



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

22 | Printemps 2019

Tentations et tentatives d'éduquer les parents

Motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant au préscolaire : l'influence des croyances émotionnelles

Motivation of parent involvement in preschool-level schooling: influence of motivational beliefs

Motivar a los padres para que se impliquen en el apoyo escolar de sus hijos en preescolar: la influencia de las creencias emocionales

Débora Poncelet, Mélanie Tinnes-Vigne et Christophe Dierendonck



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/9838>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Débora Poncelet, Mélanie Tinnes-Vigne et Christophe Dierendonck, « Motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant au préscolaire : l'influence des croyances émotionnelles », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 22 | Printemps 2019, mis en ligne le 20 août 2019, consulté le 13 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/9838>

Ce document a été généré automatiquement le 13 septembre 2019.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant au préscolaire : l'influence des croyances émotionnelles

Motivation of parent involvement in preschool-level schooling: influence of motivational beliefs

Motivar a los padres para que se impliquen en el apoyo escolar de sus hijos en preescolar: la influencia de las creencias emocionales

Débora Poncelet, Mélanie Tinnes-Vigne et Christophe Dierendonck

Introduction théorique

L'engagement parental et la scolarité de l'enfant

- 1 L'intérêt croissant des sciences de l'éducation pour la problématique de l'engagement parental est indéniable ; nous en voulons pour preuve le nombre important et en augmentation croissante des publications scientifiques sur le sujet. Cette abondante revue de la littérature confirme la relation positive qui existe entre l'engagement des parents dans le processus éducatif, les apprentissages scolaires de l'enfant et ses performances.
- 2 Plusieurs méta-analyses et synthèses récentes mettent en évidence l'influence de l'engagement des parents sur les performances scolaires de leur enfant (Castro *et al.*, 2015 ; Jeynes, 2018 ; Kim et Hill, 2015 ; Ma *et al.*, 2016 ; Wilder, 2014). Il ressort de ces travaux que les effets observés sont globalement positifs et statistiquement significatifs, mais d'ampleur modérée. Si ces résultats significatifs sont observés à tous les niveaux scolaires et quelle que soit l'origine culturelle considérée, ils semblent dépendants de la

façon dont les performances scolaires sont mesurées ; les mesures issues de tests standardisés semblent mettre en évidence des relations plus fortes avec l'engagement parental. Il appert que les influences les plus faibles (voire des effets négatifs) sont relevées lorsqu'on envisage uniquement l'engagement parental sous l'angle de l'aide ou de la supervision aux devoirs. Castro et ses collègues¹ (2015), comme Wilder² (2014), avancent l'hypothèse que le besoin que manifestent les enfants en matière de soutien lors des devoirs à domicile dépend en grande partie de la présence ou non de difficultés (d'apprentissage, de comportement ou de socialisation) chez l'enfant. Cela pourrait expliquer pourquoi certains auteurs constatent des relations négatives entre le soutien scolaire à domicile et les performances scolaires. Par ailleurs, la méta-analyse de Kim & Hill³ montre que des relations positives, et de même ampleur que celles observées chez les mères, sont relevées chez les pères (les différences n'apparaissent pas significatives entre les parents). Les auteurs attribuent ce constat au fait qu'il existerait des rôles parentaux propres à chacun des parents mais que ceux-ci seraient complémentaires : les mères, plus chaleureuses et soutenantes, s'impliqueraient plus que leur conjoint dans les activités relevant de la vie éducative des enfants comme les devoirs à domicile et les activités scolaires tandis que les pères chercheraient à mettre en place des activités qui stimulent l'enfant, le poussent à se surpasser, en privilégiant des activités extérieures à la famille (comme faire du sport, par exemple). Ces résultats suggèrent qu'il est important que les études futures sur l'engagement parental veillent à inclure les pères dans leur dispositif de recherche. Pour Jeynes (2018), les résultats des méta-analyses permettent la mise en place d'un modèle pratique destiné aux directions des établissements scolaires en vue de faciliter et de favoriser l'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant, tant à domicile qu'à l'école. Quatre objectifs distincts sont plus particulièrement ciblés par l'auteur : 1) mieux comprendre quels aspects de l'engagement parental sont plus particulièrement utiles et efficaces ; 2) repérer les actions et initiatives qui sont davantage en faveur du soutien de l'engagement parental à domicile et celles qui sont davantage favorables au soutien de l'engagement parental à l'école ; 3) veiller à ne pas négliger certains aspects moins visibles de l'engagement parental mais qui peuvent toutefois exercer une influence significative (par exemple, les aspirations parentales) ; 4) combiner les efforts de volontariat des parents et les efforts des écoles afin d'optimiser l'efficacité des deux contextes éducatifs.

- 3 Outre les effets positifs sur les performances scolaires, l'engagement parental semble également avoir une influence positive sur des variables conatives telles que la motivation à apprendre, l'attention, l'engagement dans les tâches scolaires ou encore, les comportements scolaires (Henderson et Mapp, 2002 ; Lavenda, 2011 ; Menheere et Hooge, 2010).

L'engagement parental : un concept difficile à cerner

- 4 L'engagement parental recouvre une large variété d'attitudes, d'actions et de comportements parentaux susceptibles de soutenir l'enfant dans sa réussite scolaire (Menheere et Hooge, 2010). Étant donné cette grande diversité des angles d'étude du concept, il existe une grande hétérogénéité au niveau de la définition et de la conceptualisation de l'engagement parental dans la recherche (Yamauchi *et al.*, 2017). Fan et Chen (2001) soulignent à ce propos que l'incohérence des résultats observés en lien avec les performances scolaires des enfants serait à attribuer à ce manque de cohésion théorique, méthodologique mais aussi au large panel des situations familiales étudiées

(par exemple, le niveau d'éducation des parents, la structure familiale ou la taille de la famille). Malgré ces nuances, il est communément admis que ce que les parents font et mettent en place pour soutenir leur enfant peut se situer à la fois dans le contexte familial (engagement parental à domicile) ou se dérouler dans le contexte scolaire (engagement parental à l'école) (Deslandes et Bertrand, 2005). Selon Sheldon (2002), l'engagement parental à domicile se rapporte aux interactions entre les parents et les enfants directement en lien avec la scolarité (par exemple, les aspirations scolaires des parents pour leur enfant ou les discussions à propos de la journée scolaire), à toutes les activités familiales en lien avec les apprentissages scolaires (activités formelles et informelles) ainsi qu'à l'investissement direct des ressources parentales dans l'éducation scolaire de leur enfant (aide et supervision pendant la période des devoirs à domicile). L'engagement parental à l'école se définit, quant à lui, sur la base des différents investissements des parents sur la scène scolaire (par exemple, interagir avec l'enseignant de l'enfant, être bénévole dans l'école de l'enfant, participer aux activités qui y sont organisées).

Les raisons qui décident les parents à s'engager

- 5 S'il est important de définir avec rigueur le concept à l'étude mais aussi de cibler les aspects de l'engagement parental qui sont positivement associés aux comportements et aux performances scolaires, il est également nécessaire de s'intéresser aux leviers susceptibles d'expliquer pourquoi les parents décident ou non de s'investir dans la scolarité de leur enfant. Ces sources d'influence peuvent être trouvées dans les caractéristiques parentales exogènes (par exemple, la taille de la famille, la structure familiale, le sexe de l'enfant) et/ou encore dans « les perceptions, les croyances ou les attentes des différents acteurs à l'égard des uns des autres » (Deslandes et Bertrand, 2004). Ce sont les aspects psychologiques de cette prise de décision qui seront prioritairement retenus pour cet article. Hoover-Dempsey et ses collègues (1995, 1997, 2005, 2018) modélisent le processus de participation parentale à l'éducation scolaire de leur enfant à partir de la prise de décision des parents à participer. Ce modèle répond aux logiques du modèle écologique de Bronfenbrenner. Le modèle est structuré en cinq niveaux, avec pour objectif ultime d'expliquer les résultats scolaires de l'enfant ou de l'adolescent (habiletés et connaissances ainsi que sentiment de compétence relié au travail). Les composantes du processus de participation parentale sont définies par une série de variables qui interagissent entre elles et qui se situent sur un continuum proximal-distal. À l'origine de sa conception et encore après sa révision plus récente⁴, le modèle cherche à apporter des réponses à trois questions principales⁵ : 1) Pourquoi les parents décident-ils de s'engager dans l'éducation scolaire de leur enfant ? ; 2) Que font les parents lorsqu'ils sont engagés dans le processus d'engagement et quels processus d'influence mettent-ils en place ? ; 3) Comment les processus mis en œuvre par les parents influencent-ils les résultats scolaires de l'enfant ou de l'adolescent ?
- 6 C'est le premier niveau du modèle qui retiendra notre attention pour cet article et plus précisément, les croyances motivationnelles recouvrant les dimensions de la construction par les parents de leur rôle parental et celles du sentiment d'efficacité des parents.
- 7 De très nombreuses recherches ont été menées en vue de valider les relations entre les niveaux 1 et 2 du modèle de participation parentale⁶. Ces études se caractérisent majoritairement par des échantillons de parents dont l'enfant fréquente l'enseignement

fondamental ou le début de l'enseignement secondaire. Toutes montrent l'influence importante de la façon dont les parents se représentent leur rôle sur leur degré d'engagement dans le cursus scolaire de l'enfant.

