

QUELS SONT LES LIENS ENTRE L'IMPLICATION PARENTALE, LES CONDITIONS SOCIOÉCONOMIQUES DE LA FAMILLE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE? : UNE SYNTHÈSE DES CONNAISSANCES

ENKELEDA ARAPI, PIERRE PAGÉ et CHRISTINE HAMEL *Université Laval*

RÉSUMÉ. L'impact de l'implication parentale sur la réussite scolaire est étudié depuis des décennies. Plusieurs recherches reconnaissent que le statut socioéconomique est également une variable importante en matière de réussite scolaire. Il est difficile d'identifier les retombées de ces recherches, qui présentent des différences sensibles au niveau de la méthodologie, des outils utilisés et des résultats produits. Les construits théoriques que sont l'implication parentale, la réussite scolaire ou encore le statut socioéconomique de la famille sont complexes. À travers une métasynthèse, il s'agit de dégager les liens que la recherche a pu établir entre implication parentale, statut socio-économique de la famille et de la réussite scolaire.

WHAT ARE THE LINKS BETWEEN PARENTAL INVOLVEMENT, FAMILY SOCIOECONOMIC CONDITIONS, AND SCHOOL ACHIEVEMENT?: A RESEARCH SYNTHESIS

ABSTRACT. The impact of parental involvement on academic success has been studied for decades. Several studies have recognized that socio-economic status is also an important variable in academic achievement. It is difficult to identify the impact of these studies, which show significant differences in the methodology, tools used, and results produced. The theoretical constructs of parental involvement, academic achievement, or the socio-economic status of the family are complex. Through a metasynthesis, the objective here is to identify the links that research could establish between parental involvement, socio-economic status, and academic success.

L'impact positif de l'implication parentale (IMP) sur la réussite scolaire est largement accepté par les agents scolaires et les chercheurs (Deslandes, 2009, 2012; Epstein, 2011; Fan et Chen, 2001; Gonzales-DeHass, Willems et Holbein, 2005; Larivée, 2011; Wilder, 2014) mais aussi par les décideurs politiques qui ont inscrit l'importance de la collaboration avec les parents dans les réformes

en éducation (Gouvernement du Québec, 2008, 2009). Plus spécifiquement, les écoles ont été invitées à encourager la participation des parents, à favoriser la communication bidirectionnelle entre les parents et les enseignants et à concevoir des types d'action pour favoriser l'implication des parents.

Il existe un large éventail de recherches qui étudient l'effet de l'implication des parents dans la réussite scolaire. Certaines études suggèrent de mettre davantage l'accent sur la communication entre l'école et la famille (Fantuzzo, McWayne, Perry et Childs, 2004; McDonall, Cavanaugh et Giesen, 2012); ou soulignent l'importance de l'implication des parents à la maison (Callahan, Rademacher et Hildreth, 1998; Cooper, Lindsay et Nye, 2000). Hattie et Anderman (2013) font état d'un éventail de facteurs qui influencent la relation entre l'implication des parents et la réussite scolaire. Ainsi le statut socioéconomique (SSE) de la famille sont des facteurs qui ont été explorés par les chercheurs (Boulanger et coll., 2011; Duncan, Morris et Rodrigues, 2011) mais les résultats diffèrent en fonction de type de mesure du SSE. L'impact de l'IMP sur la réussite est étudié depuis des décennies et continue de susciter de l'intérêt (Epstein, 2011; Fan et Chen, 2001; Hill et Tyson, 2009). Cependant, certaines études présentent des corrélations significatives entre les formes de l'IMP et la réussite scolaire, alors que d'autres études décrivent la relation comme peu, voire pas corrélée du tout. À titre exemple, plusieurs chercheurs (Cooper et coll., 2000; Epstein et Van Voorhis, 2001; Hoover-Dempsey et coll., 2001) constatent des effets positifs de l'implication des parents dans l'aide aux devoirs. En revanche, d'autres recherches (Epstein, 1988; Levin et coll., 1997) soulignent un effet négatif pour cette forme d'implication. De plus, très peu d'études abordent la relation conjointe entre IMP et SSE sur la réussite scolaire. Il est difficile de voir clairement la portée de ces recherches, car elles présentent des différences sensibles au niveau de la terminologie utilisée, de la méthodologie, des processus d'échantillonnage, des outils utilisés et des résultats produits.

Les concepts comme l'IMP, la réussite scolaire ou encore le SSE de la famille sont complexes. La définition de l'IMP ne trouve pas de consensus parmi les chercheurs (Chen et Gregory, 2010; Fan, Williams et Wolters, 2012; Fantuzzo et coll., 2013). Il en est de même pour le concept de SSE et les outils de mesures de la réussite scolaire. Quelles sont les composantes de l'IMP? Comment les chercheurs définissent-ils et mesurent-ils le SSE? Quels sont les liens que les recherches permettent de dégager entre l'IMP, le SSE de la famille et la réussite scolaire? Ces questions constituent le fil conducteur de cette étude qui vise à faire une synthèse de connaissances sur la relation entre ces variables.

L'IMPLICATION PARENTALE ET LE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE DE LA FAMILLE

Bien que le concept d'IMP ait été largement étudié depuis 40 ans, il demeure complexe à cerner et suscite d'épineux débats. En effet, le concept ne suscite de consensus ni au niveau théorique ni au niveau de l'opérationnalisation du construit. Au niveau théorique, ses assises reposent notamment sur les modèles de Comer (1995), d'Epstein (1987, 2011), de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), de Hornby et Lafaele (2011) et de Semke et Sheridan (2012). Plusieurs auteurs (Chen et Gregory, 2010; Deslandes, 2009; Fantuzzo et coll., 2013) reconnaissent le modèle d'Epstein comme une assise théorique incontournable, bien que d'autres chercheurs (Jeynes, 2007, 2012) mentionnent que ce modèle est simpliste. Au niveau de l'opérationnalisation du construit, le nombre de dimensions fluctue d'une étude à l'autre (Chen et Gregory, 2010; Fan et coll., 2012; Fantuzzo, Tighe et Childs, 2000; Kanouté et Calvet, 2008; Larivée, 2011). La littérature fait état de plusieurs modèles. A titre d'exemple, Grolnick et Slowiaczek (1994) proposent une conception de l'IMP à partir de trois dimensions : 1) l'IMP comportementale (participer aux activités organisées à l'école), 2) l'IMP personnelle (le souci des parents envers la réussite de leur enfant ou les interactions avec les enfants sur l'école), et 3) l'IMP intellectuelle (l'exposition de l'enfant aux activités cognitivement stimulantes). Pour leur part, Deslandes (1996), Normandeau et Nadon (2000) et Fan et coll. (2012) opérationnalisent le concept à partir de cinq dimensions pour décrire les actions des parents à l'école et à la maison, mais ils ont en commun seulement quatre dimensions : 1) les attentes parentales, 2) la communication avec les enseignants, 3) les interactions parents-enfants et 4) la participation des parents à l'école. Cependant, les chercheurs commencent à se montrer sensibles à la définition du construit. À titre d'exemple, Boulanger et coll., (2011) souligne qu'il « existe une multitude de typologies de l'implication scolaire des parents, où la participation est inscrite dans des formes multiples et souvent peu apparentées au modèle auquel les auteurs font référence » (p. 78). Bien que la définition de l'IMP ne fasse pas unanimité parmi les chercheurs, on reprendra ici la définition de Fantuzzo et coll. (2000), laquelle semble constituer une compréhension du concept assez représentative. Dans cette recherche, l'IMP est définie comme l'engagement proactif des parents dans plusieurs activités et les comportements qui visent à promouvoir le développement et l'apprentissage des enfants. Ainsi, les dimensions qui composent l'IMP reflètent le rôle des parents, les activités parentales et les relations interpersonnelles dans les deux environnements : l'école et la maison (Deslandes, 2009; Epstein, 2011; Fantuzzo et coll., 2013).

