

Université de Montréal

La réussite éducative des élèves du primaire issus de l'immigration et l'implication parentale dans le suivi scolaire

par
Kristel Tardif-Grenier

École de Psychoéducation
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.) en psychoéducation

11 Juin 2015

© Kristel Tardif-Grenier, 2015

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

La réussite éducative des élèves du primaire issus de l'immigration et l'implication parentale
dans le suivi scolaire

Présentée par :

Kristel Tardif-Grenier

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Sophie Parent
Université de Montréal
présidente-rapporteur

Isabelle Archambault
Université de Montréal
directrice de recherche

Marie-Josée Letarte
Université de Sherbrooke
examinatrice externe

Marie McAndrew
Université de Montréal
membre du jury

Jacques Hamel
Université de Montréal
Représentant du doyen de la FESP

Résumé

Reconnus comme des acteurs de premier plan dans l'éducation et la socialisation de l'enfant, les parents jouent un rôle important en ce qui a trait à sa réussite éducative. Cette thèse a conséquemment pour but d'étudier la contribution de l'implication parentale dans le suivi scolaire à la réussite éducative de l'élève du primaire issu de l'immigration. En plus de proposer un modèle de l'implication parentale dans le suivi scolaire et d'élaborer un questionnaire visant à rendre compte de cette implication, cette thèse s'est attardée aux différences en fonction de la région de naissance du parent.

Les données utilisées pour les fins de cette thèse sont issues du projet *Culture et Engagement Scolaire*. Ce projet a pris place dans cinq écoles primaires situées en milieu défavorisé sur l'Île de Montréal. Les données ont été recueillies auprès d'élèves de la première à la sixième année par le biais de questionnaires ainsi que d'entrevues individuelles. Les parents de ces élèves ainsi que leur enseignant ont également été sollicités pour compléter un questionnaire.

D'abord, nous nous attardons à la définition de l'implication parentale dans le suivi scolaire et à la validation d'un instrument de mesure s'adressant aux parents d'élèves du primaire. Une synthèse des études proposant des définitions de l'implication parentale est présentée et une définition inspirée de ces études est retenue. Un questionnaire découlant de cette définition est par la suite validé. Les analyses ont permis de mettre en lumière l'existence de cinq dimensions pour rendre compte de l'implication parentale dans le suivi scolaire soit l'encadrement lors des devoirs, la communication parent-enfant au sujet de l'école, l'importance accordée à la réussite éducative ainsi que les dimensions comportementale et affective du lien école-parent. De plus, des liens prédictifs ont été établis entre certaines de ces dimensions et le rendement scolaire de l'élève.

Ensuite, nous reprenons l'instrument validé et examinons dans quelle mesure les dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire prédisent deux aspects de la réussite éducative de l'élève, soit le rendement et l'engagement scolaire. Puis les différences au plan de l'implication parentale en fonction de la région de naissance du parent sont observées.

Trois régions de naissance sont prises en compte, soit le Canada, l’Afrique du Nord et les Antilles. Les résultats permettent de mettre en évidence l’existence de différences entre ces trois sous-groupes au plan de la réussite éducative de l’élève, des pratiques privilégiées par les parents et de l’association entre ces pratiques et la réussite éducative de l’élève.

Somme toute, les études présentées dans la thèse mettent en évidence l’association entre l’implication parentale dans le suivi scolaire et la réussite éducative de l’élève issu de l’immigration et fréquentant une école en milieu défavorisé. Cette thèse met également en lumière que la prise en compte des différences attribuables à la région de naissance du parent représente une voie à privilégier pour la recherche à venir sur la réussite éducative des élèves issus de l’immigration.

Mots clés : réussite éducative, engagement scolaire, élève issus de l’immigration, implication parentale, élève du primaire, défavorisation, collaboration école-famille, Antilles, Afrique du Nord, validation.

Abstract

Recognized as key players in the education and socialization of children, parents play an important role in fostering children's academic success. As such, this thesis investigated the contribution of parental involvement on the school adjustment of a sample of elementary school students coming from immigrant families. In addition to providing a model of parental involvement and developing a questionnaire to reflect this involvement, this thesis examined the differential effect of parenting depending on parents' region of birth.

The data used for the purposes of this thesis came from the project *Culture et engagement scolaire*. Data were collected from students in first through sixth grade through questionnaires and individual interviews. Students' parents and teachers were also asked to complete questionnaires.

In this thesis, we first focused on the definition of parental involvement in school monitoring and validated an instrument designed for parents of elementary school students. As such, a summary of studies addressing definitions of parental involvement is presented and a definition based on this synthesis is proposed. A questionnaire derived from this definition is next validated. Results show the existence of five dimensions that account for parental involvement. These dimensions are parents' supervision during homework, parent-child communication about school, parents' emphasis on school achievement, as well as a behavioral and an emotional dimension of the school-parent link. In addition, predictive associations were established between some of these dimensions and student academic performance.

We next took the validated instrument and examined the extent to which dimensions of parental involvement predict two aspects of student school adjustment, namely school performance and school engagement. Thereafter, differences in parental involvement depending on parents' region of birth were observed. The three regions of birth taken into account in the study were Canada, North Africa, and the Caribbean. Results suggest the existence of differences between these three groups in terms of students' school adjustment, parental practices, and the association between parental practices and students' school adjustment.

Overall, the studies presented in this thesis show associations between parental involvement in school and the school adjustment of students coming from an immigrant family and attending a disadvantaged elementary school. This thesis also highlights that future research amongst this population of students ought to take into account the differences attributable to parents' region of birth.

Key words: academic achievement, academic engagement, students from immigrant background, parental involvement, elementary school, poverty, school-family collaboration, Caribbean, North Africa, validation.

Table des matières

Résumé	iv
Abstract	vi
Liste des tableaux	xi
Liste des figures.....	xii
Liste des sigles et abréviations	xiii
Remerciements	xv
Chapitre I : Introduction générale.....	1
Présentation des chapitres de la thèse.....	4
Contexte théorique	5
Pertinence de la recherche sur les élèves issus de l’immigration	5
Contribution des parents immigrants à la réussite éducative de leur enfant	12
Conclusion.....	22
Méthode.....	23
Échantillons	23
Chapitre II : Validation du Questionnaire sur l’implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) auprès de parents d’élèves du primaire.....	25
Contexte théorique	27
Définition de l’implication parentale dans le suivi scolaire	27
L’implication parentale et la réussite éducative	32
Mesures de l’implication parentale dans le suivi scolaire	36
Objectifs et hypothèses.....	37
Phase de développement.....	38
Phase d’évaluation.....	41
Méthode.....	41
Échantillon.....	41
Procédure.....	42

Mesures.....	43
Stratégie analytique	45
Résultats.....	46
Discussion	58
Références	64

Chapitre III : L'implication parentale et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration : différences en fonction de la région de naissance du parent 71

Contexte théorique	73
La réussite éducative de l'élève : rendement et engagement scolaire	74
La réussite éducative des élèves issus de l'immigration	78
L'implication parentale et la réussite éducative de l'élève.....	80
Différences au plan de l'implication parentale dans le suivi scolaire en fonction de la région de naissance du parent.....	83
Objectifs et hypothèses.....	86
Méthode.....	88
Échantillon.....	88
Procédure.....	90
Mesures.....	90
Stratégie analytique	94
Résultats	96
Discussion	106
Références	116

Chapitre IV : Discussion générale et conclusion 127

Résumé des principaux résultats empiriques.....	128
Implications pour la recherche	130
Implications pour l'intervention.....	134
Forces et limites.....	139
Conclusion.....	141
Références	142

Liste des tableaux

Chapitre II

Tableau 1. Principales définitions multidimensionnelles de l'implication parentale dans le suivi scolaire	30
Tableau 2. Répartition théorique des items du QIPSS.....	40
Tableau 3. Matrice des corrélations entre les items et statistiques descriptives	48
Tableau 4. Statistiques descriptives des autres variables à l'étude	49
Tableau 5. Indices d'ajustement des modèles d'analyse factorielle exploratoire	50
Tableau 6. Indices d'ajustement des modèles d'analyses factorielles confirmatoires.....	51
Tableau 7. Poids de saturation et cohérence interne des items associés à chaque dimension.....	52
Tableau 8. Moyennes des dimensions en fonction du niveau scolaire et du sexe de l'élève	53
Tableau 9. Résultat de l'analyse de variance (ANOVA)	54

Chapitre III

Tableau 1. Données sociodémographiques de l'échantillon divisé en sous-groupes selon la région de naissance du répondant	89
Tableau 2. Matrice des corrélations	97
Tableau 3. Statistiques descriptives et résultats des analyses de variance.....	99
Tableau 4. Liens entre les variables de contrôle et les variables dépendantes à l'étude.	100

Liste des figures

Chapitre II

Figure 1. Modèle d'équation structurelle des dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire comme prédicteurs du rendement scolaire.....	57
--	----

Chapitre III

Figure 1. Modèle d'équations structurelles pour l'échantillon total	102
Figure 2. Modèles d'équations structurelles multi-groupes.....	104

Liste des sigles et abréviations

AFC: Analyse factorielle confirmatoire

AFE: Analyse factorielle exploratoire

ANOVA : Analysis of variance

CFI : Comparative Fit Index

CGTSIM : Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal

DDL : Degré de liberté

ÉDES : Échelle des dimensions de l'engagement scolaire

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ES: Équations structurelles

HSD : Tukey Honestly Significant Difference

MCMC : Méthode de Monte-Carlo par chaîne de Markov

MES : Modèles d'équations structurelles

MESMG : Modèles d'équations structurelles multi-groupes

ML : Maximum likelihood

QIPSS : Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire

RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation

SDQ-fra : Strengths and difficulties questionnaire (version francophone)

SRMR: Standardized Root Square Mean Residual

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TLI : Tucker-Lewis Index

Remerciements

Ceux qui me côtoient de près savent à quel point les embûches ont été présentes tout au long de mon parcours aux études supérieures. Séparation, maladieS, rénovations interminables n'en sont que quelques exemples. Si j'y suis parvenue malgré tout, c'est certainement parce que j'ai la chance d'être entourée de personnes bienveillantes qui ont cru en moi, parfois sans même savoir ce que je faisais. À vous tous et toutes, je vous dis **MERCI** !

D'abord, je tiens à remercier Isabelle Archambault, présente depuis les tout débuts et à tous les instants. Le fait que je l'aie choisie comme directrice de thèse après avoir complété une maîtrise sous sa direction en dit long sur mon appréciation de son mentorat. J'avais la conviction que je ne pourrais trouver ailleurs meilleurs encadrement, soutien et inspiration. Ces quatre années de doctorat me permettent de dire que je ne m'étais pas trompée. Merci Isabelle ! Tu es un mentor exceptionnel, je suis tellement privilégiée d'avoir pu faire mes études graduées sous ta direction. Tu es aussi un modèle pour moi car tu arrives à concilier rigueur, productivité et humanité envers tes collègues et tes étudiantes. J'espère que nous aurons l'occasion de continuer à travailler ensemble dans un futur proche !

J'aimerais aussi remercier Sophie Parent et Marie McAndrew, membres du comité chargé du suivi et de l'évaluation de ma thèse. Leurs commentaires judicieux et l'intérêt sincère qu'elles ont porté à mon projet de thèse ont grandement contribué à ma réflexion et à ma motivation !

Merci aux professeurs et au personnel de l'école de psychoéducation qui m'ont encouragée tout au long de mon parcours. Un merci tout spécial à Martine Lacroix pour sa bienveillance et ses superpouvoirs qui sauvent des vies !

Je tiens également à remercier toutes ces personnes qui ont accepté de participer à notre étude, les élèves, leurs enseignants et leurs parents. La vie d'une famille immigrante en situation de pauvreté n'est certainement pas de tout repos, mais nos participants ont tout de même trouvé du temps et de l'énergie pour remplir nos questionnaires. Je ne pourrais passer sous silence la précieuse contribution de l'équipe d'auxiliaires de recherche qui a travaillé

durant deux ans pour que ce projet prenne vie. Certains ont eu une implication qui allait bien au-delà de ce que nous avions anticipé: un merci tout spécial à Judith, Doris et Aldo.

Je remercie mes collègues étudiants pour les fous rires du vendredi et les bons services rendus. Merci également à mes collègues du GRES qui m'ont si chaleureusement accueillie alors que j'étais en fin de rédaction et pas toujours commode. Vos encouragements au quotidien et les agréables pause-midi ont fait toute la différence. Merci à Mélissa Goulet et Élisabeth Olivier pour votre présence à la toute fin de ce long processus !

Mes chères amies, Anne-Laure, Leica, Élisabeth, vous m'avez fait rire et oublier, exactement ce dont j'avais besoin. Annie, je ne pourrai jamais assez te remercier pour ton soutien statistique et tes coups de fils sauveteurs qui arrivaient toujours au bon moment, c'est-à-dire dans les moments de panique!

Merci à ma famille, en particulier à mon père qui a été aux premières loges, tout au long de ces quatre années. J'ai une dette immense envers lui pour tous les services qu'il m'a rendus, sans jamais rien demander en retour ni poser de questions ou porter de jugements. C'est tellement précieux ! Merci tonton Riki, le plus formidable des parrains. Merci à ma grand-mère Andrée qui a contribué à payer mes frais de scolarité. De toute ma vie, c'est sans aucun doute le plus beau et le plus utile cadeau que j'aie reçu ! Eugène, France et Michel, merci d'avoir eu la patience de me relire et de me corriger. Quel grand service vous m'avez rendu !

Merci à tous mes supers voisins, en particulier Carl et Stéfanie mes voisins préférés, toujours prêts à me faire rire et à me rendre service. Je suis chanceuse de vous avoir ! Merci à Patricia Saraswati, ma professeure de yoga, pour son enseignement si généreux qui m'a permis à maintes et maintes reprises de refaire le plein d'énergie pour mieux continuer.

La dernière personne, mais non la moindre, que je souhaiterais remercier est ma fille Léonie. Tu es ma lumière, mon ancrage, mon phare dans la nuit, tu m'as constamment et simplement rappelé que la vie est belle et continue, au-delà de la thèse et autres tracas ou insolences du quotidien. Merci pour ta joie de vivre, ta fantaisie et ton amour que tu distribues si généreusement autour de toi. Tu es une boule d'énergie, une fée du bonheur. Je t'aime sans fin et sans conditions.

Chapitre I : Introduction

Chapitre I: Introduction

Introduction générale

Plus que jamais, la réussite éducative est un prérequis essentiel à la pleine participation d'un individu à la société (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Manlove, 1998). Par le fait même, réussir ou non à l'école a des impacts qui perdurent même lorsque l'enfant parvient à l'âge adulte, tant au plan professionnel que celui de la santé (Chen & Kaplan, 2003; Cutler & Lleras-Muney, 2006). Ce concept plutôt large qu'est la réussite éducative peut se définir par le fait d'obtenir un bon rendement scolaire, de réussir ses cours, mais aussi par un engagement scolaire élevé qui se traduit par le niveau d'investissement déployé par l'élève pour rencontrer les attentes du milieu scolaire (Klem & Connell, 2004). Lorsqu'il est question de réussite éducative, l'engagement scolaire doit être pris en compte puisqu'il s'agit d'un prérequis essentiel au succès et à la persévérance scolaire de l'élève (Finn, 1989).

Dans un autre ordre d'idées, il existe plusieurs facteurs et acteurs qui influencent la réussite éducative de l'élève. Certains se situent au niveau des caractéristiques individuelles de l'élève comme son sexe (Carter & Wojkiewicz, 2000), son quotient intellectuel (Fergusson & Horwood, 1995), son statut socioéconomique (Ashiabi, 2005) ainsi que sa santé physique (Fowler, Johnson, & Atkinson, 1985; Jackson, Vann, Kotch, Pahel, & Lee, 2011) et mentale (DeSocio & Hootman, 2004). Mais l'élève n'est pas le seul responsable de sa réussite. Des éléments relevant de son contexte social ont aussi un impact sur son vécu scolaire, comme par exemple la qualité de la relation qu'il entretient avec son enseignant (Klem & Connell, 2004; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011) et ses amis (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012, Sharma, 2014). De surcroît, il est bien connu que les parents jouent un rôle primordial dans la réussite éducative de leur enfant (Bempechat & Shernoff, 2012). Leur accompagnement débute bien avant l'entrée à l'école et se poursuit jusqu'à la fin de son parcours scolaire, faisant d'eux des acteurs de prédilection pour soutenir l'élève face au défi que représente la réussite éducative. Sans surprise, la recherche est unanime quant au fait que les parents - en particulier la mère- qui ont un niveau de scolarité élevé voient le plus souvent leur enfant obtenir des résultats scolaires élevés (Baker & Stevenson, 1986; deBrouker & Lavallée, 1998). Par contre,

au-delà du niveau de scolarité de la mère, il n'existe pas de consensus relativement à ce qui caractérise et définit l'implication parentale dans le suivi scolaire en raison d'un manque de consensus dans les écrits à ce sujet (Shute, Hansen, Underwood, & Razzouk, 2011). De plus, rares sont les instruments de mesure de l'implication parentale ayant fait l'objet d'une validation rigoureuse.

Si les effets et les déterminants de la réussite éducative sont désormais bien documentés pour la population scolaire en général, il demeure que nous en savons peu sur le rendement et l'engagement scolaire de certains sous-groupes susceptibles de vivre des difficultés scolaires, par exemple les élèves qui sont issus de l'immigration. Nous en savons encore moins au sujet des effets de l'implication parentale sur la réussite de ces élèves. Pourtant, la population immigrante est en constante croissance au sein des écoles québécoises (Sévigny, 2011). De plus, la réussite éducative revêt un caractère unique pour ces élèves et ce, pour deux raisons. D'une part, la réussite éducative des enfants détermine bien souvent le succès ou l'échec du projet migratoire de la famille et par conséquent, il n'est pas rare que les parents exercent une pression sur leurs enfants pour qu'ils performant à l'école (Fuligni, 1997; Quell, 2002; Spera, Wentzel, & Matto, 2009). D'autre part, ces élèves font face à des défis qui peuvent compromettre momentanément leur réussite éducative, comme par exemple l'apprentissage d'une nouvelle langue ou le stress d'acculturation engendré par les efforts d'adaptation nécessaires à l'intégration à une nouvelle société (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006; Collier, 1995; Kanouté, 2002; Kanouté & Lafortune, 2010). Il est donc primordial de s'intéresser à l'engagement et au rendement scolaire de ces élèves. Il importe cependant de souligner à quel point la population immigrante prise dans son ensemble est diversifiée, tant au plan de l'origine, du parcours migratoire, de la culture que des croyances (Suarez-Orozco, Gaytan, Bang, Pakes, O' Connor, & Rhodes, 2010). Les élèves issus de l'immigration représentent donc un groupe hétérogène et il est essentiel de prendre en compte les sous-groupes qui composent cette population en considérant par exemple les particularités propres à chaque région d'origine (McAndrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Adumati-Trache, & Aït-Saïd, 2008).

Aux termes de ce qui précède, soulignons que très peu d'études ont porté sur l'implication parentale auprès d'élèves issus de l'immigration. Il existe néanmoins plusieurs

études américaines qui se sont attardées à l'implication parentale dans le suivi scolaire auprès de ces élèves (par exemple, Carreón, Drake, & Barton, 2005; Turney & Kao, 2009). Cependant, compte tenu des disparités importantes qui existent entre la population immigrante des États-Unis et celle du Québec, les résultats issus de ces études ne sauraient être appliqués au contexte québécois. Au Québec, quelques études qualitatives ont décrit l'implication parentale auprès des élèves issus de l'immigration (par exemple, Hohl, 1996; Kanouté & Lafortune, 2010; Vatz-Laaroussi, Kanouté, & Rachédi, 2008), mais aucune ne s'est penchée sur l'engagement scolaire, une notion centrale dans le vécu scolaire de l'enfant. À cet égard, le but de cette thèse est de définir l'implication parentale dans le suivi scolaire en général, mais aussi en particulier chez les parents d'élèves du primaire issus de l'immigration et d'identifier dans quelle mesure l'implication parentale est associée au rendement et à l'engagement scolaire de l'élève issu de l'immigration, en prenant soin de différencier ces résultats selon la région d'origine du parent.

Présentation des chapitres de la thèse

Le premier chapitre de la thèse comprend une réflexion sur les enjeux concernant l'immigration ainsi qu'un état des faits relatifs aux élèves issus de l'immigration. Une attention particulière y est portée aux défis que ces élèves sont susceptibles de rencontrer. Par la suite, nous discutons de l'apport d'un acteur central de la réussite éducative de ces élèves, soit le parent. De plus, différents modèles théoriques qui situent et expliquent les mécanismes par lesquels l'implication parentale influence la réussite éducative de l'enfant sont présentés. Puis, les questions de recherche de la thèse sont présentées. Enfin, la méthodologie retenue pour répondre aux questions de recherche est décrite.

Le second chapitre de la thèse comporte un article empirique qui consiste en l'élaboration d'un modèle de l'implication parentale dans le suivi scolaire et la validation d'un questionnaire qui découle de ce modèle auprès de parents d'élèves de la première à la sixième année du primaire, majoritairement issus de l'immigration. Les associations entre l'implication parentale et le rendement scolaire de l'élève sont examinées dans ce chapitre.

Le troisième chapitre de la thèse est constitué d'un article empirique qui rend compte de l'association entre l'implication parentale et l'engagement ainsi que le rendement scolaire de l'élève selon la région de naissance du parent. Cette étude permet de mettre en lumière les différences qui existent chez trois sous-groupes de parents nés au Canada, dans les Antilles ou en Afrique du Nord.

Le quatrième chapitre clôt la thèse en amenant une discussion générale sur les résultats obtenus ainsi que les forces et les limites des deux études. Une réflexion sur les implications de cette thèse pour la recherche et pour l'intervention est présentée.

Contexte théorique

Pertinence de la recherche sur les élèves issus de l'immigration

Nature et intensité de l'immigration en Amérique du Nord. Plusieurs raisons justifient que les chercheurs se penchent sur la réussite des élèves issus de l'immigration. Entre autres, la proportion d'élèves issus de l'immigration est en constante augmentation au sein des écoles nord-américaines. Un examen rapide des statistiques portant sur l'immigration met toutefois en lumière l'existence d'importantes disparités entre l'immigration aux États-Unis et celle du Canada et du Québec. Ces disparités se manifestent au plan de l'intensité, du type et des origines de l'immigration et font en sorte que les connaissances tirées des nombreuses études américaines portant sur les élèves issus de l'immigration ne sauraient être transposées au contexte québécois, d'où l'importance d'étudier la population immigrante québécoise.

Aux États-Unis, le nombre d'enfants immigrants ou nés de parents immigrants a cru de 66% entre 1995 et 2012, si bien qu'à l'heure actuelle, le quart des enfants américains sont issus de l'immigration (Child Trends, 2009; Migration Policy Institute, 2014) et qu'un enfant d'âge scolaire sur cinq grandit dans une famille immigrante (Kao & Thompson, 2003). Les personnes ayant immigré aux États-Unis proviennent principalement d'Amérique Centrale et du Sud, surtout du Mexique, ainsi que d'Asie de l'Est, du Sud et du Sud Est, plus précisément de la Chine, de l'Inde et des Philippines (Migrant Policy Institute, 2014). La majorité des nouveaux

arrivants aux États-Unis immigrer dans le cadre de mesures de regroupement familial. Seulement un peu plus de 10% des nouveaux arrivants sont sélectionnés pour l'immigration économique, c'est-à-dire en raison de leur potentiel d'intégration au plan professionnel. Les immigrants appartenant à la catégorie des réfugiés sont nettement en baisse aux États-Unis depuis les années 1990 et représentent 15% des nouveaux arrivants (Martin & Yankay, 2013). L'immigration illégale est courante aux États-Unis et en 2011, on y comptait plus de onze millions d'immigrants non autorisés à y résider, dont près de sept millions provenaient du Mexique (Baker & Rytina, 2013). Ces immigrants illégaux proviennent également du Salvador, du Guatemala et du Honduras. Il va sans dire qu'il s'agit d'une estimation puisque compte tenu du caractère illégal de ce statut, il est complexe d'en effectuer le recensement.

L'immigration est également très active au Canada. En effet, près de sept millions de personnes sont nées à l'étranger, soit 20% des Canadiens (Statistique Canada, 2013). Parmi les pays du G8, c'est le Canada qui compte la plus forte proportion de personnes nées à l'étranger. Au cours des cinq dernières années, la principale région de provenance des immigrants au Canada était L'Asie. Le Canada reçoit également un nombre important de nouveaux arrivants qui proviennent de pays européens comme le Royaume-Uni, la France et la Fédération de Russie. Notons cependant que les immigrants provenant d'Afrique, des Antilles, d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud sont de plus en plus nombreux (Statistique Canada, 2013). Outre le français et l'anglais, plus de 200 langues maternelles ont été répertoriées au Canada. La plupart des nouveaux arrivants appartiennent à la catégorie de l'immigration économique. Ensuite, une importante proportion des nouveaux arrivants au Canada ont fait l'objet de parrainage ou de regroupement familial. Les réfugiés représentent une minorité d'immigrants au Canada. En ce qui a trait à l'immigration illégale, il est difficile de statuer sur sa prévalence puisque les estimés officiels varient entre 63 000 et 500 000 individus dépendant de la source d'information (Maule, 2009).

Au Québec, l'immigration joue un rôle important en raison du fait que depuis les années 70, le nombre de naissance ne suffit pas à assurer la croissance de la population québécoise et les autorités ont anticipé un manque de main-d'œuvre dans les années à venir (Batisse & Zhu, 2012). Ainsi, le Québec accueille en moyenne 52 000 nouveaux arrivants chaque année (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2014). En ce qui a

trait aux régions de naissance des immigrants, l'Afrique du Nord occupe le premier rang. Les cinq principaux pays de naissance des nouveaux arrivants de la période 2009 à 2013 sont la Chine, l'Algérie, le Maroc, la France et Haïti. L'immigration est donc plus diversifiée au plan des origines au Québec que dans le reste du Canada (Cousineau & Bourdabat, 2009) et des États-Unis. Par ailleurs, les deux tiers des immigrants admis relèvent de la catégorie de l'immigration économique. Le tiers restant est surtout constitué d'immigrants de la catégorie du regroupement familial et dans une moindre mesure, de personnes réfugiées. À noter qu'il n'existe pas de données officielles sur l'immigration clandestine au Québec. Par ailleurs, un peu plus de 20% des nouveaux arrivants sont âgés de moins de quinze ans et 70% des immigrants sont âgés de moins de 35 ans. De plus, le niveau de scolarité des personnes admises au Québec est élevé. La majorité des immigrants âgés de plus de quinze ans détiennent l'équivalent d'un diplôme d'études collégiales (Cousineau & Bourdabat, 2009). Environ le tiers des immigrants détiennent un très haut niveau de scolarité, soit l'équivalent d'un diplôme universitaire de premier cycle ou plus. La population immigrante au Québec est donc jeune et scolarisée. Par ailleurs, sept immigrants sur dix envisagent de s'établir dans la région de Montréal alors que la Montérégie figure au second rang des régions de destination des immigrants, suivie de Laval et de la ville de Québec. À elle seule, la ville de Montréal comptait 846 000 immigrants en 2011, soit 12,5% de tous les immigrants du Canada (Statistique Canada, 2013). C'est un habitant sur cinq à Montréal qui est né à l'étranger et 56 % des élèves du réseau public primaire et secondaire montréalais qui sont issus de l'immigration (Boucheron, Durand, Fournier, & Lavoie, 2012). En somme, l'immigration est très présente au Québec et se distingue de celle des États-Unis et du reste du Canada notamment au plan de la diversité des régions d'origine. Par conséquent, il importe de produire des connaissances sur les élèves issus de l'immigration au Québec car cette population occupe une place importante dans les écoles et est susceptible de rencontrer des défis inhérents au fait de devoir s'adapter à une nouvelle culture et s'intégrer à la société québécoise.

