



Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire

Rollande Deslandes and Égide Royer

Volume 43, Number 2, 1994

Enfants, parents, intervenants

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/706657ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/706657ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

École de service social de l'Université Laval

ISSN

1708-1734 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Deslandes, R. & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63–80.
<https://doi.org/10.7202/706657ar>

Article abstract

This article presents an overview of literature in relation to the influences of the home environment and the links between schools and families on students' school success. Results of the studies on the family microsystem indicate not only an association between authoritative parenting and parental involvement in schooling, but also an additive effect in regard to school achievement. Results of the studies on the home-school meso-system favor the model of overlapping spheres of influence which assumes that families and schools are more efficacious when they work together. That ecological perspective is interested to the benefits as well as to the factors influencing home-school collaboration. In concluding, the authors present a revised model of the overlapping spheres of influence which integrates the family microsystem and the home-school mesosystem paradigms. Recommendations for future research are also discussed.

Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire¹

Rollande DESLANDES

*Étudiante au doctorat
Département de psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval*

Égide ROYER

*Professeur en adaptation scolaire
et membre du CRIRES (Centre de recherche
et d'intervention sur la réussite scolaire)
Département de psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval*

L'abandon scolaire constitue une préoccupation sociale dans l'ensemble de l'Amérique du Nord (Royer, Moisan, Saint-Laurent, Giasson et Boisclair, 1992). On estime respectivement à 30 % au Canada (Gilbert, Barr, Clark, Blue et Sunter, 1993) et à 32 % au Québec (MEQ, 1993)

-
1. La rédaction de cet article a été rendue possible grâce à des bourses de la Fondation de l'Université Laval et du Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR). Les auteurs remercient Richard Bertrand et Daniel Turcotte de leurs commentaires constructifs à la suite de la lecture des versions antérieures de cet article.

le nombre de jeunes qui ne terminent pas leurs études secondaires. Dans une analyse récente des programmes pour contrer le décrochage scolaire, les activités de collaboration famille-école apparaissent un élément clé des programmes efficaces. En effet, un nombre considérable d'études mettent en évidence la corrélation entre la participation des parents dans le processus scolaire et éducationnel et la réussite scolaire des élèves (Christenson, Rounds et Franklin, 1992 ; Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 1993 ; Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992).

Nous avons identifié deux courants de recherche dont les résultats montrent l'importance de la participation parentale dans le suivi scolaire. Un premier groupe d'auteurs s'est penché sur le *microsystème* (Bronfenbrenner, 1979) « famille » et a examiné l'impact des caractéristiques familiales, du style parental et des pratiques parentales sur la réussite scolaire (Christenson *et al.*, 1992). En parallèle, un second groupe de chercheurs a davantage examiné l'influence du *mésosystème* (Bronfenbrenner, 1979), c'est-à-dire des liens famille-école, sur la motivation et la réussite scolaire des jeunes (Christenson *et al.*, 1992 ; Epstein, 1987). C'est dans ce dernier axe de recherche que se situent les études sur la collaboration famille-école. Le présent article consiste en un résumé des résultats de ces deux catégories de recherches. Il s'inscrit dans une démarche d'intégration des connaissances actuelles sur l'éducation et la famille. Les retombées possibles de cette recension rejoignent, en outre, la mission spécifique du service social en milieu scolaire. À la lumière de ces constats théoriques, les intervenants sauront possiblement consolider leur rôle de catalyseurs entre l'école, les familles et la communauté et ainsi contribuer au développement d'un plus grand partenariat, d'une plus grande réussite scolaire et éducative et d'une meilleure insertion scolaire.

Pour effectuer la recension des écrits, nous avons interrogé les banques de données ERIC (Educational Resources Information Center) et PsycLIT (psychologie). Les principaux descripteurs utilisés sont : parent and family involvement, parent and family school relationships, home and school relationships, home and school collaboration, parenting style, parenting practices, parental behavior, family influence, home influence, school performance, school achievement, school adjustment ainsi que elementary et secondary education.

Dans le cadre de ce texte, le terme « participation parentale » correspond au rôle des parents dans l'apprentissage des enfants (Christenson *et al.*, 1992), alors que l'expression « collaboration famille-école », qui englobe la participation parentale, est plus générale. Elle renvoie à la fois aux responsabilités familiales et au rôle de l'école dans l'actualisation de la participation des parents dans le suivi scolaire

(Epstein et Scott-Jones, sous presse). Par ailleurs, le concept « réussite scolaire » comprend les résultats scolaires, de même que des dimensions positivement associées à la réussite scolaire, notamment les aspirations scolaires et le temps consacré aux devoirs, et des dimensions négativement liées à la réussite scolaire, telles que le taux d'absentéisme et les problèmes de comportement.

L'INFLUENCE DU MICROSISTÈME FAMILIAL SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Les caractéristiques familiales

Plusieurs études ont souligné la relation entre les caractéristiques de la famille et le niveau de scolarité atteint par les jeunes. Sous l'angle de l'abandon scolaire, on a constaté que les élèves « à risque » sont plus souvent issus de familles monoparentales et recomposées, de même que d'un milieu socio-économique défavorisé (Gilbert *et al.*, 1993 ; Kurdek et Fine, 1993 ; Violette, 1991). Par contre, sous l'angle de la réussite scolaire, le niveau de scolarité des parents semble la caractéristique familiale qui prédit la plus grande partie de la variance dans les résultats scolaires de l'élève (Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud et Chen, 1990).

Le style parental

Maintes recherches indiquent que le style parental et les pratiques parentales sont de meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire que les caractéristiques familiales (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh, 1987).