La construction par les parents de leur rôle éducatif scolaire

- 8 Hoover-Dempsey et Sandler (2005) définissent la construction par les parents de leur rôle éducatif scolaire comme les croyances que les parents développent au niveau de ce qu'ils pourraient faire et mettre en place dans l'éducation offerte à leur enfant en lien avec sa scolarité. La construction par les parents de leur rôle est donc influencée par les croyances des parents en ce qui concerne le développement et l'éducation de l'enfant, ainsi que par les croyances qui se rapportent au soutien et à l'implication qui leur semblent appropriés de fournir dans le cadre de l'environnement familial ou à l'école. Les différents groupes d'appartenance des parents (famille, école, lieu de travail) vont également avoir une influence sur la construction par les parents de leur rôle. « À titre d'exemple, si l'école s'attend à peu d'implication parentale, les parents auront moins tendance à participer⁷ ». Les parents seraient donc plus enclins à s'investir dans l'éducation de leur enfant s'ils envisagent cet investissement comme faisant partie intégrante de leur rôle parental. Cette construction par les parents de leur rôle revêt donc une importance particulière puisqu'elle est responsable des types d'activités que les parents estimeront nécessaires, attendues ou propices à l'éducation de leur enfant. Selon Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler (2007), les parents qui développent une vision active de leur rôle parental auraient tendance à s'engager de manière plus importante dans l'éducation de leur enfant que les parents ayant une vision plus passive de leur rôle. Reed, Jones, Walker, & Hoover-Dempsey (2000) mettent en évidence que la construction par les parents de leur rôle et le sentiment d'efficacité des parents expliquent, avec la variable relative aux perceptions que les parents ont des invitations faites par les enseignants à s'engager dans le cursus scolaire de leur enfant, un tiers de la variance observée en matière d'engagement parental. Ces auteurs concluent encore de leurs analyses que les parents qui ont un sens aigu de leurs responsabilités à l'égard de la réussite scolaire de leur enfant et qui ont l'intime conviction qu'établir un partenariat avec l'école est important pour sa scolarité, sont les plus susceptibles de s'engager activement. Anderson et Minke (2007) relèvent quant à eux un effet indirect de la construction par les parents de leur rôle sur leur engagement après avoir contrôlé les variables relatives au sentiment d'efficacité parentale, à la perception en temps et en énergie et aux invitations à participer en provenance de l'enseignant. Les invitations de l'enseignant à participer joueraient un rôle médiateur dans la construction par les parents de leur rôle. Quant à Reininger & Lopez (2017), ils n'ont trouvé aucun lien significatif entre la construction par les parents de leur rôle et l'engagement des parents, que ce soit en contexte familial ou en contexte scolaire. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que les parents ciblés dans cet échantillon (des parents d'enfants fréquentant l'école publique fondamentale à Santiago du Chili au 1^{er} et au 4^e grade) définissent davantage leur rôle dans l'éducation de leur enfant par l'octroi de moyens économiques (par exemple, l'achat d'uniformes et de fournitures scolaires), plutôt que par leur mobilisation en termes d'encadrement scolaire à la maison ou d'implication à l'école.

Le sentiment d'efficacité des parents

- 9 Cette dimension fait référence au sentiment du parent d'être capable de jouer un rôle prépondérant dans la réussite scolaire du jeune. Elle est en lien avec la théorie sociocognitive de Bandura (1997) selon laquelle un individu confiant dans ses capacités à résoudre une tâche donnée s'y engage plus volontiers que s'il évalue négativement ses chances de réussite. « Appliquée à la participation parentale, une telle affirmation signifie que les parents décident de s'engager s'ils croient avoir les habiletés et les connaissances requises pour aider leur enfant, l'assister ou lui enseigner, ou encore pouvoir trouver des ressources additionnelles si nécessaire. Ces parents croient que leurs interventions contribueront à accroître les apprentissages et les résultats scolaires de leur enfant⁸. »
- 10 Ce sentiment d'efficacité des parents, à l'instar de la construction par les parents de leur rôle éducatif scolaire, semble avoir une influence positive sur la décision des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant, que ce soit à l'école ou à domicile (Anderson, 2005 ; Deslandes, 2005 ; Reininger et Lopez, 2017 ; Sheldon, 2002). Reininger et Lopez (2017), comme Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler (2007), mettent toutefois en évidence des résultats qui tendent à prouver que les parents qui seraient caractérisés par un sentiment d'efficacité plus faible seraient ceux qui s'engageraient davantage à l'école. L'hypothèse explicative de ces auteurs est que les parents qui se sentent moins efficaces cherchent à combler leur manque d'efficacité dans l'accompagnement scolaire de leur enfant par la recherche d'un soutien et des conseils accrus auprès de l'école et des enseignants.

Les objectifs visés et les questions de recherche afférentes

- 11 Cet article vise d'abord à analyser les croyances motivationnelles des parents à travers deux dimensions distinctes : la construction par les parents de leur rôle éducatif scolaire et le sentiment d'efficacité. Nous cherchons ensuite à mieux comprendre l'influence de ces croyances motivationnelles sur la décision des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant à l'école ou en famille. Nous testerons enfin si l'intervention (renforcement du partenariat entre l'école et les familles à travers les jeux mathématiques et le recours à un carnet de liaison entre l'école et les familles censé renforcer la communication bidirectionnelle entre les deux contextes) a eu un impact positif sur ces mêmes variables. Le Grand-Duché de Luxembourg (GDL) constitue un contexte très spécifique puisque 47,9 % (STATEC, 2018) des habitants ne sont pas Luxembourgeois et environ 44 % (Fehlen *et al.*, 2013) parlent principalement une langue étrangère au sein de leur foyer. Or, au préscolaire, la langue d'enseignement est essentiellement le luxembourgeois. L'échantillon de notre étude est plutôt représentatif de cette mosaïque, culturelle et langagière, puisque 60 % des répondants parlent principalement, au sein du contexte familial, une langue étrangère.
- 12 Ce sont donc cinq questions de recherche distinctes qui vont guider nos analyses et leur interprétation dans le cadre de cet article :
- 13 **1.** Comment les parents de notre population cible s'impliquent-ils dans l'accompagnement scolaire de leur enfant à l'école et à la maison ?

- 14 **2.** Quel type de construction par les parents de leur rôle dans l'éducation des enfants est le plus fréquent chez les parents de notre population de parents luxembourgeois ?
- 15 **3.** Quelles sont les tendances générales des niveaux d'auto-efficacité des parents de notre échantillon en ce qui concerne le soutien des enfants ?
Les tendances observées dans notre échantillon pour les trois types de variables ciblées varient-elles en fonction :
- du statut socio-économique des parents (SSE) ?
 - de l'origine culturelle (langue parlée à la maison) ?
 - du sexe de l'enfant ?
- 16 **4.** La construction par les parents de leur rôle et le sentiment d'auto-efficacité des parents entrent-ils dans l'explication de l'engagement parental (à l'école ou à la maison) ? Ces résultats varient-ils en fonction du SSE et de l'origine culturelle des familles (langue parlée à la maison) ?
- 17 **5.** Le dispositif de huit semaines visant à favoriser l'utilisation régulière de jeux mathématiques à la maison et l'utilisation de carnet de liaison entre l'école et les familles a-t-il eu une influence positive sur les croyances motivationnelles des parents ?

Méthodologie

Le contexte : la recherche *MathPlay*

- 18 La présente étude s'inscrit dans le cadre de la recherche quasi expérimentale *MathPlay*, menée dans quatre pays distincts (le Grand-Duché de Luxembourg (GDL), la France avec la région de Meurthe-et-Moselle, la fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique et la Suisse avec le canton de Vaud). La recherche *MathPlay* a pour objectif d'évaluer l'impact, sur les premières compétences en nombres et opérations (comptage, conservation et comparaison des quantités, (dé)composition des nombres) des élèves de quatre à six ans, d'une intervention de huit semaines, proposée en contexte scolaire et/ou en contexte familial, basée sur des jeux mathématiques (*play-based learning approach*). Les données utilisées dans le présent article portent uniquement sur le GDL.