Élèves issus de l'immigration et réussite éducative. Aux États-Unis, les études abondent sur le rendement et l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration ou de minorités ethniques (Bempechat, Graham, & Jimenez, 1999; Duran & Weffer, 1992; Fuligni, Alvarez, Bachman, & Ruble, 2005; Kao & Tienda, 1998; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling,

1992). Par contre, la majorité de ces études ont été menées auprès d'adolescents issus de minorités ethniques dites involontaires dont les familles résident aux États-Unis depuis de nombreuses générations et contre leur volonté, comme les Afro-Américains, et qui ne peuvent pas être considérés comme étant issus de l'immigration (Ogbu & Simons, 1998). Pour cette raison, ces connaissances ne peuvent être généralisées au contexte québécois. Cependant, une étude américaine menée auprès de 407 élèves du secondaire ayant immigré entre autres d'Amérique Latine et d'Asie a montré qu'un nombre considérable de ces élèves voient leur performance et leur engagement scolaire diminuer dans les cinq années suivant leur immigration (Suarez-Orozco et al., 2010). Au Canada, des études ont aussi mis en lumière l'existence de difficultés chez certaines catégories d'élèves issus de l'immigration. C'est par exemple le cas des nouveaux arrivants et des élèves appartenant à un groupe identifié comme minorité visible (Anisef & Kilbride, 2001; Beiser, Hou, Hyman, & Tousignant, 1998). Au Québec, des études ont conclu que les élèves issus de l'immigration, lorsque pris dans leur ensemble, présentent un parcours scolaire positif (Kanouté, Vatz-Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008; McAndrew, Ledent, Sweet, & Garnett, 2009). Cependant, en y regardant de plus près, on constate que 40% des élèves nouvellement arrivés ne persévèrent pas jusqu'à l'obtention de leur diplôme d'études secondaires, ce qui représente une différence de 14% d'avec l'ensemble des élèves québécois (MELS, 2009). Il faut cependant tenir compte du fait qu'une part de ces élèves ont quitté la province avant la fin de leurs études secondaires. Par ailleurs, les études qui prennent en compte le statut générationnel de l'élève ou son pays d'origine mettent en évidence l'existence de certains sous-groupes au sein de cette population qui sont davantage à risque de vivre des difficultés scolaires, comme par exemple d'être identifié comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), d'être moins présents au sein de la filière enrichie en mathématiques et en sciences ainsi que d'abandonner l'école avant d'avoir obtenu un diplôme. C'est notamment le cas des élèves de première génération ainsi que des élèves originaires des Antilles et d'Asie du Sud (McAndrew, Ledent, Murdoch, & Aït-Saïd, 2012). En revanche, il n'existe aucune étude québécoise ou canadienne s'étant attardée à l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration.

Défis relatifs à l'immigration. Outre le fait que les élèves issus de l'immigration soient présents de manière importante et croissante au sein des écoles nord-américaines, plusieurs

études mettent en lumière les défis auxquels ces élèves sont susceptibles d'avoir à faire face. De manière générale, il n'est pas rare que les parents de ces élèves doivent déployer des efforts considérables pour s'adapter à leur nouveau pays et qu'ils soient par conséquent temporairement moins disponibles pour soutenir leur enfant (Zhou, 1997) ou simplement absents en raison d'une séparation familiale (Suárez- Orozco & Hernández, 2012). Plus précisément, nous insistons sur deux défis en particulier, soit : l'apprentissage d'une nouvelle langue et le fait d'être davantage susceptible de vivre une situation de défavorisation. Ces défis pourraient faire en sorte que ces élèves présentent des difficultés au plan scolaire. Il est toutefois important de souligner qu'en dépit de ces défis auxquels les élèves issus de l'immigration sont susceptibles de faire face, ces derniers sont nombreux à parvenir à s'adapter à leur nouvel environnement scolaire et à être en situation de réussite (Armand, 2005; Bouchama, 2009).

En premier lieu, la langue représente certainement un des plus importants défis auxquels les élèves issus de l'immigration doivent faire face (Bouchama, 2009). C'est plus d'un nouvel arrivant sur cinq au Québec qui ne connaît ni le français, ni l'anglais et 15% qui ne connaissent que l'anglais (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2014). Même si certains groupes d'immigrants, comme par exemple ceux qui proviennent d'Afrique du Nord ou d'Haïti, connaissent le français (Statistique Canada, 2007a; 2007b), il n'en demeure pas moins que leur langue maternelle est autre que le français et il est possible qu'ils ne maîtrisent pas tous les codes et les subtilités de cette langue complexe. Ainsi, le tiers des nouveaux arrivants ne comprennent pas le français. En 2010, 41% des élèves de l'Île de Montréal avaient pour langue maternelle une autre langue que le français ou l'anglais. Soulignons cependant que le fait d'avoir une langue maternelle autre que le français n'est pas en soi un facteur de risque puisque cette condition interagit avec d'autres variables pouvant jouer un rôle de facteur de protection, comme le statut socioéconomique, le sexe et la nature du système scolaire du pays d'origine (Mc Andrew et al., 2008). Cependant, ces élèves doivent faire l'apprentissage d'une nouvelle langue en peu de temps et pour laquelle ils n'ont parfois aucun référent, ce qui représente un défi de taille compte tenu de la complexité de la langue française.

Le fait de ne pas maîtriser la langue d'enseignement peut avoir des effets négatifs sur les apprentissages de l'élève (Guyon, Saint-Arnault, Daouzli, & Marsolais, 2011) et ce, dès le début de son parcours scolaire. Il existe des mesures implantées dans les milieux scolaires qui visent à soutenir l'élève dans l'acquisition du français comme langue seconde, allant des services de soutien à la linguistique pour les élèves en classe régulière à la classe d'accueil fermée (à ce sujet, voir De Koninck & Armand, 2012). Cependant, ces mesures ne sont pas sans limites. La plus importante est qu'elles sont généralement de relativement courte durée compte tenu qu'il faut en moyenne de cinq à sept ans pour maîtriser une nouvelle langue (Collier, 1995). Cette limite est d'autant plus importante à mesure que l'élève progresse dans son cheminement scolaire et que la matière devient de plus en plus abstraite.

En second lieu, les personnes immigrantes au Canada et au Québec sont davantage susceptibles que les non immigrants de se trouver en situation de défavorisation (Fleury, 2007). Il n'est pas rare que les nouveaux arrivants éprouvent des difficultés à subvenir à leurs besoins de base (Bouchamma, 2009). En effet, à caractéristiques individuelles égales, le revenu moyen des immigrants est nettement moindre que celui des travailleurs natifs du Québec (Batisse & Zhu, 2012). De plus, même s'ils sont en meilleure santé et davantage scolarisés que les Canadiens ou Québécois natifs, les nouveaux arrivants sont nombreux à éprouver des difficultés d'insertion à l'emploi (Fleury, 2007). Cela s'explique par le fait que bien souvent les qualifications et les formations qu'ils ont acquises dans leur pays d'origine ne sont pas reconnues dans leur pays d'accueil. Par conséquent, les enfants issus de l'immigration sont davantage susceptibles de fréquenter une école située en milieu défavorisé et de grandir au sein d'un ménage à faible revenu (Capps, Fix, Ost, Reardon-Anderson, & Passel, 2005; McAndrew et al., 2012; Tienda & Haskins, 2011). Or, la preuve n'est plus à faire que la défavorisation représente un facteur de risque d'échec et d'abandon scolaire (Bradley & Corwin, 2002; Caldas & Bankston, 1997; Muller, 1995; White, 1982). En effet, les mécanismes par lesquels la pauvreté agit sur l'engagement et la réussite scolaire sont désormais bien connus. Le statut socioéconomique est sans doute l'une des variables du contexte familial les plus importantes à considérer lorsque l'on s'intéresse au vécu scolaire de l'élève parce qu'elle détermine le lieu de résidence de l'enfant ainsi que l'école qu'il fréquentera (Zhou, 1997). Ainsi, le fait d'avoir moins de ressources financières a pour résultat que les familles s'installent dans des quartiers

défavorisés où le risque de décrochage est plus important (Beiser, Hou, Hyman, & Tousignant, 2002). De plus, les multiples stressseurs attribuables à la situation de pauvreté font en sorte que les parents doivent déployer une énergie considérable pour assurer la survie de la famille, faire face à des conditions de travail difficiles et ils sont ainsi moins disponibles pour assurer l'encadrement et le suivi scolaire de leur enfant.

Par contre, bien que la relation entre la pauvreté et les difficultés scolaires ait également été observée au sein des populations issues de l'immigration (Portes & Rumbaut, 1990; Zady & Portes, 2001), des auteurs avancent que l'impact de la défavorisation serait moins grand dans le cas des élèves issus de l'immigration (McAndrew et al., 2008). En effet, sans égard à leur statut socioéconomique, bon nombre d'immigrants doivent faire face au défi de l'apprentissage d'une nouvelle langue et de l'acclimatation à un nouveau pays. Ainsi tous les immigrants, peu importe leur statut socioéconomique, font face à des défis attribuables à leur arrivée dans un nouveau pays et ces défis peuvent avoir un impact négatif sur leur réussite éducative, ce qui vient en quelque sorte modérer l'effet que pourrait avoir leur statut socioéconomique favorisé ou défavorisé sur leur parcours scolaire. En outre, il n'est pas rare que des élèves issus de l'immigration et de milieux défavorisés performent significativement mieux que leurs pairs n'étant pas issus de l'immigration et ayant une condition économique similaire. Dans le même ordre d'idées, on sait que le fait de fréquenter une école en milieu défavorisé a un impact négatif moindre sur les élèves issus de l'immigration de première ou de deuxième génération que sur ceux de troisième génération ou plus (McAndrew et al., 2012). Les performances élevées des élèves issus de l'immigration constatées en présence d'indicateurs de défavorisation pourraient être expliquées par des variables familiales. En effet, souvent les familles dont sont issus ces élèves font l'objet d'une déqualification professionnelle à leur arrivée au pays et peuvent, malgré qu'ils aient un niveau de scolarité élevé et acquis des compétences au plan professionnel, se retrouver en situation de pauvreté. Cependant, en dépit du fait qu'ils vivent une situation de défavorisation, ces parents disposent d'un capital acquis dans leur pays d'origine qu'ils mettent à profit dans l'accompagnement scolaire de leur enfant. Malheureusement, les mesures utilisées pour déterminer le niveau de défavorisation des écoles québécoises ne permettent pas de prendre en compte cette caractéristique des familles d'immigration récente pour qui la situation de pauvreté est souvent temporaire. Ces indices qui

classent les écoles en rangs déciles selon leurs indices de défavorisation s'appuient sur des données recueillies en 2006 et colligées à partir des codes postaux. Il n'est donc pas possible de prendre en compte le statut socioéconomique de chacune des familles dans le calcul de ces indices.

Les familles québécoises vivant dans la pauvreté depuis de nombreuses générations ne disposent pas d'un capital social aussi élevé que les familles immigrantes. C'est possiblement ce qui explique que les élèves issus de l'immigration sont susceptibles de performer mieux que les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration à statut socioéconomique égal. De plus, la réussite éducative des enfants est souvent perçue par les parents immigrants comme le seul moyen de mettre fin à la situation de pauvreté que vit la famille et une pression est dès lors exercée sur les enfants concernant leur éducation et leur choix de carrière (Tyyskälä, 2008). Ainsi, un des facteurs qui pourrait expliquer que ces enfants, malgré des conditions de vie a priori défavorables à la réussite éducative, parviennent à obtenir de bons résultats est possiblement l'implication parentale dans le suivi scolaire.

Contribution des parents immigrants à la réussite éducative de leur enfant

Bien qu'il n'existe pas de définition officielle de l'implication parentale dans le suivi scolaire, il y a un consensus autour de l'apport du suivi scolaire parental à la réussite éducative de l'élève qu'il soit immigrant (Kao, 2004; Villiger, Wandeler, & Niggli, 2014) ou non (Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005; Steinberg et al., 1992). Par conséquent, il est pertinent de se pencher sur cette variable dans le but d'enrichir les connaissances sur le vécu scolaire des élèves issus de l'immigration. En effet, la famille représente l'institution de socialisation la plus importante dans la vie de l'enfant (Zhou, 1997). Il importe de souligner que le succès scolaire ne dépend pas seulement de l'implication parentale visant à aider l'enfant à réussir mais également des ressources économiques et sociales qui sont disponibles dans sa famille. Toutefois, une étude américaine a montré qu'une très faible proportion du succès scolaire des adolescents issus de l'immigration était expliquée

par le statut socioéconomique des parents de ces derniers (Fuligni, 1997). En effet, au-delà des ressources financières de la famille et du niveau de scolarité des parents, le fait que les parents accordent une grande importance à la réussite éducative et à l'éducation a un impact plus significatif sur la réussite de l'adolescent immigrant ou né de parents immigrants. Plusieurs études américaines s'inscrivant dans une démarche ethnographique vont dans le même sens et mettent en évidence le fait que malgré une situation de défavorisation, les jeunes issus de l'immigration sont nombreux à grandir dans une famille offrant un environnement qui encourage fortement la réussite éducative (par exemple, Caplan, Choy, & Whitmore, 1991; Gibson, 1991). De plus, les parents immigrants mettent l'accent sur l'importance de l'éducation car selon leur point de vue, il s'agit de la manière la plus efficace pour leur enfant d'améliorer son statut social et aussi parce que les opportunités d'instruction dans le pays d'accueil sont souvent nettement supérieures à celles qui étaient offertes dans leur pays d'origine (Gibson & Ogbu, 1991). D'autres chercheurs avancent que ces jeunes perçoivent les efforts et les sacrifices que doivent faire leur parent pour que le projet migratoire réussisse et permettre aux enfants de la famille d'avoir un meilleur avenir. Cette perception aurait un impact positif sur leur engagement scolaire (Caplan et al., 1991; Suarez-Orozco, 1989). En somme, il est bien documenté que les parents peuvent jouer un rôle important dans la réussite éducative de leur enfant en ayant un impact tant sur leur rendement (Deslandes, 1996; Deslandes et al., 1997; Fan & Chen, 2001; Steinberg et al., 1992) que sur leur engagement scolaire (Bempechat & Shernoff, 2012; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Mo & Singh, 2008; Steinberg et al., 1992). Par contre, nous en savons moins sur ce qui explique l'apport des pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire au rendement scolaire et surtout à l'engagement scolaire. Dans la prochaine section, nous nous attarderons à trois théories situant l'implication parentale dans son contexte et rendant compte des mécanismes par lesquels l'implication parentale a un impact sur le cheminement scolaire de l'élève. Par la suite, nous présenterons deux théories expliquant l'origine des différences culturelles au plan du suivi scolaire parental.

Théories sur l'implication parentale dans le suivi scolaire. Il existe de nombreuses théories pour rendre compte de l'influence des parents sur le développement de leur enfant. Dans un premier temps, il sera question de trois théories qui permettent de situer l'implication

parentale dans le suivi scolaire, soit la théorie de la socialisation scolaire, la théorie écosystémique ainsi que la théorie du capital social et culturel. Nous avons retenu ces trois théories car ce sont celles qui sont les plus souvent citées dans les écrits sur l'implication parentale dans le suivi scolaire. Par la suite, nous aborderons plus en détails deux théories qui rendent compte des mécanismes traduisant l'impact des parents sur la performance scolaire de leur enfant, soit les théories du développement d'habiletés et du développement motivationnel. Enfin, nous verrons dans quelle mesure l'implication parentale est tributaire des différences culturelles.

La théorie de l'apprentissage social est née au cours des années 70 et a mis en évidence le fait que le comportement humain n'est pas uniquement régulé par les stimuli de l'environnement ou les pensées d'un individu (Bandura, 1977). Selon cette théorie, le fonctionnement psychologique doit plutôt être compris en termes d'échanges continus et réciproques entre le comportement d'un individu et son environnement social. En s'inspirant de ce courant théorique, des chercheurs ont proposé le concept de la socialisation scolaire (*academic socialization*) (par exemple, Hill, 2001; Parsons, Adler, Karzala, & Meece, 1982; Schickedanz, 1995; Taylor, Clayton, & Rowley, 2004). Ce concept englobe les croyances et les comportements parentaux qui influencent le développement de l'enfant dans le domaine scolaire (Taylor et al., 2004). Les parents sont alors considérés comme le principal agent de la socialisation de l'enfant. Cette socialisation opère par le biais de trois catégories de comportements traduisant l'investissement parental, soit : les comportements influençant la qualité de l'environnement familial, les pratiques favorisant les transitions scolaires et l'implication parentale. Les comportements influençant la qualité de l'environnement familial comprennent les pratiques que le parent met en place en vue de fournir un environnement favorisant le bon développement de l'enfant. Par exemple, prodiguer une stimulation langagière de qualité, adopter des comportements valorisant explicitement la littéracie, avoir des interactions fréquentes et de qualité avec son enfant ainsi que rendre disponible du matériel éducatif à la maison font partie de ces comportements (Caldwell & Bradley, 1984). Les pratiques favorisant la transition scolaire renvoient aux comportements qui visent spécifiquement à favoriser la préparation scolaire de l'enfant comme par exemple, faire la lecture à l'enfant, le faire pratiquer à compter ou à écrire et lui apprendre les lettres de

l'alphabet. Enfin, l'implication parentale est le mécanisme clé par lequel l'enfant est socialisé en vue de favoriser son succès scolaire. Une des définitions les plus communément citées de l'implication parentale prend la forme d'un ensemble d'activités qui visent à créer un lien entre la famille et l'école (Epstein, 1995). Il s'agit notamment des obligations de base du parent comme par exemple, fournir un toit et de la nourriture à l'enfant, la communication du parent avec l'école et sa participation à des activités de bénévolat prenant place à l'école et son soutien lors des activités d'apprentissage prenant place à la maison, entre autres en prodiguant de l'aide aux devoirs. Selon Taylor et ses collègues (2004), l'environnement familial, les pratiques de transition scolaire ainsi que l'implication parentale sont influencés d'une part par l'expérience scolaire du parent ainsi que ses cognitions au sujet de l'école et d'autre part, par des facteurs d'ordre contextuel notamment le contexte socioéconomique et culturel. Des caractéristiques de l'enfant, entre autres son quotient intellectuel, influencent également le type de socialisation scolaire que les parents mettront en œuvre. En résumé, la théorie de la socialisation scolaire suggère que les parents, par le biais de leurs expériences individuelles et leurs caractéristiques socioculturelles, mettent en place des conditions et des comportements qui influenceront le développement de l'enfant dans le domaine scolaire.

Tout comme la théorie de la socialisation scolaire, la théorie écosystémique situe l'influence de l'implication parentale au sein d'un contexte social et culturel (Bronfenbrenner, 1977). Selon cette théorie, l'enfant et son environnement sont amenés à interagir et à s'accommoder mutuellement au fil du temps. Les divers environnements au sein desquels l'enfant évolue sont représentés par le biais de structures nichées, allant de la plus proximale à l'enfant (microsystème) à la plus distale (macrosystème). Un microsystème est un contexte immédiat dans l'entourage de l'enfant et avec lequel il transige directement. Par conséquent, la famille de l'enfant - et plus précisément ses parents- ainsi que l'école représentent les deux microsystèmes les plus importants dans l'écologie développementale de l'enfant d'âge scolaire. Or, les microsystèmes ne sont pas indépendants les uns des autres et sont susceptibles d'interagir pour former un autre système qu'est le mésosystème (Bronfenbrenner, 1986). Cela peut prendre la forme de l'implication des parents dans des activités de bénévolat à l'école de leur enfant ou de la communication avec l'enseignant. Ces interactions entre les divers systèmes qui gravitent autour de l'enfant sont bénéfiques pour le développement de ce dernier

car elles permettent une meilleure harmonie entre les systèmes, augmentent la cohérence entre les divers acteurs, encourage le partage des responsabilités inhérentes à l'éducation de l'enfant ainsi que la généralisation des acquis de l'élève (Epstein, 1990). Un tel arrimage favorise la congruence au plan des comportements, des valeurs et des attitudes à travers les contextes. À l'opposé, un manque d'interaction engendre une discordance dans les demandes et les attentes auxquelles l'enfant doit se conformer dans chacun de ces contextes. Cette perspective théorique a également permis de mettre en évidence les liens qui existent entre la famille et l'école de l'enfant et que ces institutions n'évoluent pas en vase clos. Non seulement elles sont inter-reliées, mais elles interagissent également avec d'autres structures plus larges qui les englobent, soit l'exosystème et le macrosystème (Bronfenbrenner, 1986). Ces deux structures se définissent respectivement par des environnements qui sont externes à l'enfant ainsi que par l'ensemble des normes, institutions et valeurs de la société au sein de laquelle l'enfant évolue. Or, ces instances, même si elles ne touchent pas directement l'enfant, peuvent avoir un impact sur son vécu scolaire en influençant le suivi scolaire que ses parents seront en mesure de lui prodiguer. Par exemple, l'emploi d'un parent représente un exosystème dans la vie de l'enfant susceptible d'influencer l'intensité et la qualité de l'implication parentale dans le suivi scolaire et, par ricochet, le vécu scolaire de l'enfant. En effet, le fait d'avoir accès à des mesures favorisant la conciliation de la vie familiale et de la vie professionnelle, à des horaires stables, à des congés de maladie et à un bon revenu fait en sorte que le parent est mieux disposé à effectuer le suivi scolaire de son enfant et à être présent lors d'événements à l'école (Heymann & Earle, 2000). Par ailleurs, le macrosystème a également un impact sur l'implication parentale dans le suivi scolaire. Par exemple, les énoncés et les politiques en matière de collaboration école-famille (par exemple, Gouvernement du Québec, 2009) font en sorte que les écoles mettent en place des ressources visant à favoriser l'implication parentale, notamment un organisme de participation des parents (OPP). Dès lors, l'importance de l'implication parentale est reconnue officiellement, ce qui contribue à renforcer explicitement le rôle des parents et peut favoriser leur implication. Les valeurs et les attentes de la société ont également un impact sur l'offre de services aux parents en influençant les décideurs et les administrateurs scolaires qui déterminent les services disponibles pour soutenir les parents dans leur rôle d'accompagnant, comme par exemple des lignes d'écoute et de conseil sur l'éducation. Retenons que la théorie écosystémique permet de situer l'implication parentale dans le suivi

scolaire dans son contexte plus large et qu'elle souligne l'importance de la cohérence entre les divers milieux de vie de l'enfant afin de favoriser son bon développement.

Les théories du capital ont émergé durant les années 70 et renvoient au bagage culturel et social que détient chaque famille (Bourdieu, 1970; Coleman, 1987; Lareau, 1987). Cependant, il existe différents courants de pensée en ce qui a trait aux théories du capital social et culturel. Vers la fin des années 80, Coleman (1987, 1988) a eu recours à la théorie du capital social dans le but d'expliquer l'apport de l'implication parentale au succès scolaire de l'élève. Le capital social se traduit par trois composantes, soit l'attente de réciprocité dans les relations sociales, les normes et le contrôle social ainsi que les sources d'informations. Ces trois composantes sont des moyens par lesquels les parents peuvent favoriser la réussite éducative de leur enfant (Lee & Bowen, 2006). Le principe de réciprocité sociale fait en sorte que le parent sera amené à partager ses savoirs avec les autres parents et cela contribuera à augmenter son sentiment de compétence parentale. Les normes et le contrôle social consistent en des activités sociales qui ont pour effet de créer une « contrainte sociale » qui influence le comportement de l'enfant. Plus précisément, l'enfant perçoit que son entourage social se préoccupe de ses progrès scolaires et est prêt à sanctionner sa conduite advenant qu'elle compromette sa réussite. L'enfant se voit alors contraint d'adopter les comportements attendus par son entourage social. Par exemple, le parent qui parle de l'école avec son enfant ou qui prend de son temps pour s'impliquer à son école envoie un message clair à l'enfant quant à l'importance de l'éducation et de l'école, ainsi que de l'encadrement qu'il lui prodigue à cet égard. Les sources d'informations renvoient aux ressources auxquelles le parent peut se référer pour s'informer au sujet de l'organisation de l'école et du suivi scolaire parental. Ces sources peuvent être formelles (par exemple, communication écrite de l'école) ou informelles (par exemple, discussion avec un autre parent sur la routine des devoirs). Une simple visite du parent à l'école peut mettre en action ces trois composantes. Par exemple, l'école représente une importante source d'information puisque le parent peut y recueillir des indications sur les activités qui auront lieu à l'école ou des services disponibles advenant que l'enfant éprouve des difficultés. Dans le même ordre d'idées, le fait de visiter l'école est une occasion de prendre connaissance et de manifester son adhésion aux règles, normes et aux attentes du milieu scolaire et ainsi d'établir un contrôle social du comportement de l'enfant. De plus, l'attente de

réciprocité peut s'y manifester puisqu'en visitant l'école, le parent est susceptible d'interagir avec d'autres parents et ainsi de bénéficier d'informations, d'acquérir de nouvelles habiletés parentales et de bénéficier de ressources sociales comme le partage du transport des enfants vers l'école.

Pour sa part, Lareau (1987, 1989) parle plutôt de capital culturel, qu'elle définit entre autres par le réseautage des parents avec d'autres parents, la compréhension du fonctionnement et du langage propres à l'école et les contacts avec le personnel scolaire. Selon cette auteure, les parents détenant un tel capital manifestent une plus grande implication parentale dans le suivi scolaire de leur enfant. En effet, c'est avec une certaine confiance en leurs capacités que ces parents entrent en contact avec les enseignants et le personnel de l'école de l'enfant. Ces parents ont développé un ensemble d'habiletés durant leurs études et leur vie professionnelle et ils mettent ces habiletés à profit en supervisant et en influençant l'éducation de leur enfant. Ils s'investissent dans le suivi scolaire car ils sont conscients que le succès futur de leur enfant dépend entre autres de sa performance scolaire. Lorsque leur enfant éprouve des difficultés à l'école, ces parents interviennent rapidement, avant que les difficultés ne se cristallisent. Également, ils s'assurent de mettre en place des conditions qui favorisent l'assiduité scolaire notamment en surveillant sa tenue vestimentaire, en faisant en sorte qu'il arrive à l'heure à l'école et en s'assurant que ses devoirs sont bien complétés. À l'inverse, les parents qui ne disposent pas d'un tel capital sont nombreux à adopter la croyance que le volet scolaire du développement de leur enfant est uniquement du ressort de son enseignant et conçoivent l'école et la maison comme deux univers distincts. Ils sont souvent intimidés par l'autorité professionnelle de l'enseignant et craignent, s'ils s'impliquent auprès de leur enfant, de lui transmettre de mauvaises habiletés ou de ne pas suivre le curriculum scolaire.