Selon Darling et Steinberg (1993), le style parental correspond à une *constellation* d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. Par conséquent, le style parental se traduit, en partie, par les pratiques parentales qui représentent des comportements à partir desquels les enfants peuvent inférer les émotions des parents.

Baumrind (1978) a été la première chercheuse à élaborer un modèle théorique des styles parentaux basés sur le système de valeurs des parents. Elle postule trois principaux styles parentaux : autoritaire, démocratique et permissif. Des études récentes vont même jusqu'à distinguer deux types de familles permissives : indulgentes et négligentes (Baumrind, 1991 ; Lamborn, Mounts, Steinberg et Dornbusch, 1991 ;

Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts et Dornbusch, 1994). Les parents autoritaires sont décrits comme étant très exigeants et peu sensibles dans leurs relations avec l'enfant, alors que les parents permissifs sont peu exigeants et très sensibles, et que les parents démocratiques sont à la fois très exigeants et très sensibles (Baumrind, 1978, 1991 ; Maccoby et Martin, 1983).

Les styles parentaux ont des conséquences différentes sur le développement des jeunes. Les enfants de parents autoritaires ont tendance à présenter un faible niveau d'autonomie et de compétences cognitives et sociales. À l'inverse, les enfants de parents démocratiques présentent une haute estime de soi, et s'avèrent indépendants et compétents dans les domaines social et scolaire. Par ailleurs, les jeunes issus de familles permissives sont plus souvent irresponsables, et montrent des faiblesses dans l'autocontrôle, de même que dans leurs compétences cognitives et sociales (Baumrind, 1978, 1991 ; Maccoby et Martin, 1983).

Plus récemment, des travaux de recherches ont porté sur la relation entre le style parental et le développement de l'adolescent, relativement à sa réussite scolaire et à son développement psychosocial. Les chercheurs ont alors relevé trois composantes inhérentes au style parental démocratique : (a) un niveau élevé d'engagement parental, (b) un haut degré d'encadrement parental, et (c) un haut degré d'encouragement à l'autonomie (Dornbusch et Ritter, 1992 ; Steinberg, Elmen et Mounts, 1989 ; Steinberg, Mounts, Lamborn et Dornbusch, 1991).

À la lumière des résultats de ces travaux, il apparaît que les adolescents élevés dans des familles démocratiques performant mieux à l'école que leurs pairs issus de familles autoritaires ou permissives (Baumrind, 1991 ; Dornbusch *et al.*, 1987 ; Dornbusch et Ritter, 1992 ; Lamborn, Brown, Mounts et Steinberg, 1993 ; Lamborn *et al.*, 1991 ; Steinberg *et al.*, 1989 ; Steinberg *et al.*, 1991). De même, ils consacrent plus de temps aux devoirs et montrent une plus forte orientation vers le travail, une plus grande participation dans les activités scolaires, de plus grandes aspirations scolaires, des attitudes plus positives envers l'école, une image de soi scolaire plus positive et, finalement, un taux moindre de problèmes comportementaux (Dornbusch *et al.*, 1987 ; Lamborn *et al.*, 1991 ; Lamborn *et al.*, 1993 ; Steinberg *et al.*, 1989 ; Steinberg *et al.*, 1992). Ces résultats sont généralisables aux divers groupes socio-économiques et aux différentes structures familiales (Dornbusch *et al.*, 1987 ; Lamborn *et al.*, 1991 ; Steinberg *et al.*, 1991). Toutefois, les études menées par Steinberg, Lamborn, Dornbusch et leurs collègues comportent des limites sur le plan méthodologique. En

effet, le style parental est évalué par les adolescents et non par les parents eux-mêmes. De plus, les données sur les résultats scolaires sont basées sur les déclarations des adolescents, à l'exception de l'étude menée par Steinberg, Elmen et Mounts (1989) où les notes provenaient des dossiers scolaires.

En résumé, les adolescents, tout comme les plus jeunes enfants, sont avantagés par une éducation dans un milieu familial démocratique. Le style parental constitue une variable importante dans l'étude de l'influence familiale sur la réussite scolaire.

Les pratiques parentales

Darling et Steinberg (1993) décrivent les pratiques parentales comme des comportements définis par un contenu particulier (p. ex. : participer au suivi scolaire de l'adolescent à la maison et à l'école), par les valeurs des parents (p. ex. : importance accordée à l'éducation) et par les buts visés par le processus de socialisation (p. ex. : la réussite scolaire). Les pratiques parentales liées à la réussite scolaire dont il est davantage question dans les écrits recensés sont : la supervision parentale, le processus de prise de décision, les réactions des parents relativement aux résultats scolaires et la participation parentale dans le suivi scolaire de l'élève. Des recherches sur l'influence de ces pratiques seront brièvement présentées. La participation parentale dans le suivi scolaire fera toutefois l'objet de discussion dans la deuxième partie de notre article sous la rubrique des études relatives à la collaboration famille-école.

La supervision parentale. Les travaux sur la supervision parentale confirment que l'encadrement des adolescents par les parents influence fortement la réussite scolaire et contribue à prévenir les comportements déviants, tels que la délinquance et l'usage de drogues (Brown, Mounts, Lamborn et Steinberg, 1993 ; Dornbusch *et al.*, 1987 ; Steinberg *et al.*, 1991 ; Steinberg *et al.*, 1994). Elle semble cependant moins efficace dans un milieu familial peu affectueux, par exemple lorsque les parents ont un style autoritaire (Lamborn, Brown, Mounts et Steinberg, 1993).

