

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative
Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance

Document de travail

Série « Études »

N°2013-E03

Principaux enseignements de la recherche sur l'implication parentale dans l'Éducation

Robert Rakocevic

Ce document est consacré à des exemples de dispositifs innovants concernant l'implication des parents dans l'éducation, en France, au Royaume-Uni, en Suède, Finlande et en Australie. Il présente les résultats de recherche et d'évaluation qui portent sur ces dispositifs. Il en ressort une grande diversité d'approches de l'investissement parental et de méthodologies mises en œuvre pour les évaluer. Le document fait suite à l'étude intitulée « Parents d'élèves, acteurs de la réussite scolaire » (« Études », n°2013-E02), qui présentait des travaux de comparaison internationale sur l'implication des parents d'élèves et une première série de dispositifs mis en place dans plusieurs pays.

Les *Documents de la Depp* ne reflètent pas la position de la Depp ou des SSA.
Ils n'engagent que leurs auteurs.

Principaux enseignements de la recherche sur l'implication parentale dans l'Éducation

DEPP MIREI
Robert Rakocevic¹

08 octobre 2013

Sommaire

INTRODUCTION	3
I. LA « MALLETTE DES PARENTS »	4
I.1. La « Mallette » : pour quoi faire ?.....	4
I.2. Les effets de la « Mallette » au collège	4
En classe de 6 ^e	4
En classe de 3 ^e	7
II. ENSEIGNEMENTS ETRANGERS	13
II.1. Royaume-Uni : soutien parental aux devoirs à la maison en mathématiques	13
II.1.A. Le projet « Homework »	13
II.1.B. La recherche	15
Méthodologie	15
Principaux enseignements	15
II.2. Suède : lectures paternelles.....	18
II.2.A. Le projet « Lis-moi quelque chose, papa ! »	18
II.2.B. La recherche	19
Méthodologie	20
Principaux enseignements	20
II.3. Finlande : éducation pour la santé de l'élève	22
II.3.A. La recherche-action « Vers un partenariat École-Maison pour la santé »	22
Méthodologie	23
Principaux enseignements	24
II.4. Australie : engagement parental dans la vie des établissements.....	26
II.4.A. Le projet « Engagement parental dans la scolarité au sein des communautés avec un statut socioéconomique bas »	26
II.4.B. La recherche	27
Méthodologie	28
Principaux enseignements	28
III. QUE NOUS APPREND LA RECHERCHE ? ÉLEMENTS DE SYNTHÈSE.....	30
III.1. Implication inégale entre père et mère	30
III.2. Importance du lien entre école et famille.....	32
III.3. Difficultés de mesure de l'impact parental sur les résultats des élèves.....	32

¹ L'auteur remercie Florence Lefresne (DEPP MIREI) et Olivier Monso (DEPP A) pour leurs lectures attentives et leurs remarques et conseils constructifs.

SOURCES..... 34
Travaux de portée générale ou internationale 34
Australie 35
Finlande 35
France 35
Royaume-Uni 35
Suède 36

Introduction

En partant des indicateurs de l'OCDE, le document « Parents d'élèves, acteurs de la réussite scolaire » (« Études », n°2013-E02) rappelle que le milieu social et le niveau d'éducation des parents exercent une influence considérable sur la réussite scolaire. Il montre également que beaucoup de pays mettent en place des cadres institutionnels qui permettent d'impliquer les parents dans la prise de décision concernant la scolarité. Toutefois, il signale une certaine faiblesse d'information comparative concernant le degré réel d'engagement parental. En ce qui concerne la situation en France, il met en évidence une grande diversité des dispositifs de la politique du soutien à la parentalité et un intérêt relativement faible des parents pour les organes de gouvernance et la vie des établissements.

Dans le prolongement du premier, le présent document s'intéresse plus particulièrement aux dispositifs innovants concernant l'implication des parents dans l'éducation, d'abord en France puis dans quatre pays étrangers (Royaume-Uni, Suède, Finlande, Australie). Il s'agit de parvenir à dégager quelques enseignements majeurs et largement partagés par la recherche.

Les exemples choisis tiennent compte d'une grande variété d'approches, que l'on observe d'abord dans les pratiques innovantes. La « Mallette des parents », dispositif français et objet du premier chapitre, vise à aider les parents à soutenir directement leurs enfants dans les apprentissages. Mais il veut également améliorer les perceptions et la connaissance parentales du milieu scolaire, de leur rôle de parent et des problèmes de l'adolescence, par exemple. Ailleurs, il est question d'objectifs plus ciblés. Les dispositifs abordés dans le second chapitre se concentrent plus spécialement sur l'engagement des parents dans le soutien aux devoirs à la maison, dans l'amélioration de la littératie, dans l'éducation pour la santé ou encore dans la vie des établissements. Quant aux méthodes de recherche et d'évaluation, le choix des textes reflète leur variété, également grande. Les travaux présentés ici mobilisent deux évaluations d'expérimentation (France), une étude d'intervention (Royaume-Uni), des enquêtes auprès des bénéficiaires (Suède), une recherche-action (Finlande) et des études de cas (Australie).

I. La « Mallette des parents »

I.1. La « Mallette » : pour quoi faire ?

Le dispositif expérimental appelé la « Mallette des parents » est destiné à améliorer le dialogue entre les parents d'élèves et l'école. Progressivement mis en place en CP et en classe de 6^e, il est également testé en classe de 3^e. Peu coûteux (1000 à 1500 euros par collège), il permet aux équipes pédagogiques d'accompagner les parents à travers les discussions lors d'ateliers-débats.

Les écoles qui relèvent de l'éducation prioritaire expérimentent la « Mallette » en CP depuis la rentrée 2012. Les parents sont invités à des séances de classe et des débats organisés sur les outils contenus dans la Mallette. Ces débats portent sur ce que signifie apprendre à lire, aider son enfant à être élève et être bien à l'école.

En classe de 6^e, la Mallette a d'abord été expérimentée en 2008 dans l'académie de Créteil, pour ensuite être étendue à un quart des collèges publics en 2010, prioritairement aux établissements ECLAIR. Des ateliers-débats sont organisés et des formations complémentaires proposées aux parents sur les thèmes suivants :

- fonctionnement du collège ;
- accompagnement à la scolarité ;
- temps des devoirs ;
- résultats scolaires ;
- accompagnement éducatif ;
- questions générales sur la parentalité, l'autorité et la préadolescence, le développement de l'autonomie, la santé, les discriminations, l'égalité filles-garçons, etc.

Parmi les partenaires de l'établissement qui peuvent être associés au projet, il y a les collectivités territoriales (mairies et conseils généraux), les centres sociaux et les structures membres des réseaux d'écoute, d'appui, d'accompagnement des parents (REAAP : cf. document n° 2013-E02). Le dispositif vise prioritairement à renforcer les liens avec les parents pour construire un partenariat avec eux et contribuer à la prévention de l'absentéisme et de la violence à l'école. En classe de 3^e, l'académie de Versailles expérimente la Mallette afin d'aider les parents à accompagner leurs enfants au moment où ils choisissent leur orientation.

I.2. Les effets de la « Mallette » au collège

En classe de 6^e

En 2010, l'École d'Économie de Paris (PSE) a évalué, pour le Haut Commissaire à la Jeunesse, le dispositif expérimenté en 2008 dans 37 collèges volontaires de l'académie de Créteil. La majorité de ces établissements (57 % d'entre eux) sont situés en zone d'éducation prioritaire ; leurs élèves sont issus de milieux relativement défavorisés. Le taux d'échec au diplôme national du brevet des collèges (DNB) y est environ deux fois plus élevé que la moyenne nationale (29 % contre 17 %).

La première étape du dispositif expérimental a consisté à prendre contact avec l'ensemble des familles des élèves de 6^e (via les administrations des collèges) pour les informer d'une série de 3 débats/rencontres organisés avec les parents d'élèves de 6^e (opération appelée « Mallette des parents »). Ces événements avaient pour but d'aider les parents à mieux comprendre le fonctionnement du collège et à mieux soutenir leur enfant à ce moment charnière de sa scolarité que représente la classe de 6^e. Il leur a été demandé s'ils désiraient se porter volontaires pour cette opération en sachant qu'une partie des volontaires seulement pourraient y participer. La liste définitive des volontaires, établie le mois suivant, se composait d'environ 1000 familles (soit 20 % du total). Pratiquement aucune différence observable entre familles volontaires et non volontaires n'a pu être notée, et surtout aucune différence statistiquement significative entre les résultats des élèves des deux groupes aux évaluations de mathématiques et de français menées en début d'année. Dans chaque collège, un tirage au sort d'une classe sur deux a été effectué parmi les 200 classes dans lesquelles se trouvait au moins une famille volontaire (ces 200 classes représentent 92 % du total des classes ; les 100 classes tirées au sort sont devenues les « classes test »). Ainsi, au sein de chaque collège, 4 types de familles ont été définis par le tirage au sort : les volontaires des classes test, les volontaires des classes témoins, les non-volontaires des classes test, les non-volontaires des classes témoins. Seules les familles volontaires des classes test ont été invitées à participer au programme (soit environ 600 familles). À l'issue du programme, les différences observées entre familles volontaires « test » et familles volontaires « témoins » ont permis d'identifier l'impact du fait d'être invité à participer au programme expérimental sur le comportement et les résultats des élèves et des familles volontaires. Quant aux différences entre non-volontaires test et non-volontaires témoins, elles ont permis d'identifier l'impact du fait d'avoir des camarades de classe dont les familles ont été invitées à participer au programme sur les comportements et les résultats des élèves des familles non volontaires (cf. PSE 2010).

Les effets majeurs du programme sont les suivants :

- ***Surcroît d'implication des parents volontaires, auprès de l'établissement et auprès de leurs enfants à la maison***

L'écart d'implication entre les parents des classes test et témoins produit par le dispositif est du même ordre que celui qui existe entre les familles de cadres (qui représentent les 20 % socialement les plus favorisées de l'échantillon) et les autres familles. En plus de voir leur connaissance et leur perception du collège sensiblement améliorées, les parents des classes test rencontrent davantage les enseignants, participent davantage aux activités des associations de parents d'élèves ou estiment plus souvent avoir une bonne connaissance des options proposées. Les familles des classes test ont également été moins souvent convoquées par l'administration que celles des classes témoins.

- ***Amélioration très sensible du comportement des enfants***

Dans les classes dont certains parents ont bénéficié du programme, les comportements des élèves sont nettement meilleurs que dans les autres classes. Les différences moyennes entre les élèves des classes test et ceux des classes témoins sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 1 : Effets de la « Mallette » sur le comportement des élèves

	Moyenne ou proportion dans les classes témoins	Moyenne ou proportion dans les classes test	Différences : effet du programme
Nombre de ½ journées d'absence non-justifiée	4,3	3,6	- 0,7
Avertissement ou sanction	10,9 %	8,4 %	- 2,5 points
Très bonne note de vie scolaire	32,6 %	37,4 %	+ 4,8 points
Distinctions au conseil de classe	34,5 %	38,5 %	+ 4,0 points

Note : Les variables sont mesurées au 3^e trimestre. Toutes les différences sont statistiquement significatives, étant donnée la taille des échantillons. Les « très bonnes notes de vie scolaire » sont définies comme la note maximum dans le collège de l'élève ou cette note moins 1.

Source : École d'Économie de Paris.