Outre l'IMP, le SSE de la famille constitue un autre facteur important dans l'étude de la réussite scolaire. Le SSE de la famille est un construit complexe et un objet de débats, tout comme l'IMP. La définition et l'opérationnalisation du SSE demeurent nébuleuses et très variables d'une étude à l'autre (Arnold et

Doctoroff, 2003; Sirin 2005). Le SSE de la famille est probablement la variable contextuelle la plus largement utilisée dans la recherche en éducation (Arnold et Doctoroff, 2003; Deniger, Abdoulaye, Dubé et Goulet, 2009; Jeynes 2007; Sirin, 2005). Bien que le SSE soit souvent au cœur des études en éducation, il semble y avoir un différend sur sa signification conceptuelle et sa mesure empirique dans les études menées auprès des enfants et des adolescents (Bornstein et Bradley, 2003). L'opérationnalisation du construit du SSE est faite à partir d'une combinaison de variables, qui diffère d'un chercheur à l'autre. Ceci a créé une ambiguïté dans l'interprétation des résultats de recherche. A titre d'exemple, plusieurs chercheurs utilisent les concepts de SSE et de classe sociale de manière interchangeable, sans aucune justification ou précision (Ensminger et Fothergill, 2003).

La relation entre l'IMP et la réussite scolaire est influencée par plusieurs facteurs. Certains semblent plus importants et plus étudiés par les chercheurs, notamment le SSE de la famille, l'origine ethnique, le type de famille, etc. Cependant, un problème survient lorsque certaines études présentent des corrélations. Comme mentionné précédemment, les conclusions relatives à la participation des parents présentent à plusieurs reprises une incohérence sur les effets concrets de l'IMP sur la réussite scolaire. L'étude des impacts sur la réussite scolaire des variables du SSE et de l'IMP est devenue non seulement un enjeu scientifique, mais aussi politique puisque les instances gouvernementales interviennent dans la gouvernance scolaire pour promouvoir leur prise en compte, en favorisant le développement de la collaboration école-famille et en développant des outils d'intervention spécifiques pour les écoles en milieu défavorisé (Wilder, 2014). Il apparaît donc pertinent de savoir si les recherches ont permis de dégager un corpus structuré et cohérent de conclusions quant à l'impact du SSE et de l'IMP sur la réussite scolaire.

Finalement, l'IMP demeure un concept complexe qui embrasse plusieurs composantes, comme la communication école-famille, la supervision des devoirs, l'aide active aux devoirs ou encore les attentes des parents par rapport à la scolarisation de leurs enfants (Deslandes, 2012; Fan et coll., 2012; Grolnick et Slowiaczek, 1994). De plus, le fait que l'on observe de multiples définitions de l'IMP et des méthodes diverses de mesure de la réussite scolaire pourrait également introduire des ambiguïtés et des décalages dans les résultats (Andrews et Harlen, 2006). Enfin, les multiples définitions du SSE pourraient également influencer les résultats portant sur la relation entre l'IMP et la réussite scolaire.

Cette étude propose une synthèse de méta-analyses portant sur la relation entre l'IMP, le SSE de la famille et la réussite scolaire de l'élève. Il s'agit d'identifier les conclusions généralisables à travers des méta-analyses (Wilder, 2014) sur la relation entre ces trois construits, puis d'évaluer les recherches qui ont permis de dégager des formes de l'IMP qui ont davantage d'impact sur la réussite. Trois questions de recherche guident notre métasynthèse :

1. Quelles différences observe-t-on dans la définition des concepts de l'IMP et du SSE dans les méta-analyses?
2. Quels sont les différents outils utilisés par les chercheurs pour mesurer la réussite scolaire?
3. En quoi la diversité des définitions de l'IMP, du SSE et des outils de mesure de la réussite contribue-t-elle à des différences dans les résultats des méta-analyses à l'égard de l'impact de la participation des parents sur la réussite scolaire des élèves?

MÉTHODOLOGIE

Nous avons effectué une synthèse de recherche qualitative sur des études qui portent sur la relation entre les trois variables : l'IMP, la réussite scolaire et le SSE de la famille. Une des approches de la synthèse qualitative est la métasynthèse. La métasynthèse est une interprétation, et non pas une simple agrégation, qui vise à intégrer les résultats des études qualitatives qui ont examiné un même sujet (Walsh et Down, 2004). Les mêmes auteurs proposent trois types de métasynthèses : 1) l'intégration des résultats de plusieurs études dans un domaine connexe; 2) la synthèse des études menées par différents chercheurs dans un domaine connexe et 3) le résumé quantitatif des éléments-clés dans des études qualitatives. Selon ces auteurs, la deuxième approche est la plus utilisée. La métasynthèse est plus qu'une « simple accumulation de données » (p. 66), mais la proposition de nouvelles connaissances inférées à partir d'un regard transversal sur l'ensemble des recherches recensées (Beaucher et Jutras, 2007).

Bien que le terme de métasynthèse soit généralement associé à l'analyse de la recherche qualitative, il y a également eu une expansion des unités d'analyse (les variables étudiées) et des processus d'analyse vers des études quantitatives (Wilder, 2014). Les sections suivantes présentent les critères de sélection des études et les étapes de la métasynthèse.