Néanmoins, les théories présentées précédemment nous informent peu sur les mécanismes par lesquels l'implication parentale influe sur la réussite éducative. À cet égard, Pomerantz, Moorman et Litwack (2007) retiennent deux théories, soit : le développement d'habiletés (*skill development*) et le développement motivationnel (*motivational development*). La théorie du développement d'habiletés suggère qu'en s'impliquant dans la vie scolaire de leur enfant, les parents favorisent chez ce dernier le développement d'un ensemble d'habiletés. En effet, en accompagnant l'enfant au plan scolaire, en particulier à la maison, le parent lui fournit des

occasions de développer des habiletés. Ces habiletés sont surtout de type cognitif comme par exemple la conscience phonologique ou la capacité de comprendre le langage, ainsi que métacognitif, comme par exemple la planification et l'autorégulation. Lorsque le parent s'implique directement à l'école, par exemple en communiquant avec l'enseignant, il recueille des informations utiles sur ce que l'enfant doit apprendre à l'école ainsi que sur ses capacités. Le parent peut dès lors mieux cerner les habiletés qu'il doit enseigner et les mettre en pratique. La théorie du développement motivationnel conçoit que l'implication parentale favorise un meilleur rendement scolaire parce qu'elle permet de transmettre à ce dernier des ressources au plan motivationnel, notamment l'acquisition de motifs intrinsèques à la réussite éducative et un sentiment de contrôle sur sa performance scolaire. En effet, lorsque le parent s'implique dans la vie scolaire de l'enfant, il valorise explicitement l'école. L'enfant perçoit ce message et en vient à adhérer à cette valeur ainsi qu'à accorder une valeur intrinsèque à la réussite éducative. En s'impliquant à l'école, les parents montrent à l'enfant qu'ils ont élaboré une stratégie en vue de parvenir à un résultat et qu'ils sont en contrôle de la situation. Ce genre de comportement peut transmettre le message qu'il a lui aussi le contrôle sur sa situation, en l'occurrence, sa performance scolaire et ses comportements à l'école. Ces deux théories ne fonctionnent pas indépendamment puisque, par exemple, lorsque le parent prend le temps d'aider son enfant dans ses travaux scolaires, il l'aide à acquérir de nouvelles habiletés ce qui l'aide à se sentir compétent et contribue à augmenter sa motivation (Pomerantz et al., 2007). À l'inverse, le fait de soutenir la motivation de l'enfant peut faire en sorte qu'il persévérera même lorsqu'il fait face à des difficultés et en viendra à acquérir de nouvelles habiletés. Ces théories fournissent des explications qui favorisent la compréhension des mécanismes généraux de l'implication parentale dans le suivi scolaire mais ne permettent pas d'identifier ce qui, concrètement, caractérise le suivi scolaire parental. Du plus, les théories citées dans cette section n'abordent pas l'aspect culturel susceptible d'influencer les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire.

Or, il existe un relatif consensus autour de l'idée que l'implication des parents dans la vie scolaire de l'enfant diffère entre les parents immigrants et les parents natifs (Villiger et al., 2014). La différence la plus fréquemment rapportée est que les parents immigrants

s'impliquent moins que les parents natifs dans les activités ayant lieu directement à l'école. S'ils sont moins présents à l'école, les parents immigrants n'en sont pourtant pas moins impliqués dans le suivi scolaire de leur enfant. Leur implication se traduit davantage par du soutien prenant place à la maison, notamment par des encouragements ainsi que par la transmission d'aspirations scolaires élevées (Kao & Tienda, 1995). Il existe des théories permettant d'expliquer les différences culturelles au plan des comportements. Ces théories sont en lien avec les notions de capital social et culturel. Ainsi, la culture et les valeurs qui en découlent teintent la manière dont les parents choisiront d'encadrer leur enfant en général, mais également au plan scolaire.

D'abord, la théorie de l'*habitus* fournit une explication en ce sens (Bourdieu, 1971; Lee & Bowen, 2006). L'*habitus* se définit comme une prédisposition, innée ou acquise, à adopter certains comportements, attitudes ou perceptions. Les *habitus* influencent le type et l'intensité d'implication que le parent choisira et sera en mesure de déployer pour effectuer le suivi scolaire de son enfant. Les variations au plan de l'*habitus* peuvent découler des ressources financières disponibles, des connaissances sur l'éducation ainsi que des expériences avec le système scolaire. Par exemple, des parents ayant un niveau de scolarité peu élevé et par conséquent, une moins bonne connaissance du fonctionnement scolaire, peuvent faire preuve de moins d'implication dans le suivi scolaire de leur enfant parce qu'ils se sentent moins confiants lorsqu'ils communiquent avec le personnel scolaire. Sur la base de leurs *habitus*, les parents immigrants ont tendance à manifester moins d'implication directement à l'école et cette différence s'expliquerait en grande partie par leur méconnaissance du fonctionnement de l'école québécoise, des attentes de l'école à leur endroit, de la langue d'enseignement et par un manque de familiarité avec le « jargon » scolaire (Lee & Bowen, 2006).

De la même manière, il existe une certaine hétérogénéité quant à l'implication parentale dans le suivi scolaire, notamment en fonction de la région d'origine ainsi que du statut migratoire (Vatz-Laaroussi et al., 2008). Dans de nombreuses cultures, l'implication parentale à la maison a plus d'importance et de légitimité que l'implication parentale à l'école, alors qu'il en va différemment au sein de l'école québécoise où il est attendu que les parents soient présents et interagissent avec le personnel scolaire. Pour cette raison, certains parents immigrants peuvent privilégier l'implication à la maison. Ainsi, les *habitus* des parents

immigrants ne concordent pas toujours avec ceux qui sont prônés au sein de l'école et de la culture du pays d'accueil (Lareau, 2001). En raison de cette discordance, certains parents immigrants peuvent se sentir inconfortables, non bienvenus à l'école de leur enfant et percevoir qu'ils font l'objet de discrimination de la part du personnel scolaire. Il faut toutefois prendre garde de ne pas confondre immigration et défavorisation. Les conditions de vie engendrées par la pauvreté qui touche fréquemment les familles immigrantes peuvent faire en sorte que des variations dans les pratiques soient attribuées au fait d'avoir immigré, alors que ce sont plutôt les conditions de vie à l'arrivée au pays qui sont à l'origine de ces variations (Hill, 2001). En effet, lorsque l'immigration se conjugue avec la défavorisation, les conditions de vie et de travail peuvent limiter les possibilités pour les parents immigrants de participer à des événements qui ont lieu à l'école (Kao & Tiendra, 1995).

Dans le même ordre d'idées, selon Le, Ceballo, Chao, Hill, Murry et Pinderhughes (2008), la culture influence la manière dont les parents exercent leur parentalité. D'un point de vue sociologique, la culture est un phénomène dynamique qui représente la manière de vivre ayant été développée par un groupe de personnes afin d'assurer sa survie et de combler ses besoins psychologiques et émotionnels. Ces besoins varient en fonction de l'environnement où le groupe évolue (Hill, Murry, & Anderson, 2005). La culture se transmet de génération en génération par le biais de normes sociales, de rôles, de croyances, de valeurs et de pratiques qui balisent la socialisation des enfants et le fonctionnement des adultes. En lien avec la notion de culture, la théorie de la niche développementale (*developmental niche theory*) (Harkness & Super, 1996) nous renseigne sur la manière dont la culture se transmet par le biais des pratiques parentales. Une niche développementale se définit par des composantes ou des sous-systèmes qui relient le parent à son enfant. Cette théorie soutient que la culture influence directement les pratiques parentales puisqu'elle détermine les croyances relatives aux techniques parentales qui sont appropriées et efficaces, de même que les croyances quant aux besoins des enfants ainsi que la perception de ce que devrait être le développement des enfants. Plus précisément, l'éducation des enfants est orientée vers le développement de compétences instrumentales qui sont adaptées au contexte au sein duquel l'enfant est amené à se développer (Ogbu, 1981). On entend par compétence instrumentale l'habileté à accomplir les tâches nécessaires aux rôles économique, politique et social de l'adulte. La valeur accordée aux compétences et le choix des

compétences à développer est largement tributaire de la culture et les parents orienteront l'éducation qu'ils prodiguent à leur enfant vers l'une ou l'autre de ces tâches, en fonction de leur culture. Des parents ayant eux-mêmes évolué dans un contexte différent de celui de leur pays d'accueil ont développé une conception des compétences adaptées qui découle de ce contexte. Par exemple, des différences importantes ont été observées entre les parents originaires d'Amérique Latine et les parents natifs des États-Unis (Garcia-Coll, Meyer, & Brillon, 1995). En effet, au sein de la culture Latino, l'interdépendance est valorisée et beaucoup d'importance est accordée à la famille élargie, ce qui n'est pas le cas de la culture nord-américaine qui a davantage tendance à valoriser l'autonomie, la réussite personnelle, la compétition et un noyau familial plus restreint. Or, ces chercheurs ont établi que ces valeurs sont associées à un niveau plus élevé de contrôle et d'autorité exercé par les parents Latinos à l'endroit de leur enfant que par les parents américains. Ces derniers étaient plus enclins à adopter des pratiques favorisant le développement de l'individualité comme par exemple l'encouragement à verbaliser ses idées et à exprimer son opinion. Bien entendu, les pratiques parentales sont tributaires d'un ensemble de facteurs tels que le statut socioéconomique ou la santé physique et mentale du parent et ces facteurs sont susceptibles d'interagir avec la culture du parent. Il est cependant indéniable que cette dernière influence les pratiques parentales et pour cette raison, on ne peut considérer les parents immigrants comme un groupe homogène. Il importe de distinguer des sous-groupes en fonction de la culture. Une manière de prendre en compte la culture d'origine est notamment de considérer la région d'origine.

Conclusion

Les élèves issus de l'immigration sont présents au sein du système scolaire québécois et ils continueront de l'être dans l'avenir. En plus des défis qui caractérisent le parcours scolaire de tout élève, les élèves issus de l'immigration font face à des défis supplémentaires qui découlent de leur adaptation à leur nouveau pays d'accueil. Face à ces défis, un des acteurs les mieux placés pour accompagner ces élèves demeure leurs parents. Or, les parents immigrants sont susceptibles d'adopter des pratiques de socialisation scolaire différentes de celles des parents natifs. Ces pratiques varient en fonction de la culture et il est possible que ces pratiques aient

un effet différentiel en fonction de la culture du parent. Toutefois, il existe très peu d'études à cet égard au Québec. Il importe donc, d'une part, de documenter ces pratiques et, d'autre part, d'évaluer l'impact de ces pratiques sur le rendement et l'engagement scolaire de l'élève issu de l'immigration.

En se basant sur des échantillons d'élèves du primaire issus de l'immigration et fréquentant cinq écoles situées en milieu défavorisé sur l'Île de Montréal, cette thèse vise à approfondir les connaissances relativement à l'implication parentale dans le suivi scolaire de ces élèves. Le but de la présente thèse est de définir l'implication parentale dans le suivi scolaire et de valider un instrument de mesure auprès d'un échantillon de parents d'élèves du primaire issus de l'immigration. Cette thèse a également pour objectif d'identifier l'impact différentiel de l'implication parentale sur le rendement et l'engagement scolaire de ces élèves en fonction de la région d'origine du parent. Cette thèse comporte deux articles empiriques. Dans le premier article, un modèle de l'implication parentale est élaboré et un outil de mesure découlant de ce modèle est validé. Les liens entre diverses pratiques d'implication et le rendement scolaire sont établis. Dans le second article, le questionnaire est repris afin d'examiner dans quelle mesure l'implication parentale diffère en fonction de la région d'origine du parent et permet de prédire deux aspects importants du vécu scolaire de l'élève, soit l'engagement ainsi que le rendement scolaire. Les résultats sont différenciés en fonction de la région de naissance du parent.

Méthode

Échantillons

Les données utilisées pour mener les deux études qui composent cette thèse sont issues du projet *Culture et Engagement Scolaire* qui vise à identifier les trajectoires de l'engagement scolaire de plus de 2 000 élèves issus de l'immigration. Le premier article de la thèse a été réalisé sur la base d'un échantillon de 711 élèves de la première à la sixième année du primaire et dont les parents ont répondu à un questionnaire. Les données ont été recueillies en deux temps, soit à un an d'intervalle. Le second article de la thèse a été produit à partir d'un sous-

échantillon de 296 parents d'élèves de la troisième à la sixième année du primaire. Ces parents sont nés dans trois régions différentes, soit le Canada, l'Afrique du Nord et les Antilles. Les données ont été prises en deux temps, à un an d'intervalle.

Chapitre II : Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) auprès de parents d'élèves du primaire

Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) auprès de parents d'élèves du primaire

Tardif-Grenier, K., & Archambault, I

Résumé. Cette étude vise à évaluer la validité du *Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire* (QIPSS), un instrument de mesure élaboré à partir d'une synthèse des modèles d'implication parentale existant dans les écrits scientifiques. L'échantillon de validation inclut 711 parents d'élèves du primaire majoritairement issus de l'immigration, recrutés dans cinq écoles situées en milieu défavorisé sur l'Île de Montréal. Le devis longitudinal comporte deux temps de mesure, répartis sur deux années scolaires distinctes. Les résultats indiquent que le QIPSS présente une très bonne validité de construit ainsi qu'une validité prédictive satisfaisante. Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires ont permis d'établir un modèle de l'implication parentale comportant cinq dimensions. Parmi ces dimensions, l'importance accordée à la réussite scolaire, la communication parent-enfant au sujet de l'école et la dimension comportementale du lien école-parent sont associées au rendement scolaire de l'élève un an plus tard.

Mots-clés : validation, implication parentale, collaboration école-famille, immigration, réussite éducative, école primaire.

Abstract. This study aims to assess the validity of the *Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire* (QIPSS), an instrument developed from a synthesis of existing parental involvement models in the literature. The validation sample included 711 parents of elementary students who mostly present an immigrant background. This sample was recruited from five schools located in disadvantaged areas. This study includes two longitudinal time points collected over two consecutive school years. Results indicate that the QIPSS has very good construct validity and satisfactory predictive validity. Exploratory and confirmatory factor analyzes generated a model of parental involvement comprising five dimensions. Three dimensions were associated with the students' academic performance a year later: parental school aspirations, parent-child discussions about school topics and parent-school link.

Key words: validation, parental involvement, school-family partnership, immigration, academic achievement, elementary school.

Contexte théorique

La réussite éducative de l'enfant est un enjeu majeur de son développement. Le fait de réussir à l'école est un déterminant significatif de la qualité de vie à l'âge adulte puisque ses effets positifs perdurent dans le temps : la réussite scolaire augmente en effet la probabilité d'obtenir un diplôme d'études, d'avoir un revenu élevé et d'éviter certains comportements risqués comme la grossesse à l'adolescence, les actes criminels ou l'abus de substances (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Chen & Kaplan, 2003; Henry, Knight, & Thornberry, 2012; Lerner & Galambos, 1998; Thornberry, Moore, & Christenson, 1985). De plus, la réussite éducative est associée à une meilleure santé physique (Ross & Wu, 1996) et mentale (Shochet, Dadds, Ham, and Montague, 2006; Whitlock, 2006).

Il est désormais établi que les parents sont des acteurs cruciaux en ce qui concerne la réussite éducative de leurs enfants. En effet, de nombreuses études ont montré l'importance de l'implication parentale dans le suivi scolaire et ses bénéfices pour l'élève, entre autres, sur son rendement scolaire (Deslandes, 1996; Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997; Fan & Chen, 2001; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992). Toutefois, il n'existe actuellement pas de consensus dans la communauté scientifique relativement à la définition de l'implication parentale dans le suivi scolaire. De plus, aucun outil ne permet de rendre compte de l'implication des parents immigrants. Dans le but de palier à ces lacunes, la présente étude s'attardera dans un premier temps à l'élaboration d'une définition de l'implication parentale dans le suivi scolaire. Ensuite, le Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) sera validé auprès de parents d'élèves du primaire qui sont en majorité issus de l'immigration et qui vivent dans un quartier défavorisé. Cette étude permettra de mieux comprendre comment se traduit concrètement l'implication de ces parents et son impact sur la réussite éducative des élèves.

Définition de l'implication parentale dans le suivi scolaire

La très grande majorité des parents, peu importe leur niveau d'éducation, leur origine ethnique ou leur revenu familial, souhaitent que leur enfant réussisse à l'école (Epstein, 1987). Bien que la quantité impressionnante d'études sur l'implication parentale dans le suivi scolaire

donne l'impression d'une connaissance approfondie du phénomène, les études traitant de l'implication parentale dans le suivi scolaire sont complexes et souvent contradictoires (Shute, Hansen, Underwood, & Razzouk, 2011). Ainsi, à l'heure actuelle, il n'existe pas de définition de l'implication parentale dans le suivi scolaire qui fasse consensus. Une panoplie de définitions unidimensionnelles de l'implication parentale dans le suivi scolaire ont été proposées. Par exemple, Bloom (1980) la définit comme les aspirations scolaires que les parents entretiennent à l'égard de leur enfant, alors que Stevenson et Baker (1987) la conçoivent comme la participation des parents dans des activités prenant place à l'école. Par contre, dans les études ayant recours à des définitions unidimensionnelles de l'implication parentale, on observe rarement des liens significatifs entre l'implication parentale et la réussite éducative de l'élève (Shute et al., 2011). Cette absence de résultats s'explique possiblement par le fait que c'est un ensemble de pratiques et de croyances, plutôt qu'une ou l'autre des pratiques prises isolément, qui a un réel impact sur la réussite éducative de l'élève (Fan & Chen, 2001). Une manière de rendre compte de la richesse de l'implication parentale est de la considérer comme un concept multidimensionnel. Plusieurs auteurs ont adopté cette perspective et nous exposerons ici les principales définitions multidimensionnelles existantes. Les dimensions considérées dans ces définitions sont présentées au tableau 1.

D'abord, Epstein (2001) a élaboré une définition de l'implication parentale dans le suivi scolaire d'élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire. Cette définition comprend les *obligations de base des parents* qui se traduisent notamment par le fait d'assurer la sécurité de l'enfant ainsi que de lui procurer de la nourriture, des vêtements, un logis et des fournitures scolaires. *L'implication parentale à l'école* fait écho à la participation des parents à des activités qui ont lieu à l'école, comme les levées de fonds ou les assemblées de parents. Ensuite, *l'implication parentale dans les activités d'apprentissage à la maison* se traduit, par exemple, par le fait d'aider l'enfant à développer des habiletés sociales et personnelles, ainsi que par l'enseignement d'habiletés de base de littératie et de numératie. La *communication école-famille* fait référence à l'obligation qui incombe au personnel scolaire de s'assurer que les parents sont bien informés du fonctionnement de l'école et des activités qui y prennent place. Cette dimension n'inclut donc pas de pratiques parentales. La *participation parentale à la vie démocratique* comprend la participation à des comités nécessitant la prise de décisions

qui influencent le fonctionnement de l'école ainsi que l'engagement dans la défense des intérêts de l'enfant. Enfin, le *partenariat avec la communauté* fait écho aux rencontres qui ont lieu entre les parents et les entreprises, les groupes et les organismes qui gravitent autour du milieu scolaire.

La définition de Fan et Chen (2001) est issue d'une méta-analyse qui comprend 25 études américaines et 133 577 élèves du secondaire. Elle met de l'avant un modèle multidimensionnel de l'implication parentale dans le suivi scolaire (voir tableau 1). Premièrement, les *aspirations scolaires* prennent la forme d'attentes que les parents entretiennent relativement aux accomplissements scolaires de l'élève. On y retrouve également les croyances des parents quant à la valeur qu'ils accordent à l'éducation et à la réussite scolaire en général. Deuxièmement, la *communication avec l'enfant au sujet de l'école* renvoie à l'intérêt que le parent manifeste à l'égard du vécu scolaire de son enfant, l'aide aux devoirs qu'il lui fournit ainsi que les discussions qu'il a avec l'enfant au sujet de ses progrès scolaires. Troisièmement, la *supervision et l'encadrement* consistent en la supervision de la période des devoirs, au temps consacré à regarder la télévision ainsi qu'au temps que l'enfant passe avec ses amis. Quatrièmement, la *participation à l'école* se traduit notamment par les contacts entre l'école et les parents ainsi que par le bénévolat des parents à l'école.

Tout comme la définition précédente, celle proposée par Jeynes (2005) découle d'une méta-analyse qui inclut pour sa part 52 études et 300 000 élèves du secondaire. Comme l'indique le tableau 1, l'implication parentale y est conçue selon un modèle multidimensionnel. D'abord, les *attentes* renvoient au degré auquel le parent s'attend à ce que son enfant performe à l'école. Ensuite, la *communication* traite de la communication entre le parent et l'enfant en général, mais aussi au sujet de l'école. Puis, la dimension de la *supervision des devoirs* fait référence au fait que le parent vérifie que l'enfant a complété ses devoirs. Aussi, la *présence et la participation* font écho à la manière et à la fréquence selon lesquelles le parent prend part à des activités qui ont lieu à l'école. En outre, le *style parental* se traduit par l'habileté du parent à être aimant et à soutenir l'enfant tout en maintenant un niveau adéquat de discipline et d'attentes envers l'enfant. Enfin, la dimension de la *lecture* concerne la fréquence à laquelle le parent fait la lecture à son enfant.

La définition proposée par Keith, Keith, Troutman, Bickley, Trivette et Singh (1993) découle d'une étude menée auprès de 21 814 élèves de secondaire II et leurs parents. D'abord, les *aspirations scolaires* des parents font référence aux attentes parentales en ce qui a trait au niveau de scolarité qui sera atteint par l'élève. Ensuite, la *communication parent-enfant au sujet de l'école* se définit par les conversations qui ont lieu entre le parent et l'élève et qui portent sur des sujets relatifs à l'école. *L'encadrement en général* correspond aux règles établies par les parents, particulièrement en ce qui a trait aux devoirs. Enfin, la *participation à l'école* renvoie à l'implication des parents dans des activités telles que des comités, des rencontres avec l'enseignant et du bénévolat à l'école.

Ces définitions ont en commun d'être parcimonieuses et comportent entre quatre et six dimensions chacune. De plus, certaines de ces dimensions semblent faire consensus. C'est notamment le cas de la communication parent-enfant, de la participation parentale à l'école et des attentes/aspirations scolaires qui apparaissent dans au moins trois définitions.

Tableau 1. *Principales définitions multidimensionnelles de l'implication parentale dans le suivi scolaire.*

Epstein (2001)	Jeynes (2005)	Keith et al. (1993)	Fan et Chen (2001)
<ul style="list-style-type: none"> • Implication parentale à l'école • Communication école-famille 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence et participation du parent à l'école • Attentes scolaires • Communication parent-enfant en général 	<ul style="list-style-type: none"> • Participation à l'école • Aspiration scolaires • Communication parent-enfant au sujet de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Participation à l'école • Aspirations scolaires • Communication parent-enfant au sujet de l'école
<ul style="list-style-type: none"> • Implication parentale dans des activités d'apprentissages ayant lieu à la maison 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervision des devoirs 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Style parental 	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrement en général 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervision et encadrement en général
<ul style="list-style-type: none"> • Participation parentale à la vie démocratique de l'école • Partenariat avec la communauté • Obligations de base du parent 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture à l'enfant 		

Ces définitions présentent toutefois certaines limites. La plus importante est qu'à l'exception de la définition de Keith et al. (1993), elles n'ont pas été validées empiriquement. En effet, elles ont été élaborées à partir de recensions des écrits ou d'a priori théoriques et il est par conséquent impossible de savoir si ces définitions rendent compte adéquatement de l'implication parentale dans le suivi scolaire. Une autre limite est que certaines définitions incluent des dimensions qui ne renvoient pas directement à un aspect de l'implication parentale dans le suivi scolaire mais font plutôt référence aux styles parentaux de Baumrind (1966) ou aux pratiques parentales favorisant le bien-être en général de l'enfant ou de l'adolescent. C'est notamment le cas de la dimension des obligations parentales de base de la définition d'Epstein (2001), de la supervision et l'encadrement de Fan et Chen (2001) et du style parental de Jeynes (2005). Bien que pertinentes à considérer lorsqu'on s'intéresse à l'adaptation scolaire de l'élève, ces dimensions ne sont pas des pratiques parentales qui visent explicitement la réussite éducative. De plus, à l'exception de la définition d'Epstein (2001), ces définitions renvoient à l'implication parentale auprès d'élèves du secondaire. Pourtant, l'intensité de l'implication parentale et son impact sur le rendement scolaire de l'élève déclinent à mesure que l'enfant vieillit (Eccles & Harold, 1993; Shute et al., 2011) et plusieurs auteurs vont jusqu'à suggérer que l'implication parentale n'a pas d'effet sur les apprentissages des élèves du secondaire (Chouinard, Archambault, & Rheault, 2006; Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum, & Aubey, 1986; Natriello & McDill, 1986).

À la lumière de ce survol des définitions existantes, la définition proposée Keith et ses collègues (1993) apparaît comme la plus pertinente pour rendre compte de l'implication parentale dans le suivi scolaire d'élèves du primaire, même si elle a été pensée pour des élèves qui en sont au début de leur parcours au secondaire. En effet, parmi les définitions présentées plus tôt, il s'agit de la seule définition validée empiriquement et elle regroupe des dimensions qui font consensus dans les écrits scientifiques. Toutefois, certaines améliorations pourraient y être apportées. Par exemple, la participation des parents à l'école est décrite uniquement par des comportements de participation directe à des activités ayant lieu à l'école, comme faire partie de comités, participer à des levées de fonds, faire du bénévolat à l'école, etc. Or, une infime minorité de parents s'adonnent à de telles activités (Vatz-Laaroussi, Kanouté, & Rachédi, 2008). Par conséquent, il serait souhaitable d'élargir cette dimension et de traiter

plutôt du lien entre l'école et les parents, une nuance particulièrement importante dans le cas des parents immigrants qui sont nettement moins enclins à prendre part à des activités ayant lieu à l'école que les parents non immigrants (Turney & Kao, 2009). Ce lien se traduit par des comportements observables, tels que communiquer avec l'enseignant en écrivant dans l'agenda de l'enfant, mais aussi par des aspects qui réfèrent au ressenti du parent envers l'école, comme le niveau de confiance qu'il éprouve à l'égard de l'enseignant et son niveau d'aisance lorsqu'il se trouve à l'école. De plus, la dimension « aspirations scolaires » gagnerait à être élargie puisqu'elle se limite à un seul aspect qui est le niveau anticipé de scolarité atteint par l'élève dans le futur. À cet égard, cette dimension telle que définie par Fan et Chen (2001) ainsi que par Paulson (1994) semble plus complète et moins tributaire des capacités de l'enfant, puisqu'elle inclut des éléments qui renvoient aux valeurs et aux croyances des parents quant à l'importance de la réussite éducative en général. Enfin, il y aurait lieu de recentrer la dimension « encadrement en général » sur l'encadrement qui concerne les devoirs afin d'exclure les pratiques qui ne visent pas explicitement la réussite éducative de l'enfant. Ainsi, en nous appuyant sur la définition de Keith et al. (1993), il apparaît qu'une mesure adéquate de l'implication parentale devrait comporter quatre dimensions, soit : (a) la communication parent-enfant au sujet de l'école, (b) l'encadrement lors des devoirs, (c) l'importance accordée à la réussite scolaire et (d) le lien école-parent.

L'implication parentale et la réussite éducative

Les parents jouent le rôle de guide et de modèle pour leur enfant et ils sont donc bien placés pour contribuer à leur réussite éducative (Bempechat & Shernoff, 2012). Certaines études ont montré que l'implication parentale à la maison ou à l'école est un vecteur important sur lequel il est souhaitable de miser pour favoriser la réussite éducative des élèves les plus vulnérables, notamment ceux qui sont issus de l'immigration récente ou qui vivent en contexte de défavorisation (Desimone, 1999; Duncan, Yeung, Brooks-Gunn, & Smith, 1998). Nous verrons comment chacune des dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire peut avoir un impact favorable sur le rendement scolaire des enfants en général et des enfants issus de l'immigration de manière plus spécifique.

