISA. Les parents ont rempli ce questionnaire chez eux. Le questionnaire « Parents » vise à recueillir des informations sur : les activités que les parents font avec leur enfant et les activités à caractère scientifique auxquelles leur enfant avait l'habitude de se livrer à l'âge de 10 ans ; la façon dont les parents perçoivent l'école de leur enfant, les critères qu'ils jugent importants pour la choisir et les activités scolaires auxquelles ils participent ; le type d'éducation que leur enfant a reçu durant sa prime enfance, notamment sa préscolarisation et le recours à d'autres modalités de garde ; le point de vue des parents sur la science et l'environnement ; et le pays d'origine des parents, leurs revenus et leurs dépenses d'éducation.

Comme les élèves sont priés de remettre le questionnaire à leurs parents chez eux et de le rendre rempli le lendemain, les taux de réponse peuvent être moins élevés s'ils oublient de ramener le questionnaire chez eux, de le montrer à leurs parents et/ou de le rendre rempli à l'école. Des taux de réponse moins élevés peuvent biaiser les estimations si certains types d'élèves (ceux dont les parents sont plus impliqués, ceux qui ont de meilleurs résultats scolaires, etc.) sont plus susceptibles que d'autres de ramener le questionnaire rempli (Borgonovi et Montt, 2012).

Dans tous les pays et économies, le taux de réponse du questionnaire « Parents » tend à être moins élevé que celui du questionnaire « Élève ». Les taux de non-réponse sont nettement plus élevés dans certains pays que dans d'autres. Ainsi, le pourcentage d'élèves dont les parents n'ont pas répondu à la question de savoir si eux-mêmes ou quelqu'un d'autre à la maison avaient l'habitude de « discuter avec [leur] enfant de la qualité de son travail scolaire » est inférieur à 5 % en Géorgie, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et en République dominicaine, mais supérieur à 40 % en Allemagne et en Écosse (Royaume-Uni) (voir le tableau A1.8c à l'annexe A1). Comme certaines questions sont plus délicates que d'autres, leur taux de non-réponse est plus élevé. La question la plus délicate porte sur les revenus des parents. Le taux de non-réponse à cette question n'est inférieur à 10 % qu'en Corée, à Hong-Kong (Chine) et en République dominicaine, mais il est supérieur à 50 % en Allemagne et en Écosse (Royaume-Uni). La comparaison des caractéristiques des élèves selon que leurs parents ont ou non répondu à toutes les questions de leur questionnaire révèle que dans la plupart des pays et économies, les élèves dont les parents ont répondu à toutes les questions sont issus de milieux socio-économiques plus favorisés et sont plus performants en sciences que ceux dont les parents n'ont pas répondu à toutes les questions, même si les différences varient entre les pays.



Parmi les activités scolaires reprises dans le graphique III.9.1, celle la plus souvent citée par les parents consiste à assister à une réunion programmée ou à des conférences dans l'établissement de leur enfant. En moyenne, quelque 77 % des parents disent avoir assisté à de tels événements durant l'année scolaire écoulée. Un peu plus de la moitié des parents disent que durant l'année scolaire écoulée, il leur est arrivé de « discuter du comportement de [leur] enfant avec un professeur, à [leur] demande », de « discuter des progrès de [leur] enfant avec un professeur, à [leur] demande » ou d'« échanger des idées avec les professeurs sur les stratégies pouvant aider [leur] enfant dans ses apprentissages et ses devoirs à la maison ». Par comparaison avec la plupart des autres pays, le pourcentage de parents qui disent avoir discuté à leur demande avec le professeur de leur enfant est moins élevé (compris entre 15 % et 37 %) en Belgique (Communauté flamande), en Écosse (Royaume-Uni), en Irlande et à Macao (Chine). Au Chili, en Corée, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et au Mexique, le pourcentage de parents qui ont discuté des progrès de leur enfant avec un professeur a augmenté dans une mesure comprise entre 2.3 et 13.5 points de pourcentage depuis 2012. Dans ces pays et économies, ainsi qu'en Croatie et en Italie, le pourcentage de parents qui ont discuté du comportement de leur enfant avec un professeur a aussi augmenté sensiblement (entre 2.4 et 11 points de pourcentage) depuis 2012 (voir le tableau III.9.3).

En moyenne, les parents disent qu'il leur est moins souvent arrivé d'« échanger des idées avec les professeurs de [leur] enfant sur le rôle des parents, le soutien familial et le développement de l'enfant », par comparaison avec les activités citées ci-dessus. Quelque 42 % des parents disent avoir eu de tels échanges lors de l'année scolaire écoulée. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que certains parents estiment que ces questions sont de nature plus privée que scolaire. Des pourcentages moins élevés de parents citent d'autres activités scolaires, par exemple participer à la gestion de l'établissement et siéger au comité consultatif de parents d'élèves ou au comité de direction de l'établissement (19 %), ou se porter volontaires pour des tâches manuelles ou des activités parascolaires (15 %), ou pour des activités scolaires (12 %) (voir le tableau III.9.1).

Les parents ont moins l'habitude d'entrer en interaction avec leur enfant à la maison et de participer aux activités scolaires dans les pays et économies asiatiques que dans les autres pays dont les données sont disponibles. Les résultats relatifs aux activités à la maison peuvent s'expliquer par des différences sociales et culturelles : dans le style de communication des parents ; dans les nuances subtiles qu'ils voient entre le fait d'encourager leur enfant à bien travailler à l'école et le fait d'exercer des pressions sur lui à cette fin ; ou dans leurs ambitions sociétales plus vastes concernant la réussite scolaire de leur enfant. Dans les cultures qui attendent de tous les élèves qu'ils réussissent à l'école, les parents comptent peut-être davantage sur l'école et l'influence des pairs pour faire en sorte que leur enfant reste dans la bonne voie. La variation qui s'observe concernant les activités scolaires peut suggérer l'existence de différences culturelles dans la forme et l'intensité de l'implication parentale, ou dans la relation entre la famille et l'école, voire dans ces deux aspects. Des biais liés à la désirabilité sociale ne sont pas non plus à exclure. La désirabilité sociale est la tendance des répondants à répondre à certaines questions d'une façon qu'ils jugent plus socialement acceptable ou souhaitable (Edwards, 1953). Le degré de sensibilité des parents à ce type de biais peut varier selon les cultures.

Dans l'ensemble, ces résultats sont encourageants, car ils montrent que dans les pays et économies à l'étude, la plupart des parents réussissent à trouver du temps à passer avec leurs enfants, et ont l'habitude de parler et de manger avec eux et de participer à leur vie à l'école. Qu'elles soient quotidiennes ou hebdomadaires, ces interactions familiales simples peuvent donner aux élèves le cadre, la régularité et le soutien dont ils ont besoin pour s'épanouir.

IMPLICATION DES PARENTS ET RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX ÉPREUVES PISA

La littérature foisonne d'éléments à l'appui d'associations positives entre une série d'activités des parents à la maison et à l'école et les résultats scolaires des élèves, mesurés sur la base de leur bulletin ou de leurs notes à des tests standardisés. Cette relation positive s'observe quels que soient les disciplines, les groupes ethniques, le sexe et l'époque (Bogensneider, 1997 ; Catsambis, 2002 ; Fan et Williams, 2010 ; Kaplan et Seginer, 2015 ; Keith et al., 1998 ; Marjoribanks, 1996 ; Rodriguez, 2002 ; Shumow et Lomax, 2002). Toutefois, les activités parents-enfants n'ont pas nécessairement toutes des effets positifs établis sur l'apprentissage. Le graphique III.9.2 montre en quoi la participation des parents à certaines activités est associée à la variation de la performance des élèves en sciences.