Critère de sélection des études

La sélection des études retenues pour le présent article a été effectuée selon plusieurs critères (Campbell et coll., 2003; Coffey, 2006; Zimmer, 2006). Les critères d'inclusion dans la recherche étaient (a) la présence des variables de l'IMP, du SSE et de la réussite scolaire, (b) l'analyse des relations entre ces variables et (c) la conception de la recherche comme une méta-analyse ou métasynthèse. Nous avons identifié des études publiées entre 1980 et aujourd'hui. Cet espace de temps paraît raisonnable en sachant que les méta-analyses sont des études peu courantes. De plus, voir l'évolution dans le temps des concepts choisis (IMP, SSE et réussite scolaire) apparaît aussi pertinent.

Une recension des recherches a été effectuée en vue de repérer des analyses ou des synthèses correspondant à l'objectif de cette recherche, soit les études

abordant les relations entre réussite scolaire, le SSE et IMP. Ces recherches documentaires ont été réalisées par le biais des bases de données PsycInfo, Social Services Abstracts, FRANCIS, Web of Science et Érudit. La recherche a été menée en anglais et en français. Les mots-clés utilisés sont : implication parentale / *parental involvement*, réussite scolaire / *academic achievement*, conditions socioéconomiques / *socio-economic status*, méta-analyse / *meta-analysis*, méta-synthèse / *meta-synthesis*. La recherche a donné 47 études en anglais. Il n'y a pas de méta-analyse publiée en français. Nous avons exclu les articles qui n'étaient pas des méta-analyses portant sur au moins une des trois variables de l'étude, pour aboutir à 18 méta-analyses et 2 métasynthèses. Parmi ces études recensées, 4 mesurent la relation entre le SSE et la réussite scolaire, 14 la relation entre l'IMP et la réussite scolaire, et 3 traitent simplement de l'IMP.

Les étapes de la métasynthèse

La première étape de la réalisation de la métasynthèse a porté sur la description des études. Le Tableau 1 présente les composantes selon lesquelles les méta-analyses sont analysées.¹

TABLEAU 1. Liste des critères communs dans les méta-analyses

Critères	Caractéristiques
Descriptions de caractéristiques des études	<ol style="list-style-type: none">1. Auteur et année de publication2. Nombre d'études incluses dans les méta-analyses3. Période couverte par les études4. Nature de la publication (méta-analyse, méta-synthèse)
Caractéristiques des participants	<ol style="list-style-type: none">1. Taille d'échantillon2. Compositions de l'échantillon (caucasienne, hispanique, afro-américaine, etc.)3. Cycle d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire)
Mesure de l'IMP	<ol style="list-style-type: none">1. Type d'IMP (communication école-famille, aide au devoir, etc.)
Mesure de la réussite scolaire	<ol style="list-style-type: none">1. Type de mesure (test standardisé, test non-standardisé, QI etc.)2. Domaine de mesure (compétence langagière, en lecture, en mathématique, en sciences etc.)
Mesure du statut socio-économique	<ol style="list-style-type: none">1. Type de mesure (revenu familial, scolarité des parents, type de travail des parents)2. Objectif de l'étude

La deuxième étape a permis de classer les études retenues selon les thématiques abordées. Ceci nous a permis de passer à une analyse thématique en regroupant les textes par objet de recherche, impact des facteurs SSE et impact de l'IMP sur les résultats scolaires.

ANALYSE THÉMATIQUE DU CORPUS IDENTIFIÉ

Dans cette section, sont présentées tout d'abord les définitions du SSE et de l'IMP mobilisées par les auteurs des méta-analyses, ce qui souligne l'évolution et la diversité des définitions des mesures de SSE, de l'IMP et de la réussite scolaire. Une synthèse des résultats de ces méta-analyses est ensuite proposée, pour souligner les convergences, mais aussi la diversité dans les conclusions des recherches menées sur ces deux relations, l'impact sur la réussite scolaire de l'IMP, depuis 1961; et de la variable SSE, depuis 1918.

Quelles définition et mesure pour le SSE de la famille?

Le SSE de la famille est un concept au cœur de la recherche en éducation et en psychologie, mais il semble ne pas y avoir consensus concernant sa signification conceptuelle et sa mesure empirique (Sirin, 2005). Une préoccupation importante de White (1982) consistait à saisir comment les chercheurs définissent la variable SSE. White relève ainsi 10 définitions différentes² de la mesure du SSE et estime qu'il est inquiétant de voir le large éventail des composantes que les chercheurs mobilisent pour mesurer le SSE.

Encore aujourd'hui, plusieurs chercheurs utilisent les concepts de SSE et de classe sociale de manière interchangeable sans clarification et explication, pour décrire les caractéristiques sociales et économiques des étudiants. Les chercheurs sont d'accord pour définir de manière générale la variable SSE comme le pouvoir, la richesse et le statut social (Sirin, 2005), mais au-delà de cette définition très large, il demeure un désaccord sur la signification précise de la variable SSE et, surtout, sur la façon de mesurer cette variable.

Sirin (2005), comme White (1982), a relevé la diversité des composantes de la variable SSE, mais il observe que les recherches mobilisent essentiellement six composantes : revenu, éducation, métier des parents, on peut ajouter le voisinage et le droit aux programmes de repas subventionnés. Sirin (2005) arrive à la conclusion que le SSE est décrit à travers une variété de combinaison de composantes, ce qui crée une grande ambiguïté dans la valeur des corrélations identifiées et dans l'interprétation des résultats de recherche.

Sirin a précisé, comme White, que trois indicateurs revenaient fréquemment, soit le revenu parental, l'éducation parentale, et le métier des parents, indicateurs mobilisés seuls ou en combinaison. De nombreuses études empiriques examinant les relations entre ces composantes ont trouvé des corrélations modérées. Surtout, ces études ont montré que chaque composante mesure un aspect substantiellement différent du SSE et devrait être considéré comme distinct des autres (Sirin, 2005) et ne devrait donc pas être amalgamé aux autres composantes. Le revenu des parents reflète le potentiel de ressources sociales et économiques dont dispose l'élève. La deuxième composante du SSE, l'éducation parentale, est considérée comme l'un des aspects les plus stables du SSE car elle est typiquement établie à un jeune âge et tend à rester la même au fil du temps. La troisième composante est la profession exercée par le parent.

Le SSE est un construit multidimensionnel, et sa mesure avec différentes composantes donne des résultats différents. Plusieurs études empiriques examinant les relations entre ces composantes ont trouvé des corrélations modérées : ses composantes sont uniques et chacune mesure un aspect très différent de la variable SSE. Sirin (2005) a souligné ainsi que les chercheurs devraient porter une attention particulière à ce point, puisque la mesure de la variable SSE avec une seule composante a tendance à surestimer son impact, et que l'évaluation de cet impact diffère sensiblement selon la nature et le nombre de composantes mobilisées.

Quelles mesures pour la réussite scolaire?