Ces différences sont de nouveau du même ordre de grandeur que celles observées entre les enfants de cadres et les autres enfants. Le dispositif semble particulièrement propice à réduire l'absentéisme, les exclusions temporaires, les avertissements en conseil de classe. Il contribue à augmenter la fréquence des distinctions lors du conseil de classe (félicitations, encouragements...). Cette amélioration des comportements est également perceptible chez les enfants des parents non volontaires, qui n'ont donc pas participé aux débats, mais qui relèvent des classes test. Cela signifie que les changements de comportement des élèves directement touchés par l'intervention ont également influé sur leurs camarades de classe (*cf.* PSE 2010). Ce constat rejoint d'autres travaux portant sur les effets de la composition des classes sur les résultats des élèves (*cf.* Ly 2013).

▪ ***Effet de l'intervention sur les résultats scolaires des élèves les plus faibles***

Le tableau suivant présente les différences de progrès en français et en mathématiques des élèves de parents volontaires des groupes test et témoin, mesurées d'une part par les notes moyennes portées sur les bulletins tout au long de l'année et, d'autre part, par deux tests standardisés passés à la rentrée et en fin d'année scolaire.

Tableau 2 : Effets de la « Mallette » sur les résultats scolaires des élèves

Indicateur	Impact du dispositif (en pourcentages des écarts-types)	Note moyenne	Ecart-type	Nombre d'observations
Notes du bulletin				
Français	12,7 %	10,7	3,8	1009
Maths	2,2 %	10,9	4,3	1009
Tests standardisés				
Français	- 0,9 %	62,0	17,9	881
« observation »	14,5 %	77,5	18,3	881
Maths	- 1,7 %	53,0	19,9	870

Note : L'impact du dispositif (en pourcentages des écarts-types) sur les notes de français et sur les résultats des tests de français (exercices d'« observation » uniquement) est statistiquement significatif. Concernant les notes du bulletin et les résultats de test en mathématiques, cet effet est impossible à distinguer d'un aléa statistique, compte tenu du nombre d'observations.

Source : École d'économie de Paris.

Les écarts-types en français et en mathématiques (pour les notes du bulletin), exprimés en points de moyenne sur 20, sont respectivement de 3,8 et 4,3 sur l'ensemble de l'échantillon. La participation des parents aux réunions/débats et, pour certains d'entre eux, aux sessions complémentaires, n'a pas eu d'influence significative sur les résultats des élèves en mathématiques (notes du bulletin et tests standardisés).

En revanche, on observe une augmentation de la note de français de 12,7 % d'un écart-type, soit 0,6 points de moyenne environ. Quant aux résultats au test de français, on ne constate pas d'effet significatif si l'on s'en tient à la moyenne sur tous les items proposés. Cependant, si l'on distingue la moitié des questions de français les plus simples, on observe que les élèves dont les parents ont eu la possibilité de participer au programme deviennent significativement meilleurs. Il s'agit typiquement d'exercices dits « d'observation », mesurant la compréhension du sens de textes, mais ne demandant pas de production écrite à l'enfant. L'effet est de 14,5 % d'un écart-type, ce qui est considérable, du même ordre de grandeur que la moitié des différences en début d'année entre enfants de cadre et non cadre (cf. PSE 2010). Le rapport de l'École d'économie de Paris en conclut que –

[...] l'intervention a surtout des effets sur les résultats scolaires des élèves les plus faibles, ceux pour lesquels une attention plus grande des parents et une amélioration des comportements peut suffire à améliorer rapidement la concentration et la motivation pour réaliser convenablement des exercices qui sont à leur portée (PSE 2010, p. 19).

En classe de 3^e

En février 2013, l'École d'Économie de Paris (PSE) a remis un rapport intermédiaire d'évaluation de la « Mallette des parents en 3^e » mise en place au début de l'année scolaire 2010/2011 dans de l'académie de Versailles. L'évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) dans le cadre d'un appel d'offre du Ministère chargé de la jeunesse.

L'objectif de ce programme, initié par les autorités académiques, a été de sensibiliser les parents des élèves qui rencontrent les plus grandes difficultés scolaires aux enjeux de l'orientation et de mieux les informer sur les filières professionnelles. Parmi une cinquantaine

de collèges contactés par le recteur, 37 se sont portés volontaires pour participer au programme de la « Mallette des parents » (soit environ 9 % de l'ensemble des collèges de l'académie), avec une surreprésentation des établissements des quartiers défavorisés. Au début de l'année 2010/2011, une présélection des élèves les plus faibles scolairement et les plus exposés au risque de décrochage scolaire dans chaque classe a été effectuée par les principaux des collèges volontaires. La liste ainsi établie se composait de 25 % de l'ensemble des élèves des collèges en question, soit environ 6 élèves par classe. Le recteur a demandé aux principaux de s'appuyer sur des critères objectifs pour faire cette présélection : ces élèves avaient des résultats scolaires plus faibles que les non présélectionnés ; ils étaient plus exposés à la pauvreté et plus nombreux à avoir déjà eu un an de retard dans leur scolarité.

Un tirage au sort fait dans chaque collège a permis ensuite de déterminer les classes de 3^e dans lesquelles les élèves présélectionnés ont constitué le groupe test ; les présélectionnés des autres classes ont formé le groupe témoin. Au total, 97 classes test et 82 classes témoins ont été désignées. Du point de vue des caractéristiques initiales moyennes des classes (nombre d'élèves, de présélectionnés, de redoublants, etc.) et du point de vue des caractéristiques initiales individuelles des élèves dans ces classes (sexe, retard scolaire, niveau scolaire, etc.), aucune différence significative n'a été identifiée entre les groupes test et témoin. Les familles des classes test ont été personnellement invitées par les principaux à deux réunions d'information et d'échanges sur l'orientation, tenues dans les établissements. Ont finalement participé à ces réunions 4 types de publics :

- présélectionnés des classes test
- présélectionnés des classes témoin
- non-présélectionnés des classes test
- non-présélectionnés des classes témoin

Toutefois, le taux de participation n'est important et significatif que pour les seuls (parents d') élèves présélectionnés du groupe test. Seule une toute petite fraction des (parents d') élèves non éligibles – ceux qui n'avaient pas été présélectionnés ou qui appartenaient aux classes témoin – ont participé aux réunions. Un guide pratique pour la conduite des réunions et un DVD ont été transmis à chaque principal : le DVD contenait des vidéos montrant des témoignages des lycéens qui se retrouvaient dans les filières professionnelles et d'apprentis suite à une situation d'échec scolaire. Le guide pratique contenait des informations permettant d'aider le principal à sensibiliser les familles aux complexités du processus d'orientation et d'allocation des élèves aux filières. Des méthodes visant à identifier et à évaluer les aspirations des familles y étaient également abordées.

Une enquête réalisée en juin 2011 auprès des parents permet d'apprécier l'implication et les perceptions des parents présélectionnés. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 3 : Effet du programme sur l'implication et les perceptions des parents d'élèves présélectionnés (enquête parents juin 2011)

Items du questionnaire	Moyenne (groupe témoin)	Effet du dispositif, en points de pourcentage (groupe test)	Erreur-type	Nombre d'observations
Information auprès du collège				
A participé à plusieurs réunions d'infos au collège sur l'orientation	16,0 %	+ 24,2**	3,0	836
A eu plusieurs rendez-vous avec professeur pour parler orientation	40,6 %	+ 2,2	3,7	842
A eu plusieurs rendez-vous avec COP ou principal pour parler orientation	22,7 %	+ 1,5	2,7	837
Information auprès d'autres parents				
A participé à réunion association de parents d'élèves	9,0 %	+ 3,6*	2,1	834
A parlé d'orientation avec d'autres parents d'élèves	43,8 %	+ 9,4**	3,2	831
Information auprès de lycées				
A participé à une journée portes ouvertes d'un lycée	59,6 %	+ 0,7	3,1	832
Perceptions et attentes				
Plutôt satisfait de l'information reçue sur l'orientation	53,3 %	+ 5,6**	3,1	835
Quel diplôme pensez-vous que votre enfant pourra obtenir ?				
Bac GT	25,1 %	- 0,8	2,7	830
Bac Pro	52,5 %	- 7,3**	3,2	830
CAP, BEP	10,3 %	+ 3,4*	2,0	830
Pas de diplôme	0,5 %	- 0,6*	0,3	830
Ne sait pas	11,6 %	+ 5,4**	2,2	830

Note : Le taux de réponse à l'enquête (juin 2011) et à l'appel téléphonique de relance (juillet 2011) a été de 80 % chez les présélectionnés (sans différence significative entre les groupes test et témoin). « Moyenne » : proportion de réponses positives pour les parents présélectionnés du groupe témoin. « Effet du dispositif » : l'impact (estimé à l'aide d'un modèle linéaire) d'appartenir au groupe test sur la probabilité de réponse positive pour les familles présélectionnées. « Erreur-type » : précision de l'estimation calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. « Nombre d'observations » : nombre d'observations pour lesquelles le modèle a pu être estimé. Le signe « * » indique un effet significatif au seuil de 10 % ; le « ** » un effet significatif au seuil de 5 %.

Source : École d'économie de Paris

- ***Les parents participants s'impliquent mieux dans la vie des établissements***

Les parents du groupe test sont nettement plus nombreux à avoir participé à des réunions d'information au collège, en plus de celles prévues par le programme (+ 24 points de pourcentage) : la participation aux réunions spécifiques du programme ne s'est donc pas simplement substituée à la participation aux réunions ordinaires d'information organisées par le collège. Ils sont également plus nombreux à avoir participé à des réunions organisées par les associations de parents d'élèves (+ 3,6 points).

- ***Meilleure interaction entre les parents***

Les parents du groupe test déclarent également beaucoup plus souvent avoir interagi avec d'autres parents d'élèves (+ 9,4 points). Par ailleurs, le rapport de la PSE indique que les effets du programme sont plus forts lorsque les bénéficiaires du programme ont pour amis d'autres bénéficiaires du programme. Une mesure systématique des réseaux d'amis en début d'année montre que les interactions entre pairs sont susceptibles de renforcer les effets de telles campagnes d'information et de sensibilisation.

- ***Impact du dispositif sur les attentes parentales***

Le niveau d'information est jugé bon par une proportion significativement plus élevée des parents du groupe test (+ 5,6 points de pourcentage). Mieux impliqués et informés, les parents formulent des attentes que le rapport de la PSE qualifie de « plus réalistes » que ceux du groupe témoin, eu égard aux faibles niveaux scolaires des élèves. Par rapport au groupe témoin, la part des parents du groupe test qui pensent que leur enfant obtiendra un baccalauréat professionnel baisse de plus de 7 points de pourcentage. Selon le rapport de la PSE, les attentes parentales ne sont pas « plus pessimistes » après le programme (peu de parents s'attendent au décrochage) mais « plus modestes » (la part des parents espérant un CAP augmente de 3,4 points de pourcentage). Elles sont également « plus incertaines », car la part des parents qui déclarent ne pas savoir à quoi s'attendre augmente de 5,4 points (PSE 2013). Les questionnaires soumis aux parents suggèrent que les réunions avec les chefs d'établissement ont permis de faire évoluer les attentes parentales, en montrant notamment qu'il est possible pour les élèves en échec au collège de réussir dans une filière professionnelle.