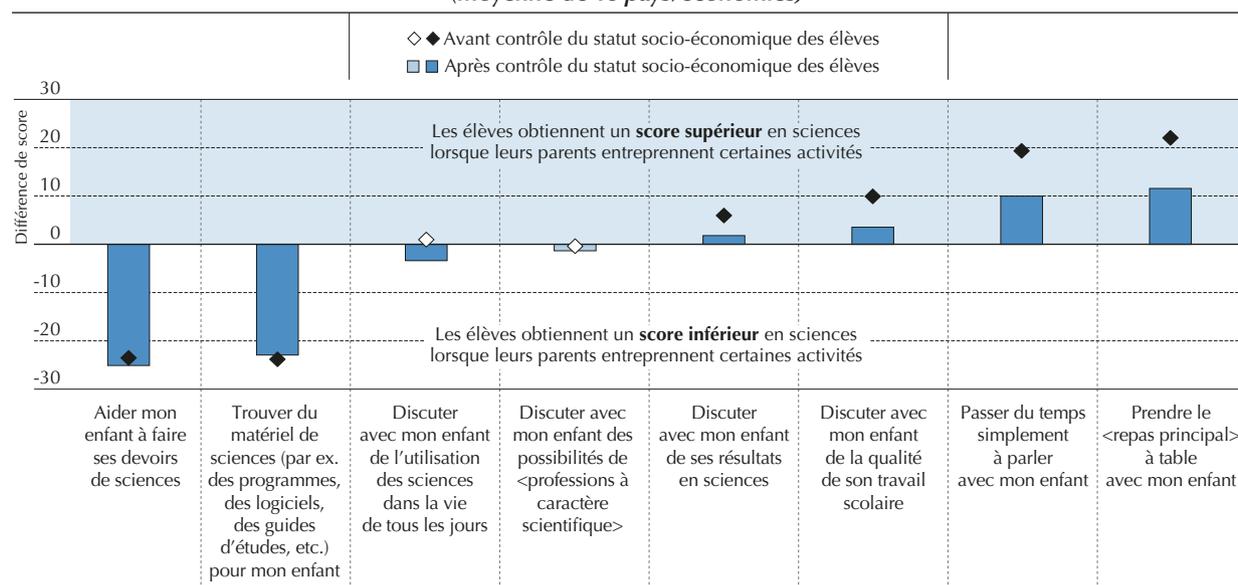
Les activités des parents qui ont typiquement lieu à la maison ou dans le cadre familial, à savoir « discuter avec [leur] enfant de la qualité de son travail scolaire », « prendre le repas principal à table avec [leur] enfant » et « passer du temps simplement à parler avec [leur] enfant », sont toutes en relation positive avec la performance des élèves en sciences lors de l'enquête PISA 2015. Une habitude aussi simple que manger ensemble au moins une fois par semaine est en moyenne associée à un accroissement de 12 points au moins en sciences, après contrôle du statut socio-économique des élèves. Il n'y a en théorie pas de raison qui explique pourquoi il y aurait un lien direct entre les résultats scolaires



des élèves et le fait qu'ils mangent souvent avec leurs parents, mais la relation qui s'observe pourrait être imputable à des traits caractéristiques des familles qui ont pris cette habitude et plus étroitement liés aux résultats scolaires des élèves. Les parents peuvent par exemple se servir du temps du repas pour encourager leurs enfants, se tenir au courant de leurs progrès scolaires et leur montrer qu'ils les soutiennent. Ces familles sont peut-être plus à même d'offrir à leurs enfants un environnement ordonné et structuré, moins stressant et plus stable. Cette relation est positive et significative dans 7 des 18 pays et économies à l'étude, notamment à Hong-Kong (Chine), où l'écart de score atteint 18 points, et à Macao (Chine), où il atteint 30 points – deux économies où le pourcentage de parents qui disent avoir l'habitude de manger avec leur enfant est relativement peu élevé. Elle n'est négative que dans un pays, à savoir en Croatie, où l'écart de score s'établit à 16 points après contrôle du statut socio-économique (voir le tableau III.9.4).

Graphique III.9.2 ■ Activités des parents et performance des élèves en sciences

Différence de performance en sciences entre les élèves dont les parents entreprennent certaines activités au moins une fois par semaine et ceux dont les parents entreprennent ce type d'activités moins fréquemment (moyenne de 18 pays/économies)



Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472199>

De même, à statut socio-économique similaire, les élèves dont les parents passent du temps « simplement à parler » avec eux au moins une fois par semaine affichent un score supérieur de 10 points, en moyenne, à celui des élèves dont les parents n'en font pas autant aussi souvent. Cette relation est positive et significative en Corée, en Géorgie, à Hong-Kong (Chine) et au Portugal. Il est possible aussi que la relation positive entre les conversations parents-enfants et la performance des élèves s'explique par le fait que les parents estiment peut-être plus facile de parler d'école avec leurs enfants si ceux-ci réussissent relativement bien et sont motivés à l'idée d'apprendre.

À l'inverse, la plupart des activités qui reflètent l'implication directe des parents dans l'apprentissage de leur enfant en sciences sont en relation négative avec la performance des élèves en sciences. Les élèves dont les parents disent « aider [leur] enfant à faire ses devoirs de sciences » ou « trouver du matériel de sciences (par ex. des programmes, des logiciels, des guides d'études, etc.) pour [leur] enfant » au moins une fois par semaine accusent en sciences des scores inférieurs de plus de 20 points, en moyenne, à ceux des élèves dont les parents ne disent pas en faire autant aussi souvent (voir le graphique III.9.2). C'est peut-être parce que les élèves sont peu performants en sciences que leurs parents s'impliquent plus directement dans leur travail scolaire.

Les résultats de l'enquête PISA corroborent en outre les constats faits dans d'autres études : il existe une relation négative entre l'aide des parents aux devoirs et la performance des élèves au début de l'adolescence et au-delà (Fan, 2001 ; Hill et Tyson, 2009 ; Hoover-Dempsey et al., 2001). Cette aide aux devoirs peut être efficace durant les premières années



de la scolarité, mais il est possible qu'à l'adolescence, les élèves réagissent mieux à d'autres formes de soutien parental respectant leur besoin croissant d'autonomie. En témoignent les associations positives qui s'observent entre la performance des élèves en sciences et le fait que leurs parents disent « discuter avec [leur] enfant de la qualité de son travail scolaire » ou « passer du temps simplement à parler avec [leur] enfant ».

Comme le montre le graphique III.9.2, le fait que les parents aident leur enfant à faire ses devoirs de sciences ou suivent ses progrès en sciences n'est pas fortement lié au statut socio-économique. Ce constat suggère que tous les parents, dans tous les groupes socio-économiques, tentent d'aider leurs enfants quand ils sont en difficulté scolaire, même si leurs interactions avec eux à la maison peuvent varier sensiblement selon qu'ils sont favorisés ou défavorisés.

Encadré III.9.2. Préparer les scientifiques de demain

La science n'est pas la chasse gardée des scientifiques. Tout le monde doit, jusqu'à un certain point, être capable de « réfléchir comme un scientifique ». La société contemporaine offre maintes occasions de se livrer à des raisonnements scientifiques, que ce soit lire la composition des aliments, comprendre les différents traitements proposés par les médecins ou encore adopter des comportements plus respectueux de l'environnement. Pour ce faire, il faut jauger les faits pour parvenir à une conclusion et comprendre que la « vérité » scientifique d'aujourd'hui ne sera peut-être pas celle de demain grâce aux nouvelles découvertes (OCDE, 2016). Les acquis et les facultés de raisonnement en sciences sont le fruit d'expériences cumulées à l'école et à la maison ; la plupart des enfants s'intéressent à la science à un jeune âge. Les parents qui attachent de l'importance à l'éducation de leurs enfants pourraient stimuler leur intérêt en les amenant à participer à des activités qui améliorent leur capacité d'apprendre ou en les y encourageant.

Lors de l'enquête PISA, les parents ont indiqué si, à l'âge de 10 ans, leur enfant avait l'habitude de se livrer à des activités témoignant de son intérêt pour la science. Selon les parents, les activités auxquelles leur enfant se livrait le plus souvent à cet âge sont les suivantes : jouer à des jeux de construction (par ex. Lego®) (47 % des parents disent que leur enfant se livrait à cette activité régulièrement ou très souvent), puis regarder des programmes télévisés sur des thèmes scientifiques (22 % des parents citent cette activité). Par ailleurs, 11 % environ des parents indiquent qu'à 10 ans, leur enfant avait l'habitude de faire des expériences avec un coffret-jeu de science ou de surfer sur des sites web à caractère scientifique ; et 3 % seulement des parents affirment qu'au même âge, leur enfant fréquentait un club de sciences (voir le tableau III.9.6).

Certaines de ces activités sont associées à une meilleure performance des élèves en sciences et à leur ambition d'exercer une profession scientifique à l'âge adulte (voir les tableaux III.9.9 et III.9.15 ; OCDE, 2008). Tous les parents n'attachent cependant pas la même importance à ces activités ou n'ont pas les moyens de les proposer à leur enfant. Offrir un télescope ou un coffret de matériel scientifique à son enfant est loin d'être une priorité pour de nombreux parents. En moyenne, dans les 18 pays et économies à l'étude, le pourcentage d'enfants qui faisaient des expériences scientifiques avec un coffret-jeu de science ou utilisaient un télescope à l'âge de 10 ans s'établit à 14 % si leurs parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire, mais à 9 % si leurs parents ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement. Les différences imputables au niveau de formation des parents varient entre les pays ; c'est en Corée, à Malte et au Portugal qu'elles sont les plus marquées (en faveur des élèves dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire) (voir le tableau III.9.7).

Scruter le ciel avec un télescope ou jouer avec un coffret de matériel de chimie peut cultiver l'intérêt des enfants pour la science et les amener à croire davantage en leurs capacités en sciences. L'engagement des élèves en sciences dépend de deux facteurs : ce que les élèves pensent d'eux-mêmes – les domaines dans lesquels ils s'estiment performants et qui les intéressent – ; et leurs attitudes à l'égard de la science et des activités scientifiques – la mesure dans laquelle ils considèrent ces activités importantes, agréables et utiles (OCDE, 2016).