Les deux méta-analyses menées par White (1982) et Sirin (2005), outre l'objectif d'analyser les mesures de SSE, se sont également penchées sur les mesures que les chercheurs utilisent pour évaluer la réussite scolaire des élèves. White (1982) a rapporté que les chercheurs utilisaient des tests standardisés comme le QI, les bulletins et une « mesure globale de la réussite scolaire » (p. 466). Sirin (2005) a indiqué que les chercheurs utilisaient généralement comme mesure (37 études) des tests standardisés comme CAT, WRAT, SRA, BASIS ou WRAT-R,³ des tests non standardisés (11 études) et la moyenne générale figurant sur les bulletins (15 études). Les domaines évalués sont les compétences en langue maternelle, en mathématiques et en sciences, individuellement ou regroupées. À partir de son analyse, Sirin (2005) a démontré que les corrélations étaient plus fortes entre réussite scolaire et SSE lorsque l'évaluation porte sur un seul domaine, compétence verbale, mathématiques ou sciences, comparativement aux mesures générales des compétences (par exemple test composé de plusieurs domaines). Les résultats sont un peu plus faibles dans l'étude de Sirin (2005). La corrélation moyenne dans l'étude de Sirin est $M = .299$, par rapport à la corrélation moyenne de White de $M = .343$. Sirin (2005) a constaté que

bien qu'il ne soit pas possible de fournir des preuves statistiquement significatives du changement dans le temps, il est raisonnable de suggérer que l'ampleur de la relation entre SSE et réussite scolaire n'est pas aussi forte dans le présent examen que dans l'analyse de White. (p. 437)

Les méta-analyses de Goldberg, Prause, Lucas-Thompson et Himsel (2008, 68 études) et de Lucas-Thomson, Goldenberg et Prause (2010, 69 études), ont souligné que les chercheurs utilisent quatre catégories de mesures de la réussite scolaire : les tests formels (50 % des études), les résultats scolaires (25 % des études), le test de QI (48,5 % des études) et les évaluations des enseignants sur des capacités cognitives (13,2 %). De plus, les auteurs ont rapporté que plusieurs études utilisent plus d'une mesure pour évaluer la réussite scolaire, d'où les pourcentages supérieurs à 100 %. Cependant, les chercheurs n'ont pas précisé les domaines sur lesquels sont évalués les élèves.

Jeynes a recensé 26 études en 2003, 41 études en 2005 et 52 études en 2007 avec le même constat sur les mesures de la réussite scolaire : elles reposent sur une mesure globale de toutes les composantes combinées de la réussite scolaire, soit les notes, des tests standardisés, et des échelles d'évaluation des enseignants (soulignant les attitudes des élèves). Cependant, en 2012, Jeynes (51 études) a précisé que la réussite scolaire a été mesurée à travers des évaluations standardisées (comme des résultats de tests standardisés) et des mesures non standardisées (par exemple, les moyennes générales et les évaluations des enseignants) : nous ne relevons plus de mesure globale de toutes les composantes académiques.

Erion (2006), à partir de 37 études, a rapporté deux types de mesure de la réussite scolaire : curriculaire, avec des instruments bâtis par les chercheurs et référés à des critères académiques, et des tests standardisés basés sur des normes.

Patall, Cooper et Robinson (2008) ont regroupé 14 études et constatent large éventail de types de mesure de la réussite scolaire sur un échantillon aussi limité : des tests standardisés, des tests non-standardisés propres aux écoles ou aux enseignants, les moyennes du bulletin, les notes des devoirs à la maison, le taux de complétion des devoirs à la maison, les habitudes et compétences d'étude des élèves, les attitudes des élèves et des parents envers l'école, les croyances des parents quant à leur compétence disciplinaire ou pour les devoirs, ou la conduite des élèves.

Kim et Hill (2015), à partir de 52 études, ont constaté que la réussite scolaire est mesurée avec des outils divers comme des tests standardisés; des échelles de notation des enseignants; les notes de la classe; la moyenne générale, une mesure de la compétence / performance académique auto évaluée, évaluée par l'enseignant ou par les parents, le niveau d'instruction. Les domaines évalués sont les compétences en mathématiques, les compétences langagières, en lecture, sciences sociales et en écriture.

Dans leur méta-analyse à partir de 39 études, Castro et coll. (2015) ont rapporté comme mesure de la réussite scolaire des tests standardisés et non standardisés, sans préciser le type de ces tests. Par contre, les auteurs précisent les domaines pour lesquels les élèves sont évalués et ont relevé les compétences en langue étrangère. Cette compétence n'est pas commune avec les autres méta-analyses où prédominent les mesures de compétence langagière, en lecture, en mathématiques et en science.

Il ressort de la synthèse de ces méta-analyses que les mesures de la réussite scolaire ne sont pas uniformisées : selon les chercheurs, sur *a priori* un corpus de littérature semblable, il apparaît que les outils de mesure varient parfois sensiblement, à travers le temps comme chez Jeynes (2005, 2007, 2012), et d'un chercheur à l'autre. Le Tableau 2 illustre ces résultats en présentant les types de mesures et le décompte de fréquence de l'utilisation de ces mesures.

TABLEAU 2. Les mesures utilisées pour la réussite scolaire selon les auteurs

Mesure de la réussite scolaire	Décompte de code
Résultats de tests standardisés	18
Moyenne générale cumulative dans le bulletin	13
Évaluations de l'enseignant	10
Note de la classe	9
Résultats de tests basés sur le programme	4
Indices des attitudes et des comportements scolaires	4
Toutes les composantes de la réussite académique combinées	2
Langue (écriture, lecture)	10
Mathématiques	7
Sciences	3
Autres	5

Quelles dimensions pour l'implication parentale?

Tous les auteurs ne définissent pas forcément l'IMP. Dans notre corpus, quelques auteurs précisent ce que recouvre ce concept. Jeynes (2005, 2007, 2012, 2015, 2016) et Wilder (2014) précisent que l'IMP est la participation des parents dans le processus d'éducation et dans les expériences éducatives de leurs enfants. Hill et Tyson (2009) définissent l'IMP « en éducation » (scolaire), comme les interactions des parents avec l'école et avec leurs enfants pour promouvoir la réussite scolaire. Castro et coll. (2015) définissent l'IMP comme la participation active des parents dans tous les aspects du développement social, émotionnel et académique de leurs enfants.