Le processus de prise de décision. Favorisé par les parents de style démocratique (Baumrind, 1991 ; Steinberg *et al.*, 1989 ; Steinberg *et al.*, 1991), le processus de prise de décision concertée fait voir une corrélation positive avec les résultats scolaires de l'adolescent et la quantité d'efforts fournis dans les travaux scolaires (Dornbusch *et al.*, 1990 ; Dornbusch *et al.*, 1987). Il aide aussi à prévenir les problèmes comportementaux et favorise le développement de l'autonomie et de

la confiance en soi (Baumrind, 1991). La prise de décision unilatérale, c'est-à-dire quand l'adolescent prend des décisions seul, est associée à de mauvaises notes et à une plus grande déviance de sa part (Dornbusch et Ritter, 1992 ; Dornbusch *et al.*, 1990).

La réaction des parents aux résultats scolaires. En général, les seules réactions parentales liées à une amélioration de la performance scolaire sont les encouragements de la part des parents, mesurés par l'utilisation du soutien, de compliments, par l'incitation à faire mieux et par l'aide offerte lorsque les élèves ont de faibles résultats scolaires (Dornbusch et Ritter, 1992, Ginsburg et Bronstein, 1993). Par contre, dans le cas des élèves qui ont de faibles résultats scolaires (c.-à-d. 70 % et moins), les encouragements venant des parents ne semblent pas suffisants pour contribuer à une amélioration des notes.

Liens entre le style parental et les pratiques parentales

Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992) ont mené une étude révélatrice sur la relation entre le style parental et les pratiques parentales. L'échantillon était composé de 6 400 adolescents âgés de 14 à 18 ans qui venaient de milieux différents. L'analyse des résultats indique une corrélation positive entre le style parental démocratique, la participation parentale dans le suivi scolaire et les encouragements à réussir de la part des parents (Steinberg *et al.*, 1992 ; Lamborn *et al.*, 1993 ; Steinberg *et al.*, 1994). Bien que la relation entre la participation parentale et la réussite scolaire des adolescents soit également positive, la magnitude de l'effet (*effect size*) apparaît plus grande dans les familles collaboratrices démocratiques que dans les familles collaboratrices non démocratiques (Steinberg *et al.*, 1992). Lamborn *et al.* (1993) parlent d'« addition » des effets associés aux variables style parental démocratique et participation parentale dans le contexte de la réussite scolaire.

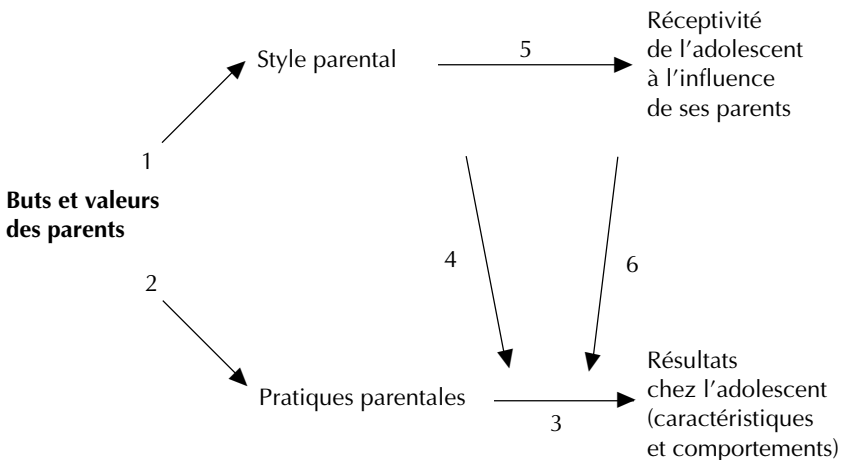
Néanmoins, les résultats se révèlent différents lorsque l'engagement des élèves dans les activités scolaires constitue l'objectif visé. Ainsi, Lamborn *et al.* (1993) ont souligné que la participation des adolescents est élevée dans les familles démocratiques, indépendamment du niveau de collaboration parentale. À l'inverse, les adolescents de familles non démocratiques participent davantage quand leurs parents sont plus impliqués dans les activités. Cette observation met en lumière l'importance de considérer la variable style parental dans l'étude de l'impact des pratiques parentales sur la réussite scolaire des jeunes.

Perspective théorique sur l'influence du milieu familial : un modèle intégré du style parental et des pratiques parentales

Les travaux précédemment décrits ont permis à Darling et Steinberg (1993) d'élaborer un modèle qui tente d'expliquer la relation entre le style parental, les pratiques parentales et le développement de l'enfant. Dans le modèle proposé (voir figure 1), le style parental et les pratiques parentales résultent en partie des buts et des valeurs des parents (flèches 1 et 2). Mais chacune de ces variables parentales influence le développement de l'enfant par des processus différents. Les pratiques parentales ont un effet direct sur le développement de traits caractéristiques (p. ex. : acquisition de valeurs, estime de soi) et de comportements spécifiques (p. ex. : motivation et réussite scolaire (flèche 3). Pour sa part, le style parental modifie la capacité des parents à socialiser leur enfant en influençant l'efficacité des pratiques parentales. Ce processus s'opère de deux façons : (a) en transformant la nature de l'interaction entre le parent et l'enfant et, par conséquent, en modifiant l'influence des pratiques parentales sur le développement de ce dernier (flèche 4) ; et (b) en influençant la personnalité de l'enfant, spécialement sa réceptivité à l'influence parentale (flèche 5). Cette réceptivité à la socialisation exerce à son tour un impact sur la relation entre les pratiques parentales et les résultats sur le développement de l'enfant (flèche 6).