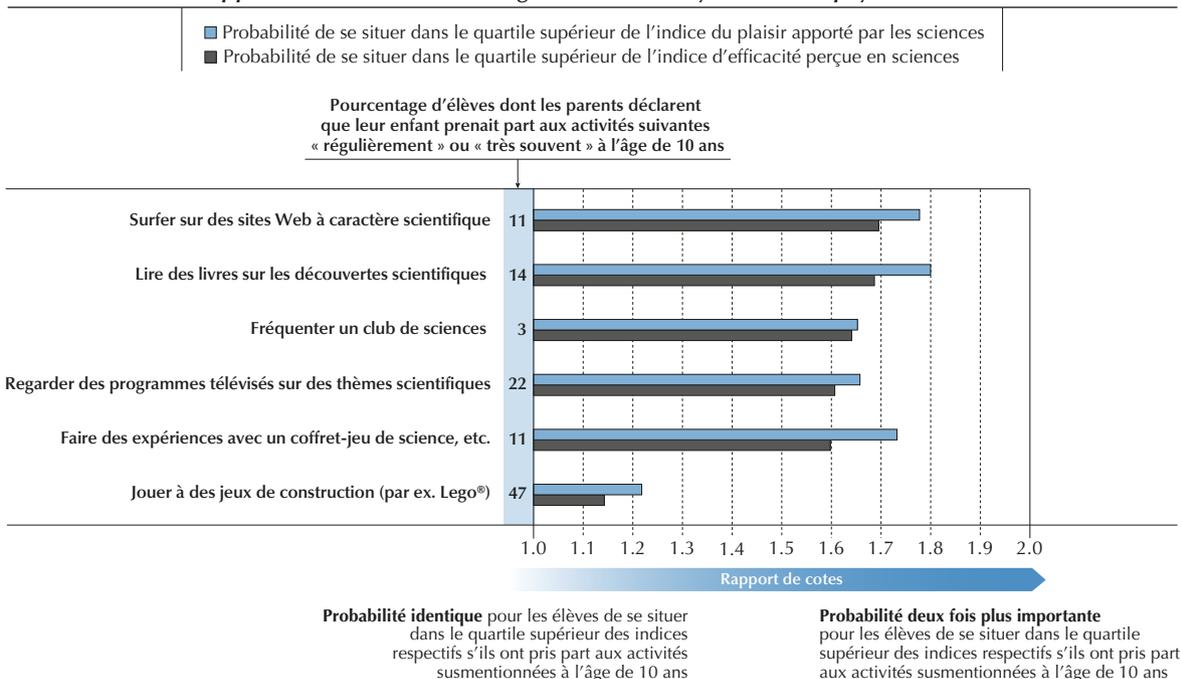
Le graphique III.9.3 montre qu'à performance en sciences et statut socio-économique similaires, les élèves qui surfaient souvent sur des sites web à caractère scientifique à l'âge de 10 ans sont plus susceptibles de se situer dans le quartile supérieur des indices PISA du plaisir de la science (78 % plus susceptibles) et de l'efficacité perçue en sciences (70 % plus susceptibles) dans leur pays. Les activités qui consistent à lire des livres sur les découvertes scientifiques, à regarder des programmes télévisés sur des thèmes scientifiques et à faire des expériences avec un coffret-jeu de science sont également associées à des niveaux élevés de plaisir de la science et d'efficacité perçue en sciences.

...

Ces associations ne révèlent pas de lien causal, mais montrent l'existence d'une relation étroite entre l'engagement dans des activités scientifiques durant l'enfance et les attitudes à l'égard de la science à l'âge de 15 ans. Ces élèves peuvent s'être livrés à ces activités plus souvent que d'autres avant tout parce qu'ils s'intéressaient plus à la science. Mais il est possible aussi que ces activités les aient amenés à retirer plus de plaisir de la science et à croire davantage en leur capacité d'apprendre en sciences. Comme c'est souvent le cas avec ce qui se passe durant l'apprentissage, les activités et les intérêts peuvent avoir un rôle qui se renforce mutuellement, que les parents attentifs peuvent observer et accentuer au bénéfice de leur enfant.

Graphique III.9.3 ■ Activités en rapport avec les sciences à l'âge de 10 ans, et plaisir et efficacité perçue des élèves en sciences

Probabilité pour les élèves de se situer dans le quartile supérieur des indices du plaisir apporté par les sciences et d'efficacité perçue en sciences dans leur pays/économie s'ils ont pris part à des activités en rapport avec les sciences à l'âge de 10 ans (moyenne de 18 pays/économies)



Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.9.6, III.9.11 et III.9.13.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933472200>

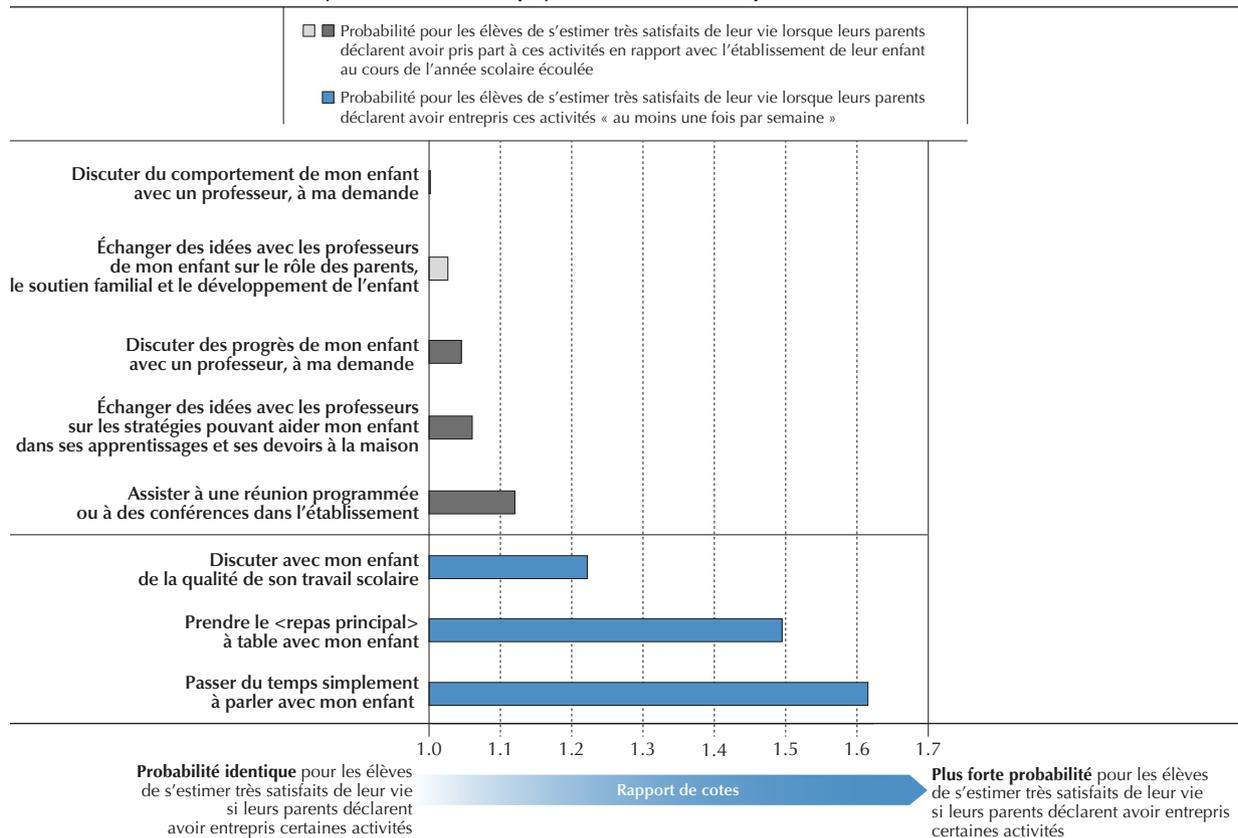
IMPLICATION DES PARENTS ET SATISFACTION DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DE LA VIE

Les données PISA montrent que certaines activités des parents sont en relation positive non seulement avec la performance des élèves, mais aussi avec d'autres aspects de leur vie, notamment leur satisfaction à l'égard de la vie. Les élèves dont les parents disent « passer du temps simplement à parler avec [leur] enfant », « prendre le repas principal à table avec [leur] enfant » ou « discuter avec [leur] enfant de la qualité de son travail scolaire » au moins une fois par semaine sont entre 22 % et 62 % plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie (c'est-à-dire d'évaluer leur satisfaction à l'égard de la vie à 9 ou 10 points sur une échelle à 10 points) que les élèves dont les parents n'en font pas autant aussi souvent (voir le graphique III.9.4). Certaines formes d'implication des parents à l'école, par exemple le fait d'avoir assisté à des réunions ou à des conférences les concernant, ou d'avoir discuté avec le professeur de leur enfant au cours de l'année scolaire écoulée, sont également en relation positive avec la satisfaction des élèves à l'égard de la vie, mais l'intensité de ces associations est nettement moindre. Les parents dont les enfants sont en difficulté scolaire et sont peut-être moins satisfaits de leur vie sont sans doute plus susceptibles d'entrer plus souvent en interaction avec les professeurs, ce qui pourrait en partie expliquer la moindre intensité de ces associations.