Dans ce corpus de recherches inventorié par les auteurs des méta-analyses, plusieurs modèles théoriques sont mobilisés. Hill et Tyson (2009) relèvent que les modèles les plus fréquemment invoqués sont Epstein (1987), Comer (1995), Grolnick et Slowaczek (1994), Castro et coll., (2015) présentent trois modèles théoriques avec Epstein (1986, 1987, 2001), Epstein et Dauber (1991) et Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997). Quant aux composantes de l'IMP identifiées dans les différentes méta-analyses, elles sont nombreuses et diverses d'une analyse à l'autre (voir le Tableau 4, Annexe A). Par exemple, Wilder (2014) a indiqué cinq composantes et Castro et coll. (2015) six composantes. En compulsant l'ensemble des méta-analyses, on relève ainsi neuf composantes qui reviennent, plus ou moins fréquemment, dans les différentes recherches pour construire la variable de l'IMP (Tableau 3).

TABLEAU 3. Les dimensions et les définitions de l'IMP

Dimension de l'IMP	Description de la dimension	Décompte du code
Communication parent-enfant au sujet de l'école	Les parents et l'enfant discutent de l'école (projet, devoir)	10
Vérification des devoirs	Les parents vérifient si l'enfant fait ses devoirs	5
Supervision des devoirs	Les parents supervisent les devoirs de leurs enfants	5
Participation et présence parentale à des activités à l'école	La participation des parents aux activités à l'école et dans des instances organisationnelles (comité de parents, CE).	9
Attentes et aspirations en matière d'éducation	Le niveau des attentes et des aspirations des parents par rapport au niveau maximum d'études de leurs enfants	8
Lire avec les enfants	La fréquence et la régularité de la lecture du parent avec son enfant	6
Communication avec l'école	La fréquence et la régularité des contacts entre le parent et l'école	4
Style parental	Les parents orientent leurs attitudes vers le soutien (affection, contrôle, sensibilité)	5
Attitudes parentales envers l'éducation	Les parents communiquent à leurs enfants leurs attentes en matière de scolarisation, ils discutent de stratégies d'apprentissage	2
Supervision à la maison	Les parents formulent des règles pour regarder la télévision, faire les devoirs, etc.	2

La dimension la plus fréquemment utilisée est la communication parent-enfant (10 auteurs) puis la participation à l'école (9 auteurs) et les attentes parentales (8 auteurs). L'aide aux devoirs n'est pas décrite de manière constante : on relève ainsi la vérification des devoirs (5 auteurs) ou encore la supervision des devoirs (5 auteurs). Certains auteurs établissent une nuance entre une aide active et la vérification des devoirs, mais ce n'est pas le cas de tous : cette composante apparaît ainsi assez floue dans sa définition et dans les phénomènes qu'elle cherche à décrire. La composante « socialisation académique », que Hill et Tyson (2009) estiment différente de l'implication à l'école, semble proche de la communication des attentes, mais avec un intitulé bien différent qui risque d'induire des confusions. Bref, on n'observe pas d'approche harmonisée des composantes de l'IMP, les recherches mobilisant un nombre variable de celles-ci, et leur définition étant parfois sujette à des imprécisions, voire une formulation pouvant induire une confusion.

ANALYSE CRITIQUE DES TRAVAUX

Quel lien entre implication parentale et réussite scolaire?

On relève un consensus remarquable quant à l'existence d'une relation positive très forte entre IMP et réussite scolaire (Hill et Tyson 2009; Jeynes 2003; Ma, Krenn, Hu et Yuan, 2015; Wilder 2014). L'IMP semble même avoir un impact sur la réussite scolaire qui transcende largement les différences de SSE et d'autres facteurs (Jeynes 2005; Ma et coll., 2015). Presque toutes les composantes de l'IMP ont un impact positif sur la réussite, même si l'effet de chaque composante pris individuellement est plus faible que l'impact du tout (Jeynes, 2005).

Ce consensus doit toutefois être nuancé car Fan et Chen (2001) estimaient qu'il y a encore beaucoup d'incohérence dans les recherches : sans doute le produit, non de l'absence de lien, mais de la diversité des méthodes de mesure de l'IMP et de la réussite scolaire. Il est nécessaire, soulignent-ils, de poursuivre les recherches pour comprendre quelles composantes de l'IMP sont les plus importantes (Fan et Chen 2001; Jeynes, 2003).

Par rapport à l'impact disciplinaire, Patall et coll. (2008) observent que l'implication a un impact positif dans les dimensions verbales; négatif en mathématiques. La corrélation la plus forte entre la réussite scolaire et les dimensions de l'IMP apparaît lorsque celle-ci est comprise comme l'expression des attentes envers la réussite scolaire des enfants (Castro et coll., 2015; Fan et Chen 1999; Hill et Tyson 2009; Jeynes 2005; Wilder 2014). Ces derniers soulignent le fort impact que peut représenter cette expression, en facilitant la compréhension des buts et des objectifs de la réussite scolaire; et en fournissant des stratégies d'étude. Castro et coll. (2015) précisent qu'il s'agit de communiquer avec les enfants au sujet de l'école et des devoirs; et de promouvoir la lecture; mais Jeynes (2007) nuance en estimant que la communication familiale au sujet de l'école n'a pas autant d'impact que les attentes des parents concernant la scolarisation de leurs enfants ou le style parental (Jeynes 2007).

Patall et coll. (2008) affirment que l'aide aux devoirs a des effets positifs. Mais, contrairement à une idée répandue, les chercheurs soulignent qu'il ne se dégage pas de relation positive entre l'aide aux devoirs et la réussite scolaire, qu'il s'agisse de la supervision active ou de la vérification des devoirs; parfois même, l'aide aux devoirs était corrélée négativement (Castro et coll., 2015; Fan et Chen 1999; Jeynes 2005; Hill et Tyson 2009; Wilder, 2014).

Certains auteurs sont plus spécifiques : Hill et Tyson (2009) précisent que la supervision et l'assistance aux devoirs est la seule dimension de l'IMP qui n'a pas d'impact positif. Cependant, ce constat est à nuancer : Jeynes (2012) observe que le contrôle des devoirs a un impact positif; Erion (2006) souligne que le tutorat de la part des parents peut avoir un impact modéré sur la réussite. Nuançant leurs propres propos, Patall et coll. (2008), suggère

que si l'implication des parents en général dans les devoirs (sans précision) a un impact favorable limité ou inexistant au primaire, il importe de garder à l'esprit que certains aspects de l'IMP dans les devoirs ont un impact positif, comme définir des règles sur le moment et l'endroit où les devoirs doivent être faits, laquelle composante a un impact significatif. Le contrôle (*monitoring*) des devoirs aurait un impact négatif; l'aide directe aurait un impact positif.

Sénéchal (2006) précise que former les parents à enseigner certaines compétences de lecture peut avoir un impact important; de même, former les parents à écouter leurs enfants en train de lire a un impact sur la lecture. Sénéchal (2006) explique que la lecture de livres par les parents aux enfants a un impact significatif sur la lecture.