FIGURE 1

Modèle intégré du style parental et des pratiques parentales



Note : Tiré de « Parenting style as context : An integrative model », par N. DARLING et L. STEINBERG (1993). *Psychological Bulletin*, vol. 113, n° 3 : 493. Reproduit avec la permission des auteurs.

Un tel cadre conceptuel pourrait s'avérer utile dans le domaine de la recherche sur l'efficacité de la participation parentale dans le suivi scolaire. Son apport potentiel sera précisé après la présentation du deuxième volet de la revue de la documentation, soit les écrits portant sur les relations entre l'école et les familles.

L'INFLUENCE DU MÉSYSTÈME FAMILLE-ÉCOLE SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Perspectives théoriques sur les relations entre les familles et l'école

Les modèles du mésosystème famille-école sont basés sur les responsabilités parallèles, séquentielles, intégrées et partagées.

Le modèle de l'influence parallèle. Centré sur l'incompatibilité, la compétition et le conflit entre la famille et l'école, le modèle de l'influence parallèle soutient que l'école et la famille sont plus efficaces lorsqu'elles travaillent en parallèle, comme « deux mondes à part » (Parsons, 1959; Waller, 1932; Weber, 1947, cités dans Epstein, 1990, 1992). À titre d'exemple, si les enseignants communiquent avec les parents seulement lorsqu'il y a des problèmes sérieux d'apprentissage ou de comportement et vice versa, la famille et l'école agissent comme des sphères d'influence distincte (Epstein, 1990).

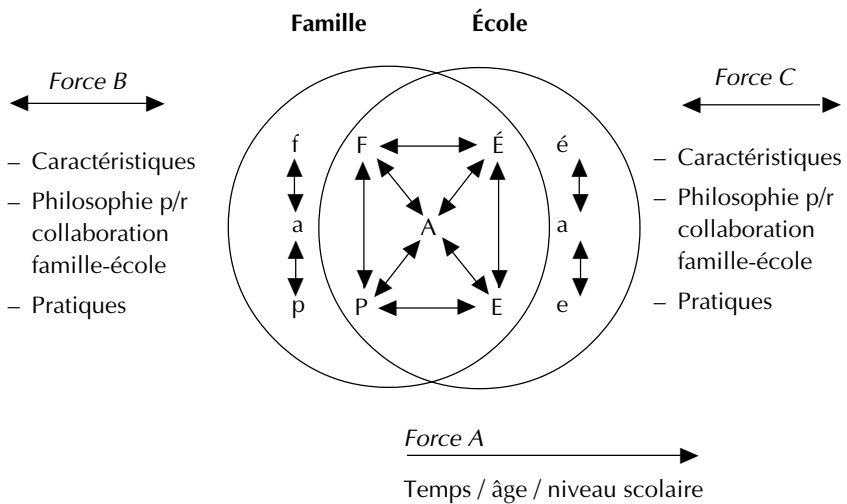
Le modèle de l'influence séquentielle. Ce modèle postule que les parents ont la responsabilité des premières phases critiques de l'apprentissage préparant l'enfant à l'entrée scolaire. Par la suite, les éducateurs assument les principales responsabilités concernant l'éducation de l'enfant d'âge scolaire (Bloom, 1964; Freud, 1938; Piaget et Inhelder, 1969, cités dans Epstein, 1987, 1990, 1992). Plus tard, les jeunes adultes assument eux-mêmes l'entière responsabilité de leur éducation.

Le modèle de l'influence intégrée. Un troisième modèle, proposé par Bronfenbrenner (1979), repose sur l'approche écologique et insiste sur l'interaction et l'influence entre les individus et les nombreux milieux auxquels ils appartiennent. Le centre d'intérêt devient alors le développement individuel, de même que l'influence de l'environnement sur la personne. Bronfenbrenner (1979) affirme que les échanges dans les mésosystèmes (p. ex. : famille-école) doivent être axés sur la confiance, la réciprocité et le partage des pouvoirs, trois conditions essentielles à un véritable partenariat (Epstein, 1990).

Le modèle de l'influence partagée. Inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) et dérivé d'une perspective sociale et organisationnelle, le modèle de l'influence partagée (Epstein, 1987, 1990, 1992) stipule que l'école et la famille ont des responsabilités communes en ce qui regarde l'éducation des jeunes et qu'elles atteignent un plus haut niveau d'efficacité lorsqu'elles travaillent ensemble, voire en partenariat. Le développement, l'apprentissage et la réussite scolaire de l'élève sont au cœur même du modèle. Ce dernier est illustré par des sphères chevauchées, représentant la famille et l'école, qui peuvent être poussées l'une vers l'autre ou encore éloignées l'une de l'autre par l'énergie, le comportement ou l'action de chacun des deux milieux (voir figure 2).

FIGURE 2

Modèle de l'influence partagée



Mots clés : interactions intra-institutionnelles (lettres minuscules)
interactions interinstitutionnelles (lettres majuscules)

f/F : Famille é/É : École
a/A : Adolescent p/P : Parent
e/E : Enseignant

Note : Tiré de : « Toward a theory of family-school connections : Teacher practices and parent involvement », par J. EPSTEIN (1987). Dans *Social Intervention : Potential and Constraints*, sous la dir. de K. Hurrelmann, F. Kaufman et F. Loel. New York : Walter de Gruyter, p. 127. Reproduit avec la permission de l'auteur.