La comparaison des trajectoires scolaires des élèves présélectionnés des classes test (dont les parents ont été invités à participer aux réunions de la « Mallette ») et de ceux des classes témoins a permis d'identifier l'impact d'une invitation au programme sur les élèves présélectionnés des classes test. Les élèves ont été suivis pendant 2 ans, jusqu'à la rentrée 2012-2013 (PSE 2013). Les principaux effets du programme sur l'orientation des élèves sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 4 : Effet du programme sur la situation scolaire des élèves présélectionnés l'année suivant le programme (2011/2012)

Modalité	Moyenne (groupe témoin)	Effet du dispositif, en points de pourcentage (groupe test)	Erreur-type	Nombre d'observations
Redoublement	12,7 %	- 3,5*	1,6	1130
Inscription en 2 nd e générale et technologique	18,5 %	+ 0	1,8	1130
Inscription en 2 nd e professionnelle (lycée pro)	50,4 %	+ 0,8	2,9	1130
Inscription en 1 ^{ère} année CAP (lycée pro)	3,8 %	+ 3,3*	1,1	1130
Apprentissage (CFA)	5,8 %	+ 3,1*	1,4	1130
Décrocheur	8,8 %	- 3,8*	1,1	1130

Note : « Moyenne » : part d'élèves présélectionnés du groupe témoin dans chaque modalité. « Effet du dispositif » : l'impact (estimé à l'aide d'un modèle linéaire) du fait d'appartenir au groupe test sur la probabilité de chaque modalité pour les élèves présélectionnés. « Erreur-type » : précision de l'estimation calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Le signe « * » indique un effet significatif au seuil de 5 %.

Source : École d'économie de Paris

- **Réduction de plus de 7 points de la proportion de décrocheurs à l'issue de la classe de 3^e et de redoublants**

Différentes sources administratives ont permis aux évaluateurs d'apprécier les données sur l'orientation : information exhaustive sur les vœux d'orientation des élèves saisies informatiquement par les collèges en 2011 ; résultats de la procédure d'affectation informatisée *Affelnet* communiqués officiellement à chaque élève en juillet 2011 (inscription ou non sur la liste d'attente pour les élèves non affectés, etc.) ; détail des inscriptions observées l'année scolaire suivante dans l'ensemble des académies de France, tant dans les établissements scolaires que dans les centres de formation d'apprentis (CFA). Étant donné que l'identifiant académique peut être récupéré en cas de changement d'académie, il est possible d'identifier les décrocheurs et de suivre précisément les redoublants. Le travail de reconstruction administrative des inscriptions a été effectué par un service spécialisé du rectorat.

Au début de l'année 2012, les élèves présélectionnés qui, d'après les données administratives exhaustives sur les inscriptions effectives des élèves à la rentrée de septembre 2011-2012, ne se retrouvent inscrits ni dans un établissement scolaire ni dans un CFA sont réputés décrocheurs. Dans le groupe test, la baisse de décrochage est de 3,8 points de pourcentage, ce qui représente une baisse de plus de 40 % du nombre de décrocheurs dans ce groupe. Les élèves du groupe test redoublent significativement moins : on observe près de 30% de moins de redoublements dans ce groupe. Le rapport intermédiaire d'évaluation montre que les redoublements évités par le programme ne sont pas des redoublements qui auraient été productifs (les élèves redoublants du groupe test n'ont pas une meilleure orientation à l'issue de leur 3^e redoublée).

- **Plus forte orientation vers les filières professionnelles**

La baisse du décrochage et du redoublement sous l'effet du programme se traduit par un afflux à parts égales vers les CAP en lycée professionnel et vers l'apprentissage. Les élèves du groupe test sont significativement plus inscrits en 1^{ère} année de CAP dans un lycée

professionnel (l'effet du dispositif est de plus de 3,3 points de pourcentage, soit presque deux fois plus d'inscriptions de ce type dans le groupe test). Une hausse très sensible des inscriptions en CFA est également relevée. Le dispositif parvient donc à rendre les parents partie prenante d'une orientation vers les filières professionnelles, orientation qui est jugée réussie selon le rapport intermédiaire : deux ans plus tard, les élèves du groupe bénéficiaire du programme sont toujours plus nombreux en 2^e année de CAP. Les effets sont par ailleurs plus forts pour les populations qui risquent le plus de décrocher, c'est-à-dire pour les élèves d'origine modeste.

II. Enseignements étrangers

Les dispositifs mis en place dans les différents pays visent à soutenir les parents dans des domaines particuliers, que ce soient les devoirs à la maison, la littératie, l'éducation de l'élève à la santé ou la vie des établissements. Par ailleurs, certains pays se montrent particulièrement attentifs aux « bonnes pratiques » d'engagement parental dans l'éducation et en produisent régulièrement des synthèses. C'est notamment le cas du Royaume-Uni (cf. Goodall *et al.*, 2011 ; Grayson 2013).

II.1. Royaume-Uni : soutien parental aux devoirs à la maison en mathématiques

L'aide aux devoirs à la maison est l'une des formes les plus courantes d'engagement parental. Un certain nombre de projets visant à mieux impliquer les parents y sont consacrés, notamment au Royaume-Uni. Depuis les années 1990, le pays cherche des solutions pour soutenir les apprentissages à domicile à travers le numérique. Par ce moyen, on veut notamment :

- améliorer les résultats scolaires en renforçant l'engagement des parents, mais aussi...
- ... contribuer à transformer le rôle et le statut du devoir à la maison,
- élargir les opportunités d'apprentissage,
- améliorer la communication entre école et maison...

On y constate aussi un intérêt de plus en plus grand pour les capacités des TICE à réduire les désavantages sociaux. Par exemple, le fait d'équiper les ménages d'ordinateurs portables, en leur facilitant ainsi l'accès à des ressources éducatives, est considéré comme un élément qui contribue à améliorer l'égalité des chances (cf. Hallgarten 2000).

II.1.A. Le projet « Homework »

Le projet britannique intitulé « Homework Project » (2003-2006) impliquait principalement enseignants, parents (ou tuteurs) et élèves. Il s'agissait de développer progressivement un système permettant d'utiliser la technologie auprès de jeunes élèves (5 à 7 ans) avec pour objectif, entre autres, de soutenir leurs interactions avec leurs familles et de rapprocher maison et école. Le point de départ a été une version antérieure du système appelée « Broadband Learning Model (BLM) », également destinée aux enfants de 5 à 7 ans. Cette dernière était une méthode interactive et participative d'apprentissage de mathématiques.

Le système « Homework » consistait en 3 principales composantes : planification des cours, contrôle/évaluation et activités à domicile. La participation des parents a été la plus forte dans la 3^e composante. Plusieurs institutions nationales britanniques ont participé à l'élaboration du projet, en particulier le Conseil pour la Recherche Économique et Sociale (*ESRC : Economic and Social Research Council*). Le système développé a été constamment révisé, avec des phases d'évaluation et de construction. Groupes de réflexion, ateliers et entretiens individuels ont été organisés.

Encadré 1

« Homework Project » (2003–2006) : composante « activités à domicile »

Le projet a été mis en place dans une école en Angleterre du Sud-est. Il a coûté au total 700 000 livres sterling. Chacun des enfants participants a été muni, entre autres, d'une tablette tactile avec des ressources (vidéo et médias interactifs, une partie ayant été tirée de programmes de télévision), pour un usage à domicile, visant à compléter les activités en classe dans un contexte moins formel.

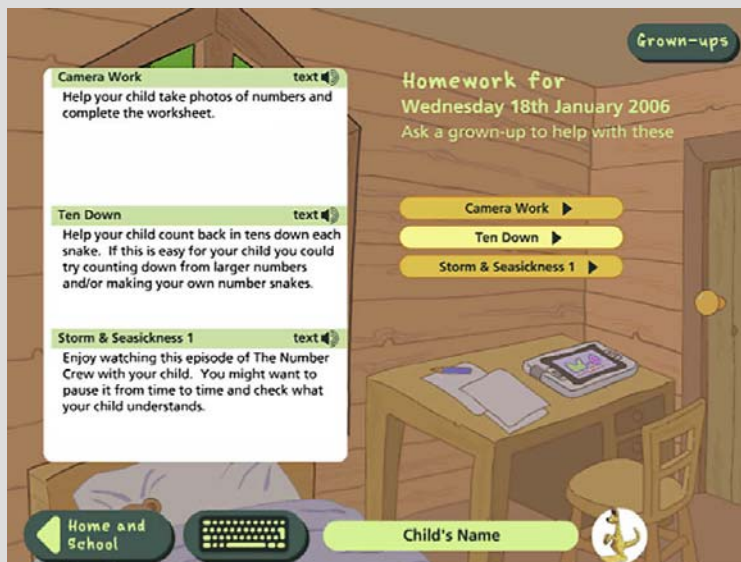
Les activités à la maison devaient pouvoir s'adapter aux besoins des familles et être pertinentes afin d'encourager l'engagement parental. D'une part, les enfants avaient besoin de partager et de discuter avec leurs familles sur les activités menées à l'école. Ces critères ont été pris en compte dans l'élaboration des logiciels du « Homework ». Ils ont abouti, entre autres, aux éléments suivants :

- Des activités spécialement conçues pour être menées à domicile et poursuivant les mêmes objectifs que celles menées en classe.
- Une option permettant de réviser à la maison, avec l'aide des parents, le travail fait en classe.
- Des activités ludiques ne relevant pas spécifiquement du devoir à la maison, mais liées aux objectifs des programmes scolaires (certaines d'entre elles étaient spécifiquement conçues pour un travail collaboratif, surtout avec les membres de la famille).

D'autre part, les parents avaient besoin de mieux comprendre ce que leurs enfants faisaient à l'école et d'être soutenus afin d'avoir des conversations plus approfondies avec leurs enfants sur les activités menées en classe. Ils avaient besoin de savoir comment les mathématiques étaient enseignées et comment ils pouvaient contribuer, dans le cadre familial, à poursuivre les objectifs des programmes de mathématiques. Dans les logiciels du « Homework », cela a donné les éléments suivants :

- Une interface maison faite sur mesure, se mettant automatiquement en marche dès que la tablette était allumée en dehors de la zone du travail en classe. Elle offrait, à l'enfant et au parent, accès aux activités menées en classe et aux devoirs à faire à la maison. L'ensemble des activités menées par l'enfant à l'aide de la tablette, quel que soit le lieu, et certains jeux et activités ludiques, y étaient conservés.
- Un système de messagerie permettant aux parents de communiquer avec les enseignants.
- Des informations spécifiquement destinées aux parents, en relation avec l'ensemble des activités : l'objectif de l'activité y était indiqué, ainsi que le vocabulaire utilisé et des suggestions pour des activités pertinentes à mettre en place à domicile.

Exemple de devoir dans le cadre du « Homework project » :



Dans cette image, un message s'affiche sur l'écran principal et invite l'enfant à demander de l'aide au parent ; l'encadré blanc donne des instructions à ce dernier.

Sources : Lewin & Luckin 2010 ; Luckin 2010 ; Luckin *et al.*, 2006

II.1.B. La recherche

Un article publié en 2010 par Cathy Lewin (du Conseil pour la Recherche Économique et Sociale – ESRC) et Rosemary Luckin (de l'Institut de l'Éducation à Londres) présente les résultats du « Homework Project » (cf. Lewin & Luckin 2010). La même année, Rosemary Luckin a fait paraître un livre intitulé *Re-designing Learning Contexts: Technology-Rich, Learner-Centred Ecologies*, où il est également question de ce projet. L'article et le livre s'appuient notamment sur les résultats d'une étude d'intervention menée par Rosemary Luckin et un groupe de chercheurs entre 2005 et 2006 (cf. Luckin *et al.*, 2006). Cette étude antérieure couvrait les deux dernières phases du « Homework Project » (phases 5 et 6).