Plusieurs auteurs suggèrent que la *communication parent-enfant au sujet de l'école* est associée à un haut rendement scolaire chez l'élève (Desimone, 1999; Jeynes, 2010; Park, 2008; Peng & Wright, 1994; Sui-Chu & Willms, 1996). En effet, en ayant des discussions portant sur l'école avec son enfant, le parent manifeste concrètement son intérêt relativement à sa scolarisation et peut le conseiller lorsqu'il éprouve des difficultés. Une étude de Peng et Wright (1994) a montré que les parents qui incitent régulièrement leur enfant de secondaire II à raconter ce qu'il a vécu pendant sa journée à l'école voient ce dernier obtenir un rendement scolaire supérieur à celui des jeunes dont les parents n'appliquent pas de telles pratiques. Cette association était présente, sans égards à l'origine ethnique de la famille. Sui-Chu et Willms (1996) abondent en ce sens en suggérant que la communication parent-enfant au sujet de l'école est fortement associée au rendement scolaire en mathématiques et en lecture de l'élève de secondaire II. Enfin, Desimone (1999) obtient des résultats similaires auprès de 19 000 élèves de secondaire II, dont une proportion importante est constituée d'élèves issus de l'immigration vivant en milieu défavorisé. Il serait toutefois souhaitable d'étudier les effets de la communication parent-enfant chez les élèves du primaire. Notons également qu'il y a peu d'études sur le lien entre la communication parent-enfant au sujet de l'école et le rendement scolaire chez les élèves issus de l'immigration.

Par ailleurs, les effets positifs de *l'importance que les parents accordent à la réussite scolaire* sur le rendement des élèves ont également été largement documentés (Barnard, 2004; Hess, Holloway, Dickson, & Price, 1984; Jeynes, 2005). Une étude basée sur des entrevues menées auprès de 67 mères dont l'enfant était âgé de cinq ans a permis de montrer que les aspirations scolaires des mères et l'importance qu'elles accordent à l'éducation peuvent prédire le rendement scolaire de l'enfant (Hess et al., 1984). En effet, les enfants dont la mère accorde une grande importance à l'éducation obtiennent un rendement significativement plus élevé que les enfants dont la mère n'entretenait pas de telles croyances à des épreuves de mathématiques et de vocabulaire une fois parvenus à l'âge de douze ans. Il n'existe toutefois pas d'étude qui permette de documenter les effets de cette pratique sur le rendement scolaire des élèves du primaire qui sont issus de l'immigration.

Parallèlement, certains auteurs suggèrent qu'en entretenant un *lien avec l'école* de son enfant, le parent lui démontre encore une fois l'importance qu'il accorde à l'éducation et

favorise sa réussite éducative (Domina, 2005; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hill et al., 2004). Ainsi, en maintenant une communication régulière avec l'enseignant de son enfant, il est en mesure d'échanger des informations importantes et de demeurer au fait de son vécu scolaire (Eccles & Harold, 1996). Dans le même sens, l'étude de Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey (2000) menée auprès de 60 élèves de sixième année montre que les parents qui participent à des activités prenant place à l'école favorisent un meilleur rendement chez leur enfant, tant en lecture qu'en mathématiques. Une étude menée auprès de 281 élèves de la maternelle à la cinquième année du primaire s'est intéressée à la participation des mères immigrantes et ayant un faible revenu à des activités prenant place à l'école (Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006). Les enfants dont la mère effectuait du bénévolat à l'école, participait aux rencontres de parents ou aux rencontres avec le professeur obtenaient un score à une épreuve en lecture plus élevé que les élèves dont la mère était moins présente à l'école. Malgré ces bienfaits documentés, plusieurs études ont suggéré l'existence d'un lien négatif entre la fréquence des contacts des parents avec l'école et le rendement scolaire de l'élève (Deslandes et al., 1997; Mau, 1997; Tardif-Grenier, Archambault, & Janosz, 2011). Notons toutefois que ces études sont basées sur des mesures rapportées par des élèves. Ces derniers sont peut-être plus enclins à être conscients de ce type de contacts lorsqu'ils se produisent suite à des difficultés qu'ils ont éprouvées à l'école que des contacts de nature informelle. Il faut également savoir que la plupart des parents ne participent pas spontanément à des activités qui ont lieu à l'école (Epstein, 1990). Cela est d'autant plus vrai dans le cas des parents immigrants (Kao & Tienda, 1995). Malheureusement, lorsqu'il est question de contacts entre les parents et l'école, les mesures employées dans les études se limitent souvent à des activités nécessitant la présence directe des parents à l'école. De plus, les effets de cette pratique sur la réussite éducative de l'élève ont été peu documentés au primaire.

Enfin, il a été montré que les parents qui *encadrent leur enfant lors des devoirs* en établissant un horaire et en s'assurant que les devoirs sont complétés et bien faits voient leur enfant obtenir de meilleurs résultats à l'école (Montandon, 1996). L'étude de Gutman et McLoyd (2000) basée sur des entrevues qualitatives menées auprès de 62 parents d'élèves du primaire montre que les parents qui fournissent de l'aide à l'enfant lorsqu'il éprouve des difficultés et qui l'aident à organiser son temps pour effectuer ses devoirs favorisent la réussite

de leur enfant. Le fait que les parents s'impliquent dans les devoirs de l'enfant permettrait au parent de modeler, renforcer et enseigner des comportements, attitudes et connaissances qui favorisent le succès scolaire (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Soulignons toutefois qu'il existe de grandes disparités dans les conclusions quant à la relation entre l'encadrement lors des devoirs et le rendement scolaire. Ainsi, la méta-analyses de Jeynes (2005) ainsi que celle de Hill et Tyson (2009) concluent à des résultats généralement très faibles et non significatifs en ce qui a trait à l'encadrement lors des devoirs comme prédicteur du rendement scolaire. Dans le même ordre d'idées, Bempechat, Graham et Jimenez (1999) montrent que l'encadrement lors des devoirs a un lien négatif avec le rendement en mathématiques chez les élèves de la cinquième et de la sixième année du primaire qui sont issus de l'immigration et dont les parents ont un faible revenu. Ces résultats s'expliquent probablement par le fait que bon nombre de ces études se contentent d'évaluer le temps qui est consacré par le parent à cette activité. Or, il est probable que les enfants dont les parents passent davantage de temps à superviser les devoirs éprouvent des difficultés qui justifient cet investissement en temps. En effet, très peu s'attardent à évaluer cette dimension dans sa globalité, c'est-à-dire en prenant en compte les pratiques que les parents appliquent lors de la période des devoirs, au-delà du temps nécessaire à leur complétion. Nous en savons également très peu sur l'impact de l'encadrement lors des devoirs sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Soulignons que parmi les études citées, très peu ont pris en compte le rôle des capacités antérieures de l'enfant dans leur devis. Or, il serait souhaitable que les études sur l'implication parentale dans le suivi scolaire tiennent compte des capacités antérieures de puisque les caractéristiques de l'enfant influencent la nature et l'intensité des pratiques qui sont mises en place par le parent (Eccles & Harold, 1993).

En somme, retenons que l'implication parentale dans le suivi scolaire est associée à la réussite de l'élève, mais que nous en savons très peu sur ce qu'il en est des élèves issus de l'immigration. Également, il y a un manque de consensus relativement à la définition de l'implication parentale et il existe peu de mesures validées auprès des élèves du primaire.

Mesures de l'implication parentale dans le suivi scolaire

À ce jour, une panoplie d'outils a été créée afin de mesurer l'implication parentale dans le suivi scolaire. Toutefois, beaucoup se contentent d'évaluer une seule dimension de l'implication (par exemple; Balli, Wedman, & Demo, 1997; Fuligni, 1997; Stevenson & Baker, 1987). D'autres comportent plus d'une dimension, mais n'ont pas fait l'objet de validation empirique (par exemple; Domina, 2005; Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge, Bates, & Pettit, 2004; Stacer & Perruci, 2013; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992). Il existe des outils qui découlent d'une définition multidimensionnelle de l'implication parentale, mais ces outils ont été validés exclusivement auprès d'élèves du secondaire (Desimone, 1999; Shumow, Lyutykh, & Schmidt, 2011). Or, puisque l'implication parentale dans le suivi scolaire diminue avec l'âge de l'enfant, il serait pertinent d'élaborer et de valider des mesures auprès de parents d'élèves du primaire. À cet égard, il existe à notre connaissance deux outils validés qui prennent en compte plus d'une dimension de l'implication parentale dans le suivi scolaire et qui s'adressent à des parents d'élèves du primaire. Le premier, l'instrument de Lee et Bowen (2006), a été validé auprès de 497 élèves de la troisième à la cinquième année du primaire vivant aux États-Unis en milieu urbain, multiethnique et défavorisé. Les parents devaient répondre à des questions portant sur les discussions qu'ils avaient avec leur enfant au sujet de l'école, le soutien qu'ils lui prodiguaient lors des devoirs, la supervision de l'emploi du temps de leur enfant et leurs aspirations scolaires. Par contre, les aspirations scolaires étaient mesurées à partir d'un seul item. De plus, la validation de cet instrument est incomplète puisque les analyses se sont limitées à des analyses factorielles non confirmatoires, ce qui ne permet pas de prendre en compte l'erreur de mesure associée aux items (Sénécal & Vallerand, 1999). Enfin, cet instrument comporte des items qui ne sont pas des pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire comme par exemple la gestion du temps en général et sa validité prédictive n'a pas été testée.

Le deuxième outil multidimensionnel validé auprès d'élèves du primaire est celui de Reed, Jones, Walker et Hoover-Dempsey (2000). Ces auteurs ont élaboré un questionnaire inspiré des travaux d'Epstein, Salinas et Horsey (1994) qui considère un large éventail de comportements d'implication parentale. Il a été validé au Québec auprès de plus de 1 200 parents d'élèves de la première à la sixième année du primaire (Deslandes & Bertrand, 2004). Par contre, la

validation de cet instrument, qui comporte seulement deux facteurs généraux, s'est limitée à des analyses de type exploratoire. Le premier facteur est la participation parentale à l'école et comprend cinq énoncés alors que le second facteur est la participation parentale à domicile et inclut quatre énoncés. De plus, il ne permet pas de tenir compte des croyances parentales quant à l'importance de la réussite scolaire.

À l'exception de la mesure validée par Deslandes et Bertrand (2004), les instruments évoqués précédemment comprennent des choix de réponses peu opérationnels comme par exemple, « parfois » ou « souvent ». Le recours à des fréquences de temps objectives, comme par exemple « à tous les jours », s'avère pertinent lorsque l'on s'intéresse aux parents immigrants puisque la notion du temps varie en fonction de la culture (Eisler, 2003). De plus, la dimension des aspirations scolaires est souvent évaluée à partir d'un seul item qui traite du niveau de scolarité que les parents souhaitent que leur enfant atteigne. Cette manière de rendre compte des aspirations parentales est limitée puisque les aspirations scolaires des parents vont au-delà des attentes en matière de niveau de scolarité.

Objectifs et hypothèses

L'objectif de la présente étude est de procéder à la validation de construit et d'évaluer la validité prédictive d'une mesure de l'implication parentale dans le suivi scolaire d'élèves du primaire (QIPSS). Ce questionnaire découle d'un modèle multidimensionnel de l'implication parentale comportant quatre dimensions : la communication parent-enfant au sujet de l'école, l'importance accordée à la réussite scolaire, le lien école-parent et l'encadrement lors des devoirs. Il est attendu que les élèves dont les parents ont des discussions avec eux au sujet de l'école, attribuent une importance élevée à la réussite scolaire, ont un lien actif et positif avec l'école et offrent de l'encadrement lors des devoirs auront un rendement scolaire plus élevé après un an que les élèves dont les parents ne manifestent pas de telles pratiques, en tenant compte du rendement antérieur de l'élève.

Selon Vallerand (1989), il existe différentes phases dans l'élaboration d'un questionnaire et sur lesquelles reposent les étapes de la validation de ce dernier : la phase de développement, la phase d'évaluation et la phase d'établissement de normes cliniques. Toutes ces phases sont

importantes, mais puisque le QIPSS n'a pas été créé pour un usage clinique, seules les deux premières phases sont traitées dans la section suivante.

Phase de développement

La phase de développement consiste à élaborer une version préliminaire d'un outil et à en évaluer la clarté. À cet égard, nous avons donc effectué dans un premier temps une recension exhaustive des instruments mesurant l'implication parentale. Nous avons développé une première version basée sur les instruments validés existants et reprenant les dimensions du modèle de Keith et al (1993) : la communication parent-enfant au sujet de l'école, l'importance accordée par les parents à la réussite scolaire, le lien école-parent ainsi que l'encadrement lors des devoirs. Cette version a été présentée à deux experts afin d'en évaluer la pertinence. Les experts ont suggéré l'ajout de certains items inédits. Par la suite, trois auxiliaires de recherche ont procédé à des entrevues pilotes auprès de six familles dont le parent répondant était né à l'étranger (Haïti, Liban, Algérie) afin de vérifier si le questionnaire était compréhensible. Suite à cette opération, certains items ont été retirés (par exemple, « *il arrive que je me dispute avec mon enfant lors des devoirs* ») parce que ces items n'étaient pas bien compris par les répondants, malgré l'emploi de divers synonymes. Les items retenus pour chacune des dimensions sont présentés au tableau 2.

Les items qui rendent compte de la dimension de la *communication parent-enfant au sujet de l'école* renvoient aux sujets abordés lors des discussions entre le parent et l'enfant qui portent sur l'école. Ces items sont inspirés de ceux utilisés par Lee et Bowen (2006) ainsi que Keith et al. (1993). Cependant, nous avons décomposé l'item de Lee et Bowen (2006) « *Je parle avec mon enfant de ce qu'il vit à l'école* » en quatre items qui permettent d'être plus précis et de rendre compte des aspects du vécu scolaire de l'enfant qui sont abordés lors des conversations, soit : les discussions qui portent sur ce qui est vécu avec le professeur ou les amis, les difficultés et les réussites à l'école ainsi que les résultats scolaires.

La dimension de l'*importance accordée à la réussite scolaire* est opérationnalisée au moyen d'aspirations et de croyances que les parents entretiennent relativement au succès scolaire actuel et futur de l'enfant. Il existe peu d'outils qui vont au-delà du niveau de scolarité

que les parents souhaitent que leur enfant atteigne dans le futur. Pour la plupart des items, nous nous sommes inspirés de l'échelle *Parent's value of academic success* proposée par Fuligni (1997). Nous avons toutefois dû modifier la formulation des items puisqu'ils ont été conçus pour être complétés par l'élève plutôt que par le parent. Compte tenu du potentiel élevé de désirabilité sociale inhérent à ce type de questions et à la suggestion des experts consultés, nous avons ajouté deux items qui mesurent indirectement l'importance de l'école en comparaison à d'autres activités qui font partie de la vie de l'enfant (par exemple, « Il est acceptable que mon enfant manque quelques jours d'école pour participer à une activité familiale ou sportive »).

La dimension du *lien école-parent* comprend des comportements qui prennent place à l'école ainsi que des comportements qui ne nécessitent pas la présence du parent à l'école. Ces items sont inspirés de ceux utilisés dans le questionnaire de Deslandes et Bertrand (2004), de Desimone (1999) ainsi que de Grolnick et Slowiaczek (1994). À la suggestion des deux experts consultés et en nous inspirant de l'étude de Froiland et Davidson (2013), nous avons ajouté des items qui rendent compte de la qualité du lien entre l'école et le parent, tel que perçu par le parent, comme par exemple le fait de se sentir bienvenu à l'école.

La dimension de *l'encadrement lors des devoirs* évalue l'assistance que le parent fournit à son enfant relativement aux travaux scolaires qu'il fait à la maison. Certaines questions de cette dimension sont basées sur les items utilisés dans l'étude de Lee et Bowen (2006) ainsi que celle de Shumow et ses collègues (2011). Nous avons ajouté un item afin de rendre compte du climat affectif qui prévaut lors des devoirs (« J'ai du plaisir à faire les devoirs avec mon enfant »). En abordant divers comportements parentaux d'encadrement lors des devoirs, nous avons pallié à une lacune qui existe dans de nombreuses études qui se sont limitées à considérer uniquement le temps que le parent consacre aux devoirs.

Tableau 2. Répartition théorique des items du QIPSS.

Dimensions et items
<i>Communication parent-enfant au sujet de l'école</i>
1. Je parle avec mon enfant de l'importance de réussir à l'école
2. Je parle avec mon enfant au sujet de ses résultats scolaires
3. Je parle avec mon enfant de ses réussites à l'école
4. Je parle avec mon enfant de ce qu'il vit avec son professeur ou ses amis à l'école
5. Je parle avec mon enfant des difficultés qu'il vit à l'école
6. Je parle avec mon enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école
<i>Importance accordée à la réussite scolaire</i>
7. Il est acceptable que mon enfant manque quelques jours d'école pour participer à une activité familiale ou sportive (R)
8. Il est acceptable que mon enfant manque quelques jours d'école pour un voyage ou pour visiter notre famille qui habitent loin (R)
9. Il est important que mon enfant fréquente l'université plus tard
10. Il est important que mon enfant soit l'un des meilleurs élèves de la classe
11. Il est important de réussir à l'école pour réussir sa vie
<i>Lien école-parent</i>
12. Je communique avec le professeur de mon enfant en écrivant dans l'agenda
13. Je vais aux rencontres de parents à l'école
14. Je parle avec le professeur de mon enfant (par exemple à l'école, au téléphone)
15. Je vais chercher le bulletin de mon enfant à l'école
16. Je me sens le bienvenu à l'école de mon enfant
17. Je peux compter sur le professeur de mon enfant en cas de besoin
18. J'aime l'accueil (ambiance) à l'école de mon enfant
<i>Encadrement lors des devoirs</i>
19. Je vérifie que mon enfant a fait ses devoirs
20. J'aide mon enfant quand il ne comprend pas quelque chose dans ses devoirs
21. J'aide mon enfant à planifier son temps et à s'organiser dans ses devoirs
22. J'ai du plaisir à faire les devoirs avec mon enfant
23. Je propose des trucs ou des moyens à mon enfant pour l'aider à comprendre ses devoirs (par exemple, appeler un ami, chercher sur internet, regarder dans un dictionnaire)

Enfin, pour toutes les dimensions, une attention particulière a été portée à l'opérationnalisation des choix de réponses. Ces choix de réponses renvoient à des fréquences opérationnelles (par exemple, « quelques fois par mois », « quelques fois par semaine », « chaque fois qu'il fait ses devoirs »), répondant ainsi à une limite observée dans les instruments existants qui avaient recours à des échelles vagues et sujettes à des interprétations multiples (par exemple, « parfois », « souvent »).

Phase d'évaluation

La seconde phase vise à évaluer la validité de l'instrument (Vallerand, 1989). Dans la présente étude, nous évaluons la validité de construit ainsi que la cohérence interne des échelles. Inspirée du cadre multidimensionnel proposé par Keith et al. (1993), la structure factorielle attendue est composée de quatre dimensions (voir le tableau 2): la communication parent-enfant au sujet de l'école, l'importance accordée à la réussite scolaire, le lien école-parent ainsi que l'encadrement lors des devoirs. Nous évaluons également la validité prédictive de l'instrument. Nous nous attendons à ce que chacune des dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire prise séparément prédise le rendement scolaire de l'élève (Desimone, 1999; Eccles & Harold, 1996; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Jeynes, 2005; Montandon, 1996). Cette relation sera évaluée en contrôlant l'effet d'autres facteurs qui influent la réussite éducative de l'élève, soit son sexe (Carter & Wojkiewicz, 2000) et le niveau de scolarité de ses parents (Baker & Stevenson, 1986; Deslandes & Bertrand, 2004) ainsi que le rendement antérieur de l'élève. La méthode associée à chaque étape de cette seconde phase est décrite ci-dessous.

Méthode

Échantillon

Les données utilisées pour mener la phase d'évaluation de cette étude proviennent du projet *Culture et Engagement Scolaire* qui vise à étudier les trajectoires de l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration. Cette étude a eu lieu dans cinq écoles réparties dans

deux commissions scolaires et situées en milieux défavorisés à Montréal. Le parent ou la personne s'occupant de l'accompagnement scolaire de l'élève était invitée à répondre au questionnaire. La présente étude se base sur un échantillon de 711 élèves dont les parents ont répondu au questionnaire. Le plus souvent, les répondants étaient la mère (68%) ou le père de l'enfant (28%). Les autres répondants (4%) étaient la fratrie, des membres de la famille élargie ou des tuteurs. La configuration familiale des participants était le plus souvent de type biparentale (70%) ou monoparentale (26%) et quelques fois en garde partagée (4%). Les familles comptaient un enfant (12%), deux enfants (35%), trois enfants (34%), quatre enfants (12%) ou cinq enfants et plus (7%). En ce qui a trait au pays de naissance des parents répondants, 25% étaient nés au Canada. Ainsi, 75% des participants sont nés à l'extérieur du Canada et ont immigré en provenance d'Haïti (23%), d'Algérie (14%), du Maroc (9%) ou d'autres pays (29%). Parmi les parents qui étaient nés à l'étranger, un tiers vivaient au Canada depuis moins de cinq ans et un tiers étaient établis au Canada depuis plus de dix ans. Les répondants ont atteint un niveau de scolarité primaire (8%), secondaire (44%), collégial (46%) ou universitaire (2%). Au moment de l'étude, 29% des répondants étaient sans emploi, 11% étaient aux études, 39% occupaient un emploi à temps plein et 21% un emploi à temps partiel. Le revenu familial annuel des répondants était plutôt modeste. En effet, pour 45% des familles, il était inférieur à 29 999\$ par année. Les autres répondants rapportent un revenu familial se situant entre 30 000\$ et 49 999\$ (29%), entre 50 000\$ et 79 999\$ (14%) ou supérieur à 80 000\$ (12%). Par ailleurs, les enseignants des élèves ont également été invités à prendre part à l'étude. Les 112 enseignants participants étaient majoritairement des femmes (92%).

Procédure

Un consentement a été obtenu pour tous les participants à l'étude. Dans un premier temps, un formulaire de consentement traduit en plusieurs langues a été acheminé aux parents par le biais des élèves. Dans un deuxième temps, une relance téléphonique a été effectuée par une équipe d'auxiliaires de recherche multilingues afin de joindre les parents qui n'avaient pas retourné leur formulaire. Le devis longitudinal comportait deux mesures, prises au cours de deux années scolaires différentes. Le taux d'attrition des élèves entre le temps 1 et le temps 2 est de 4%. Ainsi, de février 2013 à mars 2013 (temps 1), un questionnaire écrit incluant une

enveloppe de retour préaffranchie a été remis aux élèves afin que ces derniers l'acheminent à leurs parents. Le questionnaire portait sur les caractéristiques sociodémographiques et l'implication parentale dans le suivi scolaire et a été traduit en anglais, créole, espagnol et arabe par des interprètes formés. La complétion de ce questionnaire nécessitait en moyenne 30 minutes. Les parents ayant consenti à participer à l'étude mais n'ayant pas retourné leur questionnaire ont été contactés par téléphone par un auxiliaire de recherche maîtrisant la langue maternelle du parent. Lorsque le parent le souhaitait, le questionnaire a été complété verbalement au téléphone (5%). Les élèves ont également complété un questionnaire portant sur leur vécu scolaire au temps 1. Dans le cas des élèves de la maternelle à la deuxième année, le questionnaire était complété sous forme d'entrevue individuelle d'une durée de 15 minutes menée par un auxiliaire de recherche. Les élèves de la troisième à la sixième année complétaient leur questionnaire en ligne d'une durée de 45 minutes au laboratoire informatique de l'école. Seules des informations sociodémographiques ont été utilisées pour les fins de la présente étude. En avril 2014 (temps 2), les enseignants ont complété un questionnaire écrit couvrant divers thèmes, notamment les caractéristiques de chacun de leurs élèves et leur rendement scolaire. Le temps de complétion de ce questionnaire était en moyenne de soixante minutes.

Mesures

Implication parentale dans le suivi scolaire. La version initiale du QIPSS comportait 23 questions évaluant quatre dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire au temps 1. La répartition théorique de ces items à travers les dimensions de l'implication parentale est présentée au tableau 2. Les échelles de réponses variaient selon la dimension de l'implication parentale. Ainsi, pour la communication parent-enfant au sujet de l'école, les parents répondaient à six questions à l'aide d'une échelle de type Likert en cinq points d'ancrage (1=*rarement ou jamais*, 5 = *à tous les jours*). Ensuite, pour les questions portant sur l'importance accordée à la réussite scolaire, les parents répondaient à chacun des cinq items à l'aide de deux échelles de réponses de type Likert en quatre points (1=*totalelement inacceptable/aucunement important*, 4 = *totalelement acceptable/extrêmement important*). Le choix d'une échelle plutôt que de l'autre dépendait de la nature des items. Dans le cas des sept

questions portant sur le lien école-parent, les parents répondaient à partir d'une échelle de type Likert en quatre ou cinq points (par exemple, 1= *rarement ou jamais/cela n'a pas été nécessaire pour l'instant*, 5=*plusieurs fois par semaine*). Enfin, en ce qui a trait à la dimension de l'encadrement lors des devoirs, les parents répondaient à cinq questions portant sur ce thème à partir d'un choix de réponses de type Likert en cinq points (1=*jamais/rarement/mon enfant n'a pas besoin*, 5=*chaque fois que mon enfant a des devoirs*).

Rendement de l'élève. Pour chaque enfant, l'enseignant a répondu à trois questions sur son rendement (temps 1 et 2), soit : « *Depuis le début de l'année scolaire, comment évaluez-vous le rendement moyen de cet élève en mathématiques par rapport aux autres élèves de sa classe ?* ». La même question a été posée au sujet du rendement en lecture et en écriture. L'enseignant répondait à ces questions à l'aide d'une échelle de type Likert en cinq points d'ancrage (1=*nettement sous la moyenne*, à 5=*nettement au-dessus de la moyenne*). Un score combinant les réponses aux trois questions sur le rendement et variant de 1 à 5 a été calculé pour chaque élève.

Niveau de scolarité du parent répondant. Le niveau de scolarité des parents est obtenu à partir de l'item suivant : « *Combien d'années avez-vous fréquenté l'école?* » (temps 1). Les parents répondent à cette question à partir d'une échelle de Likert en quatre points (1= *6 ans et moins (primaire)*(7%), 2= *entre 7 et 11 ans (secondaire)* (47%), 3= *entre 12 et 16 ans (collégial)* (44%), et 4=*plus de 16 ans (université)* (2%).

Revenu familial annuel. Les parents répondent à la question suivante (temps 1): « *Quel est actuellement le revenu total annuel (incluant les revenus provenant du gouvernement) de tous les membres de votre famille?* » à partir d'une échelle de réponse de type Likert en cinq points (1=*29 999\$ et moins* (45%), 2= *entre 30 000\$ et 49 999\$* (29%), 3= *entre 50 000\$ et 79 999\$* (14%), 4= *entre 80 000 et 119 999\$* (7%), et 5=*120 000\$ et plus* (5%).

Sexe et âge de l'enfant. Le sexe et l'âge sont auto-rapportés par l'élève (temps 1) (0=féminin; 1=masculin).