Les activités des parents qui ont le plus d'impact sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie varient selon les pays. En Croatie, en France, à Hong-Kong (Chine) et au Portugal, par exemple, les élèves sont environ deux fois plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie si leurs parents prennent le repas principal avec eux, mais sont moins de 60 % aussi susceptibles d'en être très satisfaits si leurs parents passent du temps simplement à parler avec eux. Au Mexique, en revanche, les élèves sont près de 80 % plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie si leurs parents passent du temps simplement à parler avec eux, mais sont moins de 60 % aussi susceptibles d'en être très satisfaits si leurs parents prennent souvent le repas principal avec eux (voir le tableau III.9.5).

Graphique III.9.4 ■ **Activités des parents et satisfaction des élèves à l'égard de la vie**
Probabilité pour les élèves de s'estimer très satisfaits de leur vie¹ lorsque leurs parents déclarent avoir entrepris certaines activités, après contrôle du statut socio-économique des élèves (moyenne de tous les pays et économies disposant de données)



1. Par élèves très satisfaits de leur vie, on entend ceux qui se situent à un niveau compris entre 9 et 10 sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

Remarques : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3). Toutes les valeurs relatives aux activités que les parents déclarent avoir entrepris « au moins une fois par semaine » sont statistiquement significatives.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.5.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933472215>

En dépit de ces différences, « passer du temps simplement à parler avec [s]on enfant » est l'habitude parentale la plus souvent et la plus fortement associée à la satisfaction des élèves à l'égard de la vie dans l'ensemble des pays dont les données sont disponibles. L'Allemagne, la Corée et l'Italie sont les seuls pays où cette habitude n'a pas d'impact significatif sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie. Dans 12 pays, les élèves sont plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie si leurs parents se livrent à au moins l'une de ces activités à la maison au moins une fois par semaine.

Il n'est pas possible de déduire de ces résultats le sens de la causalité dans la relation entre la satisfaction des élèves à l'égard de la vie et leurs interactions familiales. Les parents sont peut-être plus susceptibles de se livrer à ces activités si leurs enfants sont dans l'ensemble plus satisfaits de leur vie et, donc, plus disposés à communiquer et à échanger avec eux et leur



entourage. La façon dont les adolescents perçoivent le comportement de leurs parents qui tentent de communiquer avec eux peut aussi intervenir. Selon plusieurs études, les adolescents sont moins exposés à la dépression s'ils ont le sentiment que leurs parents les soutiennent, mais plus exposés à la dépression et à l'adoption de comportements antisociaux s'ils ont le sentiment que leurs parents cherchent à les contrôler (Barber, Stolz et Olsen, 2005 ; McNeely et Barber, 2010). Il est possible aussi qu'en parlant avec leurs enfants et en mangeant avec eux régulièrement, les parents donnent en exemple des comportements sociaux qui aident leurs enfants à améliorer leurs facultés de communication et leurs compétences sociales, ce qui les amène à avoir plus confiance en eux et à être plus satisfaits de leur vie (Bandura, 1977).

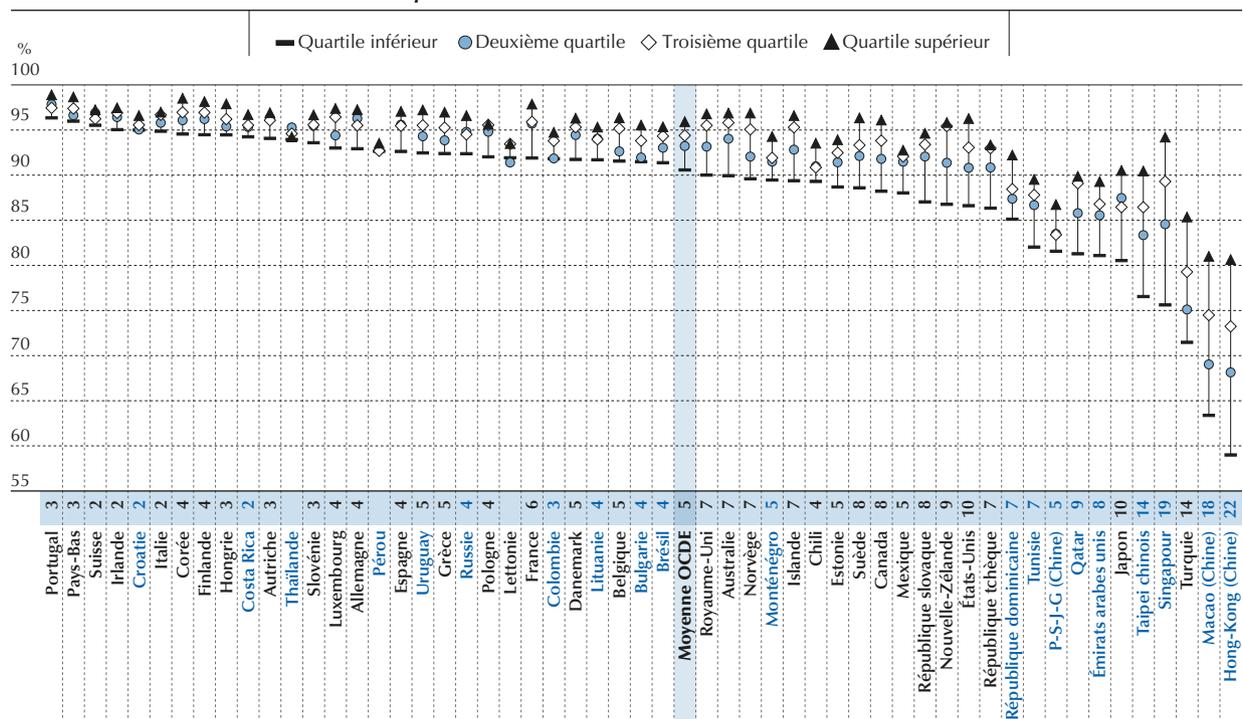
PERCEPTION DES ÉLÈVES DE L'INTÉRÊT QUE LEURS PARENTS PORTENT À LEUR VIE À L'ÉCOLE

Par les activités auxquelles ils se livrent à la maison et à l'école, les parents expriment leurs valeurs ainsi que les ambitions et les préoccupations qu'ils ont pour leur enfant, en général, et pour sa réussite scolaire, en particulier. Toutefois, ce que les parents disent à leurs enfants et la façon dont ils leur expriment leur affection et leur intérêt, et dont ils les aident à avoir de bons résultats scolaires, sont en fin de compte interprétés par leurs enfants. Dans les pays de l'OCDE, 94 % des élèves ayant passé les épreuves PISA se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaires » (voir le tableau III.9.18).

Dans la plupart des pays où ce pourcentage est supérieur à la moyenne de l'OCDE, les réponses des élèves à cette question varient peu selon leur statut socio-économique (voir le tableau III.9.19 et le graphique III.9.5). En revanche, dans les pays où ce pourcentage est inférieur à la moyenne de l'OCDE, les élèves défavorisés sont nettement moins nombreux à se dire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaires ».

Graphique III.9.5 ■ Intérêt des parents pour les activités scolaires de leur enfant, selon le statut socio-économique

Pourcentage d'élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaire »



Remarque : Les différences statistiquement significatives de pourcentage d'élèves déclarant que leurs parents s'intéressent à leurs activités scolaires entre les élèves du quartile supérieur et ceux du quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves du quartile inférieur de l'indice SESC déclarant que leurs parents s'intéressent à leurs activités scolaires.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.20.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472221>



Une différence comprise entre 10 et 15 points de pourcentage s'observe à cet égard entre les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et ceux situés dans le quartile supérieur de cet indice aux États-Unis, au Japon, au Taipei chinois et en Turquie. Les différences les plus marquées s'observent à Hong-Kong (Chine) (22 points de pourcentage), à Macao (Chine) (18 points de pourcentage) et à Singapour (19 points de pourcentage).

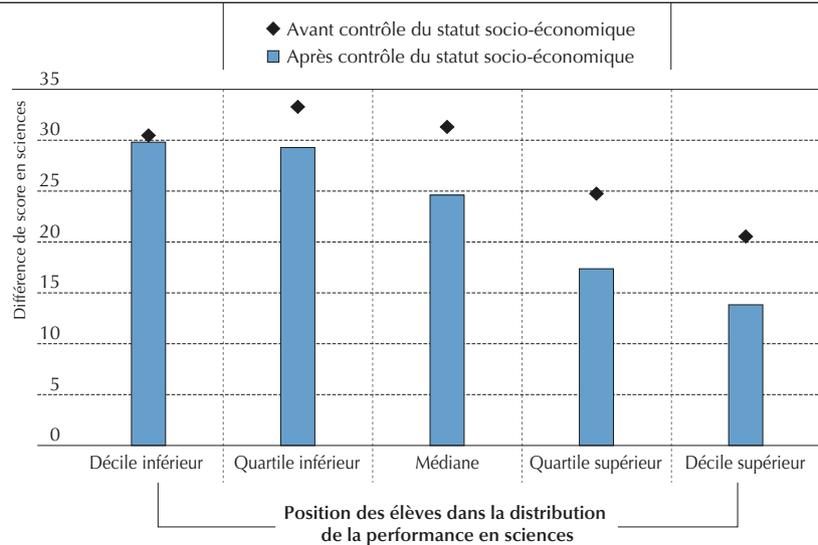
INTÉRÊT DES PARENTS POUR LA SCOLARITÉ DE LEUR ENFANT ET PERFORMANCE DES ÉLÈVES AUX ÉPREUVES PISA ET SATISFACTION À L'ÉGARD DE LEUR VIE

La mesure dans laquelle les élèves ont le sentiment que leurs parents s'intéressent à eux et à leur vie à l'école peut influencer sur l'importance qu'ils attachent à leur scolarité, sur les objectifs qu'ils se fixent et sur les efforts qu'ils déploient pour apprendre – autant d'aspects susceptibles d'avoir une incidence sur leur performance et leur motivation à l'idée de réussir à l'école (d'Ailly, 2003 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Grolnick et al., 1991). Leur perception de cet intérêt peut aussi être en lien avec la mesure dans laquelle ils ont le sentiment que leurs parents les apprécient, s'en occupent et les aiment en général (McNeely et Barber, 2010), ce qui est susceptible d'influer sur leur degré de satisfaction à l'égard de leur vie.