On n'observe pas de cohérence dans les résultats en ce qui concerne l'IMP définie comme la participation aux activités de l'école (Wilder, 2014). La participation et la présence des parents à l'école n'ont pas l'impact aussi élevé que l'on pourrait croire (Jeynes, 2005), voire pas d'impact apparent (Castro et coll., 2015).

Cependant, les programmes destinés à encourager l'appui des parents dans la scolarité de leurs enfants ont un impact positif sur la réussite chez les enfants (Jeynes, 2005, 2007, 2012). La communication entre parents et enseignants a un impact positif (Jeynes, 2012) et les efforts des enseignants pour encourager les parents à davantage d'implication ont un impact positif (Jeynes, 2012). À ce titre, l'intervention de l'école serait utile pour chercher à favoriser l'implication des parents. Ceci dit, la force de l'effet de l'IMP suscitée par l'école demeure globalement plus faible que celle de l'implication volontaire (Jeynes, 2012; Ma et coll., 2015), même si l'effet de certaines composantes de cette implication suscitée était plus important que l'implication volontaire.

De même, Ma et coll. (2015) classent la relation maison-école; la supervision à la maison; l'implication comportementale comme les trois facteurs les plus forts dans l'IMP : il y a donc des divergences significatives sur l'impact de l'IMP avec l'institution scolaire, certains auteurs soulignant l'absence de cohérence dans les résultats, voire la faiblesse des impacts; d'autres soulignant au contraire l'impact positif, voire très fort de la relation école-famille.

Wilder (2014) estime qu'il n'y a pas de conclusion quant à l'impact du *type de mesure* de la réussite scolaire sur l'existence d'une relation entre IMP et réussite. En revanche, le type de mesure a un impact sur la force de cette relation : elle est plus forte si on prend des mesures globales de réussite (moyenne générale) que des mesures spécifiques (Fan et Chen 1999; Wilder 2014). La relation sera également plus forte avec des évaluations de l'enseignant plutôt qu'avec des tests standardisés (Jeynes, 2005).

Nuançant encore l'impact de l'IMP, Jeynes (2015) précise que l'implication des pères est corrélée à des résultats positifs, mais que l'impact de l'implication de la mère demeure plus fort que celui des pères, ce que contredisent partiellement Kim et Hill (2015), pour qui les mécanismes d'influence parentale ne sont pas genrés. L'implication des pères a plus d'impact avec des jeunes issus de minorités (Jeynes, 2015), soulignant ainsi la dimension culturelle de l'impact de l'implication.

L'IMP a davantage d'impact sur les jeunes enfants (Jeynes, 2007, 2015) et donc plus à l'école primaire qu'au secondaire. Les écoles ont aussi plus de facilité pour mobiliser les parents au primaire qu'au secondaire (Jeynes, 2012) et plus d'attentes envers les parents (Kim et Hill, 2015).

Il ressort de ces observations que :

- Un grand consensus existe sur le fait que l'IMP, de manière générale, a un impact positif sur la réussite scolaire; certains auteurs estiment même qu'il s'agit de la variable qui a le plus fort impact.
- C'est l'expression des attentes des parents qui, pour plusieurs auteurs, aurait l'impact le plus fort sur la réussite scolaire, surtout si elle s'accompagne de la marque de l'intérêt des parents pour la vie à l'école, si elle permet de préciser les raisons de ces attentes et si elle s'accompagne de l'explication de stratégies pour satisfaire ces attentes.
- Nombre de chercheurs estiment que l'aide aux devoirs est la composante de l'IMP la moins efficace, quoiqu'un débat existe quant aux aspects précis de l'aide aux devoirs qui peuvent avoir un impact : on nuance ainsi entre supervision, encadrement et aide active, avec des résultats contradictoires.
- De même, il ne se dégage pas de consensus clair concernant l'impact de l'implication des parents à l'école sur la réussite scolaire. Certains auteurs soulignent son rôle positif, d'autres estiment que le lien demeure faible, voire inexistant.
- Certains auteurs estiment cependant que des recherches complémentaires sont nécessaires au vu de la diversité des définitions et des mesures de la réussite comme de l'IMP.

Quel lien entre le statut socioéconomique et la réussite scolaire?

Aucune méta-analyse ne propose de réflexion sur l'impact de la variable socioéconomique sur la relation entre IMP et réussite scolaire : les méta-analyses abordent, de manière binaire, soit l'étude du lien entre SSE et réussite scolaire, soit du lien entre IMP et réussite scolaire, toutefois plusieurs intègrent la variable socioéconomique dans leur analyse.

White (1982) a publié la plus ancienne méta-analyse que nous ayons trouvée, étudiant la relation entre le SSE de la famille et la réussite scolaire de l'élève.

White inclut 101 études de 1918 à 1975 dans sa recherche. White observe que de manière générale, la variable SSE est corrélée positivement, mais faiblement avec la mesure de la réussite scolaire. L'idée largement répandue qu'il existe une forte corrélation est une erreur qui vient du fait que la façon de définir la variable SSE est critique pour définir la force de la relation entre SSE et réussite scolaire : selon les composantes retenues et leur combinaison, la corrélation pourra être forte ou faible. L'auteur constate que « la force attendue de la relation entre les mesures traditionnelles du SSE et la réussite scolaire lorsque les individus sont l'unité d'analyse, est beaucoup plus faible qu'on ne l'avait souvent supposé » (p. 475). Autrement dit, selon White, la corrélation dépend fortement de l'unité d'analyse (élève ou école), mais aussi des composantes que les chercheurs incluent dans la variable SSE, dans un éventail de 1 à 4 (moyenne des corrélations de ,185 pour l'éducation parentale seulement mesurée au niveau de l'élève, contre ,789 pour une variable composite mesurée au niveau de l'école). Pour le chercheur, la relation entre le SSE et la réussite scolaire semblait être liée au type de mesure du SSE. White (1982) soulignait déjà que le SSE est un construit aux composantes très variables selon les chercheurs : on n'observe pas d'homogénéité et de fait, il est très difficile de comparer les études ou d'établir des conclusions générales.

Sirin (2005) s'est efforcé de déterminer dans quelle mesure les relations entre facteur SSE et réussite scolaire avaient changé depuis la publication des résultats de White (1982). Sa méta-analyse, portant sur des recherches publiées entre 1990 et 2000, tente d'éclairer l'utilisation de ce construit qu'est la variable du SSE. Selon Sirin (2005), l'importance de la relation entre le SSE de la famille et la réussite scolaire dépend de plusieurs facteurs. Plus précisément, les caractéristiques méthodologiques, comme le type de mesure du SSE et les caractéristiques des étudiants, comme le niveau d'études ou le statut de minorité, sont des facteurs qui ont modéré l'ampleur de la relation entre SSE et réussite scolaire.