Méthodologie

Le travail publié en 2006 (cf. Luckin *et al.*, 2006) a été une étude d'intervention non contrôlée (sans groupe témoin) : elle a consisté à tester le système « Homework » auprès d'un échantillon de la population bénéficiaire à des fins de recherche. Dans l'avant-dernière phase du projet (phase 5, printemps 2005), une classe de 30 élèves et leurs familles ont utilisé le système « Homework » (cf. *supra*, encadré 1) à l'école et à domicile pendant une période de 4 semaines. Une deuxième classe, de 32 élèves et leurs familles, ont utilisé une version légèrement actualisée du système pendant 2 semaines lors de la phase finale (6, janvier 2006). Durant ces deux phases, les tablettes tactiles ont été utilisées à domicile pour une session moyenne de 31 minutes (phase 5) et de 25 minutes (phase 6). Les sources utilisées par les chercheurs ont été variées :

- ✓ journaux tenus par les parents (on a demandé à plusieurs familles de noter, toutes les demi-heures et en temps réel, tout ce qu'ils faisaient pendant une soirée de semaine et un jour de weekend),
- ✓ entretiens avec les parents (45 minutes, à partir d'un questionnaire semi-dirigé),
- ✓ observations,
- ✓ étude de la documentation concernant les logiciels, etc.

Principaux enseignements

▪ ***Rythmes et espaces d'engagement parental***

Les parents se montrent les plus disponibles dans l'heure qui suit le retour de l'enfant de l'école. Leur énergie baisse significativement après 19h. Durant les weekends, le moment où les parents semblent le plus disponibles et le plus capables à aider est le moment où les enfants ont l'habitude de regarder la télévision (ce que les parents considèrent comme une activité de faible priorité). Le système « Homework » a été le plus souvent utilisé au sein des espaces communs (surtout dans le salon, la salle à manger et la cuisine), suivi de la chambre à coucher et de la voiture...

▪ ***Durée et nature de la collaboration élève/parent sur les devoirs***

L'étude constate une grande variété dans la durée de l'implication directe des parents dans les devoirs, allant de 30 minutes à 5 heures. Les types d'aide varient également de façon notable, mais les devoirs d'arithmétique sur tablette sont l'élément le plus fédérateur.

- **Soutien maternel et paternel**

Le tableau suivant présente le niveau d'engagement des différents membres de la famille. On note que les mères s'engagent le plus de tous les membres de la famille.

Tableau 5 : Aide aux devoirs apportée par les proches de l'élève

	Part de l'ensemble des activités d'aide au devoir
Mère	48 %
Père	27 %
Frère ou sœur	12 %
Autres membre de la famille	7 %
Amis	6 %

Lecture : Le temps consacré par la mère représente 48 % du total du temps dédié à l'aide aux devoirs de l'élève.

Source : Lewin & Luckin 2010 (à partir des journaux tenus par les parents).

- **Parent, membre de la communauté éducative**

L'étude des journaux tenus par les parents montre que la bonne implication parentale est en partie due à la capacité du projet à améliorer les liens entre maison et école, à réduire les distances entre parents, enseignants et apprenants. Y contribuent en particulier la dimension collaborative et participative du projet (élèves et parents ont participé à son amélioration et évaluation, dans ses phases successives). Les parents ont particulièrement apprécié d'avoir été mis au courant des détails du curriculum national – qu'ils étaient amenés à évaluer à l'aide de la fonction « grown-ups » affichée sur l'écran (et visible, par exemple, sur l'image insérée dans l'encadré 1) – et des activités menées à l'école. Les parents ont également rencontré quelques difficultés, dues notamment à leurs compétences techniques. Pour y remédier, certains d'entre eux ont eu recours à des formations en TICE.

- **Entre devoir et plaisir**

Les entretiens avec les parents ont montré que ces derniers s'impliquent mieux lorsque les activités ressemblent moins à un travail formel, intègrent une dimension ludique et suscitent du plaisir.

- **Possible impact sur les résultats des élèves en mathématiques**

En 2006, une amélioration des résultats aux tests de connaissances en mathématiques, avant et après l'utilisation du système « Homework », a été observée. Les scores moyens chez les élèves les plus jeunes (5 à 6 ans) ont augmenté de 17 % ; ceux des plus âgés (6 à 7 ans) de 26 %. Les tests ont été conçus et administrés par l'enseignant (cf. Luckin 2010, p. 82). À défaut de protocole plus rigoureux, il ne semble pas possible d'attribuer au système « Homework » l'entière responsabilité d'une telle évolution des résultats.

- **Exploitation du système à des fins théorique**

Les chercheurs ont considéré que le système « Homework » avait donné une suite efficace à la méthode « Broadband Learning Model (BLM) » (cf. *supra*, II.1.A.). Les données qu'il a fournies sur les expériences d'apprentissage dans des lieux différents et avec différentes interlocuteurs (incluant les parents) ont servi de base empirique pour la conception d'un cadre théorique appelé « Ecology of Ressources », destiné aux spécialistes en ingénierie pédagogique (cf. Luckin 2010). Ce cadre s'inspire de la théorie de la « zone proximale de

développement » (ZPD), élaborée par Lev Vygotski, chercheur biélorusse en psychologie du développement. Selon Vygotski, la ZPD représente ce que l'apprenant n'est capable de réaliser qu'avec l'aide d'une personne plus compétente, par exemple un parent. D'après lui, c'est là que se situent les apprentissages les plus intéressants à développer. Tirés d'une collaboration avec autrui, ceux-ci permettent à l'enfant d'acquérir des compétences cognitives et de développer le lien social (cf. Vygotski 1978).

II.2. Suède : lectures paternelles

Les devoirs à la maison (par exemple en mathématiques) sont une préoccupation importante dans les projets d'implication parentale, comme le montre le « Homework Project », étudié précédemment. Cependant, à travers un meilleur engagement des parents, certains projets visent des compétences plus larges chez l'élève. Il existe même des projets qui souhaitent rendre plus compétents à la fois les élèves et les parents, notamment dans le domaine de la littérature.

II.2.A. Le projet « Lis-moi quelque chose, papa ! »

Lancé en 1999 par 4 syndicats nationaux suédois (et toujours en cours), le projet « Las for Mej, Pappa » a pour but d'améliorer la littérature des enfants en améliorant celle de leurs pères, majoritairement issus de populations immigrées et membres de syndicats locaux. La Fondation Suédoise du Livre (*Stiftelsen Boken i Sverige*) a collaboré au projet à travers son propre projet « Un livre pour chacun – choisis ton livre favori ! » (« En Bok åt alla – välj din egen önskebok »), abandonné en 2011 mais qui devrait bientôt reprendre.

Le syndicat IF Metall (un important syndicat ouvrier national), avec environ 440 000 membres, s'était rendu compte que les membres de syndicats locaux ne lisaient pas assez. Ils avaient donc un faible niveau de littérature en langue suédoise et, par conséquent, ne pouvaient pas améliorer celui de leurs enfants. Le syndicat en a tiré la conclusion suivante : si les gens ne lisent pas suédois, ils ne peuvent pas participer pleinement à la lutte pour la justice dans le milieu du travail ou dans la société suédoise en général ; l'insuffisance de la lecture constitue un danger pour la démocratie. L'analyse des comportements faite par les syndicats montrent que certains pères choisissent de ne pas lire suédois, alors que d'autres ont effectivement de faibles compétences en lecture ou sont toujours en cours d'apprentissage de la langue suédoise. C'est grâce à leurs propres expériences de lecture que les pères acquerront le plus efficacement des compétences en littérature et pourront aider leurs enfants à les acquérir également.

Le fait que le projet cible les pères immigrés doit être lu à la lumière de 3 éléments de contexte. *Premier* : en raison de la répartition sectorielle, les pères sont des membres majoritaires des syndicats ouvriers impliqués dans le projet. La tradition syndicale est longue et forte en Suède : l'engagement civique y est considéré comme une composante essentielle du capital social. La mise en place des syndicats en 1880 a contribué à promouvoir l'idée qu'il était important que les ouvriers s'éduquent et a conduit à la mise en place des « bibliothèques dans les lieux de travail » (*Arbetsplatsbiblioteks*). Ces organisations ont servi d'« écoles de la démocratie » et ont souvent joué le rôle de groupes de pression en faveur de la justice sociale (cf. De Vylder 1996).

Second élément : le pays s'est doté d'un régime de congé parental souple, qui permet aux deux parents de passer du temps avec leurs enfants et les y encourage. La mère et le père ont droit ensemble à un total cumulé de 16 mois de congés payés par enfant. Chaque parent a un droit personnel, non-transférable, de deux mois de congé parental rémunéré (sur un total de 16 mois). Bien que les mères prennent la part du lion des jours de congé parental en Suède, les pères y prennent environ 24 % du nombre total de jours de congé parental, ce qui est nettement supérieur à la plupart des États-membres de l'Union européenne (cf. Union européenne 2012).

Troisième élément : la Suède a une longue tradition d’alphabétisation et la littérature y est considérée depuis le XIX^e siècle comme un des facteurs essentiels de la croissance économique. En 1985, 99,9 % de la population suédoise étaient considérés comme lettrés. Plus récemment, le pays a accueilli de nombreux immigrants venant d’Afrique, d’Europe de l’Est, du Moyen-Orient et d’Asie du Sud-est.

Encadré 2

« Lis-moi quelque chose, papa ! » (1999-)

Le projet avait été mis en place pour la première fois dans la ville de Sandviken (comté de Gävleborg). À ses débuts, il consistait principalement à inciter les pères à fréquenter les librairies. L’État suédois avait consenti un budget pour l’achat de livres pour adultes et enfants ; ces livres ont été ensuite placés dans les librairies des syndicats locaux. En 2010, les syndicats locaux et nationaux (centraux) contribuent financièrement à approvisionner les librairies en livres variés pouvant intéresser les ouvriers et les enfants de tous âges. Toutefois, le seul fait de fréquenter les librairies s’est révélé insuffisant, car certains pères ne s’étaient jamais rendus dans une librairie auparavant et ne savaient pas comment choisir une œuvre littéraire.

Désormais, le projet est également accueilli dans les lieux de travail des pères participants. Les branches syndicales locales diffusent l’information sur le programme auprès de leurs membres et conservent des livres qui présentent un intérêt pour les syndiqués comme pour les enfants. Chaque syndicat local organise des « journées des pères » : un auteur de la « classe ouvrière » présente son livre et un spécialiste de développement de l’enfant aborde l’importance de l’écriture et de la lecture, en expliquant aux pères comment ils peuvent aider leur enfant à améliorer ses habitudes de lecture. À la fin de la journée des pères, ces derniers sont encouragés à sélectionner un livre pour eux-mêmes et un autre pour chaque enfant de la famille.

Ce programme est désormais mis en œuvre par tous les syndicats locaux suédois ; en juin 2008, environ 1500 pères y avaient participé. Entre 1999 et 2003, la participation des pères au projet, analysée par type de syndicats, donne les résultats suivants :

1. Syndicat ouvrier « IF Metall » : 74 %
2. Syndicat d’ouvriers communautaires : 11 %
3. Syndicat d’ouvriers d’État : 7 %
4. Syndicat d’ouvriers industriels : 3 %
5. Syndicats d’ouvriers d’hôtellerie et de restauration : 1 %
6. Le reste : 4 %

46 % de l’ensemble des pères avaient 2 enfants, ce qui reflète la taille moyenne de la famille suédoise. 20 % d’entre eux avaient 3 enfants et 25 % un seul enfant.

Sources : OCDE 2012 ; Wright *et al.*, 2010

II.2.B. La recherche

En août 2010, un groupe de chercheurs américains et suédois a publié un article sur le projet « Lis-moi quelque chose, papa ! » (*cf.* Wright *et al.*, 2010). Cet article fait suite à la décision des coordinateurs de programmes de deuxième et troisième cycle au Collège d’État à Worcester (Massachusetts) d’adopter « Las for Mej, Pappa », en l’adaptant à leur propre contexte culturel. Les futurs administrateurs du Collège ont travaillé en 2009, dans le cadre du séminaire « School Community, and Family Relations », sur la mise en place d’autres programmes similaires et ont réussi à convaincre des organisations et entreprises de leur commune à le faire.