Les données luxembourgeoises

- 19 Au GDL, quatre classes (N = 49 élèves) ont constitué le groupe de contrôle (GC) et onze classes (N = 159 élèves) ont accepté d'implémenter le dispositif *Mathplay*. Ces dernières ont été scindées en deux groupes expérimentaux. Dans le premier groupe expérimental (GE1), composé de quatre classes (N = 72 élèves), les huit jeux mathématiques étaient proposés uniquement à l'école (exposition hebdomadaire de 4 x 20 minutes pendant huit semaines en utilisant un même jeu par semaine). Dans le deuxième groupe expérimental (GE2), les sept classes (N = 87 élèves) ont été soumises au même dispositif à l'école mais ont également bénéficié d'une exposition à ces jeux à la maison. Pour le groupe GE2, un carnet de liaison a en outre été distribué aux familles : chaque semaine, un nouveau jeu était envoyé aux familles partenaires (participation à la recherche sur une base volontaire). Le carnet de liaison école-famille remplissait un double objectif : 1) favoriser les échanges entre les parents et les enseignants (communication bidirectionnelle) à propos de leurs expériences des jeux mathématiques ; 2) recueillir des informations à

destination de l'équipe de recherche quant aux périodes effectives d'utilisation des jeux à la maison (fréquence, temps de jeu, partenaires de jeu, plaisir éprouvé, difficultés rencontrées).

- 20 Tous les carnets de liaison ne sont cependant pas revenus aux enseignants. L'équipe de recherche a donc décidé de ne retenir dans le groupe GE2 que les enfants à propos desquels les carnets de liaison montraient des occurrences de jeu estimées suffisantes (au minimum seize fois durant les huit semaines). Avant l'intervention (octobre 2017) et après celle-ci (juin 2018), un questionnaire a été soumis aux parents (traduit en allemand, français, portugais ou anglais). Celui-ci portait notamment sur la construction de leur rôle éducatif scolaire et leur sentiment de compétence, ainsi que sur leur engagement scolaire à domicile et à l'école.

Les mesures

- 21 Les consistances internes de ces échelles ont été mesurées sur l'échantillon total de parents issus des quatre pays partenaires de la recherche *MathPlay*, soit un échantillon de 279 pères et 360 mères.

La compréhension par les parents de leur rôle éducatif scolaire

- 22 L'étude de la compréhension par les parents de leur rôle est fondée sur les travaux de Hoover-Dempsey *et al.* (2005) et plus particulièrement sur la sous-échelle « Croyance relative aux activités inhérentes à son rôle » incluant sept items dans sa forme originale. Au départ d'une échelle d'accord de type Likert en six positions (1 = pas du tout d'accord à 6 = tout à fait d'accord), les parents sont invités à indiquer dans quelle mesure ils estiment que différentes tâches éducatives scolaires relèvent ou non de leur responsabilité de parents. Des items comme : « Aider son enfant dans ses apprentissages scolaires », « Parler avec votre enfant de sa journée d'école » ou encore « Communiquer régulièrement avec son enfant » sont constitutifs de cette échelle. Un score élevé indique une compréhension du rôle parental élevé et, partant, un comportement parental plus actif qu'un score faible. Il a cependant été nécessaire d'ajuster l'échelle initiale afin de s'adapter au mieux au niveau de scolarité des enfants des parents interrogés et au contexte d'implémentation de notre recherche. Les items : « *Make sure the school has what it needs* » et « *Make the school better* » ont été supprimés car ils n'étaient pas adaptés à nos écoles européennes, tandis que « *Explain tough assignments to my child* » a été conservé car il ne s'applique pas à des activités extrascolaires au préscolaire. En outre, afin de faciliter la compréhension, des précisions ont été introduites comme dans l'item : « *To volunteer at the school* », qui évolue en : « Être volontaire à l'école pour aider l'enseignant ou l'école dans la réalisation d'activités scolaires, culturelles ou festives ». La validité interne de cette échelle est acceptable avec des coefficients alpha de Cronbach au-delà du seuil d'acceptation de .70 ($\alpha = .77$ pour les pères $\alpha = .72$ pour les mères).
- 23 Afin de compléter cette échelle, une deuxième dimension centrée sur la compréhension du rôle parental en lien direct avec les apprentissages de contenus-matières a été développée. Elle comprend trois items liés aux apprentissages, à savoir : « Faire des activités à la maison en lien avec les apprentissages en mathématiques/en lecture/en écriture ». La consistance interne de l'échelle est bonne avec un alpha de .95 pour les pères et .96 pour les mères.

Le sentiment d'auto-efficacité perçue du parent en ce qui concerne ses compétences à aider son enfant à réussir

- 24 L'objectif de cette échelle est d'évaluer les croyances des parents quant à leur capacité à avoir un impact sur les apprentissages de leur enfant à l'école. Pour ce faire, les parents étaient invités, au départ d'une échelle d'accord de type Likert en six positions (1 = pas du tout d'accord à 6 = tout à fait d'accord), à exprimer leur sentiment relatif à leur aptitude à, par exemple, « Aider leur enfant à réussir à l'école », « Se faire comprendre par leur enfant lorsqu'ils leur expliquent quelque chose » ou encore « Influencer réellement et positivement les apprentissages scolaires de leur enfant. » Un score élevé traduit chez le parent une capacité à réellement contribuer à la réussite scolaire de son enfant.
- 25 Deux échelles distinctes ont été retenues pour évaluer cet aspect, confirmées par une analyse factorielle (ACP).
- 26 La première correspond à la traduction de l'échelle : *Parental self-efficacy for helping the child succeed in school scale* (Hoover-Dempsey et al., 2005) composée de sept items du type : « Je sais comment aider mon enfant à bien apprendre à l'école », « J'ai un sentiment de réussite lorsque mes efforts aident mon enfant à apprendre » mais aussi l'item (à retourner lors du codage⁹) : « Je ne sais pas comment aider mon enfant à apprendre. ». Seul l'item « *Other children have more influence on my child's grades than I do* » (à retourner lors du codage) a été supprimé de l'échelle d'origine. Des coefficients alpha de Cronbach supérieurs à .70 attestent de la consistance interne de l'échelle (α de .80 pour les pères et α de .85 pour les mères).
- 27 La seconde, relative au sentiment d'efficacité à soutenir son enfant dans des activités d'apprentissage précises, est composée des trois items développés par l'équipe de recherche *MathPlay*, à savoir : « Je me sens capable de faire, à la maison, des activités avec mon enfant en lien avec les mathématiques/la lecture/l'écriture. ». Ici encore, la consistance interne de l'échelle est acceptable avec des alpha de Cronbach supérieur à .70 (α de .86 pour les pères et α de .89 pour les mères).

L'engagement parental

- 28 D'après la revue de la littérature, l'engagement parental est une notion complexe qui recouvre des concepts variés. Pour cette étude, il sera défini en contextes scolaire et familial au départ de sept variables distinctes.

L'engagement parental à la maison

- 29 Les parents étaient invités à rendre compte de la fréquence à laquelle ils pratiquaient certaines activités et adoptaient différents comportements à domicile au départ d'une échelle de fréquence de type Likert en six positions (1 = jamais, 2 = très rarement, 3 = rarement, 4 = parfois, 5 = souvent à 6 = très souvent). L'engagement parental à la maison a été appréhendé au départ de deux dimensions issues d'échelles existantes validées¹⁰ et d'items développés par l'équipe de recherche.
- 30 **Les pratiques générales** se réfèrent à des activités partagées par les parents avec leur enfant. Elles ont été mesurées à partir de sept items tels que : « J'utilise à la maison du matériel pédagogique susceptible de renforcer les apprentissages scolaires (vidéo, livre, logiciel...) » « Je propose à mon enfant des activités artistiques et créatives à la maison

(bricolage, peinture...) » « Je donne à mon enfant la responsabilité de certaines tâches à la maison (mettre la table, nourrir le chat, aller chercher le courrier...) » et « Je discute avec mon enfant des livres qu'il a lus ou des émissions télévisées qu'il a regardées ». Le coefficient alpha de Cronbach de cette échelle présente une valeur de .74 pour les pères et de .73 pour les mères.