Il apparaît de fait que le score des élèves aux épreuves PISA est plus élevé s'ils ont le sentiment que leurs parents s'intéressent à leurs activités que s'ils ont le sentiment que leurs parents ne s'y intéressent pas. Cette association s'observe à tous les niveaux de compétence en sciences, même si elle est plus forte chez les élèves peu performants (voir le graphique III.9.6). Elle suggère que l'intérêt des parents protège contre l'échec scolaire, sans nécessairement être aussi efficace pour garantir la réussite scolaire.

Graphique III.9.6 ■ Intérêt des parents pour les activités scolaires de leur enfant et performance en sciences

Différence de score entre les élèves déclarant que leurs parents s'intéressent à leurs activités scolaires¹ et ceux ne se disant pas dans ce cas, selon la performance des élèves en sciences (moyenne OCDE)



1. Élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaires ».

Remarque : Toutes les valeurs sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

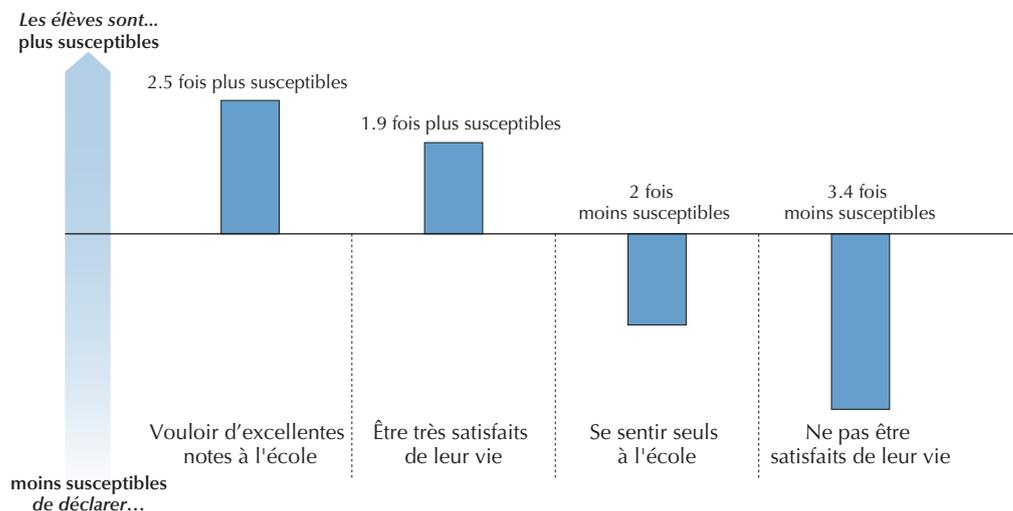
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.22.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933472232>

Les élèves « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaires » sont aussi plus motivés à l'idée de réussir à l'école. Dans les pays de l'OCDE, ils sont en moyenne 2.5 fois plus susceptibles de vouloir « avoir d'excellentes notes » à l'école (voir le graphique III.9.7). De même, les élèves qui perçoivent cet intérêt chez leurs parents sont près de deux fois plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie (c'est-à-dire de l'évaluer à 9 ou 10 points sur une échelle à 10 points) que les élèves qui ne le perçoivent pas. Les élèves qui ont le sentiment que leurs parents s'intéressent à leurs activités scolaires sont moins susceptibles de se sentir seuls à l'école et d'être peu satisfaits de leur vie, signe peut-être que de bonnes relations avec les parents et le soutien de ceux-ci ont un effet protecteur.



Graphique III.9.7 ■ **Intérêt des parents pour les activités scolaires de leur enfant et bien-être**
Augmentation de la probabilité pour les élèves de faire part des indicateurs suivants de bien-être¹ s'ils se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaires », après contrôle du statut socio-économique des élèves (moyenne OCDE)



1. Par élèves voulant d'excellentes notes ou se sentant seuls à l'école, on entend ceux qui se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations correspondantes dans le questionnaire. Par élèves très satisfaits (peu satisfaits) de leur vie, on entend ceux qui se situent à un niveau compris entre 9 et 10 (entre 0 et 4) sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

Remarques : Le graphique présente une transformation logarithmique de la probabilité (rapport de cotes) d'un résultat donné (par ex., vouloir d'excellentes notes à l'école) associée à l'intérêt des parents. Cette transformation logarithmique permet la comparabilité dans le graphique des valeurs des rapports de cotes inférieures ou supérieures à 1. La légende de chaque barre indique le rapport de cotes correspondant (soit l'évolution de la probabilité du résultat). Toutes les valeurs sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.24.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472242>

OBSTACLES À LA PARTICIPATION DES PARENTS AUX ACTIVITÉS SCOLAIRES

L'école n'a pas toujours cherché à encourager les parents à participer à ses activités. De nombreux enseignants, chefs d'établissement et responsables politiques considéraient que les parents, en particulier ceux de condition modeste et ceux issus de l'immigration, faisaient obstacle à la création d'une société basée sur une idéologie et des valeurs dominantes (Bowles et Gintis, 2000 ; Johnson, 1976 ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2006 ; Seginer, 2006). La thèse plus récente selon laquelle parents et enseignants peuvent être des partenaires efficaces pour aider les enfants à réussir à l'école a amené des responsables politiques et des chefs d'établissement de nombreux pays à prendre des mesures ciblées pour accroître la participation des parents à la vie scolaire (Bronfenbrenner, 1989 ; D'Agostino et al., 2001 ; Epstein, 2001 ; Raikes et Love, 2002). Divers éléments montrent que les politiques et les pratiques scolaires visant à accroître la participation des parents favorisent l'adoption par les élèves de comportements et d'attitudes positifs à l'école (Avvisati et al., 2014 ; Berlinski et al. 2016 ; Dizon-Ross, 2016). L'implication des parents a le mérite non seulement de renforcer l'appui à l'apprentissage de leur enfant, mais également de responsabiliser davantage les systèmes d'éducation. Pour aider les parents à s'investir plus souvent et plus efficacement dans l'école de leur enfant, les chefs d'établissement peuvent utilement commencer par contribuer à éliminer les obstacles qui les empêchent de participer régulièrement aux activités scolaires.

Certains de ces obstacles peuvent être liés à des facteurs extérieurs à l'école, par exemple lorsque le moment auquel les réunions et d'autres activités scolaires ont lieu n'est pas compatible avec l'horaire professionnel des parents, que des parents ne peuvent y participer à cause de problèmes de transport ou de garde d'enfants, ou qu'ils ne parlent pas la même langue que les enseignants. D'autres peuvent être liés à une méconnaissance de l'institution, à un manque d'informations sur les possibilités de participation des parents, ou au fait que des parents sont intimidés à cause de la barrière de la langue ou de la culture – autant d'obstacles que l'école peut contribuer à éliminer.

Lors de l'enquête PISA, les parents ont indiqué s'il leur avait été difficile de participer à des activités organisées par l'établissement de leur enfant à cause de ces types d'obstacles au cours de l'année scolaire écoulée. Parmi les obstacles extérieurs à l'école, 36 % des parents ont répondu « Je ne pouvais pas quitter mon travail », 33 %, « Les heures des

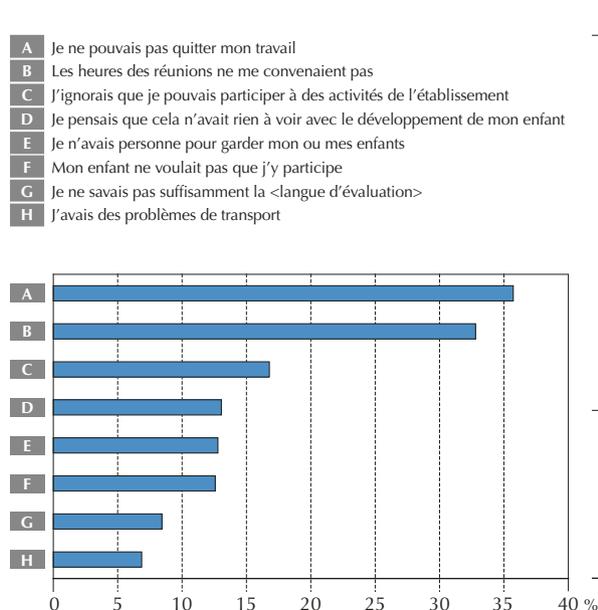


réunions ne me convenaient pas » et 13 %, « Je n'avais personne pour garder mon ou mes enfants », en moyenne, dans les 18 pays à l'étude (voir le graphique III.9.8). Parmi les obstacles relatifs à la communication, 17 % des parents ont répondu « J'ignorais que je pouvais participer à des activités de l'établissement ». Quelque 13 % des parents ont invoqué les obstacles suivants : « Je pensais que cela n'avait rien à voir avec le développement de mon enfant » et « Mon enfant ne voulait pas que j'y participe ». Par ailleurs, 8 % environ des parents ont cité la barrière de la langue, et 7 %, des problèmes de transport.