Stratégie analytique

Les analyses ont été effectuées en plusieurs étapes. En guise d'étape préliminaire, nous avons déterminé la moyenne et l'écart-type de chacun des items et nous avons établi les corrélations entre ces variables. Nous avons produit des statistiques descriptives en fonction du niveau scolaire et du sexe de l'élève. Ensuite, nous avons divisé l'échantillon de manière aléatoire en deux sous-échantillons distincts (échantillon 1=356 parents; échantillon 2=355 parents). Dans l'optique d'établir la validité de construit, nous avons introduit les 23 items mesurant les dimensions de l'implication parentale dans une série d'analyses factorielles exploratoires (AFE) de type maximum de vraisemblances. Ce type d'analyse permet de regrouper les variables et d'établir la structure factorielle sans *a priori* théoriques (Cabrerera-Nguyen, 2010). Cette série d'analyses a été menée sur le premier sous-échantillon aléatoire comprenant 356 parents. Comme il était attendu que les facteurs soient corrélés entre eux, nous avons opté pour une rotation de type *oblimin* directe (Tabachnick & Fidell, 2007). Cette étape ainsi que les suivantes ont été réalisées à l'aide du logiciel *Mplus* (Muthén & Muthén, 2005). Bien que la structure factorielle attendue comportait quatre facteurs, six modèles d'AFE comprenant de un à six facteurs différents ont été testés et comparés afin de permettre l'émergence de facteurs non attendus.

La validité des modèles présentant les meilleurs indicateurs a ensuite été évaluée au moyens d'analyses factorielles confirmatoires (AFC) de type maximum de vraisemblance. Cette série d'analyses a été menée sur le second sous-échantillon ($n = 355$ parents). Cette étape avait pour objectif d'évaluer si ces modèles étaient bien ajustés aux données puisque l'AFC permet d'examiner si le modèle factoriel rend bien compte des données, de spécifier l'influence des facteurs latents sur les items et de prendre en compte l'erreur de mesure associée aux items, ce qui n'est pas possible avec l'AFE (Sénécal & Vallerand, 1999). Une fois le modèle final déterminé, la cohérence interne des dimensions sous-jacentes a été évaluée au moyen d'alphas de Cronbach. Pour terminer, nous avons inclus le rendement scolaire de l'élève dans un modèle d'équations structurelles (ES) afin de déterminer le pouvoir prédictif de l'implication parentale dans le suivi scolaire sur le rendement scolaire, en contrôlant pour l'âge de l'élève, son rendement antérieur et son sexe ainsi que le niveau de scolarité du parent répondant et le revenu annuel familial. Nous avons d'abord testé séparément le pouvoir

prédictif de chacune des dimensions de l'implication parentale retenues puis nous avons évalué leur contribution dans un modèle final incluant l'ensemble des dimensions. Afin de tenir compte du caractère niché des données, nous avons regroupé les parents en fonction de l'école fréquentée par leur enfant et avons comparé les moyennes de chaque dimension de l'implication parentale dans le suivi scolaire des cinq groupes ainsi constitués à l'aide d'une analyse de la variance (ANOVA). Des tests de *Tuckey Honestly Significant Difference* (HSD) ont été effectués dans le but de déterminer si les différences intergroupes étaient significatives.

Les différents modèles d'AFE, d'AFC et d'ES ont été comparés sur la base de leur pertinence théorique et statistique. Dans le cas des modèles d'AFE, nous avons utilisé le graphique des valeurs propres (*eigenvalue*) ainsi que les indicateurs d'usage courant pour évaluer l'ajustement des modèles. Ces indicateurs sont le Comparative Fit Index (CFI), le Tucker-Lewis Index (TLI), le Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), le Standardized Root Square Mean Residual (SRMR) et le χ^2 (Hu & Bentler, 1999). Pour tous les types d'analyses, un score de 0,90 et plus au CFI et au TLI indique un ajustement satisfaisant (Bentler, 1990). Une valeur égale ou inférieure à 0,06 était attendue pour le RMSEA ainsi que pour le SRMR (Bentler & Bonett, 1980). Le χ^2 devait être non significatif. La sélection des items composant chacun des facteurs identifiés reposait sur l'examen des poids de saturation. Les poids de saturation sont considérés comme adéquats à partir de 0,45 (Comrey & Lee, 1992). Tous les items dont le poids de saturation était inférieur à ce point de coupure n'ont pas été pris en considération dans les modèles d'AFC et d'ES.

Résultats

Détermination des dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire.

Dans un premier temps, nous avons testé les corrélations entre les items à l'étude. Comme l'indique le tableau 3 et tel qu'attendu, les items présumés faire partie d'un même facteur sont tous significativement corrélés : communication parent-enfant au sujet de l'école ($r = 0,16$ à $0,31$; $p < 0,01$); importance accordée à la réussite scolaire ($r = 0,58$ à $0,74$; $p < 0,01$); lien école-parent ($r = 0,19$ à $0,55$; $p < 0,01$); encadrement lors des devoirs ($r = 0,28$ à $0,56$; $p < 0,01$). Par contre, trois items (16, 17 et 18) ne sont pas corrélés avec le facteur « lien

école-parent » tel que présumé dans la répartition théorique des items (tableau 2). Il s'agit des items qui font référence aux aspects affectifs qui caractérisent le lien école-parent. En raison de leur pertinence théorique, ces items ont tout de même été conservés dans les analyses subséquentes. Les statistiques descriptives de chacun des items (tableau 3) ainsi que des autres variables à l'étude (tableau 4) ont également été produites.

Tableau 3. Matrice des corrélations

items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
1	-																							
2	.65**	-																						
3	.63**	.74**	-																					
4	.31**	.42**	.44**	-																				
5	.39**	.45**	.48**	.66**	-																			
6	.56**	.55**	.55**	.39**	.47**	-																		
7	.15**	.19**	.13**	.01	.05	.16**	-																	
8	.19**	.22**	.17**	.05	.05	.16**	.51**	-																
9	.29**	.30**	.19**	-.01	.04	.24**	.17**	.25**	-															
10	.35**	.37**	.27**	.02	.09*	.28**	.19**	.29**	.58**	-														
11	.29**	.25**	.16**	-.02	.05	.24**	.16**	.24**	.52**	.50**	-													
12	.15**	.15**	.17**	.13**	.15**	.12**	-.05	-.01	.03	.01	.04	-												
13	.01	.07	.03	.05	.06	.07	.07	.01	-.04	.02	-.01	.19**	-											
14	.10*	.09*	.08*	.09*	.12**	.12**	-.03	-.01	.03	.03	.01	.55**	.22**	-										
15	.18**	.17**	.11**	.08*	.13**	.19**	.05	.03	.05	.09*	.09*	.30**	.43**	.28**	-									
16	.03	.05	.10*	.07	.06	.06	.05	.15**	-.01	.04	.06	-.03	.01	-.02	-.04	-								
17	.02	.03	.05	.09*	.10*	.07	.01	.07	-.01	-.02	.09*	.02	.04	.03	.02	.50**	-							
18	.03	.04	.06	.02	.03	.06	.11**	.16**	.04	.02	.07	-.10**	.04	-.05	-.05	.45**	.42**	-						
19	.13**	.13**	.13**	.14**	.17**	.15**	.04	.05	-.06	.11**	.04	.16**	.13**	.13**	.07	.09*	.03	.02	-					
20	.16**	.20**	.25**	.27**	.26**	.21**	.01	.03	-.05	.02	-.03	.19**	.21**	.16**	.11**	.04	.02	-.02	-.02	.56**	-			
21	.24**	.23**	.29**	.21**	.26**	.22**	.01	.05	.02	.09*	.06	.25**	.21**	.20**	.24**	.05	.01	.03	.49**	.56**	.56**	-		
22	.27**	.29**	.29**	.21**	.25**	.25**	.09*	.14**	.20**	.25**	.15**	.14**	.08*	.10**	.13**	.09*	.12**	.09*	.28**	.34**	.41**	.41**	-	
23	.18**	.16**	.23**	.21**	.26**	.22**	-.01	.04	-.04	.05	.05	.18**	.09*	.14**	.19**	-.01	.07	-.01	.29**	.39**	.37**	.38**	.38**	
x	4.26	4.19	4.24	4.35	4.24	3.56	2.99	2.93	3.49	3.08	3.55	2.27	3.28	1.99	2.82	3.63	3.55	3.33	4.63	4.58	4.28	3.23	3.14	
E-T.	.85	.78	.79	.81	.89	1.04	.86	.91	.71	.94	.60	1.10	1.13	1.02	1.48	.59	.71	.70	.96	.92	1.15	.93	.93	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tableau 4. *Statistiques descriptives des autres variables à l'étude*

	Min.	Max.	Moyenne	Écart-type
Rendement de l'élève (temps 1)	1	5	3,3	1,1
Rendement de l'élève (temps 2)	1	5	3,4	1,1
Âge de l'élève	6	14	9,0	1,9

Nous avons ensuite évalué six modèles d'AFE composés de un à six facteurs d'après les 23 items d'implication parentale dans le suivi scolaire¹. Bien que quatre dimensions soient anticipées, nous avons testé six modèles comportant entre un et six facteurs afin de permettre l'émergence de facteurs non attendus. Les items 7 et 8 ont été retirés dès le départ car leurs poids de saturation étaient très faibles dans tous les modèles. Par la suite, les items 4, 13, 22 et 23 ont été retirés des analyses car leur poids de saturation était inférieur à 0,45 et ils étaient redondants sur plus d'un facteur dans tous les modèles. Notons également que le modèle en six facteurs n'a pas convergé malgré le seuil maximal d'itérations rehaussé à 100 itérations au lieu des 25 itérations habituellement nécessaires. Ce modèle a donc été abandonné. Les résultats de l'AFE indiquent que seuls les modèles composés de un à cinq facteurs ont des valeurs propres supérieures à 1 (entre 1,29 et 4,40). Nous avons examiné les indices d'ajustement pour les modèles comprenant de un à cinq facteurs (tableau 5). Seuls les modèles de quatre et de cinq facteurs présentent des CFI supérieurs au seuil minimal établi de 0,90 et des SRMR inférieurs au critère établi de 0,06. Le modèle en cinq facteurs est le seul à atteindre les valeurs critiques cibles des TLI (0,90) et des RMSEA (0,06). Enfin, les χ^2 de tous les modèles sont significatifs, mais cet indicateur étant très sensible à la taille de l'échantillon, nous avons décidé de ne pas en tenir compte dans le choix du meilleur modèle. L'examen des indices d'ajustement des modèles indique que les modèles en quatre et en cinq facteurs présentent des valeurs qui correspondent aux normes établies.

¹ Les items sont répartis de la manière suivante dans les modèles : à **deux facteurs** : f1, items 9,10,11; f2, items 1, 2, 3, 5, 6, 19; à **trois facteurs** : f1, items 9,10,11; f2, items 1, 2, 3, 5, 6, 19; f3, items 16, 17, 18; à **quatre facteurs** : f1, items 9,10,11; f2, items 1, 2, 3, 5, 6; f3, items 19, 20, 21; f4, 16, 17, 18; à **cinq facteurs** : f1, items 9,10,11; f2, items 1, 2, 3, 5, 6; f3, items 19, 20, 21; f4, 12, 14, 15; f5, 16, 17, 18.

Tableau 5. *Indices d'ajustement des modèles d'analyse factorielle exploratoire*

Modèles	χ^2 /ddl	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
Un facteur	958,94/ 119	0,14	0,12	0,56	0,49
Deux facteurs	686,44/ 103	0,13	0,10	0,69	0,59
Trois facteurs	484,30/ 88	0,11	0,08	0,79	0,68
Quatre facteurs	241,89/ 74	0,08	0,05	0,91	0,84
Cinq facteurs	90,41/ 61	0,04	0,02	0,98	0,97

Note. CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Square Mean Residual.

Les modèles en trois, quatre et cinq facteurs ont par la suite été testés au moyen d'AFC. Cette étape a été entreprise à partir de la seconde moitié de l'échantillon aléatoire (356 parents). La structure factorielle établie pour ces modèles correspondait à la structure factorielle obtenue à l'aide des AFE. Comme l'indique le tableau 6, le modèle en cinq facteurs est celui qui présente le meilleur ajustement aux données considérant les seuils établis pour tous les critères qui permettent de juger de l'ajustement d'un modèle². Encore une fois, le χ^2 est significatif mais cela témoigne de la taille de l'échantillon et non de l'invalidité du modèle. Bien que le modèle en quatre facteurs présente des indicateurs satisfaisants et qu'il soit plus parcimonieux que le modèle en cinq facteurs, nous avons retenu ce dernier car il est mieux ajusté aux données et qu'il est intéressant au plan théorique. En effet, ce modèle divise le lien école-parent en deux dimensions, l'une comprenant des comportements observables que les parents déploient afin d'être en lien avec l'école de leur enfant et l'autre incluant des items qui font référence aux aspects affectifs que le parent éprouve relativement au lien qu'il entretient avec l'école de son enfant.

² En ajoutant une corrélation de deux items issus d'un même facteur (item 5 avec item 6) suggérée par Mplus (modindice), les indices d'ajustements du modèle s'améliorent sensiblement.

Tableau 6. *Indices d'ajustement des modèles d'analyses factorielles confirmatoires*

Modèle	χ^2 /ddl	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
Trois facteurs	147,93/ 51	0,07	0,05	0,93	0,92
Quatre facteurs	181,74/ 71	0,07	0,05	0,94	0,92
Cinq facteurs	219,57/ 109	0,05	0,04	0,95	0,93
+ 1 modindice	199,21/ 108	0,05	0,05	0,96	0,94

Note. CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Square Mean Residual.

La structure factorielle du modèle sélectionné est présentée au tableau 7. Comme l'indique ce tableau, ce modèle est composé d'un facteur de communication parent-enfant au sujet de l'école, d'un facteur de l'importance accordée à la réussite scolaire, de deux facteurs du lien école-parent (dimension comportementale et affective) et d'un facteur d'encadrement lors des devoirs. Selon les critères de Comrey et Lee (1992), les poids de saturation à l'intérieur de chacun de ces facteurs (entre 0,45 et 0,87) sont adéquats (0,45), bons (0,55), très bons (0,63) ou excellents (supérieurs à 0,71). De plus, la cohérence interne de chacune des dimensions est excellente puisque supérieure à 0,70 (Kline, 1993), sauf dans le cas des dimensions comportementale (0,64) et affective du lien école-parent (0,69) qui affichent un alpha de Cronbach légèrement inférieur au seuil attendu, mais toutefois satisfaisant.

Tableau 7. Poids de saturation des items et cohérence interne des échelles

Dimensions et items associés	Poids de saturation	α
Communication parent-enfant au sujet de l'école		0,85
(1) Je parle avec mon enfant de l'importance de réussir à l'école.	0,75	
(2) Je parle avec mon enfant au sujet de ses résultats scolaires.	0,87	
(3) Je parle avec mon enfant de ses réussites à l'école.	0,84	
(6) Je parle avec mon enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école.	0,70	
(5) Je parle avec mon enfant des difficultés qu'il vit à l'école.	0,51	
Importance accordée à la réussite scolaire		0,77
(9) Il est important que mon enfant fréquente l'université plus tard.	0,80	
(10) Il est important que mon enfant soit l'un des meilleurs élèves de sa classe.	0,77	
(11) Il est important de réussir à l'école pour réussir sa vie.	0,63	
Lien école-parent (comportemental)		0,64
(12) Je communique avec le professeur de mon enfant en écrivant dans l'agenda.	0,79	
(14) Je parle avec le professeur de mon enfant.	0,85	
(15) Je vais chercher le bulletin de mon enfant à l'école.	0,45	
Lien école-parent (affectif)		0,69
(16) Je me sens le bienvenu à l'école de mon enfant.	0,84	
(17) Je peux compter sur le professeur de mon enfant en cas de besoin.	0,63	
(18) J'aime l'accueil à l'école de mon enfant.	0,63	
Encadrement lors des devoirs		0,74
(19) Je vérifie que mon enfant a fait ses devoirs.	0,71	
(20) J'aide mon enfant quand il ne comprend pas quelque chose dans ses devoirs.	0,85	
(21) J'aide mon enfant à planifier son temps et à s'organiser pour ses devoirs.	0,76	

Les moyennes obtenues pour chacune des dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire ont été calculées en fonction du niveau scolaire de l'élève ainsi que de son sexe (tableau 8). Les moyennes de chacune des dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire ont été comparées pour chacune des écoles à l'aide d'ANOVA (tableau 9). La communication parent-enfant au sujet de l'école, l'importance accordée à la réussite scolaire et la dimension comportementale du lien école-parent varient significativement d'une école à

l'autre. L'école numéro trois se distingue des quatre autres écoles en ce qui a trait aux moyennes obtenues pour la communication parent-enfant au sujet de l'école, l'importance accordée à la réussite scolaire et la dimension comportementale du lien école-parent qui sont plus faibles que dans les autres écoles.

Tableau 8. *Statistiques descriptives selon le niveau scolaire et le sexe de l'élève*

	Moyennes (écarts types)							
	Niveau scolaire						Sexe	
	1	2	3	4	5	6	m	f
Communication parent-enfant au sujet de l'école	4,1 (0,7)	4,2 (0,6)	4,2 (0,7)	4,1 (0,7)	4,0 (0,7)	4,1 (0,8)	4,1 (0,7)	4,1 (0,7)
Importance accordée à la réussite scolaire	3,3 (0,7)	3,4 (0,6)	3,5 (0,6)	3,3 (0,7)	3,4 (0,6)	3,3 (0,6)	3,4 (0,6)	3,3 (0,7)
Lien école-parent (comportemental)	2,4 (1,0)	2,5 (0,9)	2,4 (0,9)	2,3 (0,9)	2,2 (0,9)	2,3 (0,9)	2,3 (0,9)	2,5 (0,9)
Lien école-parent (affectif)	3,5 (0,6)	3,4 (0,6)	3,6 (0,5)	3,6 (0,5)	3,5 (0,5)	3,5 (0,6)	3,5 (0,5)	3,5 (0,5)
Encadrement lors des devoirs	4,5 (4,8)	4,7 (0,7)	4,6 (0,8)	4,4 (1,0)	4,1 (1,1)	4,3 (0,9)	4,5 (0,9)	4,7 (0,6)
Nombre d'élèves	156	116	134	107	104	90	368	343

Tableau 9. Résultats de l'analyse de variance (ANOVA)

	Moyennes (écarts types)					F (4, 702)
	Écoles					
	1	2	3	4	5	
Communication parent-enfant au sujet de l'école	4,1(0,7) ³	4,3(0,6) ³	3,8(0,7) ¹²⁴⁵	4,1 (0,7) ³	4,2(0,6) ³	12,74***
Importance accordée à la réussite scolaire	3,4(0,6) ³	3,6(0,5) ³⁵	3,1(0,6) ¹²⁴⁵	3,4(0,6) ³	3,4(0,7) ²³	9,06***
Lien école-parent (comportemental)	2,5(0,9) ³	2,5(0,9) ³	2,0(1,0) ¹²⁴⁵	2,4(0,8) ³	2,5(0,9) ³	8,13***
Lien école-parent (affectif)	3,6(0,4)	3,4(0,6)	3,5(0,5)	3,4(0,6)	3,5(0,5)	1,77
Encadrement lors des devoirs	4,5(0,8)	4,4(1,0)	4,4(0,8)	4,6(0,8)	4,5(0,9)	0,49
Nombre d'élèves	136	148	135	143	146	

Les nombres indiquent les différences significatives obtenues à partir des tests de Tuckey :

¹ Différence avec l'école 1

² Différence avec l'école 2

³ Différence avec l'école 3

⁴ Différence avec l'école 4

⁵ Différence avec l'école 5

Validité prédictive

Une fois qu'elles ont été identifiées, les dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire mesurées par le QIPSS ont été testées comme prédicteur du rendement scolaire de l'élève en contrôlant pour son rendement antérieur. D'abord, nous avons testé séparément le pouvoir prédictif de chacune des dimensions de l'implication parentale, puis ces dimensions ont été entrées simultanément dans un modèle afin de tenir compte de leur covariance. Dans un premier temps, nous avons testé un modèle saturé incluant tous les liens possibles entre les dimensions de l'implication parentale, les variables de contrôle et le rendement de l'élève (MacCallum, Browne, & Sugarware, 1996). Après avoir retiré tous les liens non significatifs, nous avons produit un second modèle qui réunit toutes les dimensions de l'implication parentale.

Les résultats suggèrent que le modèle d'importance accordée à la réussite scolaire (CFI = 0,96; TLI = 0,93; RMSEA = 0,06; SRMR= 0,05) présente un bon ajustement aux données et permet d'expliquer 56% de la variance totale du rendement scolaire. Les élèves qui ont eu un rendement élevé au temps 1 sont hautement susceptibles d'obtenir un rendement élevé au temps 2 ($\beta = 0,67$; $p < 0,001$). Malgré cet effet très marqué du rendement antérieur, d'autres variables du modèle ont un impact sur le rendement. Ainsi, plus les élèves proviennent d'une famille dont le revenu annuel est élevé, plus leur rendement est élevé ($\beta = 0,17$; $p < 0,001$). De plus, en contrôlant pour le rendement antérieur, le sexe et l'âge de l'enfant, le revenu familial et le niveau de scolarité du parent, les résultats permettent de constater que les parents qui accordent une importance élevée à la réussite scolaire ont des enfants qui ont un rendement scolaire plus élevé un an plus tard ($\beta = 0,14$; $p < 0,01$).

Le modèle de la communication parent-enfant au sujet de l'école (CFI = 0,96; TLI = 0,95; RMSEA = 0,06; SRMR= 0,06) présente un bon ajustement aux données et explique 56% de la variance totale du rendement scolaire au temps 2. En plus du rendement au temps 1 ($\beta = 0,68$; $p < 0,001$) et du revenu familial ($\beta = 0,13$; $p < 0,01$) qui, comme dans le précédent modèle, contribuent significativement à prédire le rendement, l'âge permet de prédire le rendement et les résultats indiquent que plus l'élève avance en âge, plus faible est son rendement scolaire ($\beta = -0,11$; $p < 0,05$). Par contre, la communication parent-enfant au sujet de l'école ne permet pas d'expliquer le rendement scolaire de l'élève.

Ensuite, le modèle de l'encadrement lors des devoirs (CFI = 0,94; TLI = 0,91; RMSEA = 0,07; SRMR= 0,06) présente un ajustement satisfaisant aux données en dépit d'une valeur de RMSEA légèrement supérieure à la valeur attendue. Encore une fois, le rendement antérieur ($\beta = 0,68$; $p < 0,001$) ainsi que le revenu annuel familial ($\beta = 0,14$; $p < 0,01$) sont parmi les seules variables de contrôle qui prédisent le rendement. L'encadrement lors des devoirs n'est pas un prédicteur significatif du rendement scolaire.

Enfin, les modèles qui comprennent la dimension comportementale (CFI = 0,94; TLI = 0,91; RMSEA = 0,06; SRMR= 0,06) et affective (CFI = 1,00; TLI = 1,02; RMSEA = 0,00; SRMR= 0,03) ont été testés. Alors que le modèle de la dimension comportementale présente un bon ajustement aux données et permet d'expliquer 55% de la variance totale du rendement, les indicateurs d'ajustement du modèle de la dimension affective témoignent d'un modèle sur-identifié (*over-identified*), c'est-à-dire que le nombre d'informations fournies est supérieur à ce

qui est nécessaire pour estimer les paramètres (Lei & Wu, 2007). En ce qui a trait au modèle de la dimension comportementale, le revenu ($\beta = 0,15; p < 0,01$) et le rendement antérieur ($\beta = 0,70; p < 0,001$) prédisent significativement le rendement, ce qui n'est pas le cas des autres variables incluses dans ce modèle. Il en va de même dans le cas du modèle de la dimension affective où encore une fois, le rendement antérieur ($\beta = 0,68; p < 0,001$) et le revenu familial ($\beta = 0,14; p < 0,01$) sont les seules variables à prédire le rendement.

Nous avons enfin testé un modèle final qui inclut simultanément les cinq dimensions de l'implication parentale ainsi que des variables de contrôle. Ce modèle illustré à la figure 1 présente un ajustement satisfaisant aux données (CFI = 0,93; TLI = 0,91; RMSEA = 0,06; SRMR = 0,07). On constate que le rendement antérieur ($\beta = 0,67; p < 0,001$) ainsi que le revenu familial ($\beta = 0,17; p < 0,001$) prédisent toujours le rendement de l'élève. À cela s'ajoutent le sexe ($\beta = -0,12; p < 0,001$) ainsi que l'âge ($\beta = -0,04; p < 0,05$) de l'élève. Ainsi, les élèves de sexe masculin et les élèves plus âgés ont tendance à avoir un rendement scolaire plus faible. Par contre, lorsqu'elles sont prises en compte simultanément, seules les dimensions de l'importance accordée à la réussite scolaire ($\beta = 0,21; p < 0,001$), de la communication parent-enfant au sujet de l'école ($\beta = -0,13; p < 0,01$) et de la dimension comportementale du lien école-parent ($\beta = -0,08; p < 0,05$) prédisent le rendement. Plus précisément, les élèves dont les parents accordent une importance élevée à la réussite scolaire, qui communiquent rarement avec leur parent au sujet de l'école et dont le parent est peu souvent en contact avec l'école ont un rendement élevé.

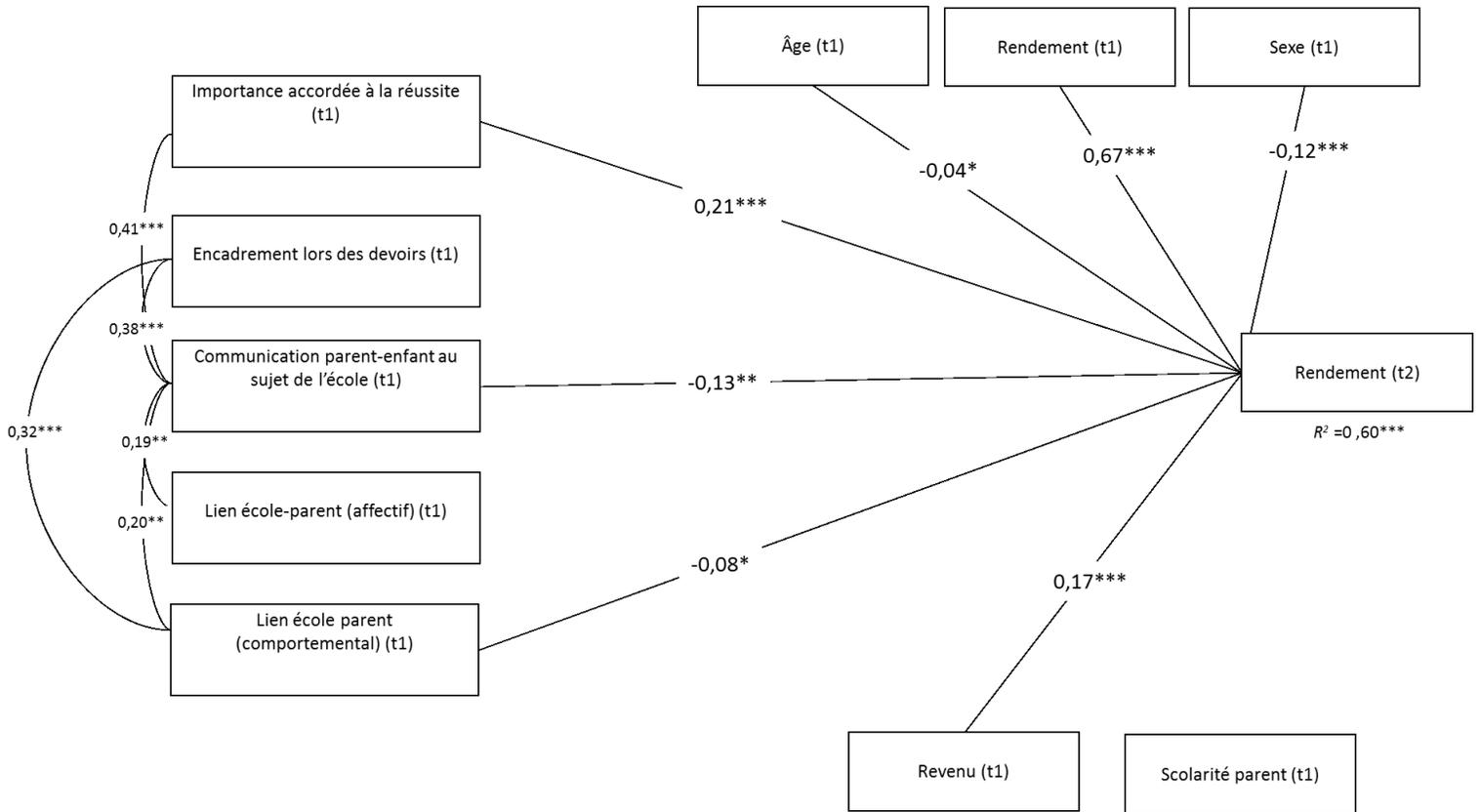


Figure 1. Modèle d'équation structurelle des dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire comme prédicteurs du rendement scolaire. ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Les lignes courbes représentent la covariance entre les variables.

