

Chapitre 11

Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants

Barbara Schneider, Venessa Keesler et Larissa Morlock
Université d'État du Michigan

Barbara Schneider, Venessa Keesler et Larissa Morlock examinent (a) la nature de l'influence familiale sur l'apprentissage des enfants, (b) l'objet de cette influence et (c) le moment auquel elle s'exerce. Le statut socio-économique influe profondément sur les apprentissages des élèves; pourtant, il n'est pas parfaitement déterministe car les familles jouent un rôle décisif, peut-être plus important que l'école, dans la formation des attentes éducatives et des aspirations professionnelles et dans la réussite scolaire. Les recherches montrent que l'implication du père et de la mère a une influence sur le bien-être et le développement des enfants. De manière générale, l'enfant apprend mieux lorsqu'il grandit dans un foyer structuré, où les attentes concernant l'apprentissage sont claires, mais adaptées à ses besoins et à sa personnalité. La socialisation reçue à la maison a une influence critique sur le développement de l'ambition et du sentiment d'efficacité personnelle. Les activités extrascolaires et l'implication parentale dans la scolarité ont des résultats positifs, mais elles sont particulièrement bénéfiques lorsqu'elles sont en cohérence avec les objectifs et les activités de l'école.

Introduction

La famille est le premier système social au sein duquel les jeunes enfants commencent à acquérir des compétences cognitives et sociales fondamentales, qui influencent leur motivation et leur préparation précoce aux défis de l'école ; c'est aussi le plus important (Machida, Taylor et Kim, 2002). Aux premiers stades du développement de l'enfant, la qualité de la parentalité est généralement mesurée par le soutien, la sensibilité et la réceptivité de la mère. Il a été démontré que ces caractéristiques ont un lien avec les compétences linguistiques, les aptitudes à la résolution de problèmes, l'acquisition précoce du concept de nombre, les aptitudes à la classification et les compétences interpersonnelles (Lugo-Gil et Tamis-LeMonda, 2008). À travers les relations familiales, les enfants acquièrent les rudiments de la communication, des compétences organisationnelles et la délégation des fonctions et responsabilités, et apprennent les attentes éducatives de la famille pour leur avenir (Smith *et al.*, 2001). Dans ce chapitre, nous examinons **la nature de l'influence** familiale sur le déroulement de l'apprentissage des enfants, **l'objet** de cette influence et **le moment** auquel elle s'exerce.

Nature de l'influence familiale sur le déroulement de l'apprentissage des enfants

Influences parentales sur l'apprentissage : facteurs génétiques

Pour comprendre la nature de l'influence familiale sur l'apprentissage des enfants, il faut considérer les conditions biologiques et environnementales critiques du processus de développement. La distinction entre certains effets biologiques directs et les effets présents dans l'environnement continue de susciter des recherches tant en sciences sociales qu'en biologie. Pour certains chercheurs travaillant dans une perspective génétique, la recherche sur le développement surestime les liens entre le développement des enfants et les facteurs environnementaux tels que les pratiques parentales (Harris, 1995, 1998 ; Rowe, 1994 ; Scarr, 1992). Pour d'autres chercheurs, dont la démarche s'inscrit dans une perspective plus globale, les différences de développement cognitif et de dispositions psychologiques entre les individus s'expliquent à la fois par des facteurs génétiques et par la socialisation (Bouchard et McGue, 2003).

L'argument en faveur d'une attention plus soutenue à la génétique est que lorsqu'elle n'est pas prise en compte, le type des questions examinées et des explications qui peuvent leur être apportées est limité. De récentes études neuroscientifiques sur la structure et le fonctionnement du cerveau dans ses rapports avec l'apprentissage et la mémoire se sont attachées aux fonctions du cerveau dans ses interactions avec l'environnement (Goswami, 2004). Un consensus croissant émerge dans la recherche neuroscientifique sur le fait que le cerveau reste malléable à l'expérience tout au long de la vie (Baltes,

Reuter-Lorenz, et Rösler, 2006; Doyon et Benali, 2005; Geary et Huffman, 2002; Huttenlocher, 2002; Jenkins, Merzenich et Recanzone, 1990; OCDE, 2007; Thelen et Smith, 1994). Des chercheurs ont montré par exemple qu'une grave privation d'interaction sociale dans la petite enfance peut altérer la chimie cérébrale de l'individu et la production d'ocytocine – une hormone intervenant dans le comportement social, qui agit sur l'attachement et la protection contre le stress et les pathologies psychiques telles l'anxiété et la dépression (Fries *et al.*, 2005; Heim *et al.*, 2008; Meinlschmidt et Heim, 2007).

Ces constats des neurosciences rejoignent ceux de la recherche en sciences sociales qui a souligné le caractère dynamique des interactions entre les gènes et l'environnement (Maccoby, 2000). Duyme, Dumaret et Tomkiewicz (1999), par exemple, ont démontré de fortes influences des gènes et de l'environnement dans le cadre d'une étude sur des enfants adoptés. Avant l'adoption, le QI des enfants qui avaient été victimes d'abus ou de négligences dans leur petite enfance était inférieur d'au moins un écart-type à la moyenne (<86). À l'âge de 13 ans, ces enfants adoptés par des familles de statut socioéconomique (SSE) élevé avaient un QI nettement plus élevé (QI moyen = 98) que ceux qui avaient été adoptés par des familles de SSE inférieur (QI moyen = 85). Cependant, ils ont également constaté des effets héréditaires : le QI des enfants à 13 ans était fortement corrélé avec celui de leurs parents biologiques, indépendamment du SSE de leur famille adoptive.

Cette étude et plusieurs autres (Dickens et Flynn, 2001; Kendler et Greenspan, 2006; Rutter, 2008; Uher, 2008) soulignent la forte influence interactive de la biologie et des facteurs environnementaux sur le développement cognitif et social des enfants. Le modèle bio-écologique de Bronfenbrenner et Ceci (1994) offre un cadre d'interprétation aux constats de Duyme *et al.*, qui proposent que tous les individus ont un potentiel génétique qui est actualisé par les interactions avec l'environnement dans ce qu'ils appellent un « processus proximal ». De même, Rutter (2008) affirme que les facteurs de risques et de protection présents dans l'environnement peuvent faire obstacle à la réalisation du potentiel génétique ou au contraire la faciliter.

Du point de vue des relations entre gènes et environnement, ce sont la fluidité et la perméabilité des être humains et du contexte social qu'ils habitent qui semblent les plus importantes. Le cerveau opère des modifications et l'environnement est important. Cependant, l'environnement semble plus important pour les individus économiquement et socialement défavorisés : de récentes recherches sur les résultats aux tests d'enfants noirs et blancs indiquent que les écarts de performances cognitives entre individus d'environnements favorisés sont davantage influencés par les facteurs génétiques, tandis que les écarts de performances cognitives entre individus d'environnements moins favorisés sont plus étroitement liés aux conditions environnementales (Turkheimer *et al.*, 2003).

Influences parentales sur l'apprentissage : variables du statut

Nous abordons maintenant les conditions propres au foyer, dont l'influence sur l'apprentissage a été démontrée. Les sciences sociales, et en particulier la recherche pédagogique, se sont intéressées à l'influence des « variables de statut » telles que le milieu socioéconomique et la structure familiale sur le processus d'apprentissage.

Milieu socioéconomique

On a montré que l'apprentissage des élèves est profondément influencé par certaines caractéristiques du foyer, à savoir les ressources humaines, financières et sociales de la famille, que l'on désigne habituellement par le terme statut socioéconomique (SSE). Ce concept pluridimensionnel est généralement mesuré par plusieurs indicateurs comprenant le revenu du ménage, le niveau d'instruction des parents, la profession, ainsi que la structure familiale et les relations des individus au sein du foyer (Entwisle et Astone, 1994). Le statut social – un indicateur du SSE – peut être entendu comme le rang conféré dans une hiérarchie sociale par l'éducation, le revenu et les liens sociaux. Ce statut reflète un accès différentiel aux ressources désirables ainsi qu'un contrôle différencié sur celles-ci (Mueller et Parcel, 1981). La position de l'individu dans cette hiérarchie sociale insuffle des valeurs et des attitudes particulières vis-à-vis du travail, de l'école et des autres individus et groupes sociaux. Ces orientations sont transmises aux enfants, souvent au fil des générations, ce qui les socialise dans un ensemble particulier de comportements et de motivations.

Des décennies de recherches ont montré qu'il existe une étroite relation entre le SSE et la réussite scolaire. Parmi les composantes du SSE, c'est le niveau d'instruction des parents qui a les effets les plus puissants (voir par exemple Baker, Riordan et Schaub, 1995 ; Boyle *et al.*, 2007 ; Zhou, Moen et Tuma, 1998). En 1967, dans une des premières études classiques conduites sur le SSE et son influence, Blau et Duncan ont analysé des données d'enquête recueillies auprès de plus de 20 000 participants et constaté un lien direct entre le niveau d'instruction des parents et la profession de leurs enfants devenus adultes. Coleman *et al.* (1966) et d'autres chercheurs ont montré une relation significative entre le SSE de la famille et le niveau d'études. Plus récemment, les résultats de l'enquête américaine NAEP (*National assessment of educational progress*) de 2004 ont confirmé que les élèves dont les parents ont fait des études supérieures tendent à mieux réussir leurs études (Perie, Moran et Lutkus, 2005).

Non seulement les effets du SSE sont considérables, mais ils sont aussi persistants. Les enfants dont le SSE est faible sont plus exposés au redoublement (Bianchi, 1984 ; Byrd et Weitzman, 1994 ; Dawson, 1991 ; Entwisle *et al.*, 1988) et à l'abandon des études dans le secondaire (Alexander, Entwisle et Kabbani,

2001 ; Haveman, Wolfe et Spaulding, 1991 ; Laird, DeBell et Chapman, 2006 ; Rumberger, 1983, 1987). Des recherches ont lié ces deux événements, redoublement et abandon, à des niveaux d'instruction ultérieurs plus faibles, à un emploi moins stable et à des perturbations familiales plus fréquentes (Chen et Kaplan, 2003 ; Hout, 1988). Les effets persistants du SSE sont également manifestes dans l'enseignement post-secondaire. Dans le cadre d'une étude longitudinale représentative au plan national, Goldrick-Rab (2006) a constaté que, même après correction des effets des niveaux acquis, les élèves issus de familles dont le SSE est plus faible connaissent davantage d'interruptions dans leur cursus d'enseignement supérieur que les autres.

Le lien entre le SSE et la réussite tient en partie aux attentes éducatives, qui sont plus élevées dans les familles mieux pourvues en ressources économiques et sociales. Sewell et Hauser (1972, 1980) ont examiné le lien de causalité entre les caractéristiques du milieu parental et le niveau d'instruction des élèves en intégrant à leurs modèles les attentes éducatives de ces derniers – c'est-à-dire les diplômes qu'ils pensaient obtenir après le secondaire. Ils ont montré qu'au travers d'interactions avec des personnes significatives, principalement leurs parents, les élèves développent des attentes éducatives qui affectent leur réussite par la suite.