Les parents sont souvent confrontés à plusieurs de ces obstacles en même temps. Ces obstacles peuvent être liés à leur horaire professionnel et aux quartiers dans lesquels ils vivent et aux infrastructures et aux services sociaux qui y sont disponibles, ainsi qu'au profil démographique de leur région. Dans la plupart des pays et économies, les parents sont relativement plus nombreux à avoir répondu que les heures des réunions ne leur convenaient pas ou qu'ils ne pouvaient pas quitter leur travail plutôt qu'à avoir cité d'autres raisons (voir le tableau III.9.26 et le graphique III.9.8). À Hong-Kong (Chine), 68 % des parents ont déclaré qu'ils ne pouvaient pas quitter leur travail et 66 %, que les heures de réunion ne leur convenaient pas. Ces deux obstacles peuvent se chevaucher : des parents peuvent en effet avoir répondu que les heures des réunions ne leur convenaient pas, car ils ne pouvaient pas quitter leur travail. L'horaire des réunions est également un obstacle important pour environ 66 % des parents en Corée. Dans ces pays et économies, les contraintes professionnelles et la rigidité des horaires de travail semblent être des obstacles majeurs à la participation des parents.

Graphique III.9.8 ■ Obstacles à la participation des parents aux activités scolaires de leur enfant

Pourcentage de parents se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait qu'il leur a été difficile de participer aux activités scolaires de leur enfant au cours de l'année scolaire écoulée en raison des facteurs suivants (moyenne de 18 pays/économies)



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.26.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472257>

	A	B	C	D	E	F	G	H	
OCDE	Belgique (Comm. flamande)	16.6	19.6	7.0	11.7	5.2	4.9	3.9	3.6
	Chili	30.9	24.9	19.0	21.2	18.2	22.9	4.6	15.1
	France	41.5	39.1	14.9	4.1	11.1	3.6	2.6	5.8
	Allemagne	35.7	35.0	6.5	14.8	7.5	6.8	2.6	2.7
	Irlande	19.0	16.7	16.1	5.7	8.5	8.9	3.6	3.4
	Italie	31.1	31.9	17.5	11.2	8.9	7.7	6.0	9.0
	Corée	59.2	66.3	15.4	16.4	12.4	11.8	5.3	5.1
	Luxembourg	27.4	26.2	13.0	9.8	8.7	6.7	9.3	3.2
	Mexique	45.5	45.9	32.3	28.8	32.7	32.3	30.5	14.8
	Portugal	37.2	29.8	13.4	7.6	10.7	5.7	6.1	7.7
	Espagne	34.5	24.7	14.8	12.1	10.8	8.8	4.8	3.4
	Royaume-Uni (Écosse)	20.5	18.5	12.5	5.7	8.0	11.2	1.5	3.7
	Moyenne-18	35.7	32.8	16.8	13.0	12.8	12.6	8.4	6.9
	Partenaires	Croatie	22.9	20.2	19.7	4.8	6.0	5.6	1.9
République dominicaine		44.4	29.5	40.7	36.5	33.2	45.5	26.2	9.7
Géorgie		29.1	19.8	13.5	14.1	8.7	12.9	6.4	4.4
Hong-Kong (Chine)		68.3	66.1	10.5	10.0	15.5	11.1	13.4	4.7
Macao (Chine)		44.2	39.3	20.0	10.5	13.0	11.3	12.0	6.8
Malte		35.1	36.9	15.5	10.0	11.1	8.8	11.1	11.8

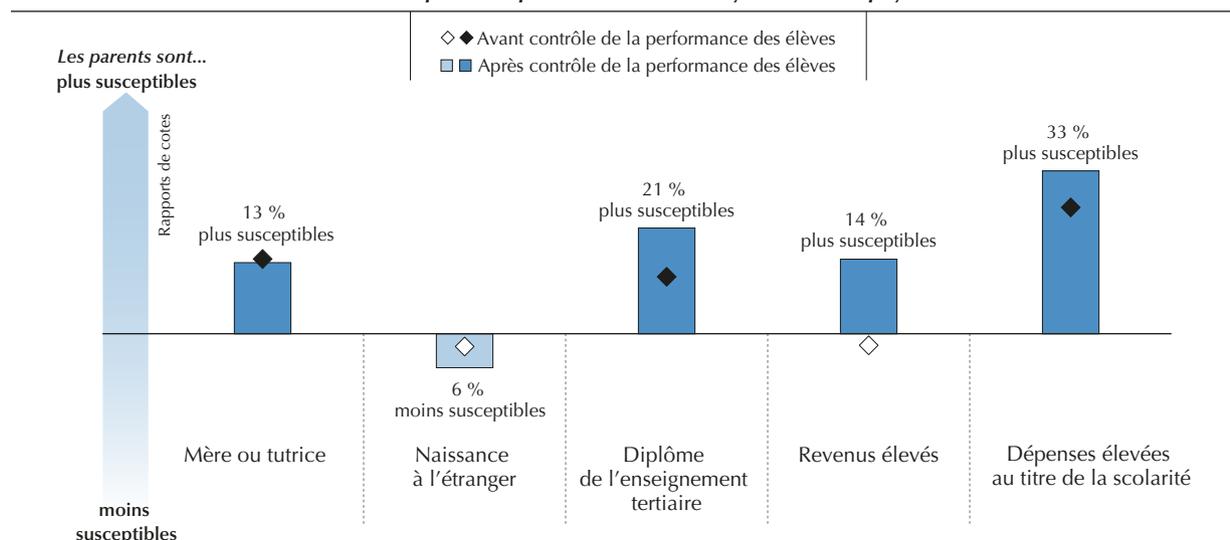
Dans certains pays d'Amérique latine, notamment au Chili, au Mexique et en République dominicaine, les parents ont souvent évoqué l'inadéquation des horaires des réunions et la rigidité de leur horaire de travail, ainsi que le manque de services de garde d'enfants et les problèmes de transport (voir le graphique III.9.8). Dans ces pays, les pourcentages de parents qui ignoraient qu'ils pouvaient participer à des activités de l'établissement, qui pensaient que cela n'avait rien à voir avec le développement de leur enfant ou que leur enfant ne voulait pas qu'ils participent, sont aussi parmi les plus élevés. Au Mexique et en République dominicaine, entre 29 % et 46 % des parents ont cité au moins un de ces obstacles à leur participation. Les chefs d'établissement et les enseignants peuvent chercher à établir le contact avec les parents, leur expliquer combien il est important qu'ils s'investissent dans la scolarité de leurs enfants, et les informer sur les nombreuses manières dont ils peuvent participer aux activités scolaires tout en respectant le besoin d'autonomie de leur enfant.



Les réponses à la question PISA sur les obstacles à la participation des parents aux activités organisées dans l'établissement de leur enfant sont révélatrices des préoccupations des parents dont les interactions avec l'école sont limitées pour diverses raisons. Mais qu'en est-il des parents qui participent à la vie de l'établissement de leur enfant ? Se distinguent-ils à l'un ou l'autre égard des parents qui n'y participent pas ? Les données PISA montrent que le niveau de formation des parents ou tuteurs, leur catégorie de revenu, leurs dépenses d'éducation et leur sexe sont autant d'indicateurs pertinents de leur propension à prendre l'initiative de discuter avec le professeur de leur enfant (voir le graphique III.9.9). Les parents diplômés de l'enseignement tertiaire sont en particulier 21 % plus susceptibles d'avoir pris l'initiative de discuter des progrès de leur enfant avec un professeur au cours de l'année scolaire écoulée, après contrôle de la performance des élèves. Les parents sont plus susceptibles d'en avoir fait autant si leurs revenus sont élevés (14 % plus susceptibles) ou si leurs dépenses d'éducation sont plus élevées (33 % plus susceptibles). En moyenne, les mères ou tuteurs sont 13 % plus susceptibles que les pères ou tuteurs d'avoir discuté des progrès scolaires de leur enfant avec un professeur (un seul des deux parents peut avoir répondu au questionnaire) ; les parents nés à l'étranger sont aussi susceptibles d'en avoir fait autant que les parents autochtones, après contrôle des scores des élèves aux épreuves PISA.