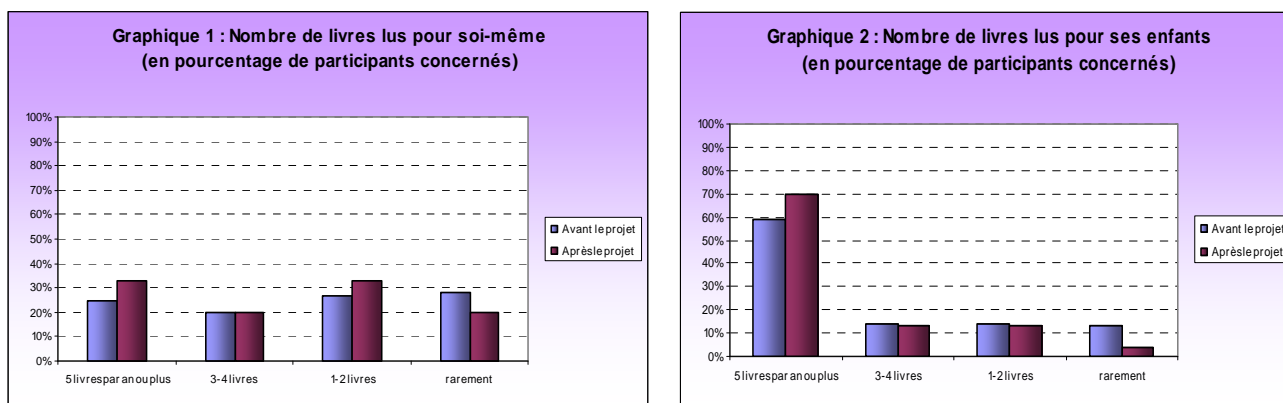
Méthodologie

L'article de 2010 s'appuie sur une évaluation faite par le syndicat ouvrier national IF Metall en 2004, une seconde évaluation réalisée par un groupe de chercheurs indépendants en 2008 et un certain nombre d'études diverses. L'évaluation de 2004 a porté sur la période 1999-2003. Elle se base notamment sur des enquêtes menées auprès des bénéficiaires : 236 individus y avaient répondu, sur 565 qui avaient participé au projet jusqu'alors.

Principaux enseignements

▪ **Impact positif sur les lectures paternelles**

Les graphiques suivants montrent l'influence du programme sur la lecture que les pères font pour eux-mêmes (graphique 1) et pour leurs enfants (graphique 2). Les graphiques présentent la situation des sortants du programme en 2004.



Source : A. E. Wright *et al.*, (p. 403), d'après une évaluation faite par IF Metall en 2004.

On constate que :

- le nombre de pères qui lisent 5 livres ou plus par an, que ce soit pour eux-mêmes ou pour leurs enfants, est plus important après qu'avant le programme ;
- le nombre de pères qui lisent rarement, que ce soit pour eux-mêmes ou pour leurs enfants, baissent à la suite du programme ;
- les pères lisent davantage pour leurs enfants que pour eux-mêmes, et ce indépendamment du projet.

▪ **Importance du contact direct avec les écrivains**

Lorsqu'on leur a demandé d'évaluer (sur une échelle allant de 1 à 5, le 5 correspondant à « très bien ») le temps passé dans une des « journées des pères », la grande majorité des participants (85 % d'entre eux) ont considéré que l'intervention de l'auteur était une expérience très positive (5 points). Le même nombre de points a été accordé à l'intervention de l'expert pédagogique (par 69 % de participants) et à la visite de la librairie (par 64 % d'entre eux). Le fait d'y avoir convié un auteur, avec qui les participants pouvaient entrer en contact direct, s'est révélé l'élément clé du succès des journées des pères.

▪ **Littératie, élément indispensable d'une communauté éducative**

Le projet a montré que les parents qui ont un faible niveau de littératie se considèrent souvent moins compétents pour aider leurs enfants. Ils se sentent également mal à l'aise

lorsqu'ils doivent participer aux activités scolaires, même aux réunions avec les enseignants. Le niveau et la qualité d'implication parentale dans la scolarité sont donc en partie fonction de leur littératie : sans cette dernière, il ne peut y avoir de véritable communauté éducative.

D'autre part, selon les auteurs de l'article, la recherche a plusieurs fois insisté sur le fait qu'une littératie réussie doit être affaire d'un ensemble d'acteurs plus variés, allant au-delà de l'école et de la classe. Les socioconstructivistes y ajoutent en particulier la famille et la communauté. La Suède, qui a adopté ce principe, se place régulièrement très haut dans les enquêtes internationales mesurant les niveaux de littératie à travers le monde.

II.3. Finlande : éducation pour la santé de l'élève

Plus encore que la littératie, l'éducation pour la santé est souvent considérée comme extérieure au champ le plus restreint de l'intervention parentale. Dans certains pays, la compétence des parents en matière d'éducation pour la santé des enfants n'est pas entièrement reconnue. Du coup, les parents n'y sont pas convenablement accompagnés pour exercer cette compétence, tandis que les professionnels de santé ont du mal à « faire évoluer leurs pratiques, mieux accueillir les savoirs des parents et construire conjointement avec eux l'action éducative auprès de leurs enfants » (cf. Carrière & Dépinoy 2003, p. 8).

II.3.A. La recherche-action « Vers un partenariat École-Maison pour la santé »

Dans les écoles finlandaises, le partage des responsabilités relatives aux questions de la santé semble encore insuffisant, bien que ce soit l'élément clé de la promotion de la santé des élèves et de la prévention des comportements à risque. Une recherche-action participative intitulée « Vers un partenariat École-Maison pour la santé » a été réalisée en Finlande, entre 2008 et 2010, dans le cadre du programme européen « Schools for Health in Europe » (cf. SHE). Ce programme rassemble plusieurs milliers d'écoles et plusieurs centaines de milliers d'élèves à travers l'Europe. En 2012, 43 pays d'Europe et 40 écoles finlandaises ont participé au SHE.

Tout comme le programme SHE dans son ensemble, cette recherche-action participative vise à aider les écoles et les professionnels engagés dans la promotion de la santé de l'élève. L'objectif de la recherche-action est triple :

- examiner les pratiques et les expériences courantes de collaboration école-maison, ainsi que les perceptions parentales des responsabilités de l'école et de la maison dans l'éducation à la santé ;
- développer des pratiques liées à la collaboration entre école et maison dans le domaine de l'apprentissage de la santé chez l'élève ;
- évaluer les résultats des interventions (voir l'encadré suivant).

Encadré 3

« Vers un partenariat École-Maison pour la santé » (2008-2010)

Différentes activités ont été élaborées et réalisées au sein des deux écoles bénéficiaires. Les écoles ont elles-mêmes classé leurs besoins de développement par ordre de priorité suite à l'analyse des résultats par le chercheur. La durée des activités variait d'une seule journée à deux années scolaires. Elles ont été mises en œuvre par des enseignants en classe, enseignants en éducation à la santé, élèves, parents d'élèves, élèves en formation professionnelle de niveaux avancés, bénévoles des collectivités, ainsi que par le chercheur. Elles ont été divisées en trois principaux groupes, selon leur composante dominante (famille, classe, enseignant), et délivrées, à partir d'août 2008, à une cohorte d'élèves en classes 5 (fr. 6^e) suivis jusqu'à la classe 6 incluse (fr. 5^e)

Activités à dominante « famille » :

> *Devoirs à la maison interactifs, relatifs à la santé*

Ils consistaient en 2 ensembles d'activités, concernant la nutrition et la puberté notamment, à réaliser par les élèves avec leurs parents, réparties sur 4 semaines. Le chercheur était chargé de développer ces activités, mais ce sont les enseignants qui les avaient évaluées avant, durant et après leur réalisation.

> Ateliers parentaux et soirées à thème pour les parents

Leur but était de partager avec les parents des informations concernant la vie des élèves dans les classes 5 et 6. Le contenu des ateliers a été établi avec les enseignants, qui l'ont également évalué. Les enseignants des deux écoles ont été impliqués dans l'élaboration des « Situations quotidiennes avec les adolescents », outil d'aide à la discussion utilisé avec les parents dans les deux écoles. À l'encontre de la culture de l'école, les parents étaient encouragés à amener leurs plus jeunes enfants aux soirées, où un service de garde d'enfant était mis en place.

> Lettres d'information pour les parents

Les enseignants en classe ont participé au développement de ces lettres d'information, qui incluaient des informations concernant, par exemple, les manières dont les parents pouvaient aider leurs enfants dans les devoirs à la maison et suivre leur utilisation d'Internet. Dans certaines lettres, on enquêtait sur les capacités d'engagement et la volonté des parents. Les élèves étaient chargés de transmettre les lettres à leurs parents, mais celles-ci étaient également disponibles sur les pages Internet du projet.

> Portes ouvertes de l'école

Elles étaient organisées dans les deux écoles bénéficiaires, pour l'ensemble des parents. Les parents des élèves en classe 6 (fr. 5^e) ont été invités à assister au déroulement d'une journée scolaire normale de leur enfant, incluant des cours d'éducation physique et sportive ou encore des cours de physique. Ils avaient droit à un repas complémentaire et pouvaient discuter de façon informelle avec les enseignants et le chercheur durant les trêves de 15 minutes entre les cours.

Source : Sormunen 2012

Méthodologie

La recherche-action porte sur 4 écoles divisées en deux groupes (2 écoles bénéficiaires et 2 écoles témoins). Les écoles étudiées ont été sélectionnées à l'aide de la technique d'échantillonnage raisonné, tenant compte de l'emplacement (Finlande orientale, écoles rurales et urbaines), du type d'école (écoles polyvalentes – *comprehensive schools*, incluant les classes de 1 à 9, soit l'école élémentaire et le collège en France). Les écoles devaient également suivre le curriculum national pour l'éducation obligatoire et ne donner lieu à aucune autre intervention du même type durant la période concernée.

Un groupe d'élèves appartenant à la tranche d'âge qui va du début de la classe 5 (équivalent classe de 6^e en France) à la fin de la classe 6 (équivalent 5^e), avec leurs parents et leurs enseignants, constitue le groupe central dans cette recherche-action. Le tableau suivant présente l'ensemble des participants.

**Tableau 6 : « Vers un partenariat École-Maison pour la santé »
Participants**

	Nombre d'individus		Taux de réponse	
	En 2008	En 2010	En 2008	En 2010
Parents	348	358	53 %	35 %
Élèves	173	182	89 %	83 %
Enseignants en classe	5	6		
Chefs d'établissement	2	2		
Infirmières scolaires	2	2		
Enseignants en éducation à la santé	2	2		

Source : Sormunen 2012.

On constate que le taux de réponse des parents a baissé entre 2008 et 2010, ce qui rend difficile de généraliser ces réponses.

Les données ont été collectées avant et après l'intervention, à travers des enquêtes quantitatives et des entretiens qualitatifs, ainsi qu'au milieu de l'intervention, à l'aide d'entretiens et d'une étude de documents pertinents. Deux enquêtes à questions fermées ont été développées pour recueillir les opinions des parents et des élèves. Deux modèles quasi identiques d'entretiens semi-dirigés ont été développés pour les enseignants en classe, les chefs d'établissement, les infirmières scolaires et les enseignants en éducation à la santé, afin de collecter des informations concernant la collaboration école-maison et les procédures (existantes ou souhaitées) relatives à la santé au sein des écoles. Les données ont été collectées en trois phases : avant (printemps/été 2008) et après l'intervention (printemps/été 2010). Tous les entretiens étaient individuels, sauf les entretiens avec le groupe témoin (menés avec les enseignants). Les entretiens visant à évaluer le processus ont été menés courant été 2009. Ils ciblaient les familles (3 familles composées de père, mère et enfant) et les enseignants séparément, et incluaient des questions concernant l'intervention.