Aujourd'hui, on continue de penser que les attentes éducatives des parents s'inscrivent dans un système de valeurs plus large qu'ils transmettent à leurs enfants. Les recherches montrent régulièrement que les attentes éducatives des parents à l'égard de leurs enfants sont un mécanisme clé par lequel ils influencent le parcours scolaire de ces derniers. Comme l'a relevé Bourdieu (1984), c'est l'interaction des familles et des amis qui influence les comportements des enfants – des aliments qu'ils préfèrent et du type de vêtements qu'ils portent à la façon dont ils s'expriment. Les normes et comportements transmis culturellement peuvent avoir des effets profondément persistants et une partie de cette transmission s'effectue dans la classe entre élèves et enseignants. Outre ces attentes, les parents ont également des attentes concernant les performances des adolescents dans les matières critiques pour leurs perspectives post-secondaires, telles que les mathématiques et les sciences de niveau avancé. Frome et Eccles (1998) ont montré que les attentes des parents quant aux aptitudes mathématiques de leurs enfants avaient plus d'influence que les notes sur l'idée que se faisaient les enfants de leurs aptitudes.

Structure familiale

La structure familiale joue elle aussi un rôle dans l'apprentissage des enfants. Une structure familiale monoparentale tend à avoir des conséquences négatives sur le développement de l'enfant (voir par exemple Park, 2007 ; Pong, Dronkers et Hampden-Thompson, 2003 ; Pong et Ju, 2000). La taille de la famille et les responsabilités parentales peuvent elles aussi influencer

l'apprentissage et les compétences sociales, car elles sont associées au temps que les parents peuvent consacrer aux échanges avec leurs enfants. Cependant, comme le notent Weinraub, Horvath et Gringlas (2002), on observe des différences importantes entre diverses configurations familiales qui peuvent agir sur une partie des effets de structure. Duncan, Brooks-Gunn et Klebanov (1994) ont ainsi constaté que bien que les enfants de famille biparentale obtiennent des scores d'aptitudes plus élevés, la quasi-totalité de cette corrélation pouvait être expliquée par le revenu familial et le niveau de pauvreté.

Les expériences professionnelles des parents ont elles aussi des effets importants, quoique moins directs que leur niveau d'instruction, sur l'apprentissage des enfants. Les caractéristiques de l'emploi des parents et leurs attitudes peuvent influencer les valeurs des adolescents en matière de travail, en particulier les caractéristiques des métiers qu'ils envisagent comme des choix viables (Galambos et Sears, 1998 ; Jodl *et al.*, 2001 ; Kracke, 2002 ; Mortimer, 1976 ; Rathunde, Carroll et Huang, 2000). Les enfants peuvent directement acquérir des connaissances sur le métier de leurs parents en parlant avec eux ou en se rendant sur leur lieu de travail. De récentes études font apparaître un lien entre les caractéristiques du travail des parents et les préférences exprimées des adolescents pour un métier identique à celui de leurs parents lorsqu'ils seront grands (Kalil, Levine et Ziol-Guest, 2005 ; Weinshenker, 2005). C'est le cas notamment en ce qui concerne les pères : les adolescents sont moins enclins à souhaiter exercer la profession de leur mère, même lorsqu'elle a un poste bien rémunéré et de niveau élevé. Le métier des parents peut servir d'important « laboratoire » de développement du point de vue des enfants sur le monde du travail et la place qu'ils y tiendront plus tard.

Les écoles jouent un rôle moins important que les familles dans la formation des attentes éducatives et des aspirations professionnelles et dans les performances scolaires. C'est particulièrement vrai des jeunes enfants, pour lesquels les écarts de scores aux tests entre divers groupes raciaux et ethniques sont fortement corrélés aux inégalités économiques et sociales entre familles. Ces effets sont aggravés par l'environnement dans lequel vivent les jeunes. Evans, Hout et Mayer (2004) avancent que la vision qu'ont les enfants du revenu et du niveau social de leur famille par rapport aux autres familles du voisinage peut considérablement influencer leurs apprentissages et leur parcours. Lorsque les inégalités économiques s'accroissent, les élèves dont les familles ont peu de ressources peuvent se sentir moins capables de bien travailler à l'école et consacrer de ce fait moins d'effort à leur travail scolaire.

Influences parentales sur l'apprentissage : variables de processus

Les variables de statut n'expliquent pas entièrement la relation entre milieu familial et réussite scolaire – il faut s'intéresser aux processus et mécanismes par lesquels les parents peuvent renforcer les apprentissages de leurs enfants,

notamment la manière dont ils interagissent avec leurs enfants, surveillent leur comportement, les aident dans leurs devoirs et discutent avec eux des possibilités futures de formation.

Attachement et réceptivité

Bien que le SSE soit un facteur déterminant de l'apprentissage des enfants, les actions parentales – indépendamment des contraintes économiques et sociales auxquelles ils sont confrontés – peuvent avoir un effet sensible sur le développement cognitif et social de leurs enfants. Dès la petite enfance, la réceptivité et la sensibilité de la personne qui s'occupe d'un enfant à ses besoins déterminent si cet enfant développe un style d'attachement **sécuré**, c'est-à-dire une connexion durable avec un autre être humain (Ainsworth *et al.*, 1978 ; Belsky et Fearon, 2002 ; Isabella, 1993 ; Kivijärvi *et al.*, 2001). Les petits enfants qui ont un attachement sécuré avec la personne qui s'occupe d'eux ne craignent pas d'explorer leur environnement parce qu'ils peuvent compter sur elle pour leur sécurité. À l'inverse, des abus ou des négligences commis par les parents peuvent amener l'enfant à développer un style d'attachement évitant ou ambivalent. Les enfants qui ont un attachement « ambivalent » tendent à « coller » à la personne qui s'occupe d'eux plutôt qu'à explorer leur environnement de manière autonome et manifestent de la détresse lorsque cette personne s'en va parce qu'ils ne sont pas sûrs de son retour. Les enfants qui ont un attachement « évitant » tendent à ne pas manifester de préférence, ou peu, pour la personne qui s'occupe d'eux par rapport à un étranger.

On a également montré que la sensibilité et la réceptivité de la mère ont un effet positif sur le développement des enfants (Burchinal *et al.*, 1997 ; Ginsburg, 2007 ; Tamis-LeMonda, Bornstein et Baumwell, 2001). Ce n'est pas seulement le rôle de la mère qui importe ; des données croissantes montrent que la relation père-enfant a une forte influence sur le développement de l'enfant (Cabrera *et al.*, 2000 ; Flouri et Buchanan, 2003 ; Lamb, 2004 ; Tamis-LeMonda et Cabrera, 2002). Un nombre croissant de recherches montrent que la régulation émotionnelle, le bien-être et le développement cognitif des enfants sont liés à l'implication émotionnelle de la mère et du père et au temps passé ensemble (Amato et Rivera, 1999 ; van Wel, Linssen et Abma, 2000 ; Williams et Kelly, 2005).

Styles parentaux

Les parents ont différents styles d'interactions avec leurs enfants. Des chercheurs se sont efforcés de caractériser ces relations, souvent en étiquetant les différents styles de prise de décisions familiales, généralement ciblées sur la surveillance et les autres mécanismes de contrôle social. Une typologie courante différencie les styles « autoritaire », « permissif » et « structurant » (Baumrind,

1966, 1967; Steinberg, 1996). On considère que les parents autoritaires sont les plus fermes en matière de discipline et qu'ils exercent différents types de contrôle social, notamment psychologique, pour amener leurs enfants à se comporter comme ils le souhaitent. Les parents permissifs au contraire tendent à mieux accepter les comportements différents et laissent à leur enfant adolescent une plus grande liberté de décision. En général, ces parents ne prennent pas de mesures disciplinaires et s'efforcent au contraire de rendre leurs adolescents « heureux ». Les parents structurants imposent une discipline avec des règles établies, mais celles-ci sont généralement fixées avec la participation de l'adolescent et sont appliquées de manière constructive et bienveillante. Ces parents tendent à encourager leurs adolescents à exercer leur autonomie dans les limites qu'ils fixent.

On a démontré que le style parental structurant est associé à de nombreux résultats positifs chez les adolescents, notamment en termes de compétences cognitives et sociales et de bien-être émotionnel. Les adolescents dont les parents ont un style parental structurant tendent à avoir de meilleurs résultats scolaires et une forte estime de soi, à pousser plus loin leurs études et sont moins exposés que d'autres à la délinquance et à d'autres problèmes sociaux (Lamborn *et al.*, 1991; McBride-Chang et Chang, 1998; Steinberg, 2001; Steinberg *et al.*, 1992). Comparativement aux autres styles parentaux, les parents structurants tendent davantage à valoriser la définition d'objectifs et le travail et à instiller un sentiment d'efficacité personnelle à leurs enfants adolescents. Leurs enfants perçoivent mieux le lien entre travail et réussite scolaire et sont généralement mieux équipés pour affronter des tâches difficiles et travailler pour les mener à bien, car ils ont une plus grande confiance en eux et sont plus conscients qu'ils peuvent agir sur les résultats par l'effort et la persévérance (Purdie, Carroll et Roche, 2004; Steinberg, 1996).

Développement de l'agencéité (agency)

Si de nombreux ouvrages concluent que certaines techniques parentales sont associées à des résultats positifs, un corpus de données indique également que nous devons nous intéresser à la compréhension et à la représentation qu'ont les parents de l'agencéité de leurs enfants et à celles qu'ont les enfants de l'agencéité de leurs parents. Dans ce contexte, « agencéité » désigne « le sens [que les parents et les enfants] donnent à leurs comportements réciproques, dans leur capacité d'action stratégique et dans leur capacité à se comporter « comme si » l'autre était aussi un agent » (Grusec, Goodnow et Kuczynski, 2000, p. 205). Cette relation parent-enfant requiert que les parents connaissent les humeurs mais aussi les objectifs et méthodes de leur enfant et qu'ils s'y adaptent. Il n'y a pas nécessairement de « comportements privilégiés » pour les parents, mais plutôt des visées prédominantes, qui se traduisent ensuite en interactions particulières. Cette perspective plaide

pour que les parents adaptent leurs méthodes à l'enfant et à la situation. Elle considère que les enfants, en tant qu'agents, sont compétents pour prendre leurs propres décisions quant à l'équité et l'intention parentale. Les parents sont censés développer des objectifs de socialisation pour leurs enfants en décidant quand leurs buts ne sont pas négociables et quand ils le sont (Grusec, Goodnow et Kuczynski, 2000).

L'agencité accrue des enfants plus âgés s'observe dans leur pensée, qui se centre davantage sur l'indépendance et la conscience de soi, et dans l'importance sociale plus grande donnée aux pairs par rapport aux parents. L'influence parentale dans cette période s'exerce moins à l'école et dans la vie sociale que dans la famille, comme le montre la diminution de la participation parentale formelle aux activités scolaires telles que les devoirs (Crosnoe, 2001 ; Eccles et Harold, 1996). Dans l'adolescence, l'influence familiale sur l'apprentissage s'exerce essentiellement sur les types de comportements et d'activités qui sont sanctionnés par les normes et valeurs familiales, l'implication des parents prenant davantage la forme d'activités éducatives de soutien que d'activité impliquant une action parentale directe.