Trois forces contrôlent le degré d'intersection entre les deux sphères. La première représente le *temps* (force A) et renvoie à l'histoire des élèves, des familles et des écoles, aux conditions sociales prédominantes et aux changements provoqués par l'âge et le niveau scolaire des jeunes. Quant aux deux autres forces (forces B et C), elles représentent le *comportement* organisationnel et le *comportement* personnel. Ces deux dernières forces prennent en considération les caractéristiques et les pratiques des familles et de l'école, de même que leur philosophie relativement à la collaboration famille-école (Epstein, 1987, 1990). La zone de chevauchement correspond donc au degré de collaboration qui existe entre l'école et les familles. Les interactions peuvent se produire à deux niveaux différents (lettres majuscules) : (a) organisationnel (p. ex. : l'école invite toutes les familles à une soirée d'information) et (b) personnel (p. ex. : une rencontre parent-enseignant concernant un élève en particulier). Les lettres minuscules à l'intérieur de chaque cellule représentent les interactions qui se produisent en parallèle.

Le rôle de l'élève constitue un aspect crucial du modèle de l'influence partagée. N'est-il pas le principal acteur dans son propre succès? Au secondaire, Epstein et Connors (1992) qualifient ce partenariat dans la réussite scolaire, ajoutant à la famille et à l'école l'adolescent lui-même, compte tenu de sa plus grande maturité et du changement dans ses relations avec les adultes.

La valeur d'un tel modèle repose sur sa vision globale et holistique de l'apprentissage et du développement de l'élève. Il reconnaît l'importance d'une synergie entre l'école et les familles, et évite toute vision parcellaire des divers milieux qui influent sur la réussite scolaire. Son approche développementale illustre la continuité dans les relations entre l'école et les familles tout au cours de la scolarisation de l'élève, et les modes de participation parentale dans le suivi scolaire qui se doivent de varier en fonction de l'âge et du niveau de maturité de l'enfant. Le modèle privilégie également une approche à la fois commune et différenciée, c'est-à-dire une approche qui s'adresse à l'ensemble des familles, de même qu'aux familles ayant des besoins particuliers (Epstein, 1992 ; Epstein et Scott-Jones, sous-presse).

Une typologie des activités de collaboration famille-école

Joyce Epstein (1992) a élaboré une typologie des principaux types de participation parentale visant à aider les familles et l'école dans les responsabilités qu'elles partagent par rapport à la réussite des jeunes. Les six catégories de participation parentale sont : (a) le soutien de

l'école aux parents dans leurs obligations de base (ex. : ateliers sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, de même que sur les conditions familiales optimales pour l'apprentissage à tous les niveaux scolaires), (b) les obligations de base de l'école (ex. : modes de communication avec les parents concernant les programmes scolaires et les progrès de l'élève), (c) le soutien des parents à l'école (ex. : bénévolat des parents et présence à des événements spéciaux, comme à un concert ou à un spectacle), (d) la participation des parents dans les activités d'apprentissage à la maison (ex. : suggestions de matériel éducatif et d'activités d'apprentissage de la part des éducateurs), (e) l'engagement des parents dans l'administration (ex. : participation aux réunions du comité d'école et du conseil d'orientation), et (f) la collaboration et les échanges avec la communauté (ex. : partage de ressources, relations avec les entreprises et les organismes communautaires). Selon Epstein (1990, 1992), lorsque l'école et les éducateurs favorisent ces différentes catégories d'engagement, la zone de chevauchement entre les deux sphères du modèle (c.-à-d. la collaboration famille-école) augmente. Globalement, les six types de participation parentale contribuent à un programme de collaboration famille-école complet et applicable à tous les niveaux scolaires.

Les effets de la collaboration famille-école

Sur les élèves. Les jeunes de tous les niveaux, primaire et secondaire, réussissent mieux si leurs parents participent dans le suivi scolaire à l'école et à la maison (Dauber et Epstein, 1993 ; Epstein, 1990 ; 1992 ; Lamborn *et al.*, 1993 ; Steinberg *et al.*, 1992). Parmi les autres bénéfices associés à un plus grand partenariat entre l'école et les familles, on relève une amélioration du comportement des élèves, une plus grande motivation, un taux d'absentéisme moindre, une réduction du taux de suspension et d'abandon des études et, finalement, une attitude plus positive à l'égard des travaux scolaires et de l'école en général (Christenson *et al.*, 1992 ; Epstein, 1990, 1992 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994).

Sur les parents. La recherche indique que les parents d'élèves dont les enseignants favorisent la participation parentale apprécient davantage les conseils de ces derniers sur les différentes façons d'aider leur enfant et les renseignements offerts sur les divers programmes. Ils ont aussi une plus grande confiance dans les habiletés pédagogiques et interpersonnelles des éducateurs (Dauber et Epstein, 1993 ; Epstein, 1990, 1992 ; Epstein et Scott-Jones, sous presse).

Sur les enseignants et sur l'école. Lorsque les parents participent au suivi scolaire, les enseignants ont généralement une attitude plus positive à l'égard de leurs compétences parentales, indépendamment de leur niveau socio-économique et de leur degré de scolarité (Epstein, 1990, 1992 ; Christenson *et al.*, 1992). Ils acquièrent également une attitude plus positive à l'égard de l'école et de l'enseignement, bref le climat de l'école s'améliore et l'école devient plus efficace (Epstein, 1990 ; Leitch et Tangri, 1988).