Sirin (2005) note que le niveau de corrélation est moyen entre SSE et réussite lorsque l'étude est menée au niveau de la réussite scolaire de l'élève, mais que cette corrélation est forte avec les résultats de l'ensemble de l'école. Il souligne que selon les méthodes d'analyse, d'autres études soulignent que le SSE de la famille a un fort impact au niveau de l'élève; et très fort au niveau de l'école. Sirin (2005) souligne que l'approche méthodologique de l'évaluation du lien entre SSE et résultats scolaires est très importante, introduisant des différences significatives dans les résultats selon comment on définit les caractéristiques de l'élève et la mesure du SSE. Il observe une grande diversité dans les méthodes de mesure de la variable SSE, ce qui pose un problème scientifique, car le SSE est un construit pour lequel des composantes différentes vont donner des résultats différents lorsqu'on analyse son impact sur la réussite scolaire.

Sirin (2005) observe aussi que la mesure de la réussite a un impact sur les conclusions de recherche. Les corrélations sont plus fortes lorsqu'on prend des mesures de la réussite dans une seule matière qu'avec des mesures agrégées (moyenne ou test composite), ce qui est à l'inverse de la relation entre réussite et IMP, pour laquelle on observe des corrélations plus fortes avec des mesures agrégées. Pour les minorités, Sirin (2005) observe que le SSE familial est moins prédictif que le SSE du quartier. Or, peu d'études tiennent compte de cette variable du voisinage.

En somme, les approches méthodologiques utilisées par les chercheurs dans l'évaluation du lien entre SSE et résultats scolaires introduisent des différences significatives dans les résultats des études. De même, les différents types de mesures utilisées pour la réussite scolaire et le SSE ne facilitent non plus la lecture de ces résultats.

CONCLUSION

Si globalement les auteurs semblent convenir qu'on peut établir un lien entre le SSE et réussite scolaire, les études soulignent le poids très fort de l'approche méthodologique dans les conclusions que l'on peut tirer : selon les composantes de la variable SSE et les combinaisons de celles-ci, et selon la mesure de la réussite scolaire, la mesure de l'impact du SSE sur la réussite pourra varier considérablement. Cette grande variabilité souligne l'importance d'une harmonisation des méthodes, ce que la communauté scientifique ne semble pas atteindre présentement.

Plus généralement pour les fins de notre étude, il importe de souligner la variabilité des résultats mis en évidence à travers ces méta-analyses. La mesure du poids de la variable SSE sur la réussite scolaire paraît ainsi largement dépendre de la façon de structurer cette variable. Or en présence de la grande diversité des méthodes retenues pour évaluer celle-ci, les résultats paraissent peu comparables. De même, des débats importants sont présents quant au poids des composantes de l'IMP, des désaccords significatifs émergent quant au rôle de l'aide aux devoirs et de l'implication des parents à l'école. Cette grande diversité des résultats de recherche, illustrant le plus souvent la diversité des méthodes de mesure, rend très délicate l'intégration et la comparabilité des études passées.

NOTES

1. Les caractéristiques des méta-analyses sont présentées de manière détaillée dans le Tableau 4, Annexe A.
2. Éducation, revenu, métier, ressources de l'école et atmosphère du foyer pris individuellement; revenu et éducation; revenu et métier; éducation et métier; revenu, éducation et métier; revenu, éducation, métier et autres.
3. CAT = California Achievement Test; WRAT = Wide Range Achievement Test; SRA = Science Research Associates; BASIS = Basic Achievement Skills Individual Screener; WRAT-R = Wide Range Achievement Test-Revised.

RÉFÉRENCES

- Andrews, R. et Harlen, W. (2006). Issues in synthesizing research in education. *Educational Research* 48(3), 287-299.
- Arnold, D. H. et Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 517-545. doi: 10.1146/annurev.psych.54.111301.145442
- Beaucher, V. et Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 27(2), 58-77.
- Bornstein, M. C. et Bradley, R. H. (dir.). (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Merini, C., Blain, F., ... et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystème dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57(2), 129-157. doi: 10.7202/1006300ar
- Callahan, K., Rademacher, J. A. et Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19(3), 131-141.
- Campbell, R., Pound, P., Pope, C., Britten, N., Pill, R., Morgan, M. et Donovan, J. (2003). Evaluating meta-ethnography: A synthesis of qualitative research on lay experiences of diabetes and diabetes care. *Social Science & Medicine*, 56(4), 671-684.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. et Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Chen, W. B. et Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62. doi:10.1080/00220670903231250
- Coffey, J. S. (2006). Parenting a child with chronic illness: A metasynthesis. *Pediatric Nursing*, 32(1), 51.
- Comer, J. P. (1995). *School power: Implications of an intervention project*. New York, NY : Free Press.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. et Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Deniger, M.-A., Abdoulaye, A., Dubé, S. et Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés* [Rapport de recherche]. Repéré à <https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/Rapport-Final-03-2010.pdf>
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Sainte-Foy, QC.
- Deslandes, R. (2009). Family-school-community partnerships: What has been done? What have we learned? Dans R. Deslandes (dir.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices* (p. 162-176), New York, NY : Routledge.
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration-école famille. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.
- Duncan, G. J., Morris, P. A. et Rodriques, C. (2011). Does money really matter? Estimating impacts of family income on young children's achievement with data from random-assignment experiments. *Developmental Psychology*, 47(5), 1263-1274.
- Ensminger, M. E. et Fothergill, K. E. (2003). A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. Dans Bornstein et Bradley (dir.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (p. 13-27). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294.

- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections. Dans K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann et F. Lösel (dir.), *Prevention and intervention in childhood and adolescence, 1. Social intervention: Potential and constraints* (p. 121-136). Oxford, Angleterre : Walter De Gruyter.
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students. Report 26*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Epstein, J. L. (2001). Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1-2), 161-168.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Epstein, J. L. et Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Erion, J. R. (2006). Parent tutoring: A meta-analysis. *Education and Treatment of Children*, 29(1), 79-106.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fan, W., Williams, C. M., et Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35. doi:10.1080/00220671.2010.515625
- Fantuzzo, J., Tighe, E. et Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.367
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A. et Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D. et Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734-742.
- Goldberg, W. A., Prause, J., Lucas-Thompson, R. et Himsel, A. (2008). Maternal employment and children's achievement in context: A meta-analysis of four decades of research. *Psychological Bulletin*, 134(1), 77.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. et Holbein, D. M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Gouvernement du Québec. (2008). *Aide aux devoirs et École en santé*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Grolnick, W. S. et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x
- Hattie, J. et Anderman, E. M. (dir.). (2013). *International guide to student achievement*. New York, NY : Routledge .
- Hill, N. E. et Tyson. F. D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology* 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. et Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.