On peut comprendre le concept de l'agencité en étudiant comment les parents transfèrent la capacité d'action à leurs enfants (Lerner et Steinberg, 2004), comment ils leur traduisent les valeurs sur l'école (Hektner et Asakawa, 2000 ; Rathunde, Carroll et Huang, 2000 ; Steinberg, 1996) et les moyens qu'ils leur donnent pour définir des stratégies relatives à leurs objectifs éducatifs. Pour Schneider et Stevenson (1999), ne s'attacher qu'à l'implication des parents dans l'école, à la discipline parentale et à leur participation aux activités extrascolaires, c'est omettre des aspects critiques de la capacité d'action que les parents peuvent donner à leurs adolescents pour que ceux-ci se sentent plus habilités et responsables de la préparation de leur avenir. Pour les adolescents, un apprentissage optimal comprend une transmission de l'agencité, mais celle-ci doit s'accompagner d'informations solides et d'une série de filets de sécurité qui facilitent le passage à l'âge adulte. Il s'agit notamment d'aider les adolescents à poursuivre leurs intérêts personnels, de s'informer des possibilités après le secondaire, de communiquer fréquemment sur les projets et de leur offrir de réelles possibilités de s'informer sur les carrières et les conditions d'accès.

Médiation de l'influence des pairs

Un mode voisin d'implication des parents dans le processus d'apprentissage réside dans la médiation de l'influence des pairs. En fonction de la dynamique familiale, la famille peut protéger des associations néfastes avec des pairs et d'autres adultes ou constituer un facteur de risque. Les parents peuvent avoir une influence particulièrement forte dans les types d'amitié que nouent leurs enfants (Coleman, 1988) : ils peuvent les dissuader de nouer des

liens avec des pairs qu'ils jugent problématiques en s'informant sur les amis de leurs enfants pour découvrir s'ils ont des valeurs et aspirations comparables (Crosnoe, Erickson et Dornbusch, 2002 ; de Kemp *et al.*, 2006 ; Offer et Schneider, 2007). Généralement, ces actions des parents n'ont d'effet que lorsque les familles font partie d'une communauté tout entière partageant des idéologies et des pratiques sur l'éducation des enfants (Furstenberg *et al.*, 1999 ; Harris, 1995).

Implication parentale dans les apprentissages scolaires

L'implication des parents dans l'école pendant les années formatrices d'un enfant peut revêtir diverses formes : présence physique à l'école, participation aux rencontres entre parents et enseignants et aux activités scolaires, travail bénévole effectué en classe. De nombreuses études visant à lier ces actions parentales axées sur l'école avec les résultats des enfants ont conclu à des effets modestes ou non significatifs. Pourtant, on considère généralement que tout en ayant un effet minime sur les résultats scolaires, elles aident à construire un sens collectif d'appartenance à une communauté au sein de l'établissement, qui peut indirectement affecter les objectifs éducatifs des élèves (Driessen, Smit et Slegers, 2005 ; Schneider et Coleman, 1988, chapitre de Kerbow et Bernhardt). Des recherches plus récentes indiquent que l'implication parentale dans l'école est liée à de plus faibles taux d'abandon dans le secondaire et à un plus fort taux d'achèvement du secondaire sans redoublement (Anguiano, 2004 ; Barnard, 2004). Il semblerait que sans avoir d'effet sensible immédiat sur les performances scolaires, ces activités envoient des messages subjectifs sur l'importance et l'intérêt de l'éducation qui ont des effets durables sur le niveau de formation.

Une collaboration fructueuse entre l'école et les parents peut aussi renforcer les apprentissages et l'ajustement des enfants lorsqu'elle implique que les parents prennent des mesures spécifiques à la maison (surveiller les devoirs par exemple) et soutiennent ainsi les objectifs de l'école. L'implication des parents consiste en grande partie à travailler avec l'école sur des activités et à renforcer des valeurs qui bénéficient directement aux résultats scolaires et au succès futur de leurs enfants, notamment la communication entre parents et professeurs et l'encouragement aux devoirs (Hill *et al.* 2004). Ces facteurs sont généralement associés aux résultats scolaires des élèves de l'enseignement élémentaire (Driessen, Smit et Slegers, 2005 ; Eccles et Harold, 1996 ; Epstein et Sanders, 2002 ; Hill *et al.*, 2004 ; Kohl *et al.*, 2000 ; Steinberg *et al.*, 1992). Ce type de relation avec implication parentale active dans la scolarité influence indirectement les résultats scolaires des enfants en leur donnant davantage envie de réussir à l'école (Hill, Ramirez et Dumka, 2003 ; Young et Friesen, 1990), ce qui est associé à de meilleurs résultats scolaires (Abu-Hilal, 2000 ; Trusty *et al.*, 2000).

L'inscription de l'enfant à l'école maternelle est le domaine dans lequel l'implication parentale directe semble la plus importante. Des recherches ont montré que la fréquentation de dispositifs formels destinés à la petite enfance est associée à de meilleurs niveaux en mathématiques et en expression orale, à une plus grande réussite scolaire, à une meilleure santé, à une moindre dépendance à l'égard des aides sociales, ainsi qu'à un taux d'emploi et à des revenus plus élevés (Lynch, 2004 ; Melhuish *et al.*, 2008 ; Schweinhart, 2007). Les données sur l'éducation formelle dans la petite enfance sont très claires – l'exposition à une éducation préscolaire de qualité apporte des avantages certains et marqués, tant au plan du niveau d'instruction qu'au plan économique (Cunha et Heckman, 2006 ; Sylva *et al.*, 2007). À l'aide de modèles économiques organisant les données issues d'études de l'*Abecedarian project*, du *Perry pre-school program*, du *Chicago child-parent centre program* et d'autres interventions ciblant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence, Cunha et Heckman (2006) ont constaté que « les écarts de compétences cognitives et non cognitives entre individus et entre groupes socioéconomiques se creusent dès le plus jeune âge » (p. 68) et qu'il « est possible de compenser partiellement les effets d'un milieu familial défavorable. Les données résultant d'études randomisées conduites sur les programmes d'intervention ciblant des enfants défavorisés suivis jusqu'à l'âge adulte indiquent qu'il est possible d'éliminer une partie des écarts dus au désavantage précoce » (p. 69). Ces études ont également conclu que « les investissements dans la petite enfance ont un rendement économique élevé. Les investissements précoces dans les compétences cognitives et non cognitives abaissent le coût des futurs investissements en améliorant l'efficacité de l'apprentissage ultérieur » (p. 69).

Du point de vue de l'action des pouvoirs publics, l'implication décisive est ici que l'impact de la famille sur le processus d'apprentissage peut et doit être soutenu par des environnements d'apprentissage formel bien structurés et diversifiés, et ce particulièrement pour les enfants défavorisés. L'expérience d'apprentissage préscolaire structurée est un facteur important de neutralisation d'une partie des effets négatifs bien documentés associés à une éducation au sein de familles peu pourvues en ressources. Il faut veiller à aider les parents à trouver les programmes et services préscolaires offerts et à déterminer les programmes de qualité, et à leur fournir les ressources éducatives et de santé nécessaires pour garantir l'accès et la réussite.

Sur quels résultats scolaires l'influence des familles s'exerce-t-elle ?

Jusqu'ici, nous avons examiné comment est mesurée l'influence des parents en termes de caractéristiques du foyer et de styles d'interaction et de comportements des parents. Nous abordons maintenant les résultats scolaires dont il a été démontré qu'ils sont influencés par les caractéristiques et les actes des parents.

Développement cognitif

À commencer par le développement du vocabulaire, l'apprentissage des enfants est étroitement dépendant des influences familiales, de nettes différences étant observables dans l'acquisition du vocabulaire en fonction du statut socioéconomique et de la façon de parler des mères. Les différences dans la parole maternelle adressée à l'enfant ont été attribuées au statut socioéconomique, puis à des différences dans l'utilisation du langage (Hoff, 2003; Keown, Woodward et Field, 2001; Zhang *et al.*, 2008). Les jeunes enfants qui grandissent au sein de familles riches en ressources ont généralement un vocabulaire plus étendu que les enfants dont les familles sont peu pourvues en ressources et ces différences tendent à s'accroître au fil du temps. À l'âge de trois ans, le vocabulaire des enfants issus de familles défavorisées est inférieur de moitié à celui des enfants de familles favorisées (Biemiller, 2006; Brooks-Gunn et Markman, 2005; Hart et Risley, 1995, 1999). L'étude de Hart et Risley (1995) comprenait des retranscriptions d'échanges entre parents et enfants et des observations mensuelles de 42 enfants à partir de leurs premiers mots (vers un an) jusqu'à leur troisième anniversaire. Les enfants nés dans des familles disposant de faibles ressources économiques apprennent moins de mots, ont des expériences moins fréquentes avec les mots dans leurs échanges avec les autres et acquièrent leur vocabulaire plus lentement.

Des données montrent que le revenu entretient des liens plus étroits avec les résultats cognitifs qu'avec le comportement (Duncan *et al.*, 1998; Kohen *et al.*, 2002) ou la santé (Burgess, Propper et Rigg, 2004; Korenman et Miller, 1997). Les politiques qui accroissent le revenu et l'emploi parental peuvent donc avoir des effets positifs sur l'implication scolaire des enfants, leur réussite, et leurs aspirations éducatives et professionnelles (Gennetian *et al.*, 2002; Gennetian et Miller, 2002; Huston *et al.*, 2001; Kagitcibasi, Sunar et Bekman, 2001; Morris, Duncan et Clark-Kauffman, 2005; Soares et Collares, 2006). Dans le cadre d'une étude des résultats de sept évaluations à sélection aléatoire, portant sur sept programmes d'aide sociale et de lutte contre la pauvreté, Morris *et al.* (2005) ont observé que les programmes qui augmentaient l'emploi et le revenu parental entraînaient une forte progression des performances cognitives des enfants d'âge préscolaire.

Les mécanismes qui sous-tendent les relations entre le statut socioéconomique et le développement de l'enfant comprennent l'instabilité familiale, l'aide sociale, la relation parents-enfants, le style parental et les caractéristiques de l'environnement familial (Evans, 2004; McCulloch et Joshi, 2001; Pittman et Chase-Lansdale, 2001). Dans les familles où les parents consacrent plus de temps aux échanges avec leurs enfants et les encouragent à parler, à imiter des mots et à identifier des objets, l'acquisition du vocabulaire tend à être plus précoce et plus facile que dans les foyers où il y a peu de communication. Des recherches ont montré que lorsque les parents montrent comment

utiliser le vocabulaire, la parole et la logique à travers leurs échanges quotidiens avec leurs enfants en « situation réelle », l'acquisition de la parole et l'apprentissage des mots sont facilités (Berger, 2000 ; Downey, 2002 ; National Research Council, 1998 ; Sénéchal et LeFevre, 2002 ; Weems et Rogers, 2007).

Les attitudes des parents à l'égard de la lecture ont une influence significative sur l'attitude des enfants vis-à-vis de la lecture et sur leur investissement dans le processus de littératie (Baker, Scher et Mackler, 1997 ; Hewison et Tizard, 2004). Des études concluent que l'implication parentale dans la lecture doit comprendre (a) l'enseignement des lettres, des sons et des liens entre lettres et sons aux enfants, (b) des conversations avec les enfants pour stimuler le développement du vocabulaire et (c) la démonstration de bonnes habitudes de lecture et d'écriture, des séances quotidiennes de lecture partagée et la fréquentation de bibliothèques et de musées (National Reading Panel, 2000). Les enfants doivent considérer la lecture comme une expérience agréable, et pour les parents, cela veut souvent dire faire de l'heure de l'histoire un échange positif, dans lequel ils demandent aux enfants de participer à la narration. Des échanges positifs autour des livres initient les enfants au plaisir et à la satisfaction procurés par la lecture, et ces sentiments sont souvent liés à une plus grande envie de lire (Baker, Serpell et Sonnenschein, 1995 ; McKenna, 1994 ; Snow et Tabors, 1996 ; Torr, 2004).