- 31 **La numératie informelle** évalue la fréquence selon laquelle les parents mettent en place à la maison ou proposent des activités permettant de développer des compétences en nombres et opérations mais dont le but premier n'est pas nécessairement les apprentissages mathématiques (par exemple, réalisation d'une recette de cuisine, jouer à des jeux de parcours). Pour cette mesure, huit items ont été utilisés dont voici quelques exemples : « Je joue à des jeux de parcours (par exemple, le jeu de l'oie) avec mon enfant », « Je joue à des jeux de cubes avec mon enfant », « Je joue à des jeux d'association (par exemple, le jeu de loto des nombres ou le jeu des dominos) ». La consistance interne de l'échelle est de .77 pour les pères et de .79 pour les mères.

L'engagement parental à l'école

- 32 **La participation aux activités organisées par l'école et par l'enseignant** mesure la fréquence, sur une échelle Likert en six positions (1 = jamais à 6 = très souvent), selon laquelle les parents participent aux événements scolaires (initiés par l'école ou l'enseignant) au départ de cinq items tels que : « Je participe à des activités à l'école visant à récolter de l'argent », « J'aide bénévolement le personnel de l'école dans différentes activités et différents événements » ou encore « Je suis présent aux réunions organisées par l'association de parents de l'école ». Ces items correspondent à l'échelle *School-based activities* issue du *Family Involvement Questionnaire High-School* (FIQ-HS) de Grover, Houlihan, & Campana (2016) eux-mêmes inspirés du *Family Involvement Questionnaire* (FIQ)¹¹. La consistance de cette échelle est bonne avec des alpha de Cronbach de .76 pour les pères et de .72 pour les mères.
- 33 **La communication école-famille** se rapporte à la fréquence, mesurée au départ d'une échelle Likert en six positions (1 = jamais à 6 = très souvent) selon laquelle les parents discutent de certains thèmes avec l'école ou l'enseignant de leur enfant. Les items sont issus de l'échelle *Home-School communication* issue du *Family Involvement Questionnaire High-School* (FIQ-HS) de Grover, Houlihan, & Campana (2016) eux-mêmes inspirés du *Family Involvement Questionnaire* (FIQ)¹². La dimension est constituée de dix items tels que : « Je m'adresse à l'enseignant quand mon enfant rencontre des difficultés (scolaires, comportementales, relationnelles, d'intégration...) à l'école », « Je communique avec l'enseignant si je suis préoccupé(e) par certaines choses que me rapporte mon enfant sur son école », « Je demande à l'enseignant s'il pense que mon enfant sera prêt pour le futur », « Je discute avec l'enseignant des règles de l'école et/ou de la classe » ou encore « Je contacte l'enseignant de mon enfant pour obtenir l'information dont j'ai besoin ». Le coefficient alpha de Cronbach de cette échelle présente une valeur de .92 pour les pères .88 et de .89 pour les mères.
- 34 Nous avons construit nos variables composites en calculant une moyenne des items constituant chacune des échelles présentées ci-avant. Afin d'augmenter le nombre de parents dans nos analyses, nous avons décidé d'agréger les données père et mère au sein d'une même variable commune.

Les analyses

- 35 Les trois premières questions de recherche reposent sur des analyses descriptives (fréquences, moyennes et écarts-types). Nous profiterons de cette première section pour décrire l'influence des variables exogènes (SSE et langue parlée à la maison) sur ces dimensions. La quatrième question de recherche nécessite le recours aux statistiques inférentielles *via* la régression linéaire. Afin d'examiner les effets possibles des croyances motivationnelles des parents (construction par les parents de leur rôle éducatif scolaire et de leur sentiment d'efficacité personnelle) sur leur engagement à la maison ou à l'école – deux modèles distincts –, nous recourons à une régression linéaire multiple. Pour apporter des éléments de compréhension à la cinquième question de recherche, nous avons utilisé le test des échantillons appariés afin de mettre en évidence une possible différence statistique entre les deux temps d'observation des croyances émotionnelles, ce qui tendrait à prouver l'influence significative de l'intervention sur le rôle parental et le sentiment d'efficacité.

Résultats

Comment les parents s'engagent-ils dans l'accompagnement scolaire de leur enfant ? Comment les parents perçoivent-ils leur rôle éducatif parental et leur sentiment de compétence ?

- 36 Des analyses descriptives ont été menées pour apporter des éléments de compréhension aux trois premières questions de recherche. Il s'agit de décrire comment les parents perçoivent leur rôle éducatif scolaire et leur sentiment d'efficacité. Il s'agit également d'examiner si des différences significatives sont observées selon l'origine culturelle des parents (langue principalement parlée à la maison), selon le sexe de l'enfant et selon le SSE de la famille.
- 37 De façon à mieux cerner nos variables dépendantes, nous allons également présenter dans cette section les analyses descriptives relatives aux quatre variables relatives à l'engagement parental. Le tableau 1 présente ces statistiques descriptives et les différences observées selon l'origine culturelle des familles et le sexe de l'enfant pour l'ensemble des variables : les croyances motivationnelles comme les variables d'engagement.
- 38 À la lumière du tableau 1, on constate tout d'abord que les moyennes calculées pour les variables relatives aux croyances motivationnelles se situent entre 4 et 5, soit entre les modalités de réponse « plutôt d'accord » et « d'accord ». Ceci suggère que les parents de notre échantillon présentent une conception relativement active de leur rôle et s'estiment plutôt compétents pour soutenir leur enfant à domicile.
- 39 Au niveau des variables d'engagement, la situation est plus nuancée. Avec un indice moyen de 4,2, les pratiques générales se situent entre les modalités « parfois » et « souvent ». Les pratiques spécifiques de numératie informelle et les communications école-famille sont un peu moins fréquentes (entre « rarement » et « parfois »). L'indice moyen calculé pour l'engagement parental à l'école est de 2,8, soit entre les modalités « très rarement » et « rarement ».

Tableau 1. Statistiques descriptives (effectif, moyenne et écart-type) pour les variables à l'étude et différences observées en fonction de l'origine culturelle des familles et du sexe des enfants

	Langue principale luxembourgeoise (N=59)		Langue principale = autre langue (N=88)		Filles (N=74)		Garçon (N=79)		Total (N=153)	
	Moyenne	ET	Moyenne	ET	Moyenne	ET	Moyenne	ET	Moyenne	ET
Construction du rôle parental de base	4.71	0.53	4.72	0.61	4.66	0.66	4.77	0.50	4.72	0.58
Construction du rôle parental en lien avec les activités d'apprentissage	4.68	0.71	4.97	0.80	4.89	0.84	4.85	0.71	4.87	0.77
Sentiment d'efficacité à aider son enfant à réussir à l'école	4.70	0.54	4.50	0.66	4.64	0.54	4.52	0.68	4.58	0.62
Sentiment d'efficacité à soutenir son enfant dans des activités d'apprentissage précises	4.96	0.63	4.67	0.79	4.82	0.75	4.79	0.72	4.79	0.74
Pratiques générales	4.07	0.74	4.29	0.73	4.34	0.76	4.10	0.71	4.21	0.74
Numératie informelle	4.02	0.65	3.56	0.79	3.83	0.79	3.69	0.74	3.75	0.77
Participation aux activités organisées par l'école et par l'enseignant	3.06	1.03	2.67	0.98	2.99	1.06	2.71	1.00	2.85	1.03
Communication école-famille	3.33	0.79	3.66	0.94	3.53	0.91	3.50	0.87	3.52	0.89

- 40 Une seule différence statistiquement significative est observée lorsque l'on considère la variable « sexe de l'enfant » : les parents de filles adoptent plus fréquemment des pratiques générales que les parents de garçons ($F = 4.622$; $p = .032$)¹³. Par contre, on relève pour toutes les dimensions à l'étude, excepté celles du rôle parental de base et des pratiques générales, des différences significatives entre les réponses données par les parents selon qu'ils parlent ou non principalement la langue du pays à la maison. De manière précise, les parents dont la langue principale n'est pas le luxembourgeois présentent des indices moyens de construction de leur rôle en lien avec les activités d'apprentissage et de fréquence des communications école-famille statistiquement plus élevées que les autres parents (respectivement : $F = 4.982$; $p = .027$ et $F = 5.172$; $p = .024$). À l'inverse, ce sont chez les parents luxembourgeois que l'on retrouve des moyennes significativement plus élevées pour le sentiment d'efficacité à aider son enfant à réussir à l'école ($F = 3.984$; $p = .048$), pour le sentiment d'efficacité à soutenir son enfant dans des activités d'apprentissage précises ($F = 5.579$; $p = .020$), pour les pratiques de numératie informelle ($F = 13.345$; $p < .000$) et pour la participation des parents aux activités organisées par l'école et les enseignants ($F = 5.493$; $p = .020$).
- 41 Le tableau 2 reprend les coefficients de corrélation calculés entre les variables métriques à l'étude.