Les résultats indiquent également que certaines pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire covarient passablement. La communication parent-enfant au sujet de l'école covarie avec l'encadrement lors des devoirs (0,38; $p < 0,001$), l'importance accordée à la réussite scolaire (0,41; $p < 0,001$), et avec les dimensions affective (0,19; $p < 0,01$) et comportementale (0,20; $p < 0,01$) du lien école-parent. On observe également une covariation entre l'encadrement lors des devoirs et la dimension comportementale du lien école-parent (0,32; $p < 0,001$).

Discussion

Le but de cette étude était de valider le QIPSS auprès d'un échantillon de parents d'élèves de la 1^{ère} à la 6^e année du primaire. Dans l'ensemble, les résultats indiquent que cet outil présente une validité de construit et une cohérence interne satisfaisantes. Cette étude a par conséquent permis l'émergence d'un nouvel outil dûment validé permettant de rendre compte de l'implication parentale dans le suivi scolaire.

Selon nos résultats, l'implication parentale dans le suivi scolaire se traduit par cinq dimensions. Parmi celles-ci, notons quatre dimensions que nous retrouvons déjà dans les écrits scientifiques portant sur l'implication parentale, soit la communication parent-enfant au sujet de l'école, l'encadrement lors des devoirs, l'importance accordée à la réussite scolaire et la dimension comportementale du lien école-parent (Epstein, 1987; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005; Keith et al., 1993). Ainsi, la communication parent-enfant au sujet de l'école se traduit concrètement chez les parents par des discussions régulières avec leur enfant à propos de l'importance de réussir à l'école, de ses résultats scolaires, de ses réussites et de ses difficultés, de même qu'au sujet de son futur relatif à l'école. En outre, l'encadrement lors des devoirs se manifeste chez les parents par la vérification que les devoirs sont complétés, par de l'aide lorsque l'enfant rencontre des difficultés ainsi que par du soutien à la planification du temps consacré aux devoirs. Parallèlement, l'importance accordée à la réussite scolaire prend la forme d'un ensemble de croyances relatives aux accomplissements scolaires en général ou relatifs à l'enfant. De ce fait, les parents pour qui il est important que leur enfant fréquente l'université plus tard, qui veulent que leur enfant soit parmi les meilleurs élèves de sa classe et qui croient que la réussite scolaire est un prérequis à une vie satisfaisante accordent une importance élevée à la réussite scolaire. Enfin, la dimension comportementale du lien école-parent prend la forme d'actions menées par les parents qui visent la communication avec le personnel scolaire, comme le fait d'écrire dans l'agenda, de parler à l'enseignant ou de se rendre à l'école lors de la remise du bulletin. Par ailleurs, nos résultats suggèrent qu'à ces quatre dimensions anticipées s'ajoute une cinquième dimension qui renvoie au lien affectif entre l'école et le parent. Cette dimension fait référence au sentiment de bienvenue et d'aisance que le parent éprouve lors de ses contacts avec l'école de l'enfant ainsi qu'au sentiment de

confiance à l'endroit de l'enseignant. Fait intéressant, cette dimension est absente des principales définitions de l'implication parentale qui existent à l'heure actuelle (Epstein, 1987; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005; Keith et al., 1993), bien que des auteurs aient déjà documenté cet aspect du lien école-famille, tant en ce qui a trait au sentiment de bienvenue (Hoover-Dempsey et al., 1995; Mapp, 2003) qu'au sentiment de confiance des parents à l'endroit du personnel scolaire (Adams & Christenson, 2000; Kohl, Lengua, & McMahon, 2000). Certaines de ces dimensions sont interdépendantes. Ainsi, les parents qui prodiguent fréquemment un encadrement lors de la période des devoirs de l'enfant, qui accordent une importance élevée à la réussite scolaire, qui ont des contacts fréquents et chaleureux avec le milieu scolaire ont également tendance à avoir des discussions fréquentes avec leur enfant au sujet de son vécu scolaire. De la même manière, les parents qui encadrent de façon soutenue la période des devoirs sont aussi enclins à entrer en contact fréquemment avec l'école.

Au niveau de la validité prédictive, les liens entre chacune des dimensions du QIPSS et la réussite éducative se sont avérés moins significatifs qu'anticipé, tant lorsque les dimensions étaient prises individuellement que lorsqu'elles étaient considérées simultanément. En effet, lorsque examinées individuellement, seule l'importance accordée à la réussite scolaire prédit le rendement scolaire de l'élève. Diverses raisons peuvent cependant expliquer ce résultat. D'abord, notons que le rendement antérieur était contrôlé et expliquait une part importante de la variance du rendement ultérieur. Il est donc possible que cela ait masqué les effets des autres pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire car les pratiques parentales et le rendement ont une part de variation commune. Ces deux mesures sont d'autant plus susceptibles de covarier si l'on considère que le rendement des élèves est influencé par les pratiques que leurs parents mettent en place et ce, dès l'âge préscolaire (Bradley, Caldwell, & Rock, 1988). Le rendement de l'élève est de surcroît susceptible d'influencer la nature et l'intensité des pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire. Également, l'intervalle de temps entre le moment où les parents ont été interrogés sur leurs pratiques et le moment où l'enseignant a évalué le rendement de l'élève était relativement court et il est possible que les pratiques, si elles sont maintenues au fil du temps, ait un impact plus important à long terme. Cependant, le fait que l'importance accordée à la réussite scolaire parvienne à prédire le rendement au-delà du rendement antérieur témoigne de la robustesse de cette variable et de la pertinence de cette dimension de l'implication parentale. Ce résultat est peu surprenant compte

tenu de l'abondance d'études qui rapportent des liens entre les aspirations scolaires des parents et le rendement de l'élève (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005). Ainsi, lorsque les parents entretiennent des aspirations élevées à l'égard de la réussite scolaire de leur enfant et qu'ils discutent de leurs aspirations avec leur enfant, ils transmettent à ce dernier l'idée qu'il est important de réussir à l'école. Il est également plausible que le fait qu'un élève obtienne un rendement élevé fasse en sorte que son parent accorde une importance élevée à la réussite scolaire.

Il est en revanche intéressant de souligner que lorsque les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire sont considérées simultanément, d'autres associations émergent. D'abord, l'importance accordée à la réussite scolaire demeure significativement et positivement associée au rendement scolaire. Ensuite, s'ajoute la communication parent-enfant au sujet de l'école ainsi que la dimension comportementale du lien école-parent. Par contre, de manière plus surprenante, ces deux dimensions sont associées à un rendement plus faible. Bien que de nombreuses études rapportent un effet positif des discussions qu'ont les parents avec leur enfant à propos de l'école (Dessimone, 1999; Sui-Chu & Willms, 1996), il est plausible que les parents dont les enfants éprouvent des difficultés scolaires ressentent le besoin de rappeler plus fréquemment à leur enfant l'importance de l'école et d'effectuer un étroit suivi de ce que l'enfant vit à l'école. Il est aussi possible que cette pratique soit inefficace parce qu'elle pourrait être perçue par l'enfant comme une intrusion plutôt qu'un soutien ou un partage d'informations. De la même manière et comme certains auteurs le suggèrent, les parents dont l'enfant a un faible rendement scolaire sont possiblement plus souvent en contact avec l'enseignant afin de faire le suivi de ses difficultés, ce qui expliquerait l'effet négatif de la dimension comportementale du lien école-parent (Kelly, 2004; McNeal, 2014; Muller, 1995; Sui-Chu & Willms, 1996). Pourtant, les études sont tout aussi nombreuses à rapporter des effets positifs du contact des parents avec l'école, en particulier en ce qui a trait au bénévolat, dimension qui n'a pas été incluse dans notre définition du lien école-parent (Dessimone, 1999; Garcia Bacete & Ramirez, 2001; Shumow & Miller, 2001; Stevenson & Baker, 1987). Il y a donc matière à continuer d'explorer cette variable pour mieux comprendre ce qu'il en est réellement.

Cependant, même en considérant les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire simultanément, il demeure que deux dimensions ne sont pas associées au rendement

scolaire, soit l'encadrement lors des devoirs et la dimension affective du lien école-parent. L'absence de liens entre l'encadrement lors des devoirs et le rendement scolaire trouve écho dans plusieurs études qui rapportent des résultats similaires à ceux que nous avons trouvés (Balli, Wedman, & Demo, 1997; Epstein, 1988; Ginsburg & Bronstein, 1993; Hill & Tyson, 2009; Levin, Levy-Shiff, Appelbaum-Peled, Katz, Komar, & Meiran, 1997). Il importe également de prendre en compte le niveau de défavorisation qui caractérise l'échantillon sur lequel se fonde cette étude. En effet, des études ont montré que les élèves en milieu favorisé tendent à recevoir un soutien parental aux devoirs de meilleure qualité que les élèves vivant en contexte défavorisé (Heimgartner-Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli, & Baeriswyl, 2012; Zady & Portes, 2001). Il est donc plausible que l'encadrement lors des devoirs ait un impact moins marqué au sein des populations défavorisées et que, puisque l'échantillon sur lequel repose la présente étude comporte un indice de défavorisation important, cela explique l'absence d'association constatée. Enfin, Bempechat (2004) insiste sur le fait que les devoirs en tant que tels ont un impact significatif sur la réussite de l'élève mais que leurs effets positifs se manifestent à long terme. De plus, cette activité a un impact plus marqué sur la motivation de l'élève (Bempechat, 2004) et sur ses buts d'apprentissage (Froiland, 2011; Gonida & Cortina, 2014) que sur son rendement scolaire directement. Il est possible qu'il en soit de même pour l'encadrement des parents lors des devoirs, c'est-à-dire que leur effet positif se manifeste à plus long terme et sur des aspects motivationnels de l'expérience scolaire de l'enfant. En ce qui a trait à la dimension affective du lien école-parent, il est plus difficile d'identifier des pistes permettant d'expliquer l'absence d'association avec le rendement scolaire puisqu'il n'existe que très peu d'études sur ce sujet. Il est possible que cette dimension soit davantage liée à d'autres variables qui caractérisent le vécu scolaire de l'enfant, comme par exemple son sentiment d'appartenance à l'école ou son engagement scolaire. Ces nombreux résultats non significatifs suggèrent cependant la présence potentielle d'effets modérateurs. Par exemple, il est possible que l'association entre l'encadrement lors des devoirs et le rendement scolaire soit modérée par l'âge de l'élève et que cette pratique bénéficie davantage aux élèves plus jeunes. Dans les études futures, il serait souhaitable de vérifier la présence de tels effets.

Implications pratiques. Bien que l'outil validé dans la présente étude n'ait pas de visée clinique, il n'en demeure pas moins que cette étude génère des connaissances pertinentes pour

les intervenants scolaires. En effet, nous avons élaboré et validé un modèle d'implication parentale dans le suivi scolaire sur lequel ces intervenants pourraient s'appuyer lorsqu'ils cherchent à prendre le pouls de la participation parentale à la vie scolaire de l'enfant. Ainsi, des parents qui peuvent sembler désengagés aux yeux du personnel scolaire parce qu'ils sont peu présents à l'école peuvent être très investis dans le suivi scolaire de leur enfant en effectuant un suivi et un encadrement constant à la maison. De plus, l'importance accordée à la réussite scolaire s'est avérée être associée positivement au rendement scolaire de l'élève. Il s'agit là d'une valeur commune à l'école et aux parents autour de laquelle les acteurs de ces deux milieux de vie important dans la vie de l'enfant peuvent se rallier et utiliser comme base pour définir des objectifs communs.

Forces, limites et pistes pour la recherche à venir. Tout bien considéré, la présente étude témoigne de la qualité du QIPSS pour mesurer l'implication parentale auprès d'élèves du primaire. Elle a entre autres pour forces de s'appuyer sur un échantillon de taille appréciable, en plus de comporter deux temps de mesure. De plus, le modèle ayant servi à l'élaboration de l'instrument de mesure s'appuie sur des définitions théoriques solides qui tiennent compte de l'ensemble de la recherche au sujet des pratiques parentales d'implication dans le suivi scolaire. Cependant, ces conclusions ne peuvent être envisagées sans prendre en compte certaines limites. D'abord, le nombre d'items retenus pour concevoir le QIPSS était somme toute restreint et il aurait été souhaitable d'être en mesure de conserver un nombre plus important d'items afin de fournir un portrait plus riche et nuancé de l'implication parentale dans le suivi scolaire. Dans le même ordre d'idées, il aurait été judicieux d'inclure des items rendant compte de l'aspect affectif de l'implication parentale dans le suivi scolaire, comme par exemple le soutien émotionnel que le parent prodigue à son enfant lorsque ce dernier fait face à des difficultés. Par ailleurs, le modèle proposé ne tient pas compte du fait que la nature et l'intensité de l'implication parentale dans le suivi scolaire varient en fonction de l'âge de l'élève. Le modèle a également pour limite d'être de nature corrélationnelle, ce qui ne permet pas de statuer sur la direction des liens observés alors qu'il est plausible que ces derniers soient bidirectionnels. Bien que la validité de construit et la cohérence interne de l'instrument soient robustes, la validité prédictive de chacune des dimensions est moins satisfaisante. Une explication possible de ce cas de figure réside dans le choix de la mesure du rendement

scolaire. En effet, celui-ci a été rapporté par l'enseignant qui devait situer l'élève par rapport au reste du groupe, sur une échelle de réponse variant de un à cinq. Ce type de mesure comporte moins de variance que le rendement réel et il est possible que les résultats auraient été tout autres si nous avions employé le rendement officiel de l'élève, tel qu'il figure au bulletin. Les résultats des analyses de variance suggèrent en outre que les parents dont l'enfant fréquente l'une des cinq écoles se distinguent de ceux des autres écoles en ce qui a trait à la communication parent-enfant au sujet de l'école, à l'importance accordée à la réussite scolaire et à la dimension comportementale du lien école-parent. Ces résultats laissent présager que les caractéristiques de cette école pourraient influencer la nature et l'intensité de l'implication parentale dans le suivi scolaire et il s'agit d'une limite dans la mesure où le devis de la présente étude ne permet pas de prendre en compte les caractéristiques des écoles. Une autre limite à considérer est que l'échantillon sur lequel se fonde cette étude est constitué majoritairement de parents immigrants et vivant en contexte défavorisé, limitant ainsi la généralisation des résultats à la population en général. Afin de pallier à cette limite, il serait souhaitable et pertinent de valider ce modèle auprès d'un échantillon davantage représentatif de la population en général. Une autre piste qui apparaît pertinente pour la recherche à venir est de considérer d'autres aspects de la vie scolaire de l'élève, comme son engagement scolaire ou son comportement à l'école, sur lesquels l'implication parentale est susceptible d'influer plutôt que de se centrer exclusivement sur son rendement.

Conclusion

Cette étude a permis d'amorcer une réflexion sur la définition du concept de l'implication parentale dans le suivi scolaire, un concept abondamment étudié mais pour lequel il n'existe pas de définition solide et consensuelle. Nous avons proposé une définition multidimensionnelle solide et validée et produit un outil affichant une très bonne validité de construit, du moins pour une population composée majoritairement de parents immigrants et en situation de défavorisation. D'autres travaux seront nécessaires afin d'établir une définition robuste et consensuelle de l'implication parentale dans le suivi scolaire.

Références

- Adams, K.S., & Christenson, S.L. (2000). Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497.
- Baker, D.P., & Stevenson, D.L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education, 59*(3), 156-166.
- Balli, S.R., Wedman, J.F., & Demo, D.H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *The Journal of Experimental Education, 66*(1), 31-48.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and youth services review, 26*(1), 39-62.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development, 37*(4), 887-907.
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory Into Practice, 43*(3), 189-196.
- Bempechat, J., Graham, S.E., & Jimenez, N.V. (1999). The socialization of achievement in poor and minority students: A comparative study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30*(2), 139-158.
- Bempechat, J., & Shernoff, D.J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. Dans S.L. Christenson, A., Reschly, & C., Wylie (dir.) *Handbook of research on student engagement* (p. 315-342). Springer, US.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238–246.
- Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*, 588–606.
- Bloom, B.S. (1980). The new direction for educational research: Alterable variables. *Phi Delta Kappan, 61*(6), 382-385.
- Bradley, R.H., Caldwell, B.M., & Rock, S.L. (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development, 59*(4), 852-867.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the Journal of the Society for Social Work and Research. *Journal of the Society for Social Work and Research, 1*(2), 99–103.

- Cairns, R.B., Cairns, B.D., & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
- Carter, R.S., & Wojtkiewicz, R.A. (2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35, 29-44.
- Chen, Z.Y., & Kaplan, H.B. (2003). School failure in early adolescence and status attainment in middle adulthood: A longitudinal study. *Sociology of Education*, 76(2), 110-127.
- Chouinard, R., Archambault, J., & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(2), 307-324.
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comrey, A.L., & Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis* (2e éd.). Hillsdale, É.-U. : Erlbaum.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H.B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level : Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education/ Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 32(3), 191-208.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249.
- Duncan, G. J., Yeung, W, Brooks-Gunn, J. & Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, 63. 406-423.
- Eccles, J., & Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *The Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Eccles, J.S., & Harold, R.D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *The Teachers College Record*, 94(3), 568-587.

- Eccles, J.S., & Harold, R.D. (1996). *Family involvement in children's and adolescents' schooling*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisler, A.D. (2003). The human sense of time: Biological, cognitive and cultural considerations. Dans R.Buccheri, M. Saniga, et W. Stuckey, *The nature of time: Geometry, physics and perception* (pp. 5-18). Springer Netherlands.
- Epstein, J.L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society, 19*(2), 119–136.
- Epstein, J.L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Epstein, J.L. (1990). School and family connections. *Marriage & Family Review, 15*(1), 99-126.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L., Salinas, K.C. et Horsey, C.S. (1994). *Reliabilities and summaries of scales : School and family partnership surveys of teachers and parents in the elementary middle grades*. Baltimore, MD : Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Johns Hopkins University.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Fuligni, A.J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development, 68*(2), 351-363.
- Froiland, J. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child & Youth Care Forum, 40*(2), 135-149.
- Froiland, J., & Davison, M. (2013). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education, 1*-17
- Garcia Bacete, F.J., & Ramirez, J.R. (2001). Family and personal correlates of academic achievement. *Psychological Reports, 88*, 533–547.
- Ginsburg, G.S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development, 64*, 1461–1474.
- Gonida, E.N., & Cortina, K.S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parents and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 376-396.
- Grolnick, W.S., Kurowski, C.O., Dunlap, K.G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence, 10*, 465–488.

- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237-252.
- Gutman, L.M., & McLoyd, V.C. (2000). Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review, 32*(1), 1-24.
- Heimgartner-Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2012). More chameleon effects in homework research: How the choice of instruments affects the associations between family background, parental homework involvement, and reading achievement. *Elterliche Hausaufgabenhilfe unter dem Blickwinkel sozialer Disparitäten: Eine Untersuchung, 75*.
- Henry, K.L., Knight, K.E., & Thornberry, T.P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 156–166.
- Hess, R.D., Holloway, S.D., Dickson, W.P., & Price, G.G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development, 55*(5), 1902-1912.
- Hill, N.E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development, 75*(5), 1491-1509.
- Hill, N.E., & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *The Teachers College Record, 97*(2), 310-331.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cut-off criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1–55.
- Jeynes, W. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *The Teachers College Record, 112*(3), 747-774.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*, 237-269.
- Kao, G. & Tienda, M. (2005). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly 76*(1), 1-19.

- Keith, T.Z., Keith, P.B., Troutman, G.C., Bickley, P.G., Trivette, P.S., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 474–496.
- Keith, T.Z., Reimers, T.M., Fehrmann, P.G., Pottebaum, S.M., & Aubey, L.W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.
- Kelly, S. (2004). Do increased levels of parental involvement account for social class differences in track placement? *Social Science Research*, 33, 626-659.
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. London, R.-U. : Routledge.
- Kohl, G.O., Lengua L.J., & McMahon, R.J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Lee, J.-S. & Bowen, N.K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Lei, P.-W., & Wu, Q. (2007). Introduction to structural equation modeling : Issues and practical considerations. *Instructional Topics in Educational Measurement*, 26(3), 33-43.
- Lerner, R.M., & Galambos, N.L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's home work: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207–227.
- MacCallum, R.C., Browne, M.W., & Sugawara, H.M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130–149.
- Mapp, K.L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal*, 13(1), 35-64.
- Mau, W.C. (1997). Parental influences on the high school students' academic achievement: A comparison of Asian immigrants, Asian Americans and White Americans. *Psychology in the Schools*, 34(3), 267-277.
- McNeal, R. (2014). Parent involvement and student performance: The influence of school context. *Educational Research for Policy and Practice*, 1-15.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et Politiques*, 35, 63-73.

- Muller, C. (1995). Maternal employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents. *Journal of Marriage & the Family*, 57, 85–100.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2005). *Mplus user's guide*. Los Angeles, É.-U.: Muthén & Muthén.
- Natriello, G., & McDill, E.L. (1986). Performance standards, student effort on homework, and academic achievement. *Sociology of Education*, 59(1), 18-31.
- Park, H. (2008). The varied educational effects of parent-child communication: A comparative study of fourteen countries. *Comparative Education Review*, 52(2), 219-243.
- Paulson, S.E. (1994). Parenting style and parental involvement: Relations with adolescent achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 7, 6–11.
- Peng, S. S., & Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *The Journal of Educational Research*, 87(6), 346-352.
- Reed, R.P., Jones, K.P., Walker, J.M., & Hoover-Dempsey, K.V. (2000). *Parents' motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Ross, C.E., & Wu, C.L. (1996). Education, age, and the cumulative advantage in health. *Journal of health and social behavior*, 37(1), 104-120.
- Sénécal, C., & Vallerand, R.J. (1999). Construction et validation de l'échelle de motivation envers les activités familiales (ÉMAF). *European Review of Applied Psychology/Revue européenne de psychologie appliquée*, 49, 261–274.
- Shochet, I.M., Dadds, M.R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 170 –179.
- Shumow, L., Lyutykh, E., & Schmidt, J.A. (2011). Predictors and outcomes of parental involvement with high school students in science. *The School Community Journal*, 21(2), 81-98.
- Shumow, L., & Miller, J.D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21, 68–91.
- Shute, V.J., Hansen, E.G., Underwood, J.S., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 2011, 1-10.
- Stacer, M., & Perrucci, R. (2013). Parental involvement with children at school, home, and community. *Journal of Family and Economic Issues*, 1-15.

- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Stevenson, D.L., & Baker, D.P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Sui-Chu, E.H., & Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5e éd.). Boston, É.-U. : Allyn and Bacon.
- Tardif-Grenier, K, Archambault, I., & Janosz, M. (2011). Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire nés à Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 40(2), 261-282.
- Thornberry, T.P., Moore, M., & Christenson, R.L. (1985). The effect of dropping out of high school on subsequent criminal behavior. *Criminology*, 23(1), 3-18.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de la validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 30(4), 662-680.
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat." *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Whitlock, J.L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlations of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10, 13-29.
- Zady, M.F., & Portes, P.R. (2001). When low-SES parents cannot assist their children in solving science problems. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 6(3): 215-229.

Chapitre III : L'implication parentale et la réussite éducative des élèves du primaire issus de l'immigration : différences en fonction de la région de naissance du parent

L'implication parentale et la réussite éducative des élèves du primaire issus de l'immigration : différences en fonction de la région de naissance du parent

Tardif-Grenier, K., & Archambault, I.

Résumé. L'association entre l'implication parentale dans le suivi scolaire et la réussite éducative de l'élève est bien documentée. La présente étude vise à établir dans quelle mesure l'implication parentale dans le suivi scolaire est associée au rendement et à l'engagement scolaire d'élèves du primaire qui sont issus de l'immigration et qui fréquentent une école située en milieu défavorisé. Étant donné que la population immigrante constitue un groupe hétérogène, nous avons examiné les différences au plan de l'implication parentale en fonction de la région de naissance du parent, soit le Canada, l'Afrique du Nord et les Antilles. Au total, 296 élèves ainsi que leur parent et leur enseignant ont participé à cette étude longitudinale. Les résultats issus des analyses de variance ainsi que de modèles d'équations structurelles multi-groupes suggèrent qu'il existe des différences entre ces trois groupes au plan de la réussite éducative des élèves, des pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire privilégiées par leurs parents. Des différences au plan des associations entre ces pratiques et les indicateurs de la réussite éducative ont également été constatées.

Mots-clés : rendement scolaire, engagement scolaire, immigration, école primaire, implication parentale, collaboration école-famille, Antilles, Afrique du Nord.

Abstract. It is well documented that parental involvement in school has an impact on the school adjustment of the student. This study aims to determine to what extent parental involvement is positively associated with performance and school engagement of students from immigrant background. The data were collected in five elementary schools located in disadvantaged areas of Montreal. A total of 296 students as well as their parents and their teachers participated in this longitudinal study. As the immigrant population is a heterogeneous group, we examined the differential effect of parental involvement on school adjustment of students from three subgroups defined according to the region of birth of the parent (Canada,

North Africa and the Caribbean). The results from the analyzes of variance and multi-group structural equation models suggest that there are differences between the three groups in terms of school adjustment of students, involvement practices favored by their parents and the impact of these practices on their school adjustment.

Key words: academic achievement, school engagement, immigration, elementary school, parental involvement, family-school partnership, Caribbean, North Africa.

Contexte théorique

Depuis de nombreuses années, la population immigrante est grandissante au sein des écoles québécoises. À Montréal, plus d'un élève sur deux est issu de l'immigration (CGTSIM, 2010). Or, ces élèves font face à de nombreux défis. Notamment, 56% des élèves montréalais issus de l'immigration récente ont une langue maternelle autre que la langue d'enseignement (Collin, Karsenti, Fréchette, Murataj, & Fleury, 2011). On sait également que ces élèves sont nettement plus enclins à vivre dans des quartiers défavorisés, ce qui constitue un facteur de risque d'échec et d'abandon scolaire (Ashiabi, 2005; Brooks-Gunn & Duncan, 1997). Pourtant, prise dans son ensemble, la population des élèves issus de l'immigration réussit aussi bien que la moyenne des élèves québécois au plan scolaire (McAndrew et al., 2015). Par contre, lorsque l'on raffine les analyses et que la région d'origine est prise en compte, certains sous-groupes d'élèves issus de l'immigration affichent un profil scolaire plus ou moins avantage. C'est notamment le cas des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique du Nord qui se démarquent par leur taux de diplomation. En effet, les élèves originaires des Antilles ont un taux de diplomation plus faible que la moyenne des élèves du Québec alors que ceux d'Afrique du Nord sont plus nombreux que la moyenne à obtenir un diplôme (McAndrew, Ledent, Murdoch, & Aït-Saïd, 2012). Nous en savons néanmoins bien peu sur les facteurs qui marquent le parcours scolaire de ces élèves, particulièrement en ce qui a trait à leur engagement scolaire.