Les familles peuvent également jouer un rôle important dans l'instauration d'un environnement qui favorise une exposition précoce aux compétences en numératie. En effet, l'un des principaux prédictors de la réussite scolaire ultérieure est l'acquisition précoce de compétences mathématiques – le type de compétences de numératie que les enfants acquièrent avant d'entrer à l'école maternelle (Duncan *et al.*, 2007 ; Kaufmann *et al.*, 2005). Les recherches en neuro-imagerie font apparaître des liens étroits entre l'activité cérébrale impliquant le raisonnement numérique et celle qui implique le raisonnement spatial (Dehaene *et al.*, 1999). Ces constats plaident pour l'utilisation de représentations concrètes des principes mathématiques abstraits avec les jeunes enfants, notamment l'utilisation d'objets à manipuler tels que des cubes, des réglettes Cuisenaire et des jeux de société (Case *et al.*, 1996 ; Zhou *et al.*, 2006). Pour que les enfants acquièrent des compétences de numératie, les familles doivent veiller particulièrement à leur donner des outils explicites qui facilitent le développement des connaissances et du raisonnement mathématique.

Développement non cognitif : motivation, investissement personnel et accompagnement social

L'enfant a plus de chances d'apprendre lorsqu'il grandit dans un environnement familial structuré où les parents indiquent leurs attentes en matière d'apprentissage et les adaptent à ses besoins et à sa personnalité (Downey, 2002 ; Maccoby et Martin, 1983 ; Neuenschwander *et al.*, 2007 ; Steinberg,

1996). Si ces pratiques parentales semblent généralement associées aux résultats scolaires, les chercheurs soulignent d'autres états émotionnels – tels que la compétition, l'individualité, l'indépendance, et l'endurance – qui peuvent être encouragés par les parents, en particulier les parents de classe moyenne et supérieure (Abu-Hilal, 2001 ; Kohn, 1986 ; Kusserow, 2004 ; Lareau, 2003 ; Robbins, 2006). Pour que les enfants apprennent de manière optimale, il n'est peut-être pas suffisant qu'ils soient « cultivés » – ils ont sans doute besoin aussi d'être encouragés à apprendre à se mesurer aux autres dans un bon état d'esprit, à poursuivre des objectifs même lorsqu'ils sont difficiles et à se développer en tant qu'individus doués d'une personnalité propre et capables d'agir hors du domaine de leurs parents.

La relation parents-enfants connaît une importante transformation à l'adolescence, lorsque les enfants commencent à prendre davantage d'indépendance et que la plupart des parents s'abstiennent de superviser directement leurs activités scolaires et extrascolaires. C'est dans cette phase que les adolescents prennent davantage conscience des actes de leurs parents, de leurs motivations et de leurs valeurs. Les actes et attitudes parentaux sont donc examinés et interprétés par les adolescents, qui réagissent de façon positive ou négative aux positions et décisions prises par leurs parents. La perspective « de l'adéquation entre stade de développement et environnement de l'individu » décrite par Eccles *et al.* (1993) indique que c'est à l'adolescence qu'il est le plus important de réaliser une bonne adaptation entre les structures d'un cadre donné (l'environnement familial dans ce cas) et les besoins perçus de l'adolescent (Eccles *et al.*, 1993, 1997 ; Goldstein, Davis-Kean et Eccles, 2005 ; Gutman et Eccles, 2007).

Si une part importante des apprentissages disciplinaires formels intervient à l'école, les familles ont un rôle important à jouer dans le développement des valeurs et des attitudes qui encouragent l'investissement personnel des élèves, leur motivation et la réussite de leurs apprentissages. L'aide aux devoirs est un de ces comportements modèles par lequel les parents non seulement renforcent les leçons et concepts acquis à l'école (Hoover-Dempsey *et al.*, 2001 ; Xu et Yuan, 2003) mais démontrent également des attitudes et des comportements associés à la réussite scolaire (Desforges, 2003 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995). Compte tenu des bienfaits de l'implication parentale dans les devoirs, il est souhaitable que les écoles encouragent les échanges entre parents et enfants en donnant des indications explicites sur l'aide que les parents peuvent apporter aux devoirs. Ces indications peuvent utilement couvrir les aspects suivants : (a) trouver un endroit approprié pour l'étude, (b) consacrer suffisamment de temps aux devoirs, (c) être disponible pour aider les enfants sans faire les devoirs à leur place et (d) transmettre des messages sur la valeur du travail à la maison et en particulier sur la relation qu'il entretient avec les objectifs éducatifs de l'enfant et ceux de l'école.

Les attentes parentales sont une puissante force de développement du sentiment d'efficacité personnelle et des compétences de l'enfant, lesquels

sont à leur tour liés aux résultats scolaires. Cette relation est particulièrement pertinente à l'adolescence. Tout comme leurs parents ont des attentes quant à leur avenir, les adolescents ont eux aussi des attentes éducatives et des aspirations professionnelles, mais ils n'ont pas toujours conscience des mesures à prendre pour les atteindre. Il est possible de les aider à concevoir un projet d'avenir réaliste en mettant les ambitions en cohérence avec les attentes éducatives en fonction du type de métier qu'ils veulent exercer à l'âge adulte. Dans une étude sur les attitudes des adolescents à l'égard du travail, Schneider et Stevenson (1999) ont montré que ceux dont les ambitions étaient en cohérence avaient plus de chances d'atteindre leurs objectifs au sortir du secondaire. Les parents peuvent aider le processus de mise en cohérence en présentant leur enfant adolescent à des personnes exerçant un métier comparable à celui auquel il aspire, en lui donnant des informations sur le choix des établissements supérieurs et des matières dominantes et sur l'influence qu'ont ces choix sur les plans de carrière et en s'engageant avec lui dans les décisions stratégiques relatives à ses objectifs.

Les familles sont un important relais d'informations sur le marché du travail, car elles offrent un lieu d'échanges autour de la formation et de la préparation nécessaire pour exercer certains métiers, sur les démarches à entreprendre pour y accéder et sur les chances qu'a l'adolescent de trouver un emploi de ce type compte tenu de ses talents et de ses compétences. Les parents doivent offrir des conseils pour aider l'adolescent à trouver les ressources qui le guideront dans ses choix et décisions : les parents peuvent indéniablement aider leurs adolescents à développer des compétences à l'étude et des connaissances disciplinaires spécifiques, mais là où leur influence est réellement critique, c'est quand ils les aident à s'informer sur les orientations possibles et à prendre des décisions stratégiques pour leur avenir.

Il est possible de développer des ambitions cohérentes en créant une dynamique parent-adolescent qui encourage les performances scolaires tout en apportant un soutien émotionnel. Cette proximité émotionnelle entre les parents et les adolescents peut faciliter la transmission des attentes relatives aux performances et aux comportements sociaux (Crosnoe, 2004). Csikszentmihalyi, Rathunde et Whalen (1993) ont construit un modèle de la dynamique parentale qui offre à la fois challenge et soutien. Dans les familles qui insistent sur le challenge, les parents accordent de la valeur au fait que les adolescents prennent des responsabilités, organisent leurs actions de manière adulte et se sentent capables d'affronter des situations personnelles difficiles. Les adolescents de familles qui valorisent le challenge ont généralement un sentiment de direction plus développé ; ils tendent aussi à travailler davantage à la maison et à reconnaître ce travail comme un moyen de croissance et de réussite à venir.

Dans les familles qui insistent sur le soutien, les parents jugent important que les adolescents se sentent aimés et soutenus : les adolescents de ces

familles indiquent se sentir plus optimistes et ont des attitudes plus positives vis-à-vis de l'école. Certaines familles accordent de l'importance au challenge et au soutien : leurs adolescents ont une plus grande estime de soi et un sentiment plus développé d'orientation vers les objectifs futurs. Trouver l'équilibre entre challenge et soutien est essentiel pour instaurer un environnement offrant des conditions d'apprentissage et des opportunités de développement social optimales dans lequel les adolescents se sentent autonomes, optimistes, motivés et guidés par des objectifs (Rathunde, Carroll et Huang, 2000).

Les adolescents qui ont des projets clairs pour leur avenir discutent beaucoup avec leurs parents des actions et des stratégies à mettre en œuvre pour atteindre leurs objectifs éducatifs et professionnels et le font dans un environnement qui est également affectueux, attentif et solidaire (Schneider et Stevenson, 1999). Les adolescents auxquels les parents laissent une importante capacité d'action en matière scolaire tout en ayant pour eux de fortes attentes tendent davantage à élaborer des stratégies comportementales avec leur famille (Jones et Schneider, 2009). Les adolescents dont les parents ont pris le temps de définir des stratégies avec eux ont généralement des attentes élevées. S'attacher exclusivement à des challenges élevés en fixant de strictes limites concernant la surveillance des devoirs et du temps passé avec des amis peut peser sur les attentes éducatives et nuire au bien-être émotionnel.

Conclusion – renforcement des liens entre famille et école

Ce chapitre a examiné l'influence de la famille – par opposition aux enseignants et aux autres catégories de personnel de l'école – sur les apprentissages des enfants mais bien entendu, une part importante de ces apprentissages s'effectue dans le cadre scolaire formel. Lorsque les parents participent à cet environnement, les résultats ne sont pas uniformément positifs. En effet, si l'implication parentale met les enseignants et les parents en opposition, il est difficile d'instaurer une relation de confiance dans laquelle le bien-être des enfants est au premier plan. L'absence de relation de confiance dans les écoles nuit à l'apprentissage (Bryk et Schneider, 2002). Dès lors, il convient de se demander comment structurer les politiques pour que les parents s'impliquent de manière significative et favorable à la réussite scolaire, en créant ainsi un véritable partenariat.

Il est important de tenir compte des obstacles potentiels aux partenariats fructueux entre la famille et l'école ; ce peut être le cas, par exemple, d'un faible sentiment d'efficacité personnelle et de contraintes de ressources chez les parents (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Esler, Godber et Christenson (2008) recommandent que les écoles repèrent systématiquement les familles qui ne s'investissent pas dans la scolarité de leurs enfants et les invitent personnellement à s'impliquer, et cela indépendamment des résultats scolaires

car l'école montre ainsi qu'elle attache une réelle valeur aux enfants et ne les considère pas comme un problème administratif.

Quel doit être le rôle de l'école lorsque les parents ne sont pas disposés à s'investir dans le processus d'apprentissage ? L'école doit fonctionner comme un lieu d'apprentissage formel, mais offrir aussi de nombreux autres services qui relèvent traditionnellement de la sphère familiale, tels la gratuité du petit-déjeuner et du déjeuner, qui réduit les carences alimentaires, également associées à une moindre capacité de concentration (Gunderson, 2008). L'autre solution est de transformer l'école en centre communautaire à travers des initiatives telles que le *21st Century community learning center program* (département américain de l'Éducation, 2008), dans le cadre desquelles les écoles offrent une structure et une stimulation extrascolaires ainsi qu'un enseignement complémentaire en lecture, et prennent des enseignants et des bénévoles comme modèles auxquels s'identifier. Si ces programmes jouent un rôle important dans l'offre de services supplémentaires à de nombreux enfants, il est néanmoins difficile pour les écoles de reproduire l'influence des familles.