Tableau 2. Coefficients de corrélation de Pearson entre les variables métriques à l'étude

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Pratiques générales	1							
2. Numératie informelle	0.424**	1						
3. Participation aux activités organisées par l'école et par l'enseignant	0.368**	0.293**	1					
4. Communication école-famille	0.306**	0.154	0.233**	1				
5. Construction du rôle parental de base	0.186*	0.147	0.258**	0.253**	1			
6. Construction du rôle parental en lien avec les activités d'apprentissage	0.244**	0.075	0.029	0.159*	0.474**	1		
7. Sentiment d'efficacité à aider son enfant à réussir à l'école	0.230**	0.384**	0.230**	0.029	0.119	0.072	1	
8. Sentiment d'efficacité à soutenir son enfant dans des activités d'apprentissage précises	0.240**	0.270**	0.191*	0.017	0.193*	0.283**	0.562**	1
9. Statut socio-économique (SSE) de la famille	-0.025	0.220**	0.144	-0.254**	-0.067	-0.125	0.185*	0.228**

**La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

- 42 Si on considère tout d'abord les associations qui existent entre le statut socio-économique des familles et les autres variables à l'étude, on relève des coefficients de corrélation statistiquement significatifs mais de faible ampleur (de l'ordre de .20 à .25 en valeur absolue). Précisément, la relation est croissante et positive entre le SSE et les pratiques de numératie formelle et les deux variables rendant compte du sentiment de compétence des parents. La relation est par contre négative entre le SSE et la fréquence des communications école-famille. À une exception près (lien entre la participation des parents aux activités organisées par l'école et les enseignants et la communication école-famille), les corrélations calculées entre les variables d'engagement sont plus élevées (de l'ordre de .25 à .45) et toutes statistiquement significatives et positives, ce qui suggère d'une part, que les parents qui s'engagent le font généralement à domicile et à l'école et, d'autre part, que les quatre variables utilisées mesurent bien des aspects distincts d'une dimension plus large d'engagement.
- 43 Quant aux corrélations entre les croyances motivationnelles, on note une corrélation de .47 entre les deux variables relatives au rôle parental, une corrélation de .56 entre les deux variables liées au sentiment de compétence et, de manière plus intéressante, des corrélations positives (mais faibles) entre le sentiment d'efficacité à soutenir son enfant dans des activités d'apprentissage précises et les deux variables relatives au rôle parental. Enfin, on observe une série de corrélations statistiquement significatives, toujours positives et d'ampleur faible, entre les croyances motivationnelles (rôle et sentiment de compétence) et les variables d'engagement parental.

La compréhension du rôle parental et le sentiment d'auto-efficacité des parents entrent-ils dans l'explication de l'engagement parental à domicile et à l'école ?

- 44 Des analyses de régression linéaire multiple ont été utilisées pour tester la contribution explicative des croyances motivationnelles des parents (construction du rôle parental et sentiment d'efficacité) sur les quatre variables rendant compte de leur engagement à la maison et à l'école (question de recherche 4).

- 45 Nous avons procédé en deux temps : 1) introduction en bloc des variables de contrôle (SSE, langue, sexe) ; 2) introduction en bloc des variables relatives au rôle parental et au sentiment de compétence. Le tableau 3 présente les coefficients standardisés des modèles envisagés, ainsi que le pourcentage de variance expliquée pour chacun.
- 46 **Au niveau des pratiques générales**, on relève que les variables de contrôle reprises dans le modèle 1 expliquent ensemble 6 % de la variance observée. Après introduction du second bloc de variables, le pourcentage de variance expliquée passe à 18 %. Les variables qui prédisent significativement les pratiques générales sont la langue principale parlée à la maison ($\beta = 0.183$; $p = .038$) et le sexe de l'enfant ($\beta = -0.166$; $p = .038$). Concrètement, toutes choses égales par ailleurs, les pratiques générales semblent plus fréquentes dans les familles où le luxembourgeois n'est pas la langue principale à la maison et lorsque l'enfant est une fille.

Tableau 3. Modèles de régression prédisant les quatre variables d'engagement parental

	Engagement à domicile						Engagement à l'école					
	Pratiques générales R ² (M1)=0,06 R ² (M2)=0,18			Numératie informelle R ² (M1)=0,08 R ² (M2)=0,20			Participation aux activités organisées par l'école et par l'enseignant R ² (M1)=0,06 R ² (M2)=0,17			Communication école-famille R ² (M1)=0,07 R ² (M2)=0,14		
	Bêta	t	Sign.	Bêta	t	Sign.	Bêta	t	Sign.	Bêta	t	Sign.
1												
(Constante)		34.872	0		34.122	0		19.43	0		23.509	0
SSE	0.016	0.179	0.858	0.093	1.046	0.298	0.066	0.727	0.469	-0.215	-2.39	0.018
Langue principale à la maison	0.163	1.800	0.074	-0.227	-2.544	0.012	-0.168	-1.86	0.065	0.093	1.03	0.305
Sexe	-0.171	-2.079	0.039	-0.091	-1.125	0.263	-0.153	-1.856	0.066	-0.008	-0.101	0.92
(Constante)		2.427	0.017		2.382	0.019		0.217	0.829		1.513	0.133
SSE	-0.015	-0.169	0.866	0.062	0.707	0.481	0.044	0.491	0.624	-0.204	-2.247	0.026
Langue principale à la maison (réf. : lux.)	0.183	2.091	0.038	-0.205	-2.359	0.020	-0.120	-1.364	0.175	0.110	1.225	0.223
Sexe (réf. : filles)	-0.166	-2.097	0.038	-0.073	-0.933	0.352	-0.173	-2.171	0.032	-0.028	-0.344	0.732
Construction du rôle parental de base	0.103	1.150	0.252	0.09	1.014	0.312	0.295	3.265	0.001	0.248	2.695	0.008
Construction du rôle parental en lien avec les activités d'apprentissage	0.102	1.071	0.286	0.067	0.709	0.480	-0.143	-1.487	0.139	-0.02	-0.209	0.835
Sentiment d'efficacité à aider son enfant à réussir à l'école	0.132	1.354	0.178	0.263	2.739	0.007	0.077	0.789	0.432	0.05	0.504	0.615
Sentiment d'efficacité à soutenir son enfant dans des activités d'apprentissage précises	0.172	1.641	0.103	0.047	0.45	0.653	0.132	1.247	0.214	0.031	0.291	0.771
2												

- 47 **Au niveau des pratiques de numératie informelle**, les variables reprises dans le modèle 1 expliquent ensemble 8 % de la variance observée. Le pourcentage de variance expliquée par le modèle 2 est de 20 %. Les variables qui prédisent significativement les pratiques de numératie informelle sont la langue principale parlée à la maison ($\beta = -0.205$; $p = .020$) et le sentiment d'efficacité à aider son enfant à réussir à l'école ($\beta = 0.263$; $p = .007$). Toutes choses égales par ailleurs, les pratiques de numératie informelle semblent plus fréquentes dans les familles où le luxembourgeois est la langue principale à la maison et le sentiment d'efficacité à aider son enfant à réussir est plus élevé.
- 48 **Au niveau de la participation des parents aux activités organisées par l'école et les enseignants**, le modèle 1 explique 6 % de la variance observée tandis que le modèle 2 en explique 17 %. Les variables qui prédisent significativement la participation des parents

sont le sexe de l'enfant ($\beta = -0.173$; $p = .032$) et la construction du rôle parental de base ($\beta = 0.295$; $p = .001$). Toutes choses égales par ailleurs, ce type d'engagement semble plus fréquent dans les familles où l'enfant est une fille et où les parents ont une vision plus active de leur rôle de base.

- 49 **Au niveau des communications école-famille**, les variables de contrôle reprises dans le modèle 1 expliquent ensemble 7 % de la variance observée. Après introduction du second bloc de variables, le pourcentage de variance expliquée passe à 14 %. Les variables qui prédisent significativement l'intensité de la communication école-famille sont le statut socio-économique de la famille ($\beta = -0.204$; $p = .026$) et la construction du rôle parental de base ($\beta = 0.248$; $p = .008$). Concrètement, toutes choses égales par ailleurs, les communications école-famille semblent plus fréquentes dans les familles de plus faible statut socio-économique et dans les familles qui ont une vision plus active de leur rôle de base.