Graphique III.9.9 ■ Initiative des parents de discuter avec le professeur de leur enfant, selon leur statut socio-économique, leur sexe et leur statut au regard de l'immigration

Probabilité pour les parents de discuter, à leur demande, des progrès de leur enfant avec son professeur, selon les caractéristiques des parents/tuteurs (moyenne de 18 pays/économies)



Remarques : Le graphique présente une transformation logarithmique de la probabilité (rapport de cotes) pour les parents de prendre l'initiative d'une discussion avec le professeur de leur enfant associée aux caractéristiques des parents. Cette transformation logarithmique permet la comparabilité dans le graphique des valeurs des rapports de cotes inférieures ou supérieures à 1. L'interprétation des rapports de cotes (en termes d'évolution, en pourcentage, de la probabilité du résultat), après contrôle de la performance des élèves, est indiquée au-dessus ou en dessous de chaque barre. Sont exclus de l'analyse les élèves dont les deux parents ou tuteurs ont répondu ensemble au questionnaire « Parents ».

Les parents d'élèves étaient invités à faire part des revenus de leur ménage avant impôts, ainsi que de leurs dépenses totales au titre de la scolarité de leur enfant. Leurs réponses ont ensuite été codées en six tranches de revenus (dépenses), définies indépendamment par chaque pays. Les élèves présentant des revenus (dépenses) faibles (élevé[s]) sont ceux qui se situent dans les deux tranches inférieures (supérieures) des revenus (dépenses) des ménages. Voir le tableau III.10.10 pour consulter les valeurs de revenus correspondant aux différentes tranches.

Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.23.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472263>

Barrière de la langue et participation des parents aux activités scolaires

Il serait logique de penser que la barrière de la langue est un obstacle à la participation des parents aux activités scolaires qui concerne plus les immigrants, ce qui expliquerait le pourcentage relativement peu élevé de parents qui invoquent cette raison (la barrière de la langue peut aussi influencer sur les taux de réponse au questionnaire « Parents »). Il apparaît toutefois que dans les faits, le pourcentage de parents qui ont répondu « Je ne savais pas suffisamment la langue d'évaluation » varie sensiblement entre les pays (voir le tableau III.9.26). Le pourcentage de parents qui ont invoqué le manque de maîtrise de la langue d'évaluation s'établit à moins de 5 % dans 8 des 18 pays à l'étude, mais atteint 26 % en République dominicaine



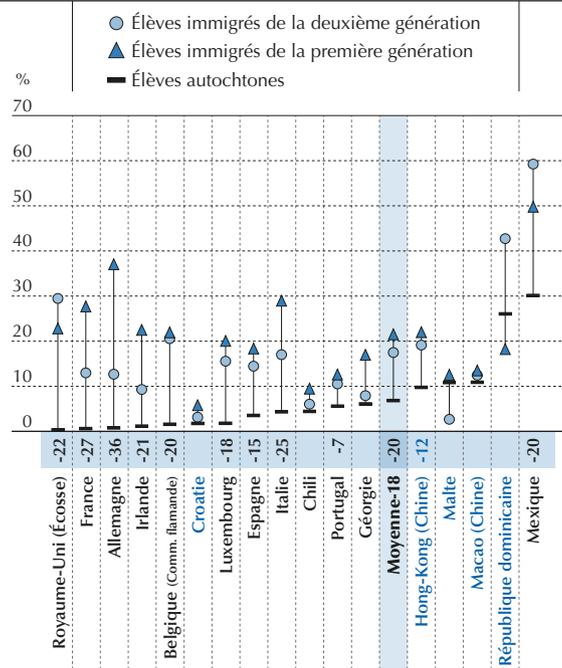
et 31 % au Mexique. Par son énoncé, la question vise non seulement les parents dont la langue principale diffère de la ou des langues d'évaluation, mais également les parents autochtones moins instruits, mal à l'aise à l'idée de s'entretenir avec des enseignants et du personnel scolaire très instruits. Il n'est pas possible de déterminer dans quelle mesure ces parents pourraient sous-entendre que l'environnement scolaire est socialement intimidant.

Une certaine prudence est de mise lors de l'interprétation des comparaisons internationales basées sur l'ascendance allochtone des élèves et de leur famille, car la variation qui s'observe est influencée par les différences dans les populations issues de l'immigration dans les pays et économies à l'étude. Ceci dit, plusieurs des tendances qui ressortent des données PISA sont révélatrices du lien entre l'ascendance allochtone des élèves et l'incapacité de leurs parents à participer aux activités scolaires à cause de la barrière de la langue. La variation des réponses des parents associée à l'ascendance allochtone des élèves peut aussi permettre de distinguer les pays qui réussissent mieux à intégrer les parents immigrants dans la vie de l'école.

Le graphique III.9.10 montre qu'en moyenne, dans les 18 pays et économies à l'étude, le pourcentage de parents qui invoquent la barrière de la langue pour expliquer pourquoi ils ne participent pas aux activités scolaires s'établit à 7 % chez les élèves autochtones et, parmi les élèves immigrés, à 21 % chez ceux de la première génération et à 17 % chez ceux de la deuxième génération. Dans un certain nombre de pays et économies d'Europe, à savoir en Allemagne, en Belgique (Communauté flamande), en Écosse (Royaume-Uni), en France, en Irlande et en Italie, le pourcentage de parents qui disent que la barrière de la langue entrave leur participation est supérieur de 20 points de pourcentage au moins chez les élèves immigrés de la première génération par comparaison avec leurs pairs autochtones. En Allemagne, les parents de 36 % des élèves immigrés de la première génération, mais de moins de 1 % des élèves autochtones, ont cité cet obstacle.

Graphique III.9.10 ■ Statut au regard de l'immigration et compétences linguistiques entravant la participation des parents aux activités scolaires

Pourcentage d'élèves dont les parents déclarent qu'il leur a été difficile de participer aux activités scolaires de leur enfant au cours de l'année scolaire écoulée en raison de l'insuffisance de leurs compétences linguistiques



Remarque : Les différences statistiquement significatives entre le pourcentage d'élèves autochtones et celui d'élèves immigrés de la première génération dont les parents déclarent qu'il leur a été difficile de participer aux activités scolaires de leur enfant en raison de l'insuffisance de leurs compétences linguistiques sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves autochtones dont les parents déclarent qu'il leur a été difficile de participer aux activités scolaires de leur enfant au cours de l'année scolaire écoulée en raison de l'insuffisance de leurs compétences linguistiques.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.25.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933472270>



Les parents immigrés dont les enfants sont nés dans le pays de l'évaluation (c'est-à-dire les élèves immigrés de la deuxième génération) devraient en principe avoir eu davantage le temps et la possibilité d'apprendre la langue de leur pays d'accueil, et se sentir plus à l'aise à l'idée de participer aux activités scolaires de leurs enfants. Dans plusieurs pays et économies, toutefois, les parents qui ont immigré avant la naissance de leurs enfants sont aussi nombreux à invoquer la barrière de la langue que ceux qui ont immigré après la naissance de leurs enfants (voir le tableau III.9.25). Ce constat pourrait être lié à l'évolution des compétences des immigrés au fil du temps ou par le sentiment d'exclusion sociale partagé par les immigrés de la première et de la deuxième génération. Les responsables politiques devraient se livrer à un examen approfondi des aspects de leurs politiques d'éducation, d'action sociale, d'emploi et d'immigration qui maintiennent les groupes issus de l'immigration à la marge de la société, et adopter une approche transversale dans les domaines de l'action publique pour favoriser une intégration sociale et économique plus rapide des familles immigrées.

Les familles autochtones peuvent également buter sur la barrière de la langue. À Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et à Malte, les parents de 10 % environ des élèves autochtones indiquent que leur maîtrise insuffisante de la langue fait obstacle à leur participation aux activités scolaires (voir le graphique III.9.10). Au Mexique et en République dominicaine, ce pourcentage est extrêmement élevé : les parents de près d'un élève autochtone sur trois déclarent que la barrière de la langue fait obstacle à leur participation. Ce problème pourrait être encore plus grave pour les familles défavorisées sur le plan socio-économique. Au Mexique, le pourcentage de parents citant cet obstacle s'établit à 44 % chez les parents défavorisés, mais à 15 % chez les parents favorisés. En République dominicaine, 32 % des parents défavorisés le citent – soit près du double du pourcentage des parents favorisés (voir le tableau III.9.27).

La diversité linguistique chez les autochtones, en particulier parmi les groupes indigènes, pourrait expliquer ce constat. D'autres facteurs que le fait pour les parents de ne pas maîtriser la ou les langues officielles du pays où ils vivent pourraient toutefois intervenir aussi et avoir un impact plus important sur les parents moins instruits et moins privilégiés. Il est possible en effet que l'environnement scolaire leur paraisse hostile, que des enseignants aient une vision stéréotypée du manque d'intérêt dans les familles de condition modeste et que la direction des établissements applique des stratégies inefficaces de communication, par exemple s'en tenir à des messages écrits qui peuvent être difficiles à comprendre pour des parents analphabètes ou moins instruits. L'école doit réfléchir à la manière dont elle peut accueillir les parents compte tenu de leur diversité linguistique, culturelle et socio-économique.