Les programmes périscolaires sont un autre moyen d'apporter une partie du soutien scolaire dont les enfants ont besoin mais qu'ils n'obtiennent peut-être pas à la maison. Bien que ces programmes aient des effets hétérogènes (voir par exemple James-Burdumy *et al.*, 2005), les recherches laissent à penser qu'un enseignement scolaire structuré, en particulier en mathématiques, s'accompagne d'une nette amélioration des résultats des élèves qui le suivent (Black *et al.*, 2008 ; Bray, 2006 ; Ireson, 2004 ; Rahm et Ash, 2008). Les ingrédients décisifs des programmes périscolaires fructueux sont un large éventail de possibilités d'enrichissement des connaissances, d'activités de renforcement et de maîtrise des compétences pour le travail scolaire, la formation de relations intentionnelles, un fort leadership du personnel du programme et un solide soutien budgétaire et administratif de la part de l'organisation qui parraine (Birmingham *et al.*, 2005 ; Fordham, 2004).

Lareau (2003), comme d'autres spécialistes, suggère que les activités extrascolaires contribuent au bon développement des enfants, en particulier lorsqu'ils commencent l'enseignement élémentaire et jusque dans l'adolescence, et il a été démontré que ces activités sont associées à tout un ensemble d'effets positifs dans la phase plus tardive de l'adolescence, notamment une moindre délinquance, un moindre absentéisme, une consommation de drogues et d'alcool moins élevée (Derous et Ryan, 2008 ; Eccles et Barber, 1999 ; Marsh, 1992 ; Persson, Kerr et Stattin, 2007 ; Raymore *et al.*, 1999 ; Werner, 1993) et une augmentation de la fréquentation d'établissements d'enseignement supérieur (Schneider, 2003 ; Swanson, 2002). Les activités extrascolaires structurées font souvent naître un intérêt et permettent de repérer les talents dans des domaines tels que le sport, la musique et les arts, par lesquels les enfants peuvent apprendre directement la nécessité de l'effort et

de la persévérance. De plus, ces activités peuvent renforcer les compétences telles que la détermination, la coopération et les relations interpersonnelles. Il est donc important de soutenir les activités extrascolaires et de les mettre à la portée des enfants de tous les niveaux de revenus, car elles sont souvent très coûteuses. Cependant, les activités extrascolaires ne doivent pas dominer l'emploi du temps familial et remplacer les moments d'activité familiale partagée. De multiples activités extrascolaires peuvent fatiguer et stresser les enfants et les parents et réduire le temps qu'ils passent ensemble (Ochs et Shohet, 2006 ; Schneider, 2003).

Les programmes peuvent être également structurés pour soutenir et encourager les parents à prendre une part plus active dans les activités d'apprentissage de leurs enfants. Le programme Parents as Teachers Program (Parents as Teachers National Center, 2008) reconnaît que les parents sont les premiers éducateurs des enfants et mettent des ressources à leur disposition pour les aider à devenir des parents-enseignants efficaces. Les parents qui choisissent d'y participer bénéficient d'un accompagnement social sous forme de visites régulières du personnel du programme, de réunions collectives de parents, d'un contrôle et d'un suivi périodiques du développement éducatif et sensoriel par le personnel du programme et de l'accès à un centre de ressources (National Diffusion Network, 1996). Il a été démontré que la participation à ce programme améliore la préparation à l'école grâce à de meilleures pratiques parentales telles qu'un temps plus long consacré à la lecture à haute voix aux enfants, et une plus forte probabilité que les parents inscrivent leurs enfants à des programmes préscolaires (Zigler, Pfanenstiel et Seitz, 2008). Les visites aux familles prévues dans le programme Parents as Teachers soulignent l'importance de l'accompagnement social des parents car ils sont ainsi informés des activités les plus propices à la littératie et à la préparation à l'école (Zigler, Pfanenstiel et Seitz, 2008).

Dans un autre programme de littératie américain, des pédiatres fournissent des livres et des documents d'information aux parents lors des visites de routine chez le médecin (High *et al.*, 2000). Dans une étude d'évaluation, les familles du groupe d'intervention ont reçu des livres pour enfants et du matériel éducatif approprié au développement des enfants lors de leurs visites de contrôle régulières. Pour ce groupe, on a observé une augmentation de 40 % de l'« orientation vers la littératie des enfants » (une mesure de la capacité et de la disposition de la famille à entreprendre des activités de développement de la littératie avec de jeunes enfants), ainsi qu'une plus grande fréquence de la lecture à haute voix aux petits enfants (jusqu'à 30 mois) et un vocabulaire plus riche chez ces enfants. Ces effets étaient modulés par une augmentation de l'activité de lecture partagée avec les jeunes enfants, ce qui permet de penser que l'intervention a contribué à un accroissement des lectures partagées et du vocabulaire acquis (High *et al.*, 2000).

Les politiques éducatives et les décisions de financement doivent évidemment soutenir les initiatives prises à l'école, mais il importe aussi de soutenir les programmes axés sur les familles afin de continuer à développer et encourager ces dernières à fonctionner comme des agents éducatifs déterminants pour leurs enfants. Il est difficile d'agir sur la dynamique familiale – en particulier en ce qui concerne la parentalité – et le rôle formel des pouvoirs publics dans ce domaine est flou, mais soutenir les écoles n'est pas suffisant. Il est indispensable d'apporter un soutien complémentaire aux familles qui ont des difficultés à promouvoir l'apprentissage.

Bibliographie

- Abu-Hilal, M.M. (2000), « A Structural Model of Attitudes towards School Subjects, Academic Aspiration and Achievement », *Educational Psychology*, vol. 20, n° 1, pp. 75-84.
- Abu-Hilal, M.M. (2001), « Correlates of Achievement in the United Arab Emirates : A Sociocultural Study », D.M. McInerney et S. Van Etten (éd.), *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*, vol. 1, Information Age Publishing, Greenwich, CT, pp. 205-230.
- Ainsworth, M.D.S, M.C. Blehar, E. Waters et S. Wall (1978), *Patterns of Attachment : A Psychological Study of the Strange Situation*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Alexander, K., D. Entwistle et N. Kabbani (2001), « The Dropout Process in Life Course Perspective : Early Risk Factors at Home and School », *Teachers College Record*, vol. 103, n° 3, pp. 760-822.
- Amato, P.R. et F. Rivera (1999), « Paternal Involvement and Children's Behavior Problems », *Journal of Marriage and Family*, vol. 61, n° 2, pp. 375-384.
- Anguiano, R.P.V. (2004), « Families and Schools : The Effect of Parental Involvement on High School Completion », *Journal of Family Issues*, vol. 25, n° 1, pp. 61-85.
- Baker, D., C. Riordan et M. Schaub (1995), « The Effect of Sex-Grouped Schooling on Achievement : The Role of National Context », *Comparative Education Review*, vol. 34, n° 4, pp. 468-482.
- Baker, L., D. Scher et K. Mackler (1997), « Home and Family Influences on Motivations for Reading, » *Educational Psychologist*, vol. 32, n° 2, pp. 69-82.
- Baker, L., R. Serpell et S. Sonnenschein (1995), « Opportunities for Literacy Learning in the Homes of Urban Pre-schoolers, » L.M. Morrow (éd.), *Family Literacy : Connections in Schools and Communities*, International Reading Association, Newark, DE, pp. 236-252.
- Baltes, P.B., P.A. Reuter-Lorenz et F. Rösler (2006), *Lifespan Development and the Brain*, Cambridge University Press, Cambridge, RU.

- Barnard, W.M. (2004), « Parent Involvement in Elementary School and Educational Attainment », *Children and Youth Services Review*, vol. 26, n° 1, pp. 39-62.
- Baumrind, D. (1966), « Effects of Authoritative Parental Control on Child's Behavior, » *Child Development*, vol. 37, n° 4, pp. 887-907.
- Baumrind, D. (1967), « Child Care Practices Anteceding Three Patterns of Pre-school Behavior », *Genetic Psychology Monographs*, vol. 75, n° 1, pp. 43-88.
- Belsky, J. et R.M.P. Fearon (2002), « Early Attachment Security, Subsequent Maternal Sensitivity, and Later Child Development : Does Continuity in Development Depend upon Continuity of Caregiving? », *Attachment and Human Development*, vol. 4, n° 3, pp. 361-387.
- Berger, E.H. (2000), *Parents as Partners in Education : Families and Schools Working Together*, Merrill Publishing, Upper Saddle River, NJ.
- Bianchi, S.M. (1984), « Children's Progress through School : A Research Note », *Sociology of Education*, vol. 57, n° 3, pp. 184-192.
- Biemiller, A. (2006), « Vocabulary Development and Instruction : A Prerequisite for School Learning », D.K. Dickinson et S.B. Neuman (éd.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2, Guilford Press, New York, pp. 41-51.
- Birmingham, J., E.M. Pechman, C.A. Russell et M. Mielke (2005), *Shared Features of High-Performing After-School Programs : A Follow-Up to the TASC Evaluation*, préparé pour l'After-School Corporation and Southwest Educational Development Laboratory, New York.
- Black, A.R., F. Doolittle, P. Zhu, R. Unterman et J.B. Grossman (2008), *The Evaluation of Enhanced Academic Instruction in After-School Programs : Findings After the First Year of Implementation* (NCEE 2008-4021), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, département américain de l'Éducation, Washington, DC.
- Blau, P.M. et O.D. Duncan (1967), *The American Occupational Structure*, John Wiley & Sons, New York.
- Bouchard, T.J. et M. McGue (2003), « Genetic and Environmental Influences on Human Psychological Differences », *Journal of Neurobiology*, vol. 54, n° 1, pp. 4-45.
- Bourdieu, P. (1984), *Distinction : A Social Critique of the Judgement of Taste*, Harvard University Press, Cambridge, MA [*La distinction : critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, Paris].
- Boyle, M.H., K. Georgiades, Y. Racine et C. Mustard (2007), « Neighbourhood and Family Influences on Educational Attainment : Results from the Ontario

- Child Health Study Follow-Up 2001 », *Child Development*, vol. 78, n° 1, pp. 168-189.
- Bray, M. (2006), « Private Supplementary Tutoring : Comparative Perspectives on Patterns and Implications », *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, vol. 36, n° 4, pp. 515-530.
- Bronfenbrenner, U. et S.J. Ceci (1994), « Nature-Nuture Reconceptualized, in Developmental Perspective : A Bioecological Model », *Psychological Review*, vol. 101, n° 4, pp. 568-586.
- Brooks-Gunn J. et L.B. Markman (2005), « The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness », *The Future of Children / Center for the Future of Children, the David and Lucile Packard Foundation*, vol. 15, n° 1, pp. 139-168.
- Bryk, A.S. et B. Schneider (2002), *Trust in Schools : A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York.
- Burchinal, M.R., F.A. Campbell, D.M. Bryant, B.H. Wasik et C.T. Ramey (1997), « Early Intervention and Mediating Processes in Cognitive Performance of Children of Low-Income, African American Families », *Child Development*, vol. 68, n° 5, pp. 935-954.
- Burgess, S.M., C. Propper et J. Rigg (2004), *The Impact of Low Income on Child Health : Evidence from a Birth Cohort Study* (LSE STICERD Research Paper n° CASE085), Université de Bristol, Department of Economics, RU, mai.
- Byrd, R.S. et M.L. Weitzman (1994), « Predictors of Early Grade Retention Among Children in the United States », *Pediatrics*, vol. 93, n° 3, pp. 481-487.
- Cabrera, N.J., C.S. Tamis-LeMonda, R.H. Bradley, S. Hofferith et M.E. Lamb (2000), « Fatherhood in the Twenty-First Century », *Child Development*, vol. 71, n° 1, pp. 127-136.
- Case, R. et M. Okamoto (1996), « The Role of Central Conceptual Structures in the Development of Children's Thought », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 61, n° 1-2, pp. 1-295.
- Chen, Z-Y. et H.B. Kaplan (2003), « School Failure in Early Adolescence and Status Attainment in Middle Adulthood : A Longitudinal Study », *Sociology of Education*, vol. 76, n° 2, pp. 110-127.
- Coleman, J. (1988), « Social Capital in the Creation of Human Capital », *American Journal of Sociology*, vol. 94, Supplément, pp. S95-S120.
- Coleman, J., E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfeld et R. York (1966), *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office, Washington, DC.