Le test des échantillons appariés

- 50 Cette analyse permet d'apporter des réponses en regard de la cinquième et dernière question de recherche. Il s'agit de mettre en évidence la différence potentielle existant entre deux séries de variables, observées à des moments distincts, avant et après traitement. Nous cherchons plus particulièrement à observer, parmi la population de parents ayant participé activement à l'intervention, si une différence significative entre les moyennes ayant trait aux croyances motivationnelles apparaît. Si tel était le cas, nous pourrions attribuer une influence positive de notre dispositif sur les caractéristiques parentales à l'étude.
- 51 Les T-tests pour échantillons appariés ont été conduits sur les données observées au temps 1 et au temps 2 pour chaque variable à l'étude et en contrastant deux groupes : le groupe GE2 ayant bénéficié de la composante familiale du dispositif *Mathplay* et tous les autres élèves (GC et GE1 réunis).
- 52 Aucune des analyses n'a révélé de différences significatives sur le plan statistique entre les temps 1 et 2 pour le groupe GE2. Il semble par conséquent que le dispositif de huit semaines basé sur l'utilisation de jeux mathématiques à la maison et l'utilisation d'un carnet de liaison censé renforcer les échanges d'information bidirectionnelle entre l'école et les familles n'aient pas eu d'influence sur les croyances motivationnelles des parents.

Discussion

- 53 Le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler¹⁴ relatif à la participation parentale suppose que les croyances motivationnelles, recouvrant la construction par les parents de leur rôle éducatif scolaire et le sentiment d'efficacité parental, jouent un rôle central dans la motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant (à l'école comme à la maison). Toutefois, Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler (2007) précise que peu de choses sont dites sur les motivations qui poussent les parents à s'engager et comment, de façon précise, ces aspects motivationnels influencent la décision des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant.
- 54 La construction du rôle parental se développe au départ des expériences passées et présentes vécues par les parents dans leur quotidien et en interaction avec autrui ; les

différents groupes d'appartenance des parents (famille, école, lieu de travail par exemple) exerçant en effet une influence sur la construction de ce rôle. Si les parents estiment que l'accompagnement scolaire fait partie de leur rôle éducatif, s'ils ont une vision active de leur rôle alors ils seront plus enclins à s'investir plus activement dans l'éducation scolaire de leur enfant. Le sentiment d'efficacité quant à lui fait référence aux croyances des parents quant à leur capacité d'élever leurs enfants avec succès et de les accompagner sur le plan scolaire de façon efficace. Les parents prendraient la décision de s'engager ou non dans l'accompagnement scolaire de leur enfant sur la base des résultats potentiels qu'ils imaginent découler de leurs activités d'investissement. À l'instar du rôle, le sentiment d'efficacité est socialement construit : il est influencé par les expériences de réussite antérieures d'engagement parental ainsi que par les encouragements et le soutien d'autrui (y compris des enseignants).

- 55 Cette étude examine cinq questions de recherche distinctes en lien avec ces croyances motivationnelles recouvrant la construction par les parents de leur rôle éducatif scolaire et leur sentiment d'efficacité :
1. Comment se manifestent ces dimensions au sein de notre population de parents luxembourgeois (questions de recherche 1, 2 et 3) ? ;
 2. Quelle est la contribution de ces dimensions à l'explication de l'engagement parental à la maison et à l'école (question de recherche 4) ? ;
 3. Notre dispositif en faveur d'un renforcement du partenariat école-famille à travers l'utilisation de jeux mathématiques à la maison et une communication bidirectionnelle renforcée a-t-elle eu un impact sur ces croyances motivationnelles (question de recherche 5) ?
- 56 Les trois premières questions de recherche ont mis en évidence que les 153 parents de notre population luxembourgeoise étaient caractérisés par des moyennes relativement élevées sur les quatre dimensions relatives aux croyances motivationnelles : la construction parentale de base, la construction du rôle en lien avec les activités d'apprentissage, le sentiment d'efficacité à aider son enfant à l'école et le sentiment d'efficacité à soutenir son enfant dans les activités d'apprentissage. Ceci tendrait à prouver que les parents interrogés auraient une représentation active de leur rôle éducatif scolaire et se sentiraient efficaces pour accompagner leur enfant au niveau de sa scolarité. Il semble toutefois que ces variables seraient, en partie, significativement dépendantes de l'arrière-fond familial. C'est ainsi que l'on constate que les parents dont la langue principale n'est pas le luxembourgeois seraient caractérisés par des moyennes significativement moins hautes que les parents s'exprimant en luxembourgeois pour trois des quatre croyances motivationnelles ; la construction du rôle de base échappant à cette règle. Des corrélations positives et de faible ampleur sont seulement observées entre la variable de SSE et les deux variables rendant compte du sentiment d'efficacité, les variables rendant compte du rôle n'étant pas significativement liées à l'indice socioéconomique. Il semblerait par conséquent que les parents issus de milieu socioéconomique plus élevé seraient plus confiants dans leurs capacités à soutenir et à aider leur enfant dans sa scolarité.
- 57 La quatrième question de recherche cherche à mettre en évidence la part explicative prise par les variables motivationnelles dans l'engagement des parents dans l'accompagnement scolaire (à l'école ou à la maison). L'analyse de régression linéaire multiple révèle peu de résultats significatifs. En cohérence avec d'autres recherches (Deslandes *et al.*, 2005 ; Green *et al.*, 2007 ; Reiningner *et al.*, 2017), nous observons que la

construction par les parents de leur rôle éducatif scolaire entre dans l'explication, par sa dimension « rôle parental de base », de l'engagement à l'école à travers ses deux dimensions : « la participation des parents aux activités organisées par l'école et les enseignants » et « la communication école-famille », mais pas dans l'explication de l'engagement parental à la maison. Une seule dimension de l'engagement parental serait donc expliquée, significativement et positivement, par la construction par les parents de leur rôle éducatif scolaire. Les parents, qui pensent que la scolarité de leur enfant relève de leurs prérogatives éducatives, seraient plus enclins à participer aux activités organisées par l'école et par les enseignants mais entreraient aussi plus fréquemment en contact avec l'institution et les professionnels scolaires. À l'inverse, comme précédemment observé par Anderson et Minke (2007), le sentiment d'efficacité (« aider son enfant à réussir à l'école ») explique uniquement l'engagement parental à la maison à travers sa dimension « pratiques informelles en lien avec la numératie ». Les parents caractérisés par un sentiment plus élevé sur cette dimension solliciteraient davantage leur enfant à domicile au niveau des activités susceptibles de renforcer ses compétences en mathématiques. Il est important de souligner que ces résultats sont observés après contrôle des variables d'arrière-fond familial : le SSE et la langue parlée à la maison. Il semble que le SSE n'influence pas les décisions des parents de s'engager ou non dans l'accompagnement scolaire de leur enfant. Toutefois, nous devons souligner, pour l'engagement parental à la maison (le lien est non significatif pour l'autre type d'engagement), que la langue parlée à la maison entre significativement dans l'explication des pratiques générales et des pratiques en lien avec la numératie informelle. Si ce lien est positif pour les pratiques générales (en faveur des parents parlant principalement le luxembourgeois à la maison), il est négatif pour les pratiques en lien avec la numératie informelle (en faveur des parents ne parlant pas le luxembourgeois à la maison). Les parents luxembourgophones seraient plus sensibles aux pratiques générales éducatives à la maison et à l'inverse, ce seraient les parents non luxembourgophones qui seraient plus enclins à proposer des activités informelles autour de la numératie à domicile.

- 58 La cinquième et dernière question de recherche visait à mettre en évidence un effet potentiel de notre intervention sur le développement des croyances motivationnelles parentales au sein de notre deuxième groupe expérimental. Les T-tests pour échantillons appariés n'ont mis en évidence aucun effet significatif du dispositif de recherche. Le faible laps de temps du dispositif pourrait potentiellement expliquer cette absence de lien.
- 59 Deux résultats ressortent ainsi plus notablement de notre recherche. D'abord, nous pointons l'influence positive et significative de la construction par les parents de leur rôle éducatif scolaire sur l'engagement à l'école à travers ses deux dimensions : la participation aux activités et la communication. Il semblerait que les parents doivent comprendre que leur participation à l'école fasse partie de leurs responsabilités avant de décider de s'impliquer. Notons encore que ces décisions à s'engager au niveau de l'école ne subissent pas l'influence des variables d'arrière-fond familial, le SSE et la langue parlée à la maison. Ensuite, nous relevons que le sentiment d'efficacité à aider son enfant à réussir à l'école entre dans l'explication de la fréquence selon laquelle les parents proposent des activités mathématiques informelles. De surcroît, cette tendance serait surtout présente chez les parents non luxembourgophones. Ces constats sont tous deux en faveur de recommandations en direction des écoles et des enseignants de soutenir les parents, quelle que soit leur origine socioéconomique et culturelle, dans la construction

de leur rôle éducatif mais aussi dans le renforcement de leur sentiment d'efficacité à agir au niveau de l'accompagnement scolaire à la maison. À l'instar de Hoover-Dempsey et Sandler¹⁵, nous serions en faveur d'une proposition en direction des institutions scolaires pour la mise en place d'actions susceptibles d'agir directement sur les deux types particuliers de croyances motivationnelles qui pourraient : « renforcer le postulat de l'importance des parents en ce qui concerne le succès scolaire de l'enfant », « communiquer clairement aux parents l'importance de leur engagement actif dans la scolarité de leur enfant », « communiquer clairement aux parents que beaucoup de comportements d'engagement sont susceptibles d'influencer positivement la réussite scolaire de leur enfant » et enfin, « donner des feedbacks spécifiques aux parents en ce qui concerne l'influence positive de leur engagement ».