Dans la mesure où l'engagement scolaire est un prérequis important non seulement au succès et à la persévérance scolaire, mais également au développement général de l'enfant, notamment sa santé mentale et physique, et son bien-être (Catalano, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004; Muennig, 2005; Stipek, 2002; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013), il est essentiel de mieux connaître les facteurs qui sont susceptibles de l'influencer.

Parallèlement, il est reconnu que les parents jouent un rôle crucial dans le succès scolaire de leur enfant (Comer, 2005; Eccles & Gootman, 2002; Epstein, 1995; Hill & Taylor, 2004; Jeynes, 2005; Mapp, Johnson, Strickland, & Meza, 2008). Par contre, nous savons moins si l'implication parentale dans le suivi scolaire est similaire et tout aussi importante chez différents sous-groupes d'élèves issus de l'immigration. Cette étude poursuit deux objectifs principaux. D'abord, elle a pour but d'établir dans quelle mesure les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire influencent l'engagement et le rendement scolaires de l'enfant. Ensuite, elle vise à examiner si les relations qui existent entre l'implication dans le suivi scolaire et la réussite éducative varient chez les élèves originaires d'Afrique du Nord et des Antilles comparativement aux élèves nés au Canada de parents canadiens.

La réussite éducative de l'élève: rendement et engagement scolaires

Il existe de nombreuses variables pour rendre compte de la réussite éducative de l'élève, mais deux d'entre elles ont fait l'objet d'une attention plus marquée, soit le rendement et l'engagement scolaire. Ces deux indicateurs de la réussite éducative sont inter-reliés puisque les élèves ayant un engagement scolaire élevé ont tendance à avoir un rendement scolaire élevé et sont moins enclins à abandonner l'école avant l'obtention d'un diplôme du secondaire (Johnson, McGue, & Iacono, 2006; Klem & Connell, 2004; Li & Lerner, 2011; Whitlock, 2006). Également, il est bien connu que tout comme le rendement, l'engagement scolaire est un excellent prédicteur de la persévérance aux études et que, bien avant d'abandonner l'école, les élèves présentent des signes de désengagement (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Christenson, Reschly, Appleton, Berman, Spangers, & Varro, 2008; Doll & Hess, 2001). Tout comme la réussite dans les matières de base, l'engagement scolaire représente donc une cible précoce à privilégier lorsque l'on souhaite prévenir le décrochage scolaire (Finn, 1989) puisque

les comportements qui le caractérisent peuvent se manifester très tôt dans le parcours scolaire, dès l'entrée à l'école primaire (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002).

Si le rendement scolaire est habituellement défini par le résultat d'un élève aux évaluations des connaissances acquises dans le cadre scolaire (Ward, Stocker, & Murray-Ward, 1996), la définition de l'engagement scolaire est moins claire et a fait l'objet de nombreux travaux et discussions. Certains chercheurs définissent l'engagement scolaire comme un concept général. Notamment, Klem et Connell (2004) conçoivent l'engagement comme l'implication de l'élève à l'école, son investissement psychologique et les efforts qu'il déploie dans le but d'apprendre, de comprendre ou de maîtriser les connaissances et les habiletés promues par l'école. Toutefois, il y a de plus en plus d'appui à l'effet que l'engagement est un construit qui inclut plusieurs dimensions (Appleton et al., 2008). Dans cet ordre d'idées, Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) définissent l'engagement scolaire comme un métaconstruit regroupant trois dimensions: comportementale, affective et cognitive. Bien que la plupart des études qui ont examiné ces dimensions aient été menées auprès d'élèves du secondaire, ces dimensions et leurs liens avec le rendement ont également été documentés chez les élèves des deuxième et troisième cycles du primaire et il existe des outils ayant été validés auprès de cette population (Archambault & Vandebosche-Makombo, 2013).

La dimension comportementale de l'engagement réfère à la fois à la participation aux activités scolaires et parascolaires et aux comportements de conformité tels respecter les consignes et être assidu. Ces comportements observables rendent compte de la manière dont l'élève participe en classe et adopte les comportements attendus par le milieu scolaire (Green, Rhodes, Hirsch, Suarez-Orozco, & Camic, 2008; Jimerson, Campos, & Greif, 2003). Cette dimension est centrale à la notion d'engagement scolaire (Dotterer & Lowe 2011; Kindermann 2007). En effet, une étude longitudinale d'Archambault, Janosz, Fallu et Pagani (2009) basée sur un échantillon de 11 827 élèves provenant de 69 écoles secondaires du Québec a montré que parmi les trois dimensions de l'engagement scolaire, seule la dimension comportementale prédisait de manière directe l'abandon scolaire. Également, une étude de Finn, Pannozzo et Voelkl (1995) menée sur un échantillon de 1 013 élèves de quatrième année du primaire a examiné le lien entre la participation aux activités en classe et le rendement en mathématiques ainsi qu'en lecture. Les élèves ayant un rendement élevé se distinguent des élèves en situation

d'échec sur plusieurs aspects de l'engagement comportemental. Notamment, ces élèves arrivent à l'heure à leurs cours, sont rarement absents, n'ont pas tendance à déranger le cours des activités en classe, complètent plus souvent leurs devoirs et sont plus actifs dans les activités parascolaires. Enfin, Balfanz et Byrnes (2006) ainsi que Li et Lerner (2011) obtiennent des résultats similaires auprès d'échantillons de plus de 1 200 élèves américains de la cinquième à la huitième année.

La dimension affective de l'engagement scolaire renvoie aux sentiments et aux attitudes des élèves envers l'école, comme par exemple la valorisation de l'école, l'intérêt, le plaisir, l'ennui, la tristesse et l'anxiété (Appleton et al., 2008; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003). La dimension affective de l'engagement scolaire concerne également les réactions positives ou négatives de l'élève à l'égard de ses enseignants et de ses pairs, ainsi que vis-à-vis des activités de la classe ou de l'école (Jimerson et al., 2003; Stipek, 2002). Il est à noter que l'engagement affectif est différent selon la matière scolaire concernée (Archambault & Vandebossche-Makombo, 2013). En effet, un élève peut avoir un engagement affectif élevé en mathématiques, mais faible en lecture et écriture. Par contre, peu d'études rendent compte de la contribution unique de l'engagement affectif sur le rendement ou la persévérance scolaire (Fredricks et al., 2004). Certains auteurs postulent que le lien qui existe entre l'engagement affectif et ces variables est indirect (Voelkl, 2012). Cette dimension affecterait les autres dimensions de l'engagement scolaire qui à leur tour influent sur les apprentissages (Stewart, 2003; Voelkl & Frone, 2004). D'autres chercheurs avancent néanmoins que l'engagement affectif aurait également un impact direct sur la décision d'abandonner ou non l'école (Finn, 1989; Finn & Zimmer, 2012).

Enfin, la dimension cognitive de l'engagement scolaire fait référence à l'autorégulation des apprentissages. Cette dimension est notamment associée à l'attention et aux stratégies métacognitives. Il faut comprendre la dimension cognitive comme le niveau d'investissement déployé par l'élève dans le but de mener ses apprentissages (Appleton et al., 2008; Fredricks et al. 2004). Cela peut se manifester concrètement par une tendance de l'élève à « travailler fort » et à appliquer des stratégies pour faire face aux difficultés lorsqu'elles se présentent. Ainsi, cette dimension recoupe certaines notions motivationnelles comme par exemple l'effort et la volonté d'apprendre (Ryan & Deci, 2000; Sansone & Harackiewicz, 2000). Néanmoins, la

dimension cognitive est moins bien documentée que la dimension comportementale et, dans une moindre mesure, que la dimension affective, car elle renvoie à des éléments qui sont plus difficilement observables. À cet égard, une étude s'est attardée à l'impact de l'autorégulation, de la persévérance et de l'effort sur le rendement scolaire (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996). Cette recherche menée auprès de 297 élèves du secondaire a montré que les élèves qui rapportent faire preuve d'autorégulation, qui persistent lors de tâches et qui fournissent beaucoup d'efforts à l'école ont un rendement supérieur en mathématiques à celui des élèves qui ne rapportent pas avoir recours à de telles stratégies. Dans le même sens, Wang et Eccles (2011) ont étudié des trajectoires d'engagement scolaire chez plus de 1 100 jeunes du secondaire. Les jeunes qui rapportaient un niveau élevé d'engagement cognitif maintenaient un rendement scolaire plus élevé de même que des aspirations scolaires plus élevées tout au long de leur parcours au secondaire.

De la même manière qu'il existe plusieurs définitions de l'engagement scolaire, il y a également différentes façons de le mesurer (Fredricks et al., 2004). Bien souvent, l'engagement scolaire, en particulier au primaire, est rapporté par l'enseignant de l'élève (par exemple, Pagani, Fitzpatrick, Archambault & Janosz, 2010; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008). L'enseignant observe et qualifie les comportements de l'élève au quotidien et rend compte de son engagement comportemental. Par contre, il n'existe pas de mesures validées et rapportées par l'enseignant qui permettent de rendre compte des autres dimensions de l'engagement. Il est donc pertinent d'avoir recours, en complément aux mesures rapportées par l'enseignant, à des mesures auto-rapportées par l'élève dans le but d'accéder aux aspects non observables de son engagement et ainsi obtenir une évaluation plus complète et exhaustive de son expérience scolaire (Archambault & Vandenbossche-Makombo, 2013).

En revanche, même si le rendement et l'engagement scolaires sont désormais bien documentés pour les élèves en général et que les liens qui existent entre ces deux indicateurs de l'expérience scolaire sont désormais établis, il existe peu de connaissances au sujet de la réussite éducative de certains groupes vulnérables, notamment les élèves issus de l'immigration.

La réussite éducative des élèves issus de l'immigration

Le fait d'être engagé et d'avoir de bons résultats scolaires sont des conditions gagnantes pour l'apprentissage et le succès scolaire de tous les élèves. Plus que jamais, la réussite éducative est un prérequis essentiel à la pleine participation d'un individu à la société. Cela pourrait être d'autant plus vrai pour les élèves issus de l'immigration, puisque pour ces élèves, la réussite éducative représente un indicateur d'intégration et d'adaptation aux valeurs de leur société d'accueil (Chiu, Pong, Mori, & Chow, 2012; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001).

De nombreuses études québécoises ont porté sur le vécu scolaire en général des élèves issus de l'immigration (par exemple, Kanouté & Lafortune, 2010; Kanouté, Vatz-Laaroussi, Rachédi, & Tchimou-Doffouchi, 2008; McAndrew, Garnett, Ledent, & Ungerleider, 2008) et quelques-unes d'entre elles ont porté sur le rendement scolaire. (par exemple, McAndrew, 2004; McAndrew et al., 2012; McAndrew & Ledent, 2009; MELS, 2008; Tardif-Grenier, Archambault, & Janosz, 2011). Au niveau du rendement scolaire, le constat qui émerge de ces études est que les élèves issus de l'immigration ne présentent pas de difficultés particulières et réussissent aussi bien, voire mieux, que leurs pairs natifs du Québec. Par contre, il ressort des études qui prennent en compte le statut générationnel de l'élève ou son pays de naissance que certains sous-groupes obtiennent des résultats scolaires plus faibles. C'est notamment le cas des élèves de première génération, c'est-à-dire qui ne sont pas nés au Québec (McAndrew et al., 2012). On note également que certains sous-groupes définis en fonction de la région d'origine se démarquent soit positivement ou négativement au niveau du rendement scolaire, notamment et respectivement les jeunes originaires de l'Afrique du Nord et des Antilles.

Par contre, au niveau de l'engagement scolaire, les connaissances sont beaucoup moins développées. En fait, il n'existe à ce jour aucune étude québécoise ou canadienne s'étant attardée à l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration. Quelques études ont cependant été menées aux États-Unis (par exemple, Conchas, 2001; Garcia-Reid, Reid, & Peterson, 2005; Suárez-Orozco, Pimentel, & Martin, 2009). L'une d'entre elles, une étude longitudinale de Suarez-Orozco, Gaytan, Bang, Pakes, O'Connor et Rhodes (2010) portant sur un échantillon de 407 élèves immigrants du secondaire a permis d'étudier les trajectoires d'engagement comportemental de ces élèves. Ces élèves, âgés entre neuf et quatorze ans au début de l'étude, étaient nés en Amérique Centrale, en Chine, en République Dominicaine, en

Haïti ainsi qu'au Mexique. Les résultats suggèrent que les élèves immigrants représentent un groupe hétérogène au plan de l'engagement scolaire. On note cependant une tendance à l'effet que ceux qui présentent un faible niveau d'engagement comportemental seraient plus susceptibles d'emprunter une trajectoire scolaire désavantageuse. Ainsi, ils sont plus à risque d'obtenir des résultats scolaires faibles ou de voir leur performance scolaire diminuer de manière plus ou moins abrupte durant le secondaire. Soulignons que les élèves qui ne maîtrisaient pas la langue d'enseignement étaient plus enclins à manifester un faible niveau d'engagement comportemental, ce qui témoigne de l'importance de tenir compte de la langue lorsque l'on s'intéresse à l'engagement scolaire de cette population.

Malgré leur pertinence, les études américaines comme celle de Suarez-Orozco et al. (2009) présentent plusieurs limites. D'abord, elles se sont uniquement concentrées sur les élèves du secondaire. Ainsi, nous en savons très peu sur ce qui influence l'engagement scolaire des élèves du primaire. De plus, plusieurs des constats qui émanent de ces études ne sauraient être appliqués au contexte québécois en raison des différences qui existent entre les populations immigrantes américaines et québécoises. En effet, les immigrants américains sont, d'une part, massivement défavorisés et d'origines moins diversifiées comparativement aux immigrants québécois (Migrant Policy Institute, 2014). D'autre part, aux États-Unis, environ la moitié des immigrants sont des résidents illégaux et près des trois quarts sont d'origine hispanophone, ce qui n'est pas le cas des immigrants du Québec (Baker & Rytina, 2013; Migrant Policy Institute, 2014). Enfin, les études américaines portent souvent sur la réalité des élèves afro-américains, une minorité involontaire et marginalisée de longue date qui n'est pas issue de l'immigration récente et qui n'existe pas au Québec.

En dépit du manque de connaissance sur l'engagement scolaire des élèves immigrants au Québec, il est bien établi que ces élèves font face à de nombreux défis qui pourraient compromettre leur réussite éducative (Matte & Saint-Jacques, 2000). Notamment, les élèves issus de l'immigration récente sont davantage sujets à grandir dans un milieu défavorisé que les jeunes de troisième génération ou plus (Bouchama, 2009; McAndrew et al., 2012). Ils sont également plus susceptibles de vivre du stress attribuable aux efforts qu'ils doivent déployer pour s'adapter à une nouvelle culture ou à la discrimination à laquelle certains font face dans leur milieu scolaire (Kanouté, 2002; Lafortune, 2012). De plus, ils ne connaissent pas toujours

la langue de leur pays d'accueil et de leur établissement scolaire. Considérant que la maîtrise d'une nouvelle langue peut prendre jusqu'à sept ans (Cummins, 1991), cela peut représenter pour ces élèves un obstacle à la compréhension et à la maîtrise des notions enseignées. Enfin, ces jeunes peuvent aussi vivre une forme de dissonance culturelle entre leur milieu familial et leur milieu scolaire ce qui peut exiger un effort d'adaptation supplémentaire (Cooper, 2003; Phelan, Davidson, & Yu, 1993). En d'autres termes, bien que l'on ne sache pas si ces facteurs ont une influence négative sur leur engagement scolaire, on peut toutefois conclure que les élèves issus de l'immigration doivent accomplir des tâches développementales supplémentaires susceptibles d'influencer leur parcours scolaire (par exemple, se familiariser avec une autre culture et apprendre une nouvelle langue) (Oppedal, 2006). L'accomplissement de ces tâches nécessite l'implication de plusieurs acteurs et notamment, l'implication des parents qui figurent sans doute parmi les acteurs de la réussite éducative les mieux placés pour aider l'élève à surmonter ces défis.

L'implication parentale et la réussite éducative de l'élève

Lorsqu'il est question de la réussite éducative de l'enfant, il est désormais bien connu que les parents jouent un rôle crucial (Blondal & Adalbjarnardottir, 2014). De nombreuses études ont montré l'existence d'un lien entre l'implication parentale dans le suivi scolaire et la réussite éducative de l'enfant (Comer, 2005; Eccles & Gootman, 2002; Epstein, 1995; Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Jeynes, 2005; Mapp, Johnson, Strickland, & Meza, 2008). Une explication possible est que les parents qui s'impliquent dans le suivi scolaire de leur enfant transmettent à ce dernier le message que l'éducation est importante et a de la valeur (Eccles, Roeser, Vida, Fredricks, & Wigfield, 2006). Ainsi, l'élève peut être davantage motivé à s'investir au plan scolaire lorsqu'il constate que ses parents manifestent de l'intérêt et de l'engagement à l'endroit de son vécu à l'école (Ames, deStefano, Watkins, & Sheldon, 1995). Peu d'études ont toutefois porté sur l'implication parentale auprès des élèves du primaire. Pourtant, certaines études ont montré qu'à ce niveau, l'influence parentale sur la réussite éducative de l'élève est cruciale et que plus l'enfant est jeune, plus elle a d'impact (Eccles & Harold, 1993; Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum, & Aubey, 1986; Natriello & McDill, 1986; Shute et al, 2011).

À ce jour, il n'existe pas de consensus quant à la définition et aux dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire (Jeynes, 2005). Nous avons choisi d'adopter le modèle de l'implication parentale dans le suivi scolaire récemment développé par Tardif-Grenier et Archambault (soumis) puisque ce modèle tient compte des principales définitions qui existent à ce sujet et a été validé auprès de 711 parents d'élèves du primaire au Québec. Plus du tiers de ces parents était né à l'étranger et la moitié d'entre eux avait un revenu familial qui les placent sous le seuil de la pauvreté. Ce modèle comporte cinq dimensions, soit l'importance que les parents accordent à la réussite scolaire, la communication parent-enfant au sujet de l'école, les dimensions affective et comportementale du lien école-parent et l'encadrement lors des devoirs. L'importance que le parent accorde à la réussite scolaire représente la valeur que le parent accorde aux accomplissements scolaires de son enfant. Vient ensuite la communication parent-enfant au sujet de l'école qui renvoie aux discussions portant sur l'école. Cette pratique permet au parent de manifester son intérêt à l'égard de la scolarisation de l'enfant, de rester informé au sujet de ce que son enfant vit à l'école et de le conseiller lorsqu'il éprouve des difficultés, souvent en amont de l'apparition de conséquences négatives. Également, la dimension affective du lien qui existe entre l'école et le parent réfère au niveau de confort et de confiance du parent à l'égard de l'école de son enfant. En revanche, la dimension comportementale du lien école-parent fait référence aux comportements que le parent déploie afin d'être en communication et en relation avec l'école de son enfant. Ces actions permettent l'échange d'informations avec le personnel scolaire et témoignent encore une fois de l'importance que le parent accorde à la vie scolaire de son enfant. Enfin, le soutien et l'encadrement que le parent prodigue à son enfant durant la période des devoirs renvoie notamment à l'établissement d'un horaire pour la période des devoirs et au fait que le parent s'assure que les devoirs sont complétés et effectués de manière adéquate.

De nombreuses études ont permis de montrer qu'il y a un lien entre l'implication parentale et le rendement scolaire de l'élève. En effet, le fait que le parent s'implique à l'école ou à la maison a pour effet d'améliorer le rendement scolaire de l'élève, peu importe le sexe de l'élève (Comer, 2005; Jeynes, 2005). Cet effet bénéfique a été observé dès le tout début du parcours scolaire et, dans une moindre mesure, jusqu'au niveau secondaire (Hill & Taylor, 2004). Quelques études ont également mis en évidence l'existence d'une association positive

indirecte entre l'implication parentale dans le suivi scolaire auprès d'élèves du secondaire et leur niveau d'engagement scolaire (Bempechat & Shernoff, 2012; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Mo & Singh, 2008; Steinberg et al., 1992). En outre, des auteurs ont montré que l'implication parentale dans le suivi scolaire a pour effet de favoriser d'autres comportements qui sont associés à l'engagement scolaire, comme par exemple la motivation intrinsèque, l'autonomie, l'autorégulation, l'orientation vers les buts de maîtrise et la motivation à l'égard de la lecture (Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005). Très peu d'études ont toutefois examiné les liens qui existent entre l'implication parentale dans le suivi scolaire et l'engagement scolaire de l'élève du primaire et aucune d'entre elles n'a considéré l'implication parentale et l'engagement scolaire selon une perspective multidimensionnelle (Gonzalez-DeHass et al., 2005). Il existe pourtant des instruments validés qui permettent de mesurer l'engagement scolaire des élèves du deuxième et du troisième cycle du primaire (Archambault et Vandebosche-Makombo, 2013). Certaines études ont toutefois traité des relations qui unissent l'une ou l'autre des dimensions de ces deux notions.

C'est notamment le cas de la recherche longitudinale d'Izzo, Weissberg, Kaspro et Frenrich (1999) qui s'est attardée à la dimension comportementale du lien école-parent auprès d'élèves de la maternelle à la troisième année du primaire. Selon ces auteurs, les parents qui participent régulièrement à des activités prenant place à l'école, tel que perçu par l'enseignant, favorisent l'engagement comportemental chez leur enfant. À l'opposé, les parents qui ont des contacts fréquents avec l'école, toujours rapportés par l'enseignant, voyaient leur enfant manifester un plus faible engagement comportemental. Également, l'étude de Fan et Williams (2009) menée auprès de plus de 15 000 adolescents américains s'est intéressée à l'engagement cognitif d'élèves de dixième année. Les résultats indiquent que les parents qui participent à des activités prenant place à l'école et qui font du bénévolat à l'école favorisent un meilleur engagement cognitif chez leur enfant. Toutefois, cette étude ayant été menée auprès d'adolescents, il est possible que cette relation n'existe pas ou soit différente chez les enfants du primaire. En terminant, certains auteurs avancent que le suivi scolaire effectué à la maison a tout autant d'importance que la participation parentale à l'école lorsque l'on souhaite prévenir le décrochage scolaire (par exemple, Deslandes, 2004).

Enfin, les études empiriques menées auprès des élèves issus de l'immigration et qui se sont penchées sur les effets de l'implication parentale sur la réussite éducative montrent que l'implication parentale a un également effet positif au sein de cette population (Carreón, Drake, & Barton, 2005; Desimone, 1999; Kao, 2004; Lee & Bowen, 2006; Vatz-Laaroussi et al., 2008). Notons cependant, qu'à l'exception des études de Lee et Bowen (2006) ainsi que de Carreón et ses collègues (2005), ces travaux ont porté exclusivement sur des élèves du secondaire. De plus, les deux études menées auprès de parents d'élèves du primaire se basent sur des échantillons composés de parents d'origine latino-américaine ou appartenant à la minorité ethnique afro-américaine, deux groupes qui sont peu ou pas présents au Québec. Or, il est plausible que l'influence parentale sur la réussite éducative varie en fonction de la région d'origine du parent, mais aucune étude québécoise ne s'est intéressée à des différences.

Différences au plan de l'implication parentale en fonction de la région de naissance du parent

Selon l'approche contextuelle de la cognition, le contexte culturel influence le développement des habiletés sociales et cognitives (Rogoff, 1990). Ainsi, il existe des différences importantes entre les cultures minoritaires et la culture dite dominante et ces différences culturelles génèreraient le développement de différents répertoires de comportements sociaux et de processus cognitifs. On peut donc avancer que le contexte culturel des familles influencera probablement les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire et donc, que l'association entre l'implication parentale dans le suivi scolaire et le rendement ainsi que l'engagement scolaires de leur enfant pourrait être différente d'une communauté à une autre. L'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1977) fournit également un cadre conceptuel pertinent pour comprendre les différences entre diverses communautés au plan de l'implication parentale dans le suivi scolaire. En effet, selon ce modèle, les différents systèmes au sein desquels évolue l'enfant au quotidien comme la famille et l'école baignent dans des systèmes plus larges dont le macrosystème. Ce dernier qui comprend les attitudes, les idéologies et la culture influence les systèmes sous-jacents, notamment deux microsystèmes susceptibles d'interagir ensemble : la famille et l'école de l'enfant.

Afin de mieux rendre compte de l'hétérogénéité qui existe au sein de la population immigrante, nous nous intéresserons plus particulièrement aux élèves originaires d'Afrique du Nord ainsi que des Antilles. Nous avons choisi de nous attarder à ces groupes d'immigrants parce qu'il s'agit des deux groupes d'origine non-européenne les plus présents au Québec et qu'ils représentent chacun 10% du nombre total d'immigrants de la province (Immigration et Communautés Culturelles Québec, 2009). Il est à noter que les personnes originaires d'Afrique du Nord constituent la grande majorité des musulmans francophones du Québec et ont immigré massivement au Québec depuis les années 2000, quittant leur pays pour des raisons économiques et parfois politiques (Aouli, 2011). Ils sont souvent très scolarisés puisqu'ils ont été sélectionnés sur la base de leurs qualifications. Au Québec, la plupart des immigrants d'origine antillaise proviennent d'Haïti. Les immigrants haïtiens ont pour leur part immigré au Québec en deux vagues. Une première vague d'Haïtiens francophones très instruits arrivée dans les années 60 et une seconde vague d'Haïtiens créolophones peu scolarisés issus de milieux ruraux et défavorisés apparue au Québec à partir des années 70 (Lafortune, 2012). La communauté haïtienne est donc d'implantation plus ancienne que celle d'Afrique du Nord et moins scolarisée puisque ces immigrants n'ont pas été sélectionnés sur la base des critères propres à l'immigration économique.

Une vaste étude québécoise menée à partir de données ministérielles incluant plus de 30 000 élèves du secondaire issus de l'immigration a permis de mettre en évidence l'existence de différences considérables entre les élèves, selon qu'ils sont nés au Canada de parents nés au Canada (élèves de 3^e génération ou plus) ou qu'ils sont originaires de l'Afrique du Nord/Moyen-Orient ou des Antilles/Afrique subsaharienne (McAndrew et al., 2012). Ainsi, lorsque comparés aux élèves de troisième génération ou plus, les élèves originaires des Antilles et d'Afrique subsaharienne présentent un profil scolaire globalement désavantageux. En effet, ces derniers ont plus souvent cumulé un retard scolaire avant et après l'entrée au secondaire, sont plus fréquemment identifiés comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), plus enclins à fréquenter une école en milieu défavorisé et à provenir d'une famille dont le statut socioéconomique est faible, ainsi qu'à obtenir des résultats moins élevés aux épreuves ministérielles en mathématiques et en sciences. Ils sont plus à risque de décrocher avant l'obtention d'un diplôme et moins souvent inscrits aux cours de

mathématiques enrichies. À l'inverse, les élèves originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient ont un profil scolaire nettement plus avantageux que les deux autres groupes. Ils sont moins fréquemment identifiés comme EHDAA, sont plus souvent inscrits aux cours de mathématiques enrichies, sont plus enclins à fréquenter une école en milieu plus favorisé et à provenir d'une famille dont le statut socioéconomique est élevé. Ils sont également moins nombreux à abandonner l'école avant l'obtention d'un diplôme, des différences qui ne semblent pas être expliqués par des facteurs sociodémographiques comme la langue parlée par l'élève, le statut socioéconomique de la famille et le fait d'être né à l'extérieur du Canada ou non. Aucune information sur l'engagement scolaire de ces élèves n'est toutefois disponible dans l'étude et il n'existe pas d'étude s'étant attardé à l'engagement scolaire des élèves qui sont issus de ces communautés.