- Crosnoe, R. (2001), « Academic Orientation and Parental Involvement in Education during High School », *Sociology of Education*, vol. 74, n° 3, pp. 210-230.
- Crosnoe, R. (2004), « Social Capital and the Interplay of Families and Schools », *Journal of Marriage and Family*, vol. 66, n° 2, pp. 267-280.
- Crosnoe, R., K.G. Erickson et S.M. Dornbusch (2002), « Protective Functions of Family Relationships and School Factors on the Deviant Behavior of Adolescent Boys and Girls », *Youth and Society*, vol. 33, n° 4, pp. 515-544.
- Csikzentmihalyi, M., K.R. Rathunde et S. Whalen (1993), *Talented Teenagers : The Roots of Success and Failure*, Cambridge University Press, New York.
- Cunha, F. et J.J. Heckman (2006), « Investing in our Young People », manuscrit non publié, Department of Economics, Université de Chicago.
- Dawson, D.A. (1991), « Family Structure and Children's Health and Well-Being : Data from the 1988 National Health Interview Survey on Child Health », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 53, n° 3, pp. 573-584.
- Dehaene, S., E. Spelke, P. Pinel, R. Stanescu et S. Tsivkin (1999), « Sources of Mathematical Thinking : Behavioral and Brain-Imaging Evidence », *Science*, vol. 284, n° 5416, pp. 970-974.
- Département américain de l'Éducation (2008), « *Guide to U.S. Department of Education Programs 2008* », département américain de l'Éducation, Washington, DC, www.ed.gov/programs/gtep/gtep.pdf.
- Derous, E. et A.M. Ryan (2008), « When Earning is Beneficial for Learning : The Relation of Employment and Leisure Activities to Academic Outcomes », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 73, n° 1, pp. 118-131.
- Desforges, C. (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment : A Literature Review* (Research Report RR433), DfES Publications, Nottingham, RU.
- Dickens, W.T. et J.R. Flynn (2001), « Heritability Estimates versus Large Environmental Effects : The IQ Paradox Resolved », *Psychological Review*, vol. 108, n° 2, pp. 346-369.
- Downey, D. (2002), « Parental and Family Involvement in Education », A. Molnar (éd.), *School Reform Proposals : The Research Evidence*, Information Age Publishing, Greenwich, CT, pp. 113-134.
- Doyon, J. et H. Benali (2005), « Reorganization and Plasticity in the Adult Brain during Learning of Motor Skills », *Current Opinion in Neurobiology*, vol. 15, n° 2, pp. 161-167.

- Driessen, G., F. Smit et P. Slegers (2005), « Parental Involvement and Educational Achievement », *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 4, pp. 509-532.
- Duncan, G.J., J. Brooks-Gunn et P.K. Klebanov (1994), « Economic Deprivation and Early Childhood Development », *Child Development*, vol. 65, n° 2, pp. 296-318.
- Duncan, G.J., C.J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A.C. Huston, P. Klebanov, L. Pagani, L. Feinstein, M. Engel, J. Brooks-Gunn, H. Sexton, K. Duckworth et C. Japel (2007), « School Readiness and Later Achievement », *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 6, pp. 1428-1446.
- Duncan, G.J., W.J. Yeung, J. Brooks-Gunn et J. Smith (1998), « How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children? », *American Sociological Review*, vol. 63, n° 3, pp. 406-423.
- Duyme, M., A-C. Dumaret et S. Tomkiewicz (1999), « How Can We Boost IQs of 'Dull Children'? : A Late Adoption Study », *PNAS*, vol. 96, n° 15, pp. 8790-8794.
- Eccles, J.S. et B.L. Barber (1999), « Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band : What kind of Extracurricular Involvement Really Matters? », *Journal of Adolescent Research*, vol. 14, n° 1, pp. 10-43.
- Eccles, J., C. Midgley, A. Wigfield, C. Buchanan, D. Reuman, C. Flanagan et D. Mac Iver (1993), « Development during Adolescence : The Impact of Stage-Environment Fit on Adolescents' Experiences in Schools and Families », *American Psychologist*, vol. 48, n° 2, pp. 90-101.
- Eccles, J.S., D. Early, K. Frasier, E. Belansky et K. McCarthy (1997), « The Relation of Connection, Regulation, and Support for Autonomy to Adolescents' Functioning », *Journal of Adolescent Research*, vol. 12, n° 2, pp. 263-286.
- Eccles, J.S. et R.D. Harold (1996), « Family Involvement in Children's and Adolescent Years », A. Booth et J.F. Dunn (éd.), *Family-School Links : How do they Affect Educational Outcomes?*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 3-34.
- Entwisle, D.R. et N.M. Astone (1994), « Some Practical Guidelines for Measuring Youth's Race/Ethnicity and Socioeconomic Status », *Child Development*, vol. 65, n° 6, pp. 1521-1540.
- Entwisle, D.R., K. Alexander, A. Pallas et D. Cadigan (1988), « A Social Psychological Model of the Schooling Process over First Grade », *Social Psychology Quarterly*, vol. 51, n° 3, pp. 173-189.

- Epstein, J.L. et M.G. Sanders (2002), « Family, School, and Community Partnerships », M.H. Bornstein (éd.), *Handbook of Parenting : Being and Becoming a Parent*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 407-438.
- Esler, A.N., Y. Godber et S.L. Christenson (2008), « Best Practices in Supporting Home-School Collaboration », A. Thomas et J. Grimes (éd.), *Best Practices in School Psychology V* (5^e édition), NASP Publications, Bethesda, MD, pp. 917-926.
- Evans, G.W. (2004), « The Environment of Childhood Poverty », *American Psychologist*, vol. 59, n° 2, pp. 77-92.
- Evans, W., M. Hout et S. Mayer (2004), « Assessing the Effect of Economics Inequality », K.M. Neckerman (éd.), *Social Inequality*, Russell Sage Foundation, New York, pp. 933-968.
- Flouri, E. et A. Buchanan (2003), « The Role of Father Involvement in Children's Later Mental Health », *Journal of Adolescence*, vol. 26, n° 1, pp. 63-78.
- Fordham, I. (2004), « Out-of-School-Hours learning in the United Kingdom », *New Directions for Youth Development*, vol. 2004, n° 101, pp. 43-74.
- Fries, A.B., T.E. Ziegler, J.R. Kurian, S. Jacoris et S.D. Pollak (2005), « Early Experience in Humans is Associated with Changes in Neuropeptides Critical for Regulating Social Behavior », *PNAS*, vol. 102, n° 47, pp. 17237-17240.
- Frome, P.M. et J.S. Eccles (1998), « Parents' Influence on Children's Achievement-Related Perceptions », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, n° 2, pp. 435-452.
- Furstenberg, F.F., T.D. Cook, J. Eccles, G.H. Elder et A. Sameroff (1999), *Managing to Make It : Urban Families and Adolescent Success*, University of Chicago Press, Chicago.
- Galambos, N.L. et H.A. Sears (1998), « Adolescents' Perceptions of Parents' Work and Adolescents' Work Values in Two-Earner Families », *The Journal of Early Adolescence*, vol. 18, n° 4, pp. 397-420.
- Geary, D.C. et K.J. Huffman (2002), « Brain and Cognitive Evolution : Forms of Modularity and Functions of Mind », *Psychological Bulletin*, vol. 128, n° 5, pp. 667-698.
- Gennetian, L., G. Duncan, V. Knox, W. Vargas, E. Clark-Kauffman et A. London (2002), *How Welfare and Work Policies for Parents Affect Adolescents : A Synthesis of Research*, Manpower Demonstration Research Corporation, New York.

- Gennetian, L. et C. Miller (2002), « Children and Welfare Reform : A View from an Experimental Welfare Program in Minnesota », *Child Development*, vol. 73, n° 2, pp. 601-620.
- Ginsburg, K.R. (2007), « The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds », *Pediatrics*, vol. 119, n° 1, pp. 182-191.
- Goldrick-Rab, S. (2006), « Following Their Every Move : An Investigation of Social-Class Differences in College Pathways », *Sociology of Education*, vol. 79, n° 1, pp. 61-79.
- Goldstein, S.E., P.E. Davis-Kean et J.S. Eccles (2005), « Parents, Peers, and Problem Behavior : A Longitudinal Investigation of the Impact of Relationship Perceptions and Characteristics on the Development of Adolescent Problem Behavior », *Developmental Psychology*, vol. 41, n° 2, pp. 401-413.
- Goswami, U. (2004), « Neuroscience and Education », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 74, n° 1, pp. 1-14.
- Grusec, J.E., J.J. Goodnow et L. Kuczynski (2000), « New Directions in Analyses of Parenting Contributions to Children's Acquisition of Values », *Child Development*, vol. 71, n° 1, pp. 205-211.
- Gunderson, G.W. (2008), *National School Lunch Program : Background and development*, New York.
- Gutman, L.M. et J.S. Eccles (2007), « Stage-Environment Fit during Adolescence : Trajectories of Family Relations and Adolescent Outcomes », *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 2, pp. 522-537.
- Harris, J.R. (1995), « Where is the Child's Environment ? A Group Socialization Theory of Development », *Psychological Review*, vol. 102, n° 3, pp. 458-489.
- Harris, J.R. (1998), « The Trouble with Assumptions », *Psychological Inquiry*, vol. 9, n° 4, pp. 294-297.
- Hart, B. et T. Risley (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Paul Brookes Publishing, Baltimore.
- Hart, B. et T. Risley (1999), *The Social World of Children Learning to Talk*, Paul Brooks Publishing, Baltimore.
- Haveman, R., B. Wolfe et J. Spaulding (1991), « Childhood Events and Circumstances Influencing High School Completion », *Demography*, vol. 28, n° 1, pp. 133-157.