Principaux enseignements

Concernant les opinions parentales qui ressortent de la recherche-action, il convient de noter les suivantes.

- ***Éducation pour la santé, affaire commune des parents et de l'école***

Pour la majorité des domaines qui relèvent de l'éducation pour la santé de l'élève (22 sur 36 items dans le questionnaire parents), la majorité des parents déclarent qu'ils sont « du ressort conjoint de l'école et de la famille ». Toutefois, certains domaines ont été désignés (par plus de 80 % de parents) comme « relevant entièrement ou principalement de l'éducation familiale », à savoir : habitudes vestimentaires appropriées ; sommeil et repos adéquats ; rythme quotidien équilibré ; bonne hygiène ; bon usage de la télévision. Très peu de parents (de 0,5 % à 2,7 %) ont indiqué des domaines qui, selon eux, relèvent « entièrement de la responsabilité de l'école », mais certains domaines ont été désignés comme « principalement du ressort de l'école » par un certain nombre de parents, notamment : l'éducation dans le domaine du fonctionnement de groupe (29,5 % de parents), de l'anatomie et de la physiologie du corps humain (28,9 %).

- ***Méthode préférée : devoirs à la maison interactifs***

La recherche-action a montré qu'il n'y a pas de mécanisme *a priori* efficace pour impliquer tous les parents dans toutes les activités. Cependant, les entretiens qui visent à évaluer le processus (*cf. supra*, « Méthodologie ») montrent que les « devoirs à la maison interactifs, relatifs à la santé » sont considérés comme la méthode la plus prometteuse pour promouvoir les apprentissages chez les élèves et pour affecter positivement leurs habitudes de santé. Ils ont été jugés particulièrement informatifs et novateurs par la majorité des parents. Le taux de réponse aux devoirs à la maison interactifs était de 100 % dans les deux écoles bénéficiaires. Très peu de parents se sont plaints à propos de leur rôle dans les devoirs. Les ateliers parentaux et les soirées à thème (*cf. supra*, encadré n° 3) ont également été considérés comme une bonne source d'information par les parents.

Concernant la situation réelle de l'implication parentale, la recherche-action a établi les constats suivants.

- **Faible participation à la vie des établissements**

L'enquête parents, dont certains résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous, rend compte des habitudes parentales en dehors du projet.

Tableau 7 : Résultats de l'enquête (parents) sur l'implication parentale

Type d'activité	Réponses des parents (sur un total de 47 parents ayant répondu)				
	1 à 2 fois par mois	2 fois par semestre	2 fois par an	De temps en temps	Total de réponses
Participation à la fête de l'école de mon enfant	1	6	9	17	33
Aide au travail de groupe en classe	1	1	5	17	24
Participation aux voyages organisés par l'école (ou à leur préparation)	1	5	4	21	31
Participation aux devoirs à la maison destinés aux élèves et à leurs parents	18	5	7	9	39
Participation à l'association de parents d'élèves à l'école	2	2	2	15	21
Participation au conseil d'école	1	1		16	18
Planification ou préparation de fêtes	1	3	5	10	19
Planification (avec l'enseignant) de l'éducation pour la santé		3	5	7	25

Source : Sormunen 2012, Appendix 4/2d.

L'enquête confirme, dans une certaine mesure, l'attachement des parents aux devoirs à la maison. Toutefois, la valeur maximale (« 1 à 2 fois par semaine »), choisie par 18 sur 39 parents, n'est pas très élevée compte tenu de la forte récurrence théorique de l'activité, de même que le nombre de parents (9 sur 39) qui s'impliquent dans les devoirs seulement « de temps en temps » (soit moins de 2 fois par an) semble important. Rappelons tout de même qu'il ne s'agit pas ici de devoirs interactifs, mais des formes plus traditionnelles.

D'autre part, la participation des parents à la vie des établissements paraît faible. En effet, 15 parents sur 21 déclarent ne participer à l'association de parents d'élèves à l'école que « de temps en temps », de même que 16 individus sur 18 disent prendre part « de temps en temps » au conseil d'école. Ces résultats sont toutefois incomplets en l'absence de données concernant la récurrence réelle de l'activité (ex. nombre de conseils organisés par an).

- **Différences d'implication parentales liées au sexe et à l'âge**

Certaines activités ont donné lieu à une participation plus importante de la part des mères, en particulier les ateliers parentaux et les soirées à thème (*cf. supra*, encadré 3). De même, la recherche-action a révélé des différences d'implication liées à l'âge : les parents plus jeunes sont plus enclins à partager avec l'école certaines tâches jugées « difficiles », comme l'éducation des enfants aux principes d'utilisation d'Internet ou de la télévision, ou encore l'éducation relative aux dangers de l'alcoolisme, du tabagisme et de la violence. Les parents plus âgés se désintéressent davantage de la collaboration avec l'école à mesure que leurs enfants grandissent.

II.4. Australie : engagement parental dans la vie des établissements

Les dispositifs présentés jusqu'ici avaient pour objectif de mieux impliquer les parents afin d'améliorer certaines compétences particulières des élèves : leurs résultats en mathématiques, leur littératie ou encore leur apprentissage de la santé. Certains dispositifs fonctionnent différemment : s'ils visent plus largement à améliorer les résultats scolaires des élèves, ils comptent y parvenir en engageant mieux les parents dans la vie des établissements. L'essentiel des activités menées dans ce cadre a pour objectif général de resserrer les liens entre l'école et les familles.

II.4.A. Le projet « Engagement parental dans la scolarité au sein des communautés avec un statut socioéconomique bas »

Mis en place entre 2008 et 2011, le projet « Engagement parental dans la scolarité au sein des communautés avec un statut socioéconomique bas » (*The Parental Engagement in Schooling in Low Socio-economic Status : Low SES*), 2008-2011, est l'un des 6 projets clés de la réforme nationale australienne intitulée « Partenariats nationaux pour des écoles plus intelligentes (*National Smarter School Partnerships*) ». Le gouvernement a financé le projet et a nommé un groupe de travail (*Parental Engagement Taskforce : PET*) pour le suivre. Ce groupe était dirigé par l'État d'Australie Méridionale, avec des représentants des organisations parentales, gouvernementales et non gouvernementales.

L'objectif du projet était *d'identifier, de promouvoir et de mettre en place des bonnes pratiques d'engagement parental dans 15 écoles situées dans des régions socialement et économiquement défavorisées, afin d'améliorer l'assiduité, l'engagement dans les apprentissages et les résultats scolaires des élèves*. Les principaux modes d'action du projet ont été les suivants:

- Développer de nouveaux outils à destination des écoles, chefs d'établissement, enseignants et communautés, pour faciliter l'engagement parental dans la scolarité ;
- Réaliser et analyser des études de cas concernant l'engagement parental dans les écoles ;
- Promouvoir l'importance de l'engagement parental et partager des informations sur les connaissances, l'expertise et les ressources disponibles.

Un outil électronique appelé *Reflection Matrix* a été élaboré. Les écoles peuvent l'utiliser pour évaluer dans quelle mesure l'engagement parental s'y inscrit dans une continuité et pour dégager des actions prioritaires à mettre en place.

Encadré 4

« Engagement parental dans la scolarité au sein des communautés avec un statut socioéconomique bas » (2008-2011)
– exemples d'écoles et d'activités –

1. École primaire publique Bathurst West

École située en Nouvelle-Galles du Sud ; effectifs élèves : 373. Dans le cadre du projet, l'école s'est engagée à valoriser les partenariats entre ménages, écoles et communautés. Elle a entamé un processus de changement culturel afin de créer des conditions nécessaires pour améliorer les apprentissages et le développement physique, social et émotionnel des élèves, en reconnaissant et en valorisant le rôle des parents dans les apprentissages. Les équipes dirigeantes, menées par un chef fortement attaché aux valeurs communautaires, conduisent ce changement. De nombreuses stratégies ont été mises en place, notamment :

- un agent a été installé pour prendre en charge le lien avec la communauté ;
- un soutien est fourni aux parents dans leur développement en tant que parents, ce qui a contribué à resserrer le lien entre parents et école ;
- la planification et la gestion de l'éducation sont focalisées sur l'enfant...

2. École maternelle publique Christie Downs

École située en Australie Méridionale ; effectifs élèves : 150. Elle met en place des stratégies pour atteindre, le plus tôt possible, les jeunes parents et leurs très jeunes enfants (0 à 4 ans) à travers le programme « Learning Together ». Grâce à ce dernier, l'école a pris le leadership dans l'offre de programmes éducatifs d'approche communautaire, incluant désormais des parents dans d'autres écoles de la communauté.

Les parents ont l'occasion d'élargir leurs propres connaissances en étant activement impliqués dans les apprentissages de leurs enfants. L'engagement parental étant vu comme élément clé des processus éducatifs, l'école fait usage de différentes approches visant les parents individuellement ou en petits groupes, et crée de multiples points de rencontres et de lien entre parents. L'école travaille avec d'autres institutions afin d'offrir aux familles une approche à la fois plus personnelle et plus holistique.

3. L'école primaire publique Dallas

École située dans l'État de Victoria ; effectifs élèves : 320. L'école a trouvé des moyens efficaces d'engager les familles venant de milieux linguistiquement et culturellement divers dans les apprentissages et la communauté scolaire. L'école encourage la participation de toute la famille au développement des première et la seconde langues. Le but est que les parents se sentent satisfaits de l'école, qu'ils s'y sentent les bienvenus et qu'ils pensent que leur culture y est respectée. Ils sont invités à participer au développement des règlements intérieurs et à la prise de décision ; ainsi, les valeurs et les convictions des cultures différentes sont mieux prises en considération.

Sources : PET a. 2011 ; PET b. 2011

II.4.B. La recherche

Des études de cas ont été consacrées en 2011 à chacune des 15 écoles australiennes (au « statut socioéconomique bas ») impliquées dans le projet et situées en zones rurales, reculées ou métropolitaines. Les études ont été réalisées pour le compte de la « Parental Engagement Taskforce » (PET) et ont donné matière à une synthèse de bonnes pratiques d'engagement parental (cf. PET a. 2011).

Méthodologie

Les informations recueillies dans le cadre des études de cas proviennent des parents, chefs d'établissement, enseignants et autres personnels des écoles. De nombreux entretiens et ateliers ont été organisés ; ils ont permis aux écoles et aux parents de fournir des données diverses pour appuyer leurs témoignages. Les informations incluent :

- Données démographiques et autres caractéristiques contextuelles des écoles et des communautés locales ;
- Exemples de stratégies et activités spécifiques d'engagement parental ;
- Éléments et facteurs critiques d'un engagement parental réussi ;
- Analyse du rôle et de l'influence des chefs d'établissement dans le renforcement des partenariats entre écoles, familles et communautés.

Les résultats se présentent sous forme de recommandations qui font appel quasi-exclusivement à des données qualitatives. Les membres de la PET, en lien avec les écoles et leurs territoires d'appartenance, ont élaboré un corpus de travaux divers sur l'engagement parental, pour éclairer ces études. Les opinions exprimées dans les études n'engagent pas le gouvernement australien.

Principaux enseignements

- ***Une « culture d'école » favorable aux parents***

Le niveau et la qualité d'engagement parental dépendent en partie du climat qui règne au sein de l'établissement. Des équipes de direction capables de favoriser un sentiment de communauté et de partenariat y jouent un rôle particulièrement important. À l'école Bathurst West, un chef d'établissement enthousiaste a contribué à créer un environnement scolaire inclusif et accueillant pour les parents. À l'école Dallas, dans un contexte de grande mixité culturelle, les parents ont été invités à prendre part aux processus de prise de décision, ce qui a permis d'améliorer leur engagement dans la scolarité (*cf. supra*, encadré 4).