Malgré les différences qui marquent le parcours scolaire des élèves de ces différents groupes, il existe peu d'études comparatives traitant de l'influence que peuvent avoir les parents sur l'expérience scolaire de ces élèves, et encore moins sur leur rendement et leur engagement scolaires. En fait, il n'existe aucune étude portant spécifiquement sur l'implication scolaire des parents originaires d'Afrique du Nord et seulement quelques études sur les parents d'origine haïtienne qui représentent la majorité des personnes d'origine Antillaise résidant au Québec (Immigration et Communautés Culturelles Québec, 2009). Notamment, l'étude qualitative de Hohl (1996) s'est attardée au rapport à l'école de parents analphabètes d'origine haïtienne dont l'enfant est en situation d'échec scolaire. Il s'agit donc d'un sous-groupe bien particulier, non représentatif de l'ensemble des parents haïtiens. L'auteure met toutefois en lumière le fait que l'absence de ces familles à l'école et leur non implication dans le suivi scolaire est perçue par le personnel scolaire comme un manque d'intérêt à l'égard de la scolarisation de leurs enfants. Néanmoins, ces parents accordent beaucoup d'importance à la réussite scolaire, la tiennent pour garante de l'avenir de leur enfant, mais se sentent impuissants à aider leur enfant parce qu'ils se situent à une distance maximale du milieu scolaire, tant par leur manque de connaissance sur le fonctionnement de l'école que par leur condition socioéconomique. Dans un autre ordre d'idées, bien qu'elle ne porte pas spécifiquement sur l'implication parentale, l'étude de Lafortune (2012) menée auprès de 11 adolescents d'origine haïtienne met en évidence l'importance des parents comme contributeurs à la réussite et à la

persévérance scolaires de l'élève. En effet, les parents des élèves qui réussissent à l'école offrent un soutien important lorsque l'élève vit des difficultés et manifestent leur intérêt relativement à sa réussite scolaire. Un tel investissement parental n'est en revanche pas manifeste dans le cas des familles des jeunes en situation de vulnérabilité scolaire ou de décrochage. En ce qui a trait aux parents originaires d'Afrique du Nord, une étude menée auprès de vingt-quatre élèves du secondaire et leurs parents a montré que ces jeunes et leurs familles concevaient la réussite scolaire comme inscrite dans une continuité familiale (Kanouté et al., 2008). Ces parents présentent un capital scolaire élevé, c'est-à-dire qu'ils sont hautement scolarisés, ils avaient un statut professionnel valorisé dans leur pays d'origine et ils soutiennent le projet scolaire de leur enfant. Une autre étude menée auprès de quinze élèves du secondaire et de leur famille suggère que les parents qui sont originaires d'Afrique du Nord ont tendance à interagir avec l'école à titre de partenaire et en adoptant une position égalitaire qui est reconnue par l'école (Vatz-Laaroussi et al., 2008). En raison de leur niveau de scolarité et de leur statut socioéconomique, ces parents tendent à se sentir à l'aise avec le système scolaire québécois.

En somme, compte tenu des différences importantes qui existent au plan scolaire entre les élèves originaires du Canada, d'Afrique du Nord et des Antilles, il apparaît pertinent de nous pencher sur le rôle différentiel que peuvent jouer les pratiques des parents de ces élèves sur leur engagement. Selon les analyses menées par McAndrew et ses collègues (2012), les différences qui existent au niveau du rendement entre les élèves originaires des Antilles, de l'Afrique du Nord et du Canada n'ont pu être expliqués par les facteurs quantitatifs qu'on retrouve dans les bases de données ministérielles, tels que les caractéristiques sociodémographiques, les variables liées au processus de scolarisation des élèves et la nature des établissements qu'ils fréquentent. Ainsi, il y a lieu d'explorer d'autres variables, notamment les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire

Objectifs et hypothèses

La présente étude comporte deux objectifs. D'une part, nous établirons dans quelle mesure les différentes dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire (importance

accordée à la réussite scolaire, communication parent-enfant au sujet de l'école, encadrement lors des devoirs et dimensions affective et comportementale du lien école-parent) prédisent chacune des dimensions de l'engagement scolaire du point de vue de l'élève et de son enseignant ainsi que le rendement scolaire mesurés un an plus tard chez les élèves des deuxième et troisième cycles du primaire. D'autre part, nous examinerons si les relations qui existent entre l'implication parentale dans le suivi scolaire et la réussite éducative diffèrent en fonction du pays de naissance de parents nés en Afrique du Nord, dans les Antilles ou au Canada. Cette étude mettra en évidence les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire qui sont les plus favorables à la réussite éducative de l'enfant. De plus, elle permettra une meilleure connaissance des pratiques des parents issus de deux communautés ethniques fortement représentées au sein des écoles montréalaises. Comme nous nous intéresserons aux élèves de deuxième et troisième cycle du primaire, cette étude générera des pistes de solutions qui peuvent être mises en place avant que les difficultés de l'élève ne soient cristallisées et qu'il devienne plus difficile d'intervenir.

Il est attendu que les élèves dont les parents accordent une importance élevée à la réussite scolaire, communiquent régulièrement avec leur enfant au sujet de l'école, encadrent fréquemment la période des devoirs, ont un lien assidu et chaleureux avec l'école de leur enfant auront un engagement comportemental, affectif et cognitif plus élevé après un an que les élèves dont les parents ne rapportent pas de telles pratiques. Une relation similaire est anticipée pour le rendement scolaire de l'élève. Nous postulons également que les liens observés entre les dimensions de l'implication parentale et l'engagement ainsi qu'entre l'implication parentale et le rendement scolaire seront différents selon la région de naissance du parent. Ces liens seront étudiés en contrôlant l'effet de nombreux prédicteurs de la réussite et de la persévérance scolaires des élèves issus de l'immigration, soit le statut socioéconomique, le niveau de scolarité des parents, ainsi que le sexe, l'âge, la langue maternelle et les difficultés de comportement de l'élève.

Méthode

Échantillon

Les données ayant servi à cette étude sont issues du projet *Culture et Engagement Scolaire* qui incluait plus de 2 000 élèves du primaire et leurs parents. Ces élèves étaient majoritairement issus de l'immigration et répartis dans cinq écoles primaires situées en milieu défavorisé sur l'île de Montréal. Nous avons retenu un sous-échantillon de 296 parents d'élèves de deuxième et troisième cycle, sélectionnés sur la base de leur région de naissance. Ce sous-échantillon a été divisé en trois sous-groupes, soit les élèves dont les parents sont originaires du Canada ($n = 97$), d'Afrique du Nord ($n = 98$) et des Antilles ($n = 101$). Parmi ces élèves, on comptait 52% de filles et l'âge moyen était de 9,7 ans ($\sigma = 1,27$). Les enseignants ($n = 66$) de ces élèves ont également été sollicités dans le but d'évaluer les difficultés comportementales, le rendement et l'engagement comportemental des élèves.

Les répondants étaient la mère (69%), le père (25%) ou le père et la mère (6%). Les trois sous-groupes de parents présentent des différences au niveau sociodémographique (tableau 1). En effet, les parents nés dans les Antilles sont beaucoup plus nombreux à résider au Québec depuis vingt ans ou plus que les parents originaires d'Afrique du Nord ce qui confirme que ces derniers sont d'implantation plus récente. De plus, il y a une proportion très élevée de familles intactes chez les parents nés en Afrique du Nord alors qu'on constate qu'il y a davantage de monoparentalité chez les parents originaires des Antilles. La garde partagée des enfants ainsi que la proportion de familles recomposées est nettement plus importante chez les parents nés au Canada que chez les deux autres groupes de parents. Également, les parents nés dans les Antilles rapportent plus fréquemment avoir quatre enfants ou plus. Par ailleurs, les parents nés en Afrique du Nord sont légèrement plus enclins à détenir un diplôme d'études collégiales que les autres groupes de parents. Enfin, les parents qui ne sont pas nés au Canada sont beaucoup plus nombreux à rapporter un revenu familial annuel inférieur à 50 000\$ et sont moins bien représentés au sein des familles ayant un revenu supérieur à 80 000\$.

Tableau 1. *Données sociodémographiques de l'échantillon divisé en sous-groupes selon la région de naissance du répondant.*

	Parents nés au Canada %	Parents nés en Afrique du Nord %	Parents nés dans les Antilles %
Nombre d'années de résidence au Québec			
5 ans ou moins	n/a	48	33
6 à 20 ans	n/a	46	35
Plus de 20 ans	n/a	6	32
Configuration familiale			
Intacte	46	93	57
Monoparentale	29	7	35
Recomposée ou en garde partagée	25	0	8
Taille de la famille			
1 enfant	19	4	12
2 enfants	35	34	27
3 enfants	35	46	32
4 enfants ou plus	11	16	29
Niveau de scolarité du parent			
Primaire	2	4	8
Secondaire	61	50	56
Collégial	37	46	35
Universitaire	0	0	1
Revenu annuel familial			
Moins de 29 999\$	41	52	53
[30 000-49 999\$]	20	33	27
[50 000-79 999\$]	15	10	14
80 000\$ et plus	24	5	6
Âge de l'élève (moyenne/écart type)	10,0(1,3)	9,5(1,3)	9,6(1,3)
Sexe de l'élève			
Filles	50	55	51
Garçons	50	45	49
Langue maternelle de l'élève			
Français	97	8	38
Autre langue que le français	3	92	62
Niveau scolaire de l'élève			
3 ^e année	22	33	35
4 ^e année	28	26	22
5 ^e année	27	19	28
6 ^e année	23	22	15
Difficultés comportementales antérieures de l'élève (moyenne/écart type)	1,4(0,4)	1,3(0,4)	1,4(0,4)

Procédure

Le consentement écrit de tous les participants à l'étude a été obtenu. D'abord, un formulaire de consentement sous forme de formulaire à signer traduit en anglais, en créole et en arabe a été remis aux élèves afin d'être acheminé aux parents. Par la suite, une relance téléphonique a été entreprise par une équipe d'auxiliaires de recherche multilingue afin de joindre les parents qui n'avaient pas retourné leur formulaire.

Le devis longitudinal comportait trois temps de mesures, répartis sur deux années scolaires distinctes. De septembre à novembre 2013 (temps 1), les enseignants ont répondu à des questions portant sur les difficultés comportementales de chaque élève. En février et en mars 2013 (temps 2), un questionnaire écrit comprenant une enveloppe de retour préaffranchie a été remis aux élèves afin que ces derniers l'acheminent à leurs parents. Le questionnaire traduit en anglais, en créole et en arabe portait sur les caractéristiques sociodémographiques des familles ainsi que sur l'implication des parents dans le suivi scolaire. Les parents devaient également rapporter leur niveau de scolarité ainsi que la langue maternelle de leur enfant. Sa complétion requérait 30 minutes. Une relance téléphonique auprès des parents ayant consenti à participer à l'étude, mais n'ayant pas retourné leur questionnaire a été effectuée par des auxiliaires de recherche. Dans certains cas (5%), le questionnaire a été administré verbalement au téléphone dans la langue maternelle du parent. En avril et mai 2014 (temps 3), les élèves ont également complété un questionnaire informatisé d'une durée de quarante-cinq minutes portant sur leur engagement scolaire et ont indiqué leur sexe ainsi que leur âge. Les enseignants ont rempli un questionnaire écrit (temps 3) couvrant divers thèmes, notamment le rendement scolaire et l'engagement comportemental de chacun des élèves. Ce questionnaire était généralement complété en soixante minutes.

Mesures

Engagement scolaire de l'élève. L'engagement scolaire rapporté par l'élève (temps 3) a été mesuré à partir de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) (Archambault, 2013). Cet instrument a été élaboré pour des élèves du primaire et a été validé auprès de 701 élèves du Québec, de deuxième et troisième cycle. L'instrument comporte quatre

dimensions. D'abord, la dimension de l'engagement comportemental se traduit par huit items (exemple, « *je suis toujours les instructions de mon enseignant(e) durant les activités de mathématiques* ») ($\alpha = 0,79$). Ensuite, la dimension de l'engagement cognitif comporte six items (exemple, « *quand je finis une dictée, je vérifie pour m'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs* ») ($\alpha = 0,78$). Également, la dimension de l'engagement affectif en mathématiques est mesurée par le biais de trois items (exemple, « *ce que nous apprenons en mathématiques est intéressant* ») ($\alpha = 0,78$). Enfin, l'engagement affectif en lecture et écriture comprend trois items (exemple, « *j'aime lire et écrire* ») ($\alpha = 0,77$). Les élèves répondent à chacun des items à partir de deux échelles de type Likert en cinq points d'ancrage (de 1= *pas du tout*, à 5= *beaucoup* ; de 1= *presque jamais*, à 5= *presque toujours*), selon la nature des items.

Engagement comportemental rapporté par l'enseignant. En complément à la mesure auto-rapportée par les élèves, les enseignants ont également évalué le niveau d'engagement comportemental de chaque élève (temps 3) à l'aide d'une échelle composée de neuf items (exemple, « *dans la classe, cet enfant écoute attentivement* ») auxquels l'enseignant répondait à partir d'une échelle de type Likert en trois points (de 1= *jamais*, à 3= *souvent*) ($\alpha = 0,83$). Pour toutes les échelles, la moyenne des scores obtenus sur chacun des items a été calculée.

Rendement de l'élève. L'enseignant a répondu à trois questions sur le rendement de chaque élève (temps 3), soit : « *depuis le début de l'année scolaire, comment évaluez-vous le rendement moyen de cet élève en mathématiques par rapport aux autres élèves de sa classe ?* ». La même question a été posée au sujet du rendement en lecture et en écriture. L'enseignant répondait à ces questions à partir d'une échelle de type Likert en cinq points (1= *nettement sous la moyenne*, à 5= *nettement au-dessus de la moyenne*) ($\alpha = 0,92$). Une échelle a été construite à partir de la moyenne de ces trois items.

Implication parentale dans le suivi scolaire. L'implication parentale a été évaluée à l'aide du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) (temps 2). Ce questionnaire a été validé auprès de 711 parents d'élèves du primaire majoritairement issus de l'immigration et fréquentant une école en milieu défavorisé (Tardif-Grenier & Archambault, non publié). Cet instrument de mesure comporte cinq dimensions. D'abord, la communication parent-enfant au sujet de l'école est mesurée par cinq items (exemple, « *je parle avec mon enfant de l'importance de réussir à l'école* ») auxquels le parent répond à l'aide d'une échelle

de type Likert en cinq points d'ancrage (1=*rarement ou jamais*, à 5 = à *tous les jours*) ($\alpha = 0,87$). Ensuite, trois items portent sur l'importance accordée à la réussite scolaire (exemple, « *il est important de réussir à l'école pour réussir sa vie* ») et le parent y répond à l'aide d'une échelle de type Likert en quatre points (1=*totalemment en désaccord*, à 4= *totalemment en accord*) ($\alpha = 0,77$). Ensuite, la dimension affective du lien école-parent est évaluée par le biais de trois questions (exemple, « *je me sens bienvenu à l'école de mon enfant* ») auxquelles le parent répond à partir d'un choix de réponses de type Likert en quatre points (1= *pas du tout*, à 4= *beaucoup*) ($\alpha = 0,71$). Dans le même ordre d'idées, la dimension comportementale du lien école-parent est mesurée par trois items (exemple, « *je communique avec le professeur de mon enfant en écrivant dans l'agenda* ») dont l'échelle de réponse est de type Likert en cinq points (1= *rarement ou jamais/cela n'a pas été nécessaire pour l'instant*, à 5= *plusieurs fois par semaine*). Il est à noter que l'alpha de Cronbach obtenu pour cette échelle au sein de cet échantillon est faible ($\alpha = 0,36$) et que si l'item « *je vais chercher le bulletin de mon enfant à l'école* » est retiré, il s'améliore significativement ($\alpha = 0,63$). Il est possible que dans certaines écoles, les parents ne doivent pas systématiquement se présenter à l'école pour récupérer le bulletin de leur enfant et qu'il leur soit par exemple acheminé par la poste. Cela pourrait expliquer pourquoi l'item relatif au bulletin ne concorde pas avec les autres items de l'échelle. Nous avons toutefois choisi de conserver cet item car il présentait une cohérence acceptable avec les autres items de cette échelle lorsque nous avons procédé à sa validation (Tardif-Grenier & Archambault, non publié). Enfin, l'encadrement lors des devoirs est rapporté à l'aide de trois questions (exemple, « *j'aide mon enfant à planifier son temps et à s'organiser pour ses devoirs* »). L'alpha de Cronbach obtenu au sein de cet échantillon pour cette échelle est encore une fois relativement faible ($\alpha = 0,55$), mais le retrait d'items ne permettrait pas de l'améliorer. Le parent répond aux questions de cette section à partir d'un choix de réponse de type Likert en cinq points (1=*jamais/ rarement/ mon enfant n'a pas besoin*, à 5=*chaque fois que mon enfant a des devoirs*). Pour toutes les échelles, la moyenne des scores obtenus sur chacun des items a été calculée.

Région de naissance du parent répondant. Le parent complétant le questionnaire devait répondre aux questions suivantes au sujet de ses origines et celles de ses parents : « *quel est votre pays de naissance* » « *quel est le pays de naissance de votre mère/de votre père* » (temps

2). À partir des réponses obtenues à ces questions, nous avons créé trois catégories : (1) parents nés au Canada et dont les deux parents sont nés au Canada; (2) parents nés en Afrique du Nord (Maroc, Algérie, Tunisie, Libye, Égypte et Soudan); (3) parents nés dans les Antilles (Cuba, Jamaïque, Porto Rico, République Dominicaine et Haïti).

Variables de contrôle

Niveau de scolarité du parent. Le niveau de scolarité du parent est obtenu à partir de l'item suivant : « *combien d'années avez-vous fréquenté l'école?* » (temps 1). Le parent répond à cette question à partir d'une échelle de Likert en quatre points (de 1= *6 ans et moins (primaire)*, à 4=*plus de 16 ans (université)*).

Sexe et âge de l'élève. Le sexe et l'âge en années sont auto-rapportés par l'élève (temps 3) (0=*féminin*; 1=*masculin*).

Difficultés comportementales antérieures de l'élève. Les problèmes de comportement en classe ont été rapportés par l'enseignant de chaque élève (temps 1) à partir de l'échelle des troubles comportementaux de la version francophone du *Strengths and difficulties questionnaire* (SDQ-fra). Cet instrument a été validé à maintes reprises, notamment auprès d'un échantillon de 1 348 enfants francophones âgées entre six et onze ans (Shojaei, Wazana, Pitrou, & Kovess, 2009). Cette échelle comporte cinq items (exemple, « *en général obéissant(e) envers les adultes* ») auxquels l'enseignant répond à l'aide d'un choix de réponse de type Likert en trois points d'ancrage (0= *très vrai*, à 2= *pas vrai*) ($\alpha = 0,60$). Le score à cette échelle est obtenu en calculant la moyenne des items qui la compose.

Langue maternelle de l'élève. Au temps 1, le parent répondait à la question « *quelle est la langue maternelle de votre enfant, c'est-à-dire la première langue qu'il a apprise à parler* » (0= *français*, 1= *autre langue que le français*).

Stratégie analytique

Plusieurs étapes ont été nécessaires pour compléter les analyses. Dans un premier temps, nous avons procédé à cinq imputations multiples pour remplacer les valeurs manquantes, en particulier celles de la variable de contrôle du niveau de scolarité du parent qui atteignait 58% de valeurs manquantes. Nous avons pu imputer des valeurs à cette variable à partir d'autres variables étroitement liées au niveau de scolarité comme le revenu annuel ainsi que le niveau de scolarité de l'autre parent. Cette opération a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS 22 basé sur la méthode de Monte-Carlo par chaîne de Markov (MCMC) (Gilks, Richardson, & Spiegelhalter, 1996). Dans un deuxième temps, nous avons établi la moyenne et l'écart-type de chacune des variables à l'étude et nous avons déterminé les corrélations entre ces variables. Puis, nous avons effectué à l'aide du logiciel SPSS version 22 une analyse de la variance (ANOVA) afin de comparer les moyennes de l'implication parentale dans le suivi scolaire, de l'engagement et du rendement scolaire en fonction de l'appartenance à l'un des trois sous-groupes définis selon la région de naissance du parent. Des tests de *Tukey Honestly Significant Difference* (HSD) ont été effectués dans le but de déterminer si les différences intergroupes étaient significatives. Nous avons également calculé la taille d'effet de ces différences (η^2) en divisant la somme des carrés entre les groupes par la somme totale des carrés (Cohen, 1988). Les valeurs ainsi obtenues peuvent être faibles (0,01), moyennes (0,06) ou élevées (0,14).

Dans l'optique d'identifier les dimensions de l'implication parentale qui prédisent les dimensions de l'engagement et le rendement scolaires de l'élève, nous avons ensuite testés plusieurs modèles d'équations structurelles (MES) sur l'ensemble de l'échantillon, sans égard à la région d'origine du parent, afin d'établir un modèle prédictif global. Cette étape a été réalisée à l'aide de la version 5 du logiciel Mplus et en contrôlant pour le niveau de scolarité du parent ainsi que le sexe, l'âge, la langue maternelle et les difficultés comportementales antérieures de l'élève selon la méthode *maximum likelihood* (ML). Tel que suggéré par MacCallum, Browne, et Sugawara (1996), nous avons d'abord testé un modèle saturé incluant tous les liens possibles entre les covariables, les variables observées et les variables latentes. Nous avons ensuite retiré tous les liens non significatifs du modèle et examiné les indicateurs d'ajustement aux données du modèle ainsi obtenu. Ces indicateurs sont le *Comparative Fit*

Index (CFI), le *Tucker-Lewis Index* (TLI), le *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), le *Standardized Root Square Mean Residual* (SRMR) et le χ^2 (Hu & Bentler, 1999). Un score de 0,90 et plus au CFI et au TLI indique un ajustement satisfaisant (Bentler, 1990). Notons que le TLI est sensible à la taille de l'échantillon, particulièrement si celui-ci est de petite taille. Une valeur égale ou inférieure à 0,06 est attendue pour le RMSEA ainsi que pour le SRMR (Bentler & Bonett, 1980). Le RMSEA a pour particularité d'être insensible à la taille de l'échantillon. Le χ^2 doit être non significatif, mais ce test est très sensible à la taille de l'échantillon et a tendance à être significatif lorsque ce dernier est de grande taille.

Nous avons ensuite repris le modèle obtenu à l'étape précédente et en avons testé l'invariance afin de vérifier si la structure entre les variables du modèle est stable à travers les sous-groupes définis par la région de naissance du parent (Scott-Lennox, & Lennox, 1995). Cette méthode est basée sur la comparaison d'un modèle dont les paramètres sont contraints, c'est-à-dire égaux d'un groupe à l'autre, et d'un modèle dont les paramètres sont libérés, c'est-à-dire qu'ils peuvent être estimés à différentes valeurs dans des échantillons différents (van de Schoot, Lugtig, & Hox, 2012). Nous avons constaté l'absence d'invariance entre les sous-groupes et par conséquent, nous avons procédé à des modèles d'équations structurelles multi-groupes (MESMG) à l'aide du logiciel Mplus version 5. Cette technique permet de déterminer quel modèle rend le mieux compte des données et quels sont les liens qui divergent d'un sous-échantillon à l'autre. Ainsi, pour chacun des sous-groupes définis par la région de naissance du parent, les liens significatifs entre l'implication parentale et l'engagement ainsi que le rendement scolaire ont fait l'objet d'un test de différence d'ajustement du modèle (Cheung & Rensvold, 2009). Ce test permet de vérifier s'il existe des différences significatives entre les sous-groupes (Qureshi & Compeau, 2009). Si le test est significatif, on peut alors postuler qu'il existe une différence entre les groupes. Ce test s'effectue par le calcul de la différence de chi carré (χ^2) et de degrés de liberté (*ddl*) entre le modèle avec contraintes (*c*) et le modèle sans contrainte (*uc*) (Muthén & Muthén, 2006) :

$$\Delta\chi^2 = \chi^2_c \wedge \chi^2_{uc}$$

$$\Delta ddl = ddl_c \wedge ddl_{uc}$$

Enfin, pour identifier précisément les différences constatées entre les groupes suite au test de différence d'ajustement du modèle, nous avons produit des MES afin d'illustrer les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire qui prédisent l'engagement et le rendement scolaires pour chacun des sous-groupes définis en fonction de la région de naissance du parent.

Résultats

Statistiques descriptives et corrélations

Les corrélations entre les variables sont indiquées au tableau 2. Les moyennes et les écarts types de toutes les variables sont présentés au tableau 3 et correspondent aux valeurs attendues. Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de corrélation entre l'engagement rapporté par l'enseignant et toutes les dimensions de l'engagement rapportées par l'élève. Ces dernières sont inter-corrélées et les corrélations varient entre $r = 0,24$ et $r = 0,61$. De plus, seuls la dimension affective du lien école parent, l'engagement comportemental rapporté par l'enseignant, la communication parent-enfant au sujet de l'école et le rendement scolaire sont corrélés. Les dimensions de l'engagement scolaire rapportées par l'élève ainsi que les dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire sont inter-corrélées dans le sens attendu.

Tableau 2. *Matrice des corrélations*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.Eng. comportemental (élève)	1															
2.Eng.comportemental (enseignant)	-,08	1														
3.Engagement cognitif	,61**	,08	1													
4.Engagement affectif (maths)	,23*	-,03	,24*	1												
5.Eng.affectif (lecture/écriture)	,27**	,02	,33**	,50**	1											
6.Rendement	,09	,72**	,17	,08	,05	1										
7.Importance de la réussite scolaire	-,14	-,04	-,08	,02	,01	-,01	1									
8.Communication parent-enfant	-,03	-,01	-,08	,03	,07	-,21*	,19	1								
9.Encadrement devoirs	-,05	,01	,11	,04	,10	-,09	,22*	,32**	1							
10.Lien école parent (comport.)	-,06	-,14	-,08	,01	-,05	-,16	,10	,23*	,35**	1						
11.Lien école parent (affectif)	-,07	,27**	-,16	,02	,03	,06	,06	,33**	,23*	,04	1					
12.Langue	,02	,03	-,08	,02	,20*	-,02	,14	,13	-,05	,12	-,02	1				
13.Difficultés comportementales	-,23*	-,10	-,13	-,12	-,23*	,05	,04	-,15	-,19	,03	-,06	-,07	1			
14.Âge	,06	-,04	,10	-,24*	-,15	-,02	,07	-,13	-,02	-,02	-,22*	-,09	-,03	1		
15.Sexe	-,09	-,19	,03	,15	,17	-,18	,10	,04	-,08	,03	-,13	-,01	,25*	-,02	1	
16.Niveau de scolarité du parent	-,08	-,05	-,18	-,05	-,17	-,06	-,15	-,36**	-,14	-,14	-,01	-,12	,20	,07	-,08	1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Analyses de variance

Les résultats de l'ANOVA à un facteur indiquent que des différences significatives existent entre les trois sous-groupes aux plans de certaines dimensions de l'