- Heim, C, J.D. Newport, T. Mletzko, A.H. Miller et C.B. Nemeroff (2008), « The Link between Childhood Trauma and Depression : Insights from HPA axis Studies in Humans », *Psychoneuroendocrinology*, vol. 33, n° 6, pp. 693-710.
- Hektner, J. et K. Asakawa (2000), « Learning to like Challenges », M. Czikszenmihalyi et B. Schneider (éd.), *Becoming Adult : How Teenagers Prepare for the World of Work*, Basic Books, New York, pp. 95-112.
- Hewison, J. et J. Tizard (2004), « Parental Involvement and Reading Attainment », D. Wray (éd.), *Literacy : Major Themes in Education*, Routledge, London, pp. 208-217.
- High, P.C., L. LaGasse, S. Becker, I. Ahlgren et A. Gardner (2000), « Literacy Promotion in Primary Care Pediatrics : Can we Make a Difference? », *Pediatrics*, vol. 105, n° 4, pp. 927-934.
- Hill, N.E., D.R. Castellino, J.E. Lansford, P. Nowlin, K.A. Dodge, J.E. Bates, G.S. Pettit (2004), « Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations : Demographic Variations across Adolescence », *Child Development*, vol. 75, n° 5, pp. 1491-1509.
- Hill, N.E., C. Ramirez et L.E. Dumka (2003), « Early Adolescents' Career Aspirations : A Qualitative Study of Perceived Barriers and Family Support among Low-Income, Ethnically Diverse Adolescents », *Journal of Family Issues*, vol. 24, n° 7, pp. 934-959.
- Hoff, E. (2003), « The Specificity of Environmental Influence : Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development via Maternal Speech », *Child Development*, vol. 74, n° 5, pp. 1368-1378.
- Hoover-Dempsey, K.V., A.C. Battiato, J.M.T. Walker, R.P. Reed, J.M. Dejong et K.P. Jones (2001), « Parental Involvement in Homework », *Educational Psychologist*, vol. 36, n° 3, pp. 195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V. et H.M. Sandler (1995), « Parental Involvement in Children's Education : Why Does it make a Difference? », *Teachers College Record*, vol. 95, n° 2, pp. 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V. et H.M. Sandler (1997), « Why do Parents become Involved in their Children's Education? », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, pp. 3-42.
- Hout, M. (1988), « More Universalism, Less Structural Mobility : The American Occupational Structure in the 1980s », *The American Journal of Sociology*, vol. 93, n° 6, pp. 1358-1400.
- Huston, A.C., G.J. Duncan, R. Granger, J. Bos, V. McLoyd, R. Mistry, D. Crosby, C. Gibson, K. Magnuson, J. Romich et A. Ventura (2001), « Work-Based

- Antipoverty Programs for Parents Can Enhance the School Performance and Social Behavior of Children », *Child Development*, vol. 72, n° 1, pp. 318-336.
- Huttenlocher, P.R. (2002), *Neural Plasticity : The Effects of Environment on the Development of the Cerebral Cortex*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Ireson, J. (2004), « Private Tutoring : How Prevalent and Effective is it? », *London Review of Education*, vol. 2, n° 2, pp. 109-122.
- Isabella, R.A. (1993), « Origins of Attachment : Maternal Interactive Behavior across the First Year », *Child Development*, vol. 64, n° 2, pp. 605-621.
- James-Burdumy, S., M. Dynarski, M. Moore, J. Deke, W. Mansfield et C. Pistorino (2005), *When Schools Stay Open Late : The National Evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program : Final Report*, département américain de l'Éducation, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Washington, DC.
- Jenkins, W.M., M.M. Merzenich et G. Recanzone (1990), « Neocortical Representational Dynamics in Adult Primates : Implications for Neuropsychology », *Neuropsychologia*, vol. 28, n° 6, pp. 573-584.
- Jodl, K.M., A. Michael, O. Malanchuk, J.S. Eccles et A. Sameroff (2001), « Parents' Roles in Shaping Early Adolescents' Occupational Aspirations », *Child Development*, vol. 72, n° 4, pp. 1247-1265.
- Jones, N. et B. Schneider (2009), « Rethinking the Role of Parenting for Adolescents », N.E. Hill et R.K. Chao (éd.), *Family-School Relations during Adolescence : Linking Interdisciplinary Research, Policy, and Practice*, Teachers College Press, New York.
- Kagitcibasi, C., D. Sunar et S. Bekman (2001), « Long-Term Effects of Early Intervention : Turkish Low-Income Mothers and Children », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 22, n° 4, pp. 333-361.
- Kalil, A., J.A. Levine et K.M. Ziol-Guest (2005), « Following in their Parents' Footsteps : How Characteristics of Parental Work Predict Adolescents' Interest in Parents' Jobs », B. Schneider et L. Waite (éd.), *Being Together Working Apart*, Cambridge University Press, Cambridge, RU, pp. 422-442.
- Kaufmann, L., M. Delazer, R. Pohl, C. Semenza, A. Dowker (2005), « Effects of a Specific Numeracy Educational Program in Kindergarten Children : A Pilot Study », *Educational Research and Evaluation*, vol. 11, pp. 405-431.
- Kemp, R.A.T. de, *et al.* (2006), « Early Adolescent Delinquency : The Role of Parents and Best Friends », *Criminal Justice and Behavior*, vol. 33, n° 4, pp. 488-510.

- Kendler, K.S., et R.J. Greenspan (2006), « The Nature of Genetic Influences on Behavior : Lessons from “Simpler” Organisms », *American Journal of Psychiatry*, vol. 163, n° 10, pp. 1683-1694.
- Keown, L.J., L.J. Woodward et J. Field (2001), « Language Development of Pre-School Children Born to Teenage Mothers », *Infant and Child Development*, vol. 10, n° 3, pp. 129-145.
- Kerbow, D., et A. Bernhardt (1988), « Parent intervention in the school : The context of minority involvement », B. Schneider et J. Coleman (éd.), *Parents, their Children, and Schools* Westview Press, San Francisco, pp. 115-146.
- Kivijarvi, M., J. Oeten, H. Raiha, A. Kaljonen, T. Tamminen et J. Piha (2001), « Maternal Sensitivity Behavior and Infant Behavior in Early Interaction », *Infant Mental Health Journal*, vol. 22, n° 6, pp. 627-640.
- Kohen, D.E., J. Brooks-Gunn, T. Leventhal et C. Hertzman (2002), « Neighborhood Income and Physical and Social Disorder in Canada : Associations with Young Children’s Competencies », *Child Development*, vol. 73, n° 6, pp. 1844-1860.
- Kohl, G.O., L.J. Lengua, R.J. McMahon et Conduct Problems Prevention Research Group (2000), « Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors », *Journal of School Psychology*, vol. 38, n° 6, pp. 501-523.
- Kohn, A. (1986), *No Contest : The Case against Competition*, Houghton Mifflin, Boston.
- Korenman, S. et J.E. Miller (1997), « Effects of Long-Term Poverty on Physical Health of Children in the National Longitudinal Survey of Youth », G.J. Duncan et J. Brooks-Gunn (éd.), *Consequence of Growing up Poor*, Russell Sage Foundation, New York, pp. 70-99.
- Kracke, B. (2002), « The Role of Personality, Parents and Peers in Adolescents’ Career Exploration », *Journal of Adolescence*, vol. 25, n° 1, pp. 19-30.
- Kusserow, A. (2004), *American Individualisms : Child Rearing and Social Class in Three Neighborhoods*, Palgrave, Londres.
- Laird, J., M. DeBell et C. Chapman (2006), *Dropout rates in the United States : 2004* (NCES 2007-024), département américain de l’Éducation, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Lamb, M.E. (éd.) (2004), *The Role of the Father in Child Development* (4^e édition), Wiley, Hoboken, NJ.
- Lamborn, S.D., N.S. Mants, L. Steinberg et S.M. Dornbusch (1991), « Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative,

- Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families », *Child Development*, vol. 62, n° 5, pp. 1049-1065.
- Lareau, A. (2003), *Unequal Childhoods : Class, Race, and Family Life*, University of California Press, Berkeley, CA.
- Lerner, R. et L. Steinberg (2004), *Handbook of Adolescent Psychology : Contextual Influences on Adolescent Development*, John Wiley : Hoboken, NJ.
- Lugo-Gil, J. et C.S. Tamis-LeMonda (2008), « Family Resources and Parenting Quality : Links to Children's Cognitive Development across the First 3 Years », *Child Development*, vol. 79, n° 4, pp. 1065-1085.
- Lynch, R.G. (2004), *Exceptional Returns : Economic, Fiscal, and Social Benefits of Investment in Early Childhood Development*, Economic Policy Institute, Washington, DC.
- Maccoby, E.E. (2000), « Parenting and its Effects on Children : On Reading and Misreading Behavior Genetics », *Annual Review of Psychology*, vol. 51, n° 1, pp. 1-27.
- Maccoby, E.E. et J. Martin (1983), « Socialization in the Context of the Family : Parent-Child Interaction », E.M. Hetherington (éd.) P.H. Mussen (dir. de la série.), *Handbook of Child Psychology : vol. 4, Socialization, Personality, and Social Development*, Wiley, New York, pp. 1-101.
- Machida, S., A.R. Taylor et J. Kim (2002), « The Role of Maternal Beliefs in Predicting Home Learning Activities in Head Start Families », *Family Relations*, vol. 51, n° 2, pp. 176-184.
- Marsh, H.W. (1992), « Extracurricular Activities : Beneficial Extension of the Traditional Curriculum or Subversion of Academic Goals? », *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, n° 4, pp. 553-562.
- McBride-Chang, C. et L. Chang. (1998), « Adolescent-Parent Relations in Hong Kong : Parenting Styles, Emotional Autonomy, and School Achievement », *Journal of Genetic Psychology*, vol. 159, n° 4, pp. 421-436.
- McCulloch, A. et H.E. Joshi (2001), « Neighbourhood and Family Influences on the Cognitive Ability of Children in the British National Child Development Study », *Social Science and Medicine*, vol. 53, n° 5, pp. 579-591.
- McKenna, M.C. (1994), « Toward a Model of Reading Attitude Acquisition », E.H. Cramer et M. Castle (éd.), *Fostering the Life-Long Love of Reading : The Affective Domain in Reading Education*, International Reading Association, Newark, DE, pp. 18-40.

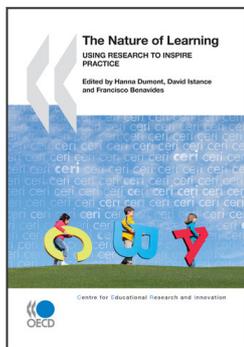
- Meinlschmidt, G. et C. Heim (2007), « Sensitivity to Intranasal Oxytocin in Adult Men with Early Parental Separation », *Biological Psychiatry*, vol. 61, n° 9, pp. 1109-1111.
- Melhuish, E.C., K. Sylva, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart, M.B. Phan et A. Malin (2008), « The Early Years : Pre-school Influences on Mathematics Achievement », *Science*, vol. 321, n° 5893, pp. 1161–1162.
- Morris, P., G.J. Duncan et E. Clark-Kauffman (2005), « Child Well-Being in an Era of Welfare Reform : The Sensitivity of Transitions in Development to Policy Change », *Developmental Psychology*, vol. 41, n° 6, pp. 919-932.
- Mortimer, J. (1976), « Social Class, Work, and the Family : Some Implications of the Father's Occupation for Familial Relations and Sons' Career Decisions », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 38, n° 2, pp. 241-256.
- Mueller, C.W. et T.L. Parcel (1981), « Measures of Socioeconomic Status : Alternatives and Recommendations », *Child Development*, vol. 52, n° 1, pp. 13-30.
- National Diffusion Network (1996), *Educational Programs that Work* (22^e édition), Sopris West, Longmont, CO.
- National Reading Panel (2000), *Put Reading First : Helping Your Child Learn to Read, A Parent Guide*, National Institute for Literacy at ED Pubs, Jessup, MD.
- National Research Council (1998), *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, National Academy Press, Washington, DC.
- Neuenschwander, M.P., M. Vida, J.L. Garrett et J.S. Eccles (2007), « Parents' Expectations and Students' Achievement in Two Western Nations », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 31, n° 6, pp. 594-602.
- Ochs, E. et M. Shohet (2006), « The Cultural Structuring of Mealtime Socialization », *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2006, n° 111, pp. 35-49.
- OCDE (2007), *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*, Éditions OCDE, Paris.
- Offer, S. et B. Schneider (2007), « Children's Role in Generating Social Capital », *Social Forces*, vol. 85, n° 3, pp. 1125-1142.
- Parents as Teachers National Center (2008), « What is Parents as Teachers », www.parentsasteachers.org/site/pp.asp?c=ekIRLcMZJxEandb=272093.
- Park, H. (2007), « Single Parenthood and Children's Reading Performance in Asia », *Journal of Marriage and Family*, vol. 69, pp. 863-877.