Pour mieux impliquer les parents, un cadre stratégique d'engagement parental clair et compréhensible par tous semble nécessaire. Cela suppose que les écoles soient prêtes à remettre en question leur culture propre et que les chefs d'établissement aient le dévouement et la volonté nécessaires pour travailler avec les parents, ce qui n'est pas toujours le cas.

- ***Allocation des ressources adéquates, notamment humaines***

Les études de cas permettent de comprendre l'importance d'une allocation utile des ressources (humaines, notamment) pour soutenir l'engagement parental. La création d'un poste de coordinateur s'est révélée efficace dans plusieurs écoles. Celui-ci était chargé du lien et de la collaboration avec d'autres membres de la communauté et d'autres institutions. Son rôle a également été d'établir un contact personnel régulier avec les parents : les écoles qui ont le mieux réussi à engager les parents avaient mis en place des appels téléphoniques réguliers visant à fournir l'information sur les progrès de l'élève.

Les études de cas montrent qu'il est utile d'identifier des périodes clés pour l'intervention du coordinateur. Les moments de « transition » dans la scolarité semblent particulièrement importants : c'est alors qu'une communication supplémentaire et renforcée entre école et

familles permet aux élèves de tirer le meilleur profit de toute la gamme d'opportunités éducatives disponibles. Au moment du passage du niveau primaire au niveau secondaire, des sessions interactives consacrées à l'orientation, à la planification de la carrière et de la suite de la scolarisation ont été mises en place. Elles se sont révélées très utiles. Destinées aux parents, elles impliquaient également des entreprises locales et des agences spécialisées en soutien à la carrière. Le local dédié au coordinateur a souvent été identifié par les parents comme une sorte de « foyer » communautaire et ils s'en appropriaient facilement.

Préserver la continuité des ressources nécessaires pour soutenir l'engagement parental se révèle un point crucial. Certaines écoles ont été en mesure de maintenir les ressources existantes allouées au soutien de l'engagement parental ou d'utiliser des ressources ponctuelles venues de différents organismes. D'autres n'ont pas pu accéder à ces ressources financières additionnelles, qui sont souvent très limitées et demandent des procédures compliquées. Les modalités de financement à court terme empêchent parfois de maintenir les programmes et de développer et conserver l'expertise nécessaire pour faciliter la mise en place de stratégies et d'activités d'engagement parental. L'expertise reste ainsi concentrée dans les écoles qui en ont les moyens financiers, ce qui amplifie les inégalités entre elles. Aussi, il est plus difficile de maintenir la continuité dans les relations avec les parents lorsqu'il existe un *turnover* important du personnel dû aux contrats à courte durée.

- ***Responsabilités et formation des parents***

Responsabiliser les parents dans leurs partenariats avec les écoles est, selon les études de cas, nécessaire et parfois difficile, car cela suppose de faire naître chez les parents une confiance en leurs propres capacités à s'engager dans (et avec) les écoles. Quand des attentes élevées à l'égard des résultats scolaires ont été exprimées par les chefs d'établissement et les autres personnels, puis partagées avec les parents, l'engagement de ces derniers a été renforcé.

Il s'est également montré important d'offrir aux parents des occasions de continuer à apprendre dans l'environnement scolaire, à la fois en classe et en dehors de la classe. À travers son propre engagement dans l'apprentissage, le parent a donné un modèle de comportement à l'élève dans beaucoup d'écoles. Les écoles ont majoritairement mis en place des cours (d'éducation technique, de langues et d'arts, de nutrition, de développement de l'enfant, d'éducation physique) à destination des parents. Exemple : Christie Downs (*cf. supra*, encadré 4).

- ***Un engagement précoce et une entre-aide parentale***

Il convient, d'après les études de cas (et en particulier l'exemple de l'école Christie Downs, encadré 4), de nouer le contact avec les parents dès le début de la scolarité et même avant. Certaines écoles ont fait participer les parents de jeunes enfants aux apprentissages préscolaires à travers le jeu, parfois avec l'aide d'une agence partenaire spécialisée. D'autres ont mis en place des programmes spéciaux consacrés à la parentalité et au soutien de la littératie et de la numératie de l'enfant. Le fait que les parents prennent ainsi connaissance du personnel et de la « culture » (et du « langage ») de l'établissement, a constitué le socle de leur futur engagement.

Dans certains cas, on a efficacement incité les parents à s'entre-aider. Un noyau de parents dévoués a été identifié : ceux-ci sont devenus des avocats de l'engagement parental au sein de l'école. Aussi, un tel groupe central de parents permet souvent aux écoles de mieux comprendre les différentes dimensions de l'implication parentale et d'identifier ce qui marche et ce qui ne marche pas.

III. Que nous apprend la recherche ? Éléments de synthèse

En partant des remarques faites dans les précédents chapitres, il semble opportun de dégager, en guise de conclusion, des éléments de synthèse concernant :

- la qualité de l'implication parentale (*cf. infra*, III.1.),
- la conception et la mise en place des dispositifs visant à améliorer cette implication (III.2.),
- les méthodes de recherche mises en place pour en apprécier les résultats (III.3.).

III.1. Implication inégale entre père et mère

Concernant la qualité de l'implication parentale telle qu'elle est présentée par la recherche, le constat le plus important semble celui d'une inégalité considérable entre les deux sexes. La recherche-action finlandaise « Vers un partenariat École-Maison pour la santé » a montré que les mères s'impliquaient davantage que les pères dans certaines activités. Les résultats du « Homework Project » britannique sont particulièrement probants : les pères s'y étaient impliqués dans 27 % d'activités d'aide aux devoirs, alors que les mères ont participé à 48 % de celles-ci. S'il est vrai que le projet suédois « Lis-moi quelque chose, papa ! » ciblait les pères principalement en raison des effets de la répartition sectorielle (*cf.* II.2.A.), sa motivation première n'en était pas moins de rééquilibrer l'engagement des deux parents. Pour preuve, il se basait sur des recherches qui montrent l'importance de l'intérêt des pères pour la lecture et de leur participation active dans le développement de la littératie des enfants (exemples : *cf.* Fagan 2007 ; Ortiz & Ordonez-Jasis 2005).

Traditionnellement, la mesure des inégalités entre l'homme et la femme porte sur les disparités de salaires, d'accès à l'emploi ou de tâches domestiques. Cela rend d'autant plus précieuses les données concernant l'implication inégale des deux sexes dans la parentalité. Dans ce domaine, les données dont on dispose en France confirment tout à fait les résultats de ces différents dispositifs nationaux.

Un travail mené en mai 2013 à la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees) du ministère des Affaires sociales et de la Santé étudie les résultats de l'enquête Emploi du temps réalisée par l'INSEE entre septembre 2009 et septembre 2010 (*cf.* De Saint Pol & Bouchardon 2013). Les analyses reposent sur l'exploitation de l'ensemble des carnets des parents vivant en France métropolitaine avec au moins un de leurs enfants de moins de 18 ans, soit 7 322 carnets journaliers². Le temps consacré aux enfants est saisi au travers des activités déclarées par les enquêtés dans le carnet journalier.

² L'enquête Emploi du temps 2010 a recueilli les réponses de 17 383 personnes de 11 ans et plus qui ont rempli un ou deux carnets décrivant leurs activités 10 minutes par 10 minutes pendant une journée entière (jour de semaine et/ou jour de weekend).

Tableau 8 : Temps moyens par jour consacrés aux activités parentales (en minutes)

	Femmes	Hommes	Ensemble
Soins de l'enfant	53	20	38
Déplacements de l'enfant	19	10	15
Sociabilité et loisirs de l'enfant	13	11	12
Aide au travail scolaire de l'enfant	7	3	5

Champ : parents d'au moins un enfant de moins de 18 ans vivant dans le même logement

Source : enquête Emploi du temps 2010 de l'INSEE (carnets des parents) et De Saint Pol & Bouchardon 2013

Cette étude montre qu'un parent consacre en moyenne 10 % de son temps journalier aux activités parentales (soit 70 minutes) si l'on ne prend pas en compte le temps physiologique (de sommeil notamment), et que de grandes différences existent toutefois entre le père et la mère. Les femmes passent 2,1 fois plus de temps que les hommes à s'occuper des enfants. Au-delà même de la durée de leur implication, les différences entre mères et pères apparaissent également dans les types d'activités réalisées : « les temps parentaux liés aux soins et aux déplacements sont plutôt féminins alors que les hommes s'investissent plus dans les sphères de sociabilité et de loisirs » (cf. De Saint Pol & Bouchardon 2013).

Une autre étude, menée à partir de l'enquête Emploi 2010 et de son module complémentaire sur la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, réalisés par l'INSEE, s'est intéressée aux élèves de maternelle, primaire ou collège, ayant entre 2 et 14 ans, et vivant dans des familles en couple, recomposées ou non (cf. Sautory, Biauxque & Vidalenc, INSEE 2011). Elle apporte, entre autres, des renseignements sur la présence des parents à la maison une fois les enfants rentrés chez eux.

Tableau 9 : Présence d'une personne à la maison une fois les enfants rentrés chez eux (en % de l'ensemble des élèves)

	Primaire		Collège	
	Départ	Retour	Départ	Retour
Parents	90 %		74 %	
Mère	52 %		42 %	
Père	17 %		12 %	
Mère et père	21 %		20 %	
Autres personnes	8 %		10 %	
Seul	2 %		16 %	

Champ : enfants vivant avec des parents en couple. Les « autres personnes » regroupent « grands-parents », « personnes du ménage », « personnes rémunérées » et « autres ».

Source : enquête Emploi 2010 (INSEE) et module complémentaire (vie familiale et vie professionnelle)

On voit à nouveau que la mère est nettement plus présente que le père. Par exemple, 90 % des élèves de primaire et 74 % des élèves de collège sont avec leurs parents une fois rentrés à la maison, le soir après l'école. Mais, 52 % des écoliers et 42 % des collégiens passent la soirée avec leurs mères, contre, respectivement, 17 % et 12 % qui restent avec leurs pères (cf. Sautory, Biauxque & Vidalenc, INSEE 2011).

III.2. Importance du lien entre école et famille

Quant à la conception et à la mise en place des dispositifs d'implication parentale, la recherche permet de souligner qu'un lien fort entre l'école et la famille est de première importance pour un engagement efficace et durable des parents. Un milieu scolaire accueillant et compréhensif, capable d'impulser et de mobiliser une solidarité entre les parents, le plaisir que ces derniers ont à partager leurs expériences, la confiance qu'ils ont en eux-mêmes et en leurs pairs, ont été indiqués comme les moyens les plus incontournables d'une implication parentale efficace (par exemple dans le rapport de la PSE sur la Mallette en 3^e, dans Lewin et Luckin 2010 et dans PET a. et b. 2011).

Cela revient à souligner l'importance de l'« effet établissement » (angl. « school effect »). Utilisé dans la sociologie de l'éducation depuis les années 1960 (cf. rapport Coleman 1966), le concept est souvent mobilisé dans les analyses portant sur le poids du contexte scolaire dans les performances des élèves (cf. Debarbieux 2006 ; Felouzis & Perroton 2007). Il traduit une vision de l'établissement scolaire en tant qu'« organisation qui possède un style particulier, des modes de relations sociales spécifiques et une *capacité de mobilisation de ses acteurs [...] qui lui est propre* » (cf. Cousin 1993, p. 395).