- Hornby, G. et Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Jeynes, W. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Jeynes, W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423.
- Jeynes, W. (2016). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and African American school outcomes. *Journal of Black Studies*, 47(3), 195-216.
- Kanouté, F. et Calvet, N. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et francophonie*, 36(161-176).
- Kim, S. W., et Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919.
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. doi: 10.7202/1006290ar
- Levin, I., Levy-Schiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M. et Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207-222.
- Lucas-Thompson, R. G., Goldberg, W. A. et Prause, J. (2010). Maternal work early in the lives of children and its distal associations with achievement and behavior problems: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 915.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. et Yuan, J. (2015). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 24(4), 771-801.
- McDonnall, M. C., Cavanaugh, B. S. et Giesen, J. M. (2012). The relationship between parental involvement and mathematics achievement for students with visual impairments. *The Journal of Special Education*, 45(4), 204-215. doi: 10.1177/0022466910365169
- Normandeau, S. et Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 151-172. doi: 10.7202/032032ar
- Patall, E. A., Cooper, H. et Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Semke, C. A. et Sheridan, S. M. (2012). Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21.
- Senechal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading. From kindergarten to Grade 3. A meta-analytic review*. Portsmouth, NH : National Institute for Literacy.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Walsh, D. et Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318.

ANNEXE A

Tableau 4. Caractéristiques des études

Auteur et l'année	Nr. d'études	Années	Échantillon	Niveau de classe	Objectif d'étude
White (1982)	101	1918-1976	N/A	primaire et secondaire	Établir la force de la relation entre SSE et réussite scolaire; déterminer les facteurs qui influencent la force du SSE dans la relation.
Fan et Chen (2001)	25	1984-1997	N/A	primaire et secondaire	Examiner la force de la relation entre implication parentale et réussite scolaire et facteurs modérateurs
Jeynes (2003)	20	1988-1999	12 000	secondaire	Déterminer l'impact de l'implication des parents sur la réussite scolaire des enfants des minorités.
Jeynes (2005)	41	1969-2000	20 000	primaire	Examiner le degré de relation entre IMP et réussite scolaire des enfants issus de minorités ethniques et l'impact des programmes de formation des parents
Erion (2006)	37	1971-2004	627	primaire	Examiner l'effet de parent tuteur sur l'implication des parents
Sirin 2005	58	1990-2000	101 157	primaire et secondaire	Déterminer la force de la relation entre SSE et réussite scolaire; évaluer comment cette relation est influencée par diverses caractéristiques méthodologiques et les caractéristiques des élèves
Sénéchal (2006)	13	1970-2001	1 174	primaire	Examiner si les caractéristiques des interventions étaient liées à l'impact de la participation des parents lors de l'acquisition de la lecture des enfants
Jeynes (2007)	52	1972-2002	300 000	secondaire	Examiner les effets de la participation des parents à travers différents types de mesures académiques.
Goldberg et coll. (2008)	68	1961-2005	83 247	primaire et secondaire	Examiner le degré et l'ampleur de la relation entre emploi de la mère et réussite des enfants
Patall et coll. (2008)	14	1989-2004	N/A	primaire	Examiner la relation entre aide aux devoirs et réussite scolaire
Hill et Tyson (2009)	50	1985-2006	230 171	primaire et secondaire	Examiner la relation entre IMP et réussite scolaire selon l'origine ethnique
Lucas-Thompson et coll (2010)	69	1963-2009	128 738	primaire et secondaire	Le lien entre emploi de la mère, réussite scolaire et problèmes de comportement
Jeynes (2012)	51	1969-2006	13 000	primaire et maternelle	Examiner la relation entre différents types de programmes de participation des parents et réussite scolaire
Jeynes (2015)	66	1975-2009	105 828	primaire et maternelle	Déterminer la relation entre implication du père et réussite scolaire
Castro et coll. (2015)	37	2001-2012	80 580	primaire-secondaire	Examiner la relation entre IMP et réussite scolaire; examiner l'effet des variables modératrices
Ma et coll. (2015)	46	2000-2013	125 428	primaire	Examiner la relation entre résultats d'apprentissage des enfants et IMP
Kim et Hill (2015)	52	1980-2013	130 619	primaire et secondaire	Examiner la relation entre IMP et réussite scolaire
Jeynes (2016)	42	1970-2013	36 868	primaire et secondaire	Examiner la relation entre IMP, réussite scolaire et comportements scolaires des élèves afro-américains

ENKELEDA ARAPI est stagiaire postdoctorale à l'Université de Montréal. Ses activités de recherche portent sur l'articulation de la relation enseignant-parent-élève, sur le développement de l'autonomie chez l'élève et sur l'adaptation des élèves en difficultés. Elle privilégie tout particulièrement l'étude de la relation entre le contexte éducatif et la réussite scolaire. Elle intervient aux différents niveaux de formation dans le Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université Laval. enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca

PIERRE PAGÉ est professeur-chercheur en développement de l'enfant, retraité de l'Université Laval. Ses recherches s'intéressent aux liens entre les pratiques éducatives des parents et des enseignants, le développement sociocognitif des jeunes enfants et leur adaptation sociale et scolaire; l'élaboration et l'évaluation de programmes éducatifs visant le développement de ces différents éléments. pierre.page@fse.ulaval.ca

CHRISTINE HAMEL est professeure agrégée au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval. Ses travaux de recherche portent sur l'analyse de l'activité des enseignants en formation initiale et en formation continue, la formation pratique à l'enseignement et à l'usage de la vidéo pour soutenir le développement professionnel. Elle est chercheuse régulière pour le centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et éducative (CRIRES). christine.hamel@fse.ulaval.ca

ENKELEDA ARAPI is postdoctoral fellows at the Université de Montréal. Her research activities focus on the articulation of the teacher-parent-student relationship, the development of student autonomy and adaptation of pupils facing difficulties. She places a special emphasis on studying the relationship between the educational context and academic achievement. She is involved in various levels of training in the Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage at Université Laval. enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca

PIERRE PAGÉ is a professor-researcher in child development, retired from Université Laval. His research focuses on the links between educational practices of parents and teachers, the socio-cognitive development of young children and their social and academic adaptation; and the development and evaluation of educational programs aimed at the development of these different elements. pierre.page@fse.ulaval.ca

CHRISTINE HAMEL is a professor at the Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage at the Université Laval. Her research focuses on the analysis of teacher activity in initial and continuing education, practical training in teaching and the use of video to support professional development. She is a regular researcher for the research and intervention center on academic and educational success (CRIRES). christine.hamel@fse.ulaval.ca