- Perie, M., R. Moran et A.D. Lutkus (2005), *NAEP 2004, Trends in Academic Progress : Three Decades of Student Performance in Reading and Mathematics*, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Persson, A., M. Kerr et H. Stattin (2007), « Staying in or Moving away from Structured Activities : Explanations Involving Parents and Peers », *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 1, pp. 197-207.
- Pittman, L.D. et P.L. Chase-Lansdale (2001), « African American Adolescent Girls in Impoverished Communities : Parenting Style and Adolescent Outcomes », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 11, n° 2, pp. 199-224.
- Pong, S.L., J. Dronkers et G. Hampden-Thompson (2003), « Family Policies and Children's School Achievement in Single-Versus Two-Parent Families », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 65, n° 3, pp. 681-699.
- Pong, S.L. et D.B. Ju (2000), « The Effects of Change in Family Structure and Income on Dropping Out of Middle and High School », *Journal of Family Issues*, vol. 21, n° 2, pp. 147-169.
- Purdie, N., A. Carroll et L. Roche (2004), « Parenting and Adolescent Self-Regulation », *Journal of Adolescence*, vol. 27, n° 6, pp. 663-676.
- Rahm, J. et D. Ash (2008), « Learning Environments at the Margin : Case Studies of Disenfranchised Youth Doing Science in an Aquarium and an After-School Program », *Learning Environments Research*, vol. 11, n° 1, pp. 49-62.
- Rathunde, K.R., M.E. Carroll et M.P. Huang (2000), « Families and the Forming of Children's Occupational Future », M. Csikszentmihalyi et B. Schneider (éd.), *Becoming Adult : How Teenagers Prepare for the World of Work*, Basic Books, New York, pp. 113-139.
- Raymore, L.A., B.L. Barber, J.S. Eccles et G.C. Godbey (1999), « Leisure Behavior Pattern Stability during the Transition from Adolescence to Young Adulthood », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 28, n° 1, pp. 79-103.
- Robbins, A. (2006), *The Overachievers : The Secret Lives of Driven Kids*, Hyperion, New York.
- Rowe, D.C. (1994), *The Limits of Family Influence : Genes, Experience, and Behavior*, Guilford Press, New York.
- Rumberger, R.W. (1983), « Dropping out of High School : The Influence of Race, Sex and Family Background », *American Educational Research Journal*, vol. 20, n° 2, pp. 199-220.
- Rumberger, R.W. (1987), « High School Dropouts : A Review of Issues and Evidence », *Review of Educational Research*, vol. 57, n° 2, pp. 101-121.

- Rutter, M. (2008), « Biological Implications of Gene-Environment Interaction », *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 36, n° 7, pp. 969-975.
- Scarr, S. (1992), « Developmental Theories for the 1990s : Development and Individual Differences », *Child Development*, vol. 63, n° 1, pp. 1-19.
- Schneider, B. (2003), « Strategies for Success : High School and Beyond », D. Ravitch (éd.), *Brookings Papers on Educational Policy 2003*, Brookings Institution Press, Washington, DC, pp. 55-79.
- Schneider, B. et J. Coleman (1988), *Parents, Their Children, and Schools*, Westview Press, Boulder, CO.
- Schneider, B. et D. Stevenson (1999), *The Ambitious Generation : America's Teenagers, Motivated but Directionless*, Yale University Press, New Haven, CT.
- Schweinhart, L.J. (2007), « Outcomes of the High/Scope Perry Pre-school Study and Michigan School Readiness Program », M.E. Young et L.M. Richardson (éd.), *Early Child Development from Measurement to Action : A Priority for Growth and Equity*, World Bank Publications, Washington, DC, pp. 87-102.
- Sénéchal, M. et J-A. LeFevre (2002), « Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill : A Five-Year Longitudinal Study », *Child Development*, vol. 73, n° 2, pp. 445-460.
- Sewell, W.H. et R.M. Hauser (1972), « Causes and Consequences of Higher Education : Models of the Status Attainment Process », *American Journal of Agricultural Economics*, vol. 54, n° 5, pp. 851-861.
- Sewell, W.H. et R.M. Hauser (1980), « The Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements », *Research in Sociology of Education and Socialization*, vol. 1, pp. 59-99.
- Smith, E.P., R.J. Prinz, J.E. Dumas et J.E. Laughlin (2001), « Latent Models of Family Processes in African American Families : Relationships to Child Competence Achievement, and Problem Behavior », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 63, n° 4, pp. 967-980.
- Snow, C. et P. Tabors (1996), « Intergenerational Transfer of Literacy », L.A. Benjamin et J. Lord (éd.), *Family Literacy : Directions in Research and Implications for Practice*, Office of Educational Research and Improvement, département américain de l'Éducation, Washington, DC.
- Soares, J.F. et A.C.M. Collares (2006), « Ressources des familles et performance cognitive des élèves de l'enseignement primaire et secondaire au Brésil », *Dados*, vol. 49, n° 3, pp. 615-650.

- Steinberg, L. (1996), *Beyond the Classroom : Why School Reform has Failed and What Parents Need to Do*, Simon and Schuster, New York.
- Steinberg, L. (2001), « We Know Some Things : Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 11, n° 1, pp. 1-19.
- Steinberg, L., S.D. Lamborn, S.M. Dornbusch et N. Darling (1992), « Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement : Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed », *Child Development*, vol. 63, n° 5, pp. 1266-1281.
- Swanson, C. (2002), « Spending Time or Investing Time? Involvement in High School Curricular and Extracurricular Activities as Strategic Action », *Rationality and Society*, vol. 14, n° 4, pp. 431-471.
- Sylva, K., B. Taggart, L. Siraj-Blatchford, V. Totsika, K. Ereky-Stevens, R. Gilden et D. Bell (2007), « Curricular Quality and Day-to-Day Learning Activities in Pre-School », *International Journal of Early Years Education*, vol. 15, n° 1, pp. 49-65.
- Tamis-LeMonda, C.S., M.H. Bornstein et L. Baumwell (2001), « Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones », *Child Development*, vol. 72, n° 3, pp. 748-767.
- Tamis-LeMonda, C.S. et N. Cabrera (éd.) (2002), *Handbook of Father Involvement : Multidisciplinary Perspectives*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Thelen, E. et L.B. Smith (1994), *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Torr, J. (2004), « Talking about Picture Books : The Influence of Maternal Education on Four-Year-Old Children's Talk with Mothers and Pre-School Teachers », *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 4, pp. 181-210.
- Trusty, J., C.R. Robinson, M. Plata et K.M. Ng (2000), « Effects of Gender, Socioeconomic Status, and Early Academic Performance on Postsecondary Education Choice », *Journal of Counseling and Development*, vol. 78, n° 4, pp. 463-472.
- Turkheimer, E., A. Haley, M. Waldron, B. D'Onofrio et I.I. Gottesman (2003), « Socioeconomic Status Modifies Heritability of IQ in Young Children », *Psychological Science*, vol. 14, n° 6, pp. 623-628.
- Uher, R. (2008), « Forum : The Case for Gene-Environment Interactions in Psychiatry », *Current Opinion in Psychiatry*, vol. 21, n° 4, pp. 318-321.

- Van Wel, F., H. Linssen et R. Abma (2000), « The Parental Bond and the Well-Being of Adolescents and Young Adults », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 29, n° 3, pp. 307-308.
- Weems, D.M. et C. Rogers (2007), « America's Next Top Model : Parent Behaviors that Promote Reading », *Childhood Education*, vol. 84, n° 2, pp. 105-106.
- Weinraub, M., D.L. Horvath et M.B. Gringlas (2002), « Single Parenthood », M.H. Bornstein (éd.), *Handbook of Parenting : Being and Becoming a Parent*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 109-140.
- Weinshenker, M. (2005), « Imagining Family Roles : Parental Influences on the Expectations of Adolescents in Dual-Earner Families », B. Schneider et L. Waite (éd.), *Being Together, Working Apart*, Cambridge University Press, Cambridge, RU, pp. 365-388.
- Werner, E.E. (1993), « Risk, Resilience, and Recovery : Perspectives from the Kauai Longitudinal Study », *Developmental Psychopathology*, vol. 5, n° 4, pp. 503-515.
- Williams, S.K. et F.D. Kelly (2005), « Relationships among Involvement, Attachment, and Behavioral Problems in Adolescence : Examining Father's Influence », *The Journal of Early Adolescence*, vol. 25, n° 2, pp. 168-196.
- Xu, J. et R. Yuan (2003), « Doing Homework : Listening to Students', Parents', And Teachers' Voices in One Urban Middle School Community », *The School Community Journal*, vol. 13, n° 2, pp. 25-44.
- Young, R.A. et J.D. Friesen (1990), « Parental Influences on Career Development : A Research Perspective », R.A. Young et W.A. Borgen (éd.), *Methodological Approaches to the Study of Career*, Greenwood Publishing Group, Santa Barbara, CA, pp. 147-162.
- Zhang, Y., X. Jin, X. Shen, J. Zhang et E. Hoff (2008), « Correlates of Early Language Development in Chinese Children », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 32, n° 3, pp. 145-151.
- Zhou, X., J. Huang, Z. Wang, B. Wang, Z. Zhao, L. Yang et Y. Zhengzheng (2006), « Parent-Child Interaction and Children's Number Learning », *Early Child Development and Care*, vol. 176, n° 7, pp. 763-775.
- Zhou, X., P. Moen et N.B. Tuma (1998), « Educational Stratification in Urban China : 1949-94 », *Sociology of Education*, vol. 71, n° 3, pp. 199-222.
- Zigler, E., J.C. Pfannenstiel et V. Seitz (2008), « The Parents as Teachers Program and School Success : a Replication and Extension », *The Journal of Primary Prevention*, vol. 29, n° 2, pp. 103-120.



Extrait de :
The Nature of Learning
Using Research to Inspire Practice

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

Schneider, Barbara, Venessa Keesler et Larissa Morlock (2010), « Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants », dans Hanna Dumont, David Istance et Francisco Benavides (dir. pub.), *The Nature of Learning : Using Research to Inspire Practice*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264086944-13-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.