Afin qu'ils puissent exercer cette capacité de mobilisation des acteurs, une importante marge d'initiative est laissée aux établissements scolaires dans les dispositifs présentés ici. Lorsqu'il existe un cadre global, par exemple dans le dispositif australien « Engagement parental dans la scolarité au sein des communautés avec un statut socioéconomique bas », les établissements le déclinent de manières très diverses (cf. encadré 4). Dans la recherche, le sens de l'initiative et le dévouement des équipes de direction aux objectifs élevés ont été jugés essentiels. La capacité de la direction et des enseignantes à faire des parents de véritables partenaires de l'éducation semble particulièrement importante dans les dispositifs qui visent les parents « difficiles à atteindre » (l'expression anglaise *hard to reach*, souvent employée, signifie généralement « venant de milieux défavorisés »). Les obstacles linguistiques et les attitudes culturellement et socialement ancrées, entre autres, peuvent tenir ces parents à l'écart des établissements.

III.3. Difficultés de mesure de l'impact parental sur les résultats des élèves

Les travaux de recherche commentés ici se préoccupent des résultats des dispositifs au vu de leurs objectifs, c'est-à-dire, de leur *capacité à faire évoluer les pratiques et les degrés d'implication parentale dans différents domaines de la scolarité de l'élève*. Les deux évaluations de la « Mallette des parents » abordent également l'impact des dispositifs sur les résultats scolaires. Celle de 2010, qui évalue la Mallette en classe de 6^e, signale un impact sur les résultats scolaires en français des élèves les plus faibles ; celle de 2013 (sur la classe de 3^e) indique une baisse du décrochage ou du redoublement.

Ailleurs, l'évolution des résultats des élèves est plus rarement rapportée. Pourtant, tous ces dispositifs projettent un changement chez l'élève. Prenant l'exemple du projet britannique « Homework » (encadré 1), dans lequel la participation des parents peut se traduire sommairement de la manière suivante :

Grâce à des solutions numériques innovantes... ➔ ... mieux engager les parents dans les devoirs à la maison... ➔ ...pour améliorer les résultats scolaires en mathématiques.

Ce dispositif s'adresse donc directement au parent, mais c'est l'élève qu'il vise en dernier ressort. Or, les études présentées (cf. II.1.B.) cherchent principalement à savoir si, grâce au

dispositif « Homework », les parents des écoles du Sussex s'engagent davantage dans les devoirs à la maison. Aucun protocole rigoureux n'est mis en place pour déterminer l'évolution des acquis des élèves en mathématiques. Si l'on observe des changements favorables à l'issue de tests élaborés par l'enseignant, ceux-ci ne semblent pas donner droit à imputer ces résultats au seul « Homework ».

Certains projets envisagent de mieux engager les parents pour améliorer les résultats autres que proprement scolaires des élèves (on vise parfois leur comportement, leur équilibre émotionnel ou leur santé, comme dans «Vers un partenariat École-Maison pour la santé »). Le projet suédois (encadré 2) vise à :

Inciter les pères à lire davantage... → ... afin d'améliorer leur propre littératie et celle de leurs enfants... → ...pour augmenter le niveau d'engagement civique chez les immigrés.

Cependant, ce que l'on mesure c'est l'activité de lecture (nombre de livres lus avant et après l'intervention) et non le niveau de littératie, que ce soit chez le père ou chez l'enfant, pas plus que le niveau d'engagement civique des parents. Dans le cas du projet finlandais (encadré 3), des instruments de mesure des opinions des parents et des élèves ont été mis en place, mais aucun test (exhaustif ou normalisé) n'est associé au projet pour mesurer le niveau d'« apprentissage de la santé » chez l'élève, sans parler de sa santé elle-même.

Les résultats des élèves sont donc peu mobilisés et parfois négligés dans la recherche portant sur l'efficacité des dispositifs d'implication parentale dans la scolarité. La raison en est que les dispositifs portent principalement sur des représentations, attentes et activités parentales, et qu'il ne semble guère aisé d'en isoler l'impact sur les résultats des élèves (notes, comportements, apprentissages sociaux, développement personnel, etc.). Pourtant, si les acquis de mathématiques ou de santé ne sont pas les *résultats* directement visés par les dispositifs, ils en sont des aboutissements projetés à plus long termes (des *outcomes*). Dès lors, il semble qu'une démarche évaluative ne puisse faire l'économie de la mesure de l'impact de l'implication parentale sur les résultats scolaires des élèves, malgré les difficultés méthodologiques que cela implique. Cela nécessite d'établir un jeu d'hypothèses théoriques sur la nature supposée des liens (effets cognitifs et conatifs), permettant d'éclairer la boîte noire des effets propres de l'engagement des parents.

Sources

Travaux de portée générale ou internationale

AFAE, « Les parents et l'école : quelques résultats de la recherche au niveau international », in *Administration et éducation*, n° 128, 2010, p. 31-37

Banque de donnée en santé publique (BDSP), « Glossaire Européen en Santé Publique », 2003 : http://asp.bdsp.ehesp.fr/Glossaire/Doc/GlossaireSP_VersionFrancaise.pdf

CARRIÈRE Laure ; DÉPINOY Michel, « Les parents, premiers éducateurs à la vie », *Santé de l'homme*, n° 367, dossier « Santé des enfants : la place des parents », INPES, septembre/octobre 2003, p. 8

COLEMAN James S. *et al.* (« rapport Coleman »), *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, Government Printing Office, 1966, 575 p.

COUSIN Olivier, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, n° 34-3, 1993, p. 395-419.

DALSHEIMER-VAN DER TOL Nadine ; MURAT Fabrice, « Les parents et l'école en France et en Europe », *Éducation & formations* n° 80, décembre 2011, p. 79-94 : http://media.education.gouv.fr/file/revue_80/31/6/Depp-EetF-2011-80-parents-ecole-france-europe_203316.pdf

DEBARBIEUX Éric, *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin, 2006, 316 p.

EPSTEIN J. L., *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder (CO), Westview Press, 2001

FAGAN J., « Research on children's environmental programmatic efforts », *Applied Developmental Science*, 11(4), 2007, p. 260-265

FELOUZIS Georges ; PERROTON Joëlle, « Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation », *Revue française de pédagogie*, n°159, 2007, p. 103-118

GOODALL Janet ; VORHAUS John Vorhaus, *Review of Best Practice in Parental Engagement*, rapport de recherche DFE-RR156, Department of Education, RU, septembre 2011, 223 p. : <https://www.education.gov.uk/publications/RSG/publicationDetail/Page1/DFE-RR156>

GRAYSON Hilary, *Rapid Review of Parental Engagement and Narrowing the Gap in Attainment for Disadvantaged Children*, rapport, National Foundation for Educational Research and Oxford University Press, juin 2013, 34 p. : <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/OUPP01/OUPP01.pdf>

HALLGARTEN, *Parents Exist, OK!? Issues and Visions for Parent-school Relationships*, Londres, Institute for Public Policy Research, 2000, 149 pages

LY Son Thierry, « Le rôle de la composition des classes dans la ségrégation scolaire et ses effets sur la scolarité des élèves » (diaporama), atelier de la DEPP, 22 janvier 2013 (Pléiade, Intranet).

OCDE, *L'école face aux attentes du public : faits et enjeux*, 2007, 164 p.

OCDE, *Lisons-leur une histoire. Le facteur parental dans l'éducation*, 2012, 84 p. : http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/lisons-leur-une-histoire_9789264179981-fr

ORTIZ R. W.; Ordonez-Jasis R., « Leyendo juntos (reading together): New directions for Latino parents' early literacy involvement », *The Reading Teacher*, 59(2), 2005, p. 110-112

« Schools for Health in Europe » : <http://www.schoolsforhealth.eu/>

VYGOTSKI Lev Semionovitch, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, 1978, 159 p.

Australie

« 'Learning from their stories' School case studies in parental engagement », Department of Education, Employment et Workplace Relations, pour le Parental Engagement Taskforce (PET a.), 2011, 13 p. :

<http://foi.deewr.gov.au/system/files/doc/other/learningfromtheirstories.pdf>

« 'Telling their stories' and 'Learning from their stories' : School case studies in parental engagement », Employment et Workplace Relations, pour le Parental Engagement Taskforce (PET b.), 2011, 8 p. :

<http://foi.deewr.gov.au/system/files/doc/other/executivesummary.pdf>

Finlande

Programme « Schools for Health in Europe (SHE) » : <http://www.schoolsforhealth.eu/>

SORMUNEN Marjorita, « Toward a Home-School Health Partnership. A Participatory Action Research Study, 2008-2010 », Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Health Sciences , Kuopio, 2012, 113 p.

France

BRUGEILLES Carole ; SEBILLE Pascal, « Partage des activités parentales : les inégalités perdurent », *Politiques sociales et familiales* n° 103, « Parentalité », mars 2011, p. 17-32 : http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/partage_activites_parentales.pdf

DE SAINT POL Thibaut ; BOUCHARDON Mathilde, « Le temps consacré aux activités parentales », DREES, *Études et résultats*, n° 841, mai 2013, 6 p. : <http://www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/er841.pdf>

École d'Économie de Paris (PSE), « Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérimentation contrôlée », rapport pour le Haut Commissaire à la Jeunesse, 2010, 36 p. :

<http://www.parisschoolofeconomics.eu/IMG/pdf/Synthese-36p-MALLETTE-PSE.pdf>

École d'Économie de Paris (PSE), « Implication des parents et prévention du décrochage scolaire », rapport intermédiaire d'évaluation pour le FEJ, février 2013, 64 p. :

http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Note_d_etape_2013_EVA_HAP_009_Malette.pdf

SAUTORY Olivia ; BIAUSQUE Vincent ; VIDALENC Joëlle, « Le temps périscolaire et les contraintes professionnelles des parents », *INSEE Première*, n° 1370, septembre 2011 :

<http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1370/ip1370.pdf>

Royaume-Uni

BARRETT H. ; CHANG Y. ; WALKER J., *Improving children's outcomes by supporting couple relationships, reducing family conflict and addressing domestic violence*, London, C4EO, 2011

EGAN D., *Poverty and Low Educational Achievement in Wales: Student, Family and Community Interventions*, York: Joseph Rowntree Foundation, mars 2013 :
<http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/wales-education-poverty-summary.pdf>

LEWIN, C. ; LUCKIN, R., « Technology to Support Parental Engagement in Elementary Education: Lessons Learned from the UK », *Computers & education* n° 54(3), 2010, p. 749-758 :
<http://knowledgeillusion.files.wordpress.com/2012/03/technologytosupportparentalengagementinelementaryeducation.pdf>

LUCKIN Rosemary *et al.*, « Designing Educational Systems Fit for Use: A Case Study in the Application of Human Centred Design for AIED », *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, n° 16 (4), 2006, p. 353-380 : <http://sro.sussex.ac.uk/1328/1/ijaiedhomework.pdf>

LUCKIN Rosemary, *Re-designing Learning Contexts: Technology-Rich, Learner-Centred Ecologies*, Londres, Routledge, 2010, 198 p.

LEXMOND, J. ; L. BAZALGETTE *et al.*, *The Home Front*, Demos, Londres, 2010 :
http://www.demos.co.uk/files/Home_Front_-_web.pdf

Suède

DE VYLDER Stefan, « The rise and fall of the "Swedish Model » , *Occasional Paper* n° 26, 1996, p. :
http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1996/papers/stefan_de_vylder.pdf

Union européenne, Plateforme européenne pour l'investissement dans l'enfance , « Suède : Equilibre entre travail et vie de famille – une conciliation des plus réussies », septembre 2012 :
http://europa.eu/epic/countries/sweden/index_fr.htm

WRIGHT Audrey E. ; BOUCHARD Margaret ; BOSDOTTER Kjersti ; GRANBERG Ralph, « "Las for Mej, Pappa" a Swedish model for addressing family literacy », *Childhood Education*, 15 août 2010, vol. 86, n° 6, p. 399-403