Limitations de la recherche

- 60 Les principales limitations de notre recherche portent plus particulièrement sur trois aspects distincts. La première limitation est en lien avec la base de données à partir de laquelle nos analyses ont été effectuées. Comme nous dépendions de la bonne volonté des parents de retourner les questionnaires complétés, nous ne pouvons pas écarter l'hypothèse que nos analyses portent sans doute sur des données renvoyées par les parents les plus engagés de la population ciblée. Par ailleurs, étant donné le nombre insuffisant de questionnaires retournés pour les deux parents, il ne nous a pas été possible de réaliser nos analyses sur les deux types de populations en parallèle : père *versus* mère. La deuxième limitation a trait à la désirabilité sociale liée à une enquête par questionnaires. Enfin, la troisième et dernière limitation de recherche se rapporte au dispositif de recherche lui-même. Huit semaines d'intervention, c'est une période extrêmement courte pour espérer avoir une influence notable sur les représentations comme sur les pratiques des parents. De plus, comme dans toute recherche s'inscrivant dans une démarche authentique, nous avons eu, en tant que chercheurs, très peu de contrôle direct sur ce qui se passait dans les classes comme dans les familles, même si nous étions très présents et réactifs en coulisse. Ce sont en effet les enseignants qui, après avoir bénéficié d'un programme de développement professionnel, ont implémenté le dispositif basé sur les jeux dans leur classe respective et géré également de façon autonome tout le volet de la recherche avec les parents (par exemple, envoi hebdomadaire des jeux dans les familles, envoi de messages en direction des familles *via* le carnet de liaison, récupération des carnets de liaison, réponse aux sollicitations directe des parents...).

BIBLIOGRAPHIE

Anderson (Kellie J.) et Minke (Kathleen M.) « Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making », *Journal of Educational Research*, vol. 100, n° 5, 2007, p. 311-323.

- Anderson (Kellie J.), « Understanding parents' decisions to become involved in their children's education », *Dissertation Abstracts International*, vol. 66, n° 7, 2005, 2490A.
- Bandura (Albert), *Self-efficacy in changing societies*, New York, Cambridge University Press, 1997.
- Castro (María) *et al.*, « Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. », *Educational Research Review*, vol. 14, 2015, p. 33-46.
- Deslandes (Rollande) et Bertrand (Richard), « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2, 2004, p. 411-433.
- Deslandes (Rollande) et Bertrand (Richard), « Motivation of parent involvement in secondary-level schooling », *Journal of Educational Research*, vol. 98, n° 3, 2005, p. 164-175.
- Fan (Xitao) et Chen (Michael), « Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis », *Educational Psychology Review*, vol. 13, n° 1, 2001, p. 1-22.
- Fantuzzo (John) *et al.*, « Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family involvement questionnaire », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 28, n° 4, 2013, p. 734-742.
- Fantuzzo (John) *et al.* « Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 2, 2000, p. 367-376.
- Fehlen (Fernand) *et al.*, *La langue principale, celle que l'on maîtrise le mieux*, Portail des statistiques du Grand-Duché de Luxembourg, 2013. En ligne (octobre 2018) : <http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/series/rp2011/2013/17-13-langues/index.html>
- Green (Christa L.) *et al.*, « Parents' motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, n° 3, 2007, p. 532-544.
- Grover (Katlyn A.) *et al.*, « A validation of the family involvement questionnaire-high school version », *International Journal of Psychological Studies*, vol. 8, n° 2, 2016, p. 28-40.
- Henderson (Anne T.) et Mapp (Karen L.), « A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement », National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory, 2002.
- Hoover-Dempsey (Kathleen V.) et Sandler (Howard M.), « Parental involvement in children's education : Why does it make a difference ? », *Teachers College Record*, vol. 97, n° 2, 1995, p. 310-331.
- Hoover-Dempsey (Kathleen V.) et Sandler (Howard M.), « Why do parents become involved in their children's education? », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, 1997, p. 3-42.
- Hoover-Dempsey (Kathleen V.) *et al.*, « Why do parents become involved? Research findings and implications », *The Elementary School Journal*, vol. 106, n° 2, 2005, p. 105-130.
- Hoover-Dempsey (Kathleen V.) et Sandler (Howard M.), « Final performance report for OERI Grant # R305T010673 : The social context of parental involvement : A path to enhanced achievement », 2005, 72 p. En ligne (octobre 2018) : <https://discoverarchive.vanderbilt.edu/handle/1803/7595?show=full>
- Jeynes (William H.) « A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement », *School Leadership & Management*, vol. 38, n° 2, 2018, p. 147-163.

Kim (Sung won) et Hill (Nancy E.), « Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement », *Journal of Educational Psychology*, vol. 107, n° 4, 2015, p. 919-934.

Lavenda (Osnat), « Parental involvement in school: a test of Hoover-Demsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel », *Children and Youth Services Review*, vol. 33, n° 6, 2011, p. 927-935.

LeFevre (Jo-Anne) *et al.*, « Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years », *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 41, n° 2, 2009, p. 55-66.

Ma (Xin) *et al.*, « A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary », *Educational Psychology Review*, vol. 28, n° 4, 2016, p. 771-801.

Manz (Patricia H.) *et al.*, « Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students », *Journal of School Psychology*, vol. 42, n° 6, 2004, p. 461-475.

Menheere (Adri) et Hooge (Edith), « Parental involvement in children's education: a review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents », *Journal of the European Teacher Education Network*, vol. 6, 2010, p. 144-157.

Poncelet (Débora) *et al.*, « Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. » *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 36, 2014, p. 61-96.

Reed (Richard) *et al.*, « Parents' motivations for involvement in children's education: testing a theoretical model », paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 2000, 21 p.

Reininger (Taly) et López (Alejandra Santana), « Parental involvement in municipal schools in Chile: Why do parents choose to get involved? », *School Psychology International*, vol. 38, n° 4, 2017, p. 363-379.

Sheldon (Steven B.), « Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement », *Elementary School Journal*, vol. 102, n° 4, 2002, p. 301-16.

Skwarchuk (Sheri-Lynn) *et al.*, « Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model », *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 121, n° 1, 2014, p. 63-84.

STATEC/CTIE, « Population par sexe et par nationalité au 1^{er} janvier », Site du STATEC, portail des statistiques du Grand-Duché de Luxembourg. En ligne (octobre 2018) : https://statistiques.public.lu/stat/ReportFolders/ReportFolder.aspx?IF_Language=fr&MainTheme=2&FldrName=1

Tekin (Ali Kemal), « Parents' motivational beliefs about their involvement in young children's education », *Early Child Development and Care*, vol. 181, n° 10, 2011, p. 1315-1329.

Walker (Joan M. T.) *et al.*, « Parental involvement: model revision through scale development », *Elementary School Journal*, vol. 106, n° 2, 2005, p. 85-104.

Whitaker (Manya) et Hoover-Dempsey (Kathleen), « School influences on parents' role beliefs », *The Elementary School Journal*, vol. 114, n° 1, 2013, p. 73-99.

Wilder (Sandra), « Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis » *Educational Review*, vol. 66, n° 3, 2014, p. 377-397.

Yamauchi (Lois A.) *et al.*, « Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships », *School Community Journal*, vol. 27, n° 2, 2017, p. 9-34.