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- On peut encourager les parents à prendre de bonnes habitudes toutes simples qui les rapprochent de leur enfant, par exemple s'attabler avec leur enfant au moment des repas et lui parler. Les activités que les parents font avec leur enfant doivent être en adéquation avec leurs modes d'engagement favorisés et respecter leur besoin grandissant d'autonomie à l'adolescence.
- Les établissements peuvent identifier les parents ne pouvant pas participer aux activités scolaires pour d'autres raisons que leur manque d'intérêt. L'introduction d'une certaine souplesse dans les façons dont les parents peuvent communiquer avec l'équipe pédagogique pourrait les encourager à participer davantage. Les appels téléphoniques ou vidéo pourraient être aussi efficaces que certains face-à-face, et plus faciles à intégrer dans l'emploi du temps chargé de certains parents.
- Les enseignants peuvent être encouragés à accueillir tous les parents en tant que partenaires pédagogiques, en particulier ceux issus de milieux défavorisés dont les enfants ont le plus besoin de leur soutien pour réussir à l'école et dans la vie. Au travers de leur engagement dans la scolarité de leur enfant, les parents peuvent contribuer à créer un environnement d'apprentissage propice à la réussite scolaire et au bien-être de tous les élèves.
- Lever la barrière de la langue qui empêche les parents de participer aux activités scolaires pourrait nécessiter l'établissement de partenariats au-delà de l'école. Dans les pays où vivent d'importantes communautés immigrées, dont de nombreux pays européens, les établissements pourraient avoir à solliciter l'aide des services chargés de l'immigration et de l'action sociale, qui pourraient leur fournir un appui utile, notamment des interprètes, pour faciliter leur communication avec les familles issues de l'immigration.
- Les gouvernements peuvent prendre des mesures pour inciter les employeurs à adopter des stratégies qui aident les travailleurs à concilier leur vie professionnelle et leur vie privée et, ainsi, à dégager suffisamment de temps pour s'occuper de leurs enfants. Comme les jeunes épanouis sont des membres plus engagés et plus productifs de la société, les gouvernements peuvent favoriser l'avènement de sociétés plus inclusives en adoptant des politiques qui aident les parents à s'investir dans la vie de leurs enfants.



Références

- Avvisati, F. et al. (2014), « Getting parents involved: A field experiment in deprived schools », *The Review of Economic Studies*, vol. 81/1, pp. 57-83, <http://dx.doi.org/10.1093/restud/rdt027>.
- Bandura, A. (1977), *Social Learning Theory*, General Learning Press, New York, NY.
- Barber, B., H. Stolz et J.O. Olsen (2005), « Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 70/4, pp. 1-147, www.jstor.org/stable/3701442.
- Berlinski, S. et al. (2016), « Reducing parent-school information gaps and improving education outcomes: Evidence from high frequency text messaging in Chile », J-PAL Working Paper, www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publications/726_%20Reducing-Parent-School-information-gap_BBDM-Dec2016.pdf (consulté le 4 avril 2017).
- Bogensneider, K. (1997), « Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 59, pp. 718-733, <http://dx.doi.org/10.2307/353956>.
- 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>.
- Bowles, S. et Gintis, H. (2000), « The origins of mass public education », in R. Lowe (éd.), *History of Education: vol. 2. Major Themes*, Routledge Falmer, Londres, Royaume-Uni, pp. 61-91.
- Bronfenbrenner, U. (1989), « Ecological systems theory », in R. Vasta (éd.), *Annals of Child Development: vol. 6. Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*, JAI Press Greenwich, Connecticut, pp. 187-249.
- Catsambis, S. (2002), « Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high seniors' academic success », *Social Psychology of Education*, vol. 5/2, pp. 149-177, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1014478001512>.
- D'Agostino, J.V., Hedges, L.V. et Borman, G.D. (2001), « Title I parent involvement programs: Effects on parenting practices and student achievement », in G.D. Borman, S.C. Stringfield et R. Slavin (éd.), *Title I: Contemporary Education at the Crossroads*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey, pp. 117-136.
- d'Ailly, H. (2003), « Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan », *Journal of Educational Psychology*, vol. 95/1, pp. 84-96, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.84>.
- Dizon-Ross, R. (2016), « Parents' beliefs and children's education: Experimental evidence from Malawi », manuscrit non publié, Booth School of Business, University of Chicago, Chicago, Illinois.
- Edwards, A.L. (1953), « The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed », *Journal of Applied Psychology*, vol. 37/2, pp. 90-93, <http://dx.doi.org/10.1037/h0058073>.
- Epstein, J.L. (2001), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- Fan, X. (2001), « Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis », *The Journal of Experimental Education*, vol. 70/1, pp. 27-61, <http://dx.doi.org/10.1080/00220970109599497>.
- Fan, W. et C.M. Williams (2010), « The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation », *Educational Psychology*, vol. 30/1, pp. 53-74, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903353302>.
- Grolnick, W.S. et Slowiaczek, M.L. (1994), « Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model », *Child Development*, vol. 65/1, pp. 237-252, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>.
- Grolnick, W.S., R.M. Ryan et Deci, E.L. (1991), « Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children perceptions of their parents », *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, pp. 508-517, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>.
- Hill, N.E. et Tyson, D.F. (2009), « Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement », *Developmental Psychology*, vol. 45, pp. 740-763, <http://dx.doi.org/10.1037/a0015362>.
- Hoover-Dempsey, K.V. et al. (2001), « Parental involvement in homework », *Educational Psychology*, vol. 36/3, pp. 195-209, http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5.
- Johnson, R. (1976), « Notes on the schooling of the English working class 1780-1850 », in R. Dale, G. Esland et M. Macdonald (éd.), *Schooling and Capitalism*, Routledge/Kegan Paul, Londres, Royaume-Uni, pp. 44-54.
- Juang, L.P. et R.K. Silbereisen (2002), « The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades », *Journal of Adolescence*, vol. 25/1, pp. 3-18, <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2001.0445>.
- Kaplan T.N. (2013), « The multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement », *Psychology in the Schools*, vol. 50/6, pp. 634-649, <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21698>.



- Kaplan T.N. et R. Seginer (2015), « Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: A longitudinal study », *Social Psychology of Education*, vol. 18/4, pp. 811-827, <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-015-9316-8>.
- Keith, T. Z. et al. (1998), « Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups », *Journal of School Psychology*, vol. 36/3, pp. 335-363, [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(98\)00008-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00008-9).
- Marchant, G.J., S.E. Paulson et B.A. Rothlisberg (2001), « Relations of middle students' perceptions of family and school contexts with academic achievement », *Psychology in the Schools*, vol. 38/6, pp. 505-519, <http://dx.doi.org/10.1002/pits.1039>.
- Marjoribanks, K. (1996), « Ethnicity, proximal family environment, and young adolescents' cognitive performance », *Journal of Early Adolescence*, vol. 16/3, pp. 340-359, <http://dx.doi.org/10.1177/0272431696016003005>.
- McNeely, C. et Barber, B. (2010), « How do parents make adolescents feel loved? Perspectives on supportive parenting from adolescents in 12 cultures », *Journal of Adolescent Research*, vol. 25/4, pp. 601-631, <https://doi.org/10.1177/0743558409357235>.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2006), *La place et le rôle des parents dans l'école*, rapport – n° 2006-057, document en ligne, www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_igen_igaenr_la_place_et_le_role_des_parents_dans_l_ecole_octobre_2006.pdf (consulté le 4 avril 2017).
- OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I): L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>.
- OCDE (2012), *The Future of Families to 2030*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264168367-en>.
- OCDE (2008), *Encouraging Student Interest in Science and Technology Studies*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040892-en>.
- Parker, F. L. et al. (1999), « Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness », *Social Psychology Review*, vol. 28/3, pp. 413-425.
- Raikes, H.H. et J.M. Love (2002), « Early Head Start: A dynamic new program for infants and toddlers and their families », *Infant Mental Health Journal*, vol. 23/1-2, pp. 1-13, <https://doi.org/10.1002/imhj.10000>.
- Rodriguez, J.L. (2002), « Family environment and achievement among three generations of Mexican American high school students », *Applied Developmental Science*, vol. 6/2, pp. 88-94, http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0602_4.
- Seginer, R. (2006), « Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective », *Parenting: Science and Practice*, vol. 6/1, pp. 1-48, http://dx.doi.org/10.1207/s15327922par0601_1.
- Shumow, L. et Lomax, R. (2002), « Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcome », *Parenting: Science and Practice*, vol. 2/2, pp. 127-150, http://dx.doi.org/10.1207/S15327922PAR0202_03.
- Smetana, J.G. (2011), « Adolescents' social reasoning and relationships with parents: Conflicts and coordinations within and across domains », in E. Amsel et J.G. Smetana (éd.), *Adolescent Vulnerabilities and Opportunities: Constructivist and Developmental Perspectives*, Cambridge University Press, New York, pp. 139-158.



Extrait de :
PISA 2015 Results (Volume III)
Students' Well-Being

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2018), « L'implication des parents, la performance des élèves et leur satisfaction à l'égard de leur vie », dans *PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264288850-13-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. 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 ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.