Les facteurs influençant la collaboration famille-école

Les caractéristiques des parents. En général, les familles biparentales et plus scolarisées participent davantage au suivi scolaire de l'élève à la maison et à l'école que les familles monoparentales et peu scolarisées (Dornbusch et Ritter, 1992 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Dauber et Epstein, 1993). Les parents avec moins d'enfants participent davantage au suivi scolaire à la maison, mais la taille de la famille ne semble pas affecter leur participation à l'école (Dauber et Epstein, 1993). Par ailleurs, les mères qui travaillent à l'extérieur s'impliquent moins à l'école, mais leur engagement à la maison n'est pas pour autant diminué (Dauber et Epstein, 1993 ; Eccles et Harold, 1993).

Les caractéristiques des élèves. Selon Eccles et Harold (1993), le sexe, l'âge de l'enfant, sa personnalité et ses antécédents scolaires influencent l'engagement des parents. À titre d'exemple, les parents ont tendance à aider davantage un enfant qui réussit bien ou qui en est à ses premières difficultés scolaires. En outre, il ressort clairement que les parents d'élèves du primaire s'impliquent plus que les parents d'élèves du secondaire (Dauber et Epstein, 1993).

Les caractéristiques des éducateurs. Il appert que les éducateurs qui ont reçu une formation sur la collaboration famille-école (Chavkin et Williams, 1988) ou qui ont poursuivi des études supérieures (Christenson *et al.*, 1992) favorisent davantage la participation parentale dans le suivi scolaire des jeunes.

Les attitudes des parents et des éducateurs. Certains éducateurs sont réticents devant la participation des parents et la perçoivent comme une menace à leur autonomie professionnelle ou comme un ajout à leur tâche (Christenson *et al.*, 1992). Par ailleurs, bon nombre de parents délèguent leurs responsabilités à l'école, prétextant un manque de temps occasionné par les exigences familiales ou professionnelles, par des problèmes de santé ou par la présence de jeunes enfants (Leitch et Tangri, 1988). Des expériences négatives lorsqu'ils étaient élèves eux-mêmes semblent également influencer l'attitude des

parents à l'égard de l'école et de la collaboration famille-école (Clark, 1994).

Les pratiques des éducateurs et des écoles. Parmi toutes les variables examinées, incluant les caractéristiques de l'élève et de la famille ainsi que le niveau scolaire, les stratégies des éducateurs et les programmes de collaboration famille-école s'avèrent les meilleurs prédicteurs de la participation parentale au primaire et au premier cycle du secondaire (Dauber et Epstein, 1993 ; Epstein, 1990, 1992). Autrement dit, les parents participent davantage à la maison et à l'école lorsqu'ils perçoivent que l'école et les enseignants favorisent leur collaboration (Dauber et Epstein, 1993). Cependant, selon Epstein (1990), on pourrait croire à un plus grand impact des caractéristiques familiales sur la participation parentale au deuxième cycle du secondaire, car les écoles de ce niveau font encore très peu pour informer activement les parents des activités familiales qui pourraient les aider dans l'éducation de leur adolescent.

Au terme de la recension des écrits portant sur le mésosystème de la famille-école, il semble que le modèle de l'influence partagée soit plus adéquat que les modèles antérieurs pour représenter les changements dans les besoins des élèves, des familles et des écoles de la société des années 90. Ce modèle véhicule une vision élargie des éléments complexes qui influent sur la réussite scolaire et le développement des élèves, de même que sur le partenariat entre l'école et les familles. Il comporte toutefois des limites. Une interrogation soulevée concerne l'absence de la variable style parental parmi les facteurs d'influence d'ordre familial (voir figure 2, force B). Or, il ressort de la revue de la documentation relative au microsystème familial que cette variable contribue à une meilleure compréhension de l'influence parentale sur la réussite scolaire. Les auteurs Darling et Steinberg ont également montré son influence potentielle sur l'efficacité des pratiques parentales. C'est pourquoi nous suggérons son ajout, de même que l'intégration du modèle sur le style parental et les pratiques parentales de Darling et Steinberg au modèle écologique d'Epstein. Voici donc la description du modèle que nous proposons ainsi que quelques pistes de recherche qu'il pourrait susciter.