NOTES

1. Maria Castro *et al.*, *op. cit.*, p. 33-46.
2. Sandra Wilder, *op. cit.*, p. 377-397.
3. Sung won Kim *et al.*, *op. cit.*, p. 919-934.
4. Kathleen Hoover-Dempsey *et al.*, *op. cit.*, 1995, p. 310-331; Kathleen Hoover-Dempsey *et al.*, *op. cit.*, 1997, p. 3-42; Kathleen Hoover-Dempsey *et al.*, *op. cit.*, 2005, p. 105-130; Kathleen Hoover-Dempsey *et al.*, *op. cit.*, 2005, 72 p.
5. Kathleen Hoover-Dempsey *et al.*, *op. cit.*, 2005, 72 p.
6. Anderson et Minke, 2007; Deslandes et Bertrand, 2004, 2005; Green *et al.*, 2007; Hoover-Dempsey, 2005; Lavenda, 2011; Reed *et al.*, 2000; Poncelet *et al.*, 2014; Reininger et Lopez, 2017; Sheldon, 2002; Tekin, 2011; Walker, 2005; Whitaker, et Hoover-Dempsey, 2013.
7. Rollande Deslandes *et al.*, *op. cit.*, p. 411-433.
8. Rollande Deslandes *et al.*, *op. cit.*, 2004, p. 411-433, p. 4.
9. Il est important de vérifier que les réponses positives (ou négatives) données par les sujets reçoivent les mêmes valeurs lors de l'encodage. C'est pourquoi, certains items doivent être retournés pour que les polarités des réponses données par les sujets soient identiques quelle que soit la façon dont la question est posée.
10. Fantuzzo, 2013 ; LeFevre *et al.*, 2009 ; Skwarchuk *et al.*, 2014 ; Manz *et al.*, 2004.
11. John Fantuzzo *et al.*, *op. cit.*, p. 734-742; John Fantuzzo *et al.*, « Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 2, 2000, p. 367-376.
12. John Fantuzzo *et al.*, *op. cit.*, p. 734-742 ; John Fantuzzo *et al.*, *op. cit.*, p. 367-376.
13. Le test de Fisher, ou test F, est un test d'hypothèse statistique qui permet de tester l'égalité de deux variances en faisant le rapport des deux variances et en vérifiant que ce rapport ne dépasse pas une certaine valeur théorique que l'on cherche dans la table de Fisher. Si F est plus grand que la valeur théorique, on rejette l'hypothèse d'égalité des deux variances. En statistiques, un résultat est dit **statistiquement significatif** lorsque la valeur p est inférieure à la probabilité de rejeter l'hypothèse nulle alors qu'elle est vraie. La probabilité est généralement de 0,05 mais peut varier selon les études et le contexte.
14. Kathleen Hoover-Dempsey *et al.*, *op. cit.*, 1995, p. 310-331 ; Kathleen Hoover-Dempsey *et al.*, *op. cit.*, 1997, p. 3-42 ; Kathleen Hoover-Dempsey *et al.*, *op. cit.*, 2005, p. 105-130 ; Kathleen Hoover-Dempsey *et al.*, *op. cit.*, 2005, 72 p.
15. Kathleen Hoover-Dempsey *et al.*, *op. cit.*, 2005, 72 p., p. 48 à 50.

RÉSUMÉS

L'intérêt croissant des sciences de l'éducation pour la problématique de l'engagement parental est indéniable ; nous en voulons pour preuve le nombre important et en augmentation constante de publications scientifiques sur le sujet. La recherche a mis en évidence l'influence positive de l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant au niveau des performances scolaires mais également au niveau des variables conatives telles que la motivation à apprendre, l'attention, l'engagement dans les tâches scolaires ou encore, les comportements scolaires. S'il est important de définir avec rigueur le concept à l'étude mais aussi de cibler les aspects de l'engagement parental qui sont positivement associés aux comportements et aux performances scolaires, il est également nécessaire de s'intéresser aux leviers susceptibles d'expliquer pourquoi les parents décident ou non de s'investir dans la scolarité de leur enfant. Ce sont les déterminants psychologiques et plus particulièrement les croyances motivationnelles recouvrant les dimensions de la construction du rôle parental et du sentiment d'efficacité des parents qui retiennent notre attention dans cet article. Deux résultats ressortent plus notablement de notre recherche. D'abord, nous pointons l'influence positive et significative du rôle éducatif parental sur l'engagement à l'école à travers ses deux dimensions : la participation aux activités et la communication. Ensuite, nous relevons que le sentiment d'efficacité à aider son enfant à réussir à l'école explique l'engagement parental à la maison et plus particulièrement, la dimension « fréquence selon laquelle les parents proposent des activités mathématiques informelles ».

The growing interest of the educational sciences in the issue of parental involvement is undeniable; this is evidenced by the large and constantly increasing number of scientific publications on the subject. The research highlighted the positive influence of parental involvement on school performance but also on conative variables such as motivation to learn, attention, involvement in school tasks and school behaviour. While it is important to rigorously define the concept under study as well as target those aspects of parental involvement that are positively associated with school behaviour and performance, it is also important to focus on the levers that can explain why parents decide whether or not to invest in their child's schooling. It is the psychological determinants and more particularly the motivational beliefs covering two dimensions: parental role construction and parental self-efficacy that are the focus of our attention in this article. Two results emerge more noticeably from our research. First, we point out the positive and significant influence of the parental role construction on school involvement through its two dimensions: participation in activities and communication. Second, we note that the parental self-efficacy, related to the help given to the child to succeed, in school explains parental involvement at home "the frequency with which parents offer informal mathematical activities".

El creciente interés de las ciencias de la educación por la problemática de la implicación parental es innegable; prueba de ello es el número importante y en constante alza de publicaciones científicas sobre el tema. El estudio ha puesto en relieve la influencia del compromiso de los padres con la escolarización de sus hijos en lo que respecta al rendimiento escolar, pero también en lo que respecta a las variables conativas, como la motivación para aprender, la atención, la implicación en las tareas escolares o incluso los comportamientos escolares. Aunque resulta

importante définir con rigor el concepto en el estudio, además de especificar los aspectos del compromiso parental asociados de forma positiva con los comportamientos y el rendimiento escolares, es igualmente necesario interesarse por los factores susceptibles de explicar por qué los padres deciden o no implicarse en la escolarización de sus hijos. En este artículo, centramos nuestra atención en los condicionantes psicológicos y, en concreto, en las creencias motivacionales que impregnan las dimensiones de la construcción del papel parental y del sentimiento de eficacia de los padres. Dos resultados destacan de una manera más notable en nuestro estudio. En primer lugar, señalamos la influencia positiva y significativa del papel educativo parental en la implicación en la escuela a través de estas dos dimensiones: la participación en las actividades y la comunicación. A continuación, observamos que el sentimiento de eficacia en lo que se refiere a prestar ayuda a su hijo para que alcance el éxito escolar explica el compromiso parental en casa y, más específicamente, la dimensión de “frecuencia con la que los padres proponen actividades matemáticas informales”.

INDEX

Mots-clés : engagement parental, croyances motivationnelles, construction par les parents de leur rôle éducatif scolaire, sentiment d'efficacité

Keywords : parental involvement, motivational beliefs, parental role construction, self-efficacy

Palabras claves : implicación parental, creencias motivacionales, construcción por parte de los progenitores de su papel educativo escolar, sentimiento de eficacia de los padres

AUTEURS

DÉBORA PONCELET

Professeure adjointe en sciences de l'éducation au sein de l'institut de recherche LifeLong Learning and Guidance (LLG) relevant de l'unité de recherche Education, Cognition, Culture and Society (ECCS) de la faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'éducation (FLSHASE) de l'Université du Luxembourg, Débora Poncelet possède un doctorat en Sciences de l'éducation de l'Université de Liège (Belgique). Ses intérêts de recherche portent principalement sur les stratégies éducatives familiales et les relations famille-école-communauté. Elle s'intéresse particulièrement à l'étude de l'effet des relations famille-école et de l'engagement des parents dans le processus d'accrochage scolaire des élèves. Elle est vice-directrice du bachelor en Sciences de l'éducation de l'Université du Luxembourg (BScE). Elle est responsable scientifique, pour l'Université du Luxembourg, au sein du Laboratoire d'accrochage scolaire et alliances éducatives (Lasalé).
debora.poncelet@uni.lu

MÉLANIE TINNES-VIGNE

Mélanie Tinnes-Vigne a exercé durant dix années le métier de professeur des écoles en France. Après un master en Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation (MEEF), Pratiques et ingénierie de la formation, elle a intégré l'Université du Luxembourg en tant que spécialiste de recherche au sein de l'institut de recherche LifeLong Learning and Guidance relevant de l'unité de recherche Education, Cognition, Culture and Society de la faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'éducation.
melanie.tinnes-vigne@uni.lu

CHRISTOPHE DIERENDONCK

Docteur en Sciences psychologiques et de l'éducation, Christophe Dierendonck est maître-assistant au sein de l'institut de recherche LifeLong Learning and Guidance (LLG) de l'Université du Luxembourg. Ses intérêts de recherche portent sur la régulation des systèmes éducatifs, le développement des écoles, l'évaluation en éducation et l'implication parentale à domicile et à l'école. De 2014 à 2018, il a été rédacteur européen de la revue *Mesure et évaluation en éducation*.
christophe.dierendonck@uni.lu