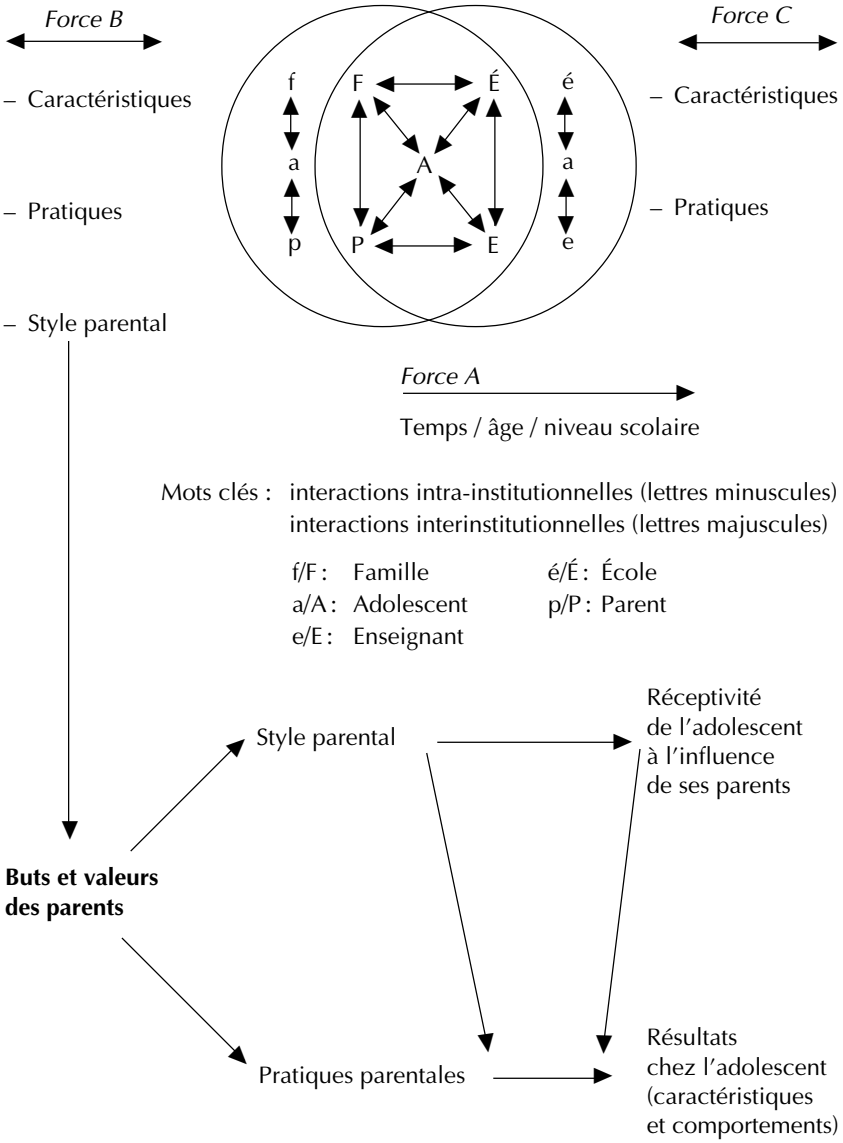
Le modèle révisé de l'influence partagée

Le modèle révisé illustre une vision encore plus complète du rapprochement conceptuel entre les domaines de la famille et de l'école. Comme nous avons déjà exposé les éléments du modèle de base d'Epstein (voir figure 2) et ceux du modèle de Darling et Steinberg (voir figure 1), nous

nous limiterons à la présentation de l'agencement de ces deux perspectives théoriques dans un cadre conceptuel unifié (voir figure 3).

FIGURE 3

Modèle révisé de l'influence partagée



Dans le modèle révisé, la variable style parental s'insère à la suite de la variable familiale qui correspond aux pratiques parentales. Les deux éléments font partie de la force B qui se situe dans la structure externe du modèle. Rappelons que les forces B et C exercent une pression résultant en une augmentation ou une diminution de l'intersection entre les deux sphères qui représentent la famille et l'école. En somme, elles influencent le degré de collaboration famille-école.

Le modèle proposé offre des perspectives intéressantes. Ainsi, il peut contribuer à l'émergence d'une nouvelle compréhension des mécanismes d'influence de la famille sur la réussite scolaire des enfants et, plus particulièrement, des adolescents. Il peut aussi faciliter l'augmentation des connaissances sur les facteurs influençant la participation parentale dans le suivi scolaire des jeunes. À leur tour, ces connaissances renseigneront les écoles et les éducateurs sur les pratiques particulières à développer pour favoriser la participation des parents, tant à la maison qu'à l'école. Les programmes de collaboration famille-école qui en découleront contribueront possiblement à améliorer le fonctionnement familial, la réussite scolaire et le développement de l'élève ainsi que l'efficacité de l'école.

CONCLUSION

L'analyse des écrits relatifs à l'impact du microsystème familial sur la réussite scolaire met en évidence non seulement une corrélation positive, mais, également, des liens à caractère additif dans la relation entre le style parental démocratique et la participation des parents dans le suivi scolaire relativement aux résultats scolaires de l'adolescent. Par ailleurs, l'analyse de la documentation portant sur le mésosystème famille-école montre que les stratégies de l'école et des éducateurs favorisant la participation parentale dans le suivi scolaire influencent les habiletés des parents, leur évaluation des éducateurs, l'opinion de ces derniers concernant les compétences parentales, les attitudes des élèves à l'égard de l'école, de même que leurs résultats scolaires. Les ajouts proposés au modèle de l'influence partagée contribuent à l'élaboration d'un modèle révisé qui s'avère prometteur tant pour la compréhension de l'influence du milieu familial sur la réussite scolaire que pour le développement d'un meilleur partenariat, d'une meilleure collaboration famille-école. Dans le contexte du travail d'interface école-parents-milieu de l'intervenant social, cette mise à jour théorique ne peut qu'illuminer une perspective d'intervention écologique et conduire à des actions plus stratégiques, voire plus efficaces.

Références bibliographiques

- BAUMRIND, D. (1978). « Parental disciplinary patterns and social competence in children », *Youth & Society*, vol. 9, n° 3 : 239-276.
- BAUMRIND, D. (1991). « Parenting styles and adolescent development », dans *The Encyclopedia of Adolescence*, J. Brooks-Gunn, R. Lerner et A.C. Petersen (dir.). New York : Garland, p. 746-758.
- BEAUCHESNE, L. (1991). *Les abandons au secondaire : profil sociodémographique*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- BROWN, B.B., N. MOUNT, S. LAMBORN et L. STEINBERG (1993). « Parenting practices and peer groupe affiliation in adolescence », *Child Development*, vol. 64 : 467-482.
- CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE (1993). *La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille*, vol. 1, n° 1.
- CHAVKIN, N.F. et D.L. WILLIAMS (1988). « Critical issues in teacher training for parent involvement », *Educational Horizons*, vol. 66, n° 2 : 87-89.
- CHRISTENSON, S.L., T. ROUNDS et M.J. FRANKLIN (1992). « Home-school collaboration : Effects, issues and opportunities », dans *Home-School Collaboration : Enhancing Children's Academic and Social Competence*, S.L. Christenson et J.C. Conoley (dir.). Maryland : The National Association of School Psychologists, p. 19-52.
- CLARK, S. (1994). « Home visits : A new twist on an old-fashioned idea », *Principal*, vol. 73, n° 3 : 49-50.
- DARLING, N. et L. STEINBERG (1993). « Parenting style as context : An integrative model », *Psychological Bulletin*, vol. 113, n° 3 : 487-496.
- DAUBER, S.L. et J.L. EPSTEIN (1993). « Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools », dans *Families and Schools in a Pluralistic Society*, N. Chavkin (dir.). Albany, NY : Suny Press, p. 53-71.
- DORNBUSCH, S.M. et P.L. RITTER (1992). « Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures », dans *Home-School Collaboration : Enhancing Children's Academic and Social Competence*, S.L. Christenson et J.C. Conoley (dir.). Maryland : The National Association of School Psychologists, p. 111-124.
- DORNBUSCH, S.M., P.L. RITTER, P.H. LEIDERMAN, F.D. ROBERTS et M.J. FRALEIGH (1987). « The relation of parenting style to adolescent school performance », *Child Development*, 58 : 1244-1257.
- DORNBUSCH, S.M., P.L. RITTER, R. MONT-REYNAUD et Z.Y. CHEN (1990). « Family decision making and academic performance in a diverse high school population », *Journal of Adolescent Research*, vol. 5, n° 2 : 143-160.
- ECCLES, J.S. et R.D. HAROLD (1993) « Parent-school involvement during the early adolescent years », *Teachers College Record*, vol. 94, n° 3 : 568-587.
- EPSTEIN, J. (1987). « Toward a theory of family-school connections : Teacher practices and parent involvement », dans *Social Intervention : Potential and Constraints*, K. Hurrelmann, F. Kaufman et F. Loel (dir.). New York : Walter de Gruyter, p. 121-136.

- EPSTEIN, J. (1990). « Schools and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family », dans *Families in Community Settings: Interdisciplinary Perspectives*, D. Unger et M. Sussman (dir.). New York: Haworth Press, p. 99-126.
- EPSTEIN, J. (1992). « School and Family Partnerships », dans *Encyclopedia of Educational Research*, M. Alkin (dir.). New York: MacMillan, p. 1139-1151.
- EPSTEIN, J.L. et L.J. CONNORS (1992). « School and family partnerships », *The Practitioner*, vol. XVIII, n° 4: 1-8.
- EPSTEIN, J.L. et D. SCOTT-JONES (sous presse). « School, family and community connection for accelerating student progress in elementary and middle grades », dans *Accelerating the education of at-risk-students*, H.M. Levin (dir.). Philadelphia: Falmer.
- GILBERT, S., L. BARR, W. CLARK, M. BLUE et D. SUNTER (1993). *Après l'école. Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*. Ottawa: Ressources humaines et Travail Canada.
- GINSBURG, G.S. et P. BRONSTEIN (1993). « Family factors related to children's intrinsic / extrinsic motivational orientation and academic performance », *Child Development*, vol. 64: 1461-1474.
- GROLNICK, W.S. et M.L. SLOWIACZEK (1994). « Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model », *Child Development*, vol. 65: 237-252.
- KURDEK, L.A. et M.A. FINE (1993). « The relation between family structure and young adolescents' appraisals of family climate and parenting behavior », *Journal of Family Issues*, vol. 14, n° 2: 279-290.
- LAMBORN, S.D., B.B. BROWN, N.S. MOUNTS et L. STEINBERG (1993). « Putting school in perspective: The influence of family, peers, extra-curricular participation and part-time work on academic engagement », dans *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, F.M. Newman (dir.). New York: Teachers College Press Columbia University, p. 153-181.
- LAMBORN, S.D., N.S. MOUNTS, L. STEINBERG et S.M. DORNBUSCH (1991). « Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families », *Child Development*, vol. 62: 1049-1065.
- LEITCH, M.L. et S.S. TANGRI (1988). « Barriers to home-school collaboration », *Educational Horizons*, vol. 66: 70-74.
- MACCOBY, E. et J. MARTIN (1983). « Socialization in the context of the family: Parent-child interaction », dans *Handbook of Child Psychology*, vol. 4. *Socialization, Personality and Social Development*, E.M. Hetherington et P.H. Mussen (dir.). New York: Wiley, p. 1-101.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec: Direction des études économiques et démographiques.
- ROYER, E., S. MOISAN, L. SAINT-LAURENT, J. GIASSON et A. BOISCLAIR (1992). « Les fruits de la recherche. Abandon scolaire: Causes et remèdes », *Vie pédagogique*, n° 80: 14-17.

- STEINBERG, L., J.D. EIMEN et N.S. MOUNTS (1989). « Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents », *Child Development*, vol. 60 : 1424-1436.
- STEINBERG, L., S.D. LAMBORN, N. DARLING, N.S. MOUNTS et S.M. DORNBUSCH (1994). « Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families », *Child Development*, vol. 65 : 754-770.
- STEINBERG, L., S.D. LAMBORN, S.M. DORNBUSCH et N. DARLING (1992). « Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed », *Child Development*, vol. 63 : 1266-1281.
- STEINBERG, L., N.S. MOUNTS, S.D. LAMBORN et S.M. DORNBUSCH (1991). « Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 1, n° 1 : 19-36.
- VIOLETTE, M. (1991). *L'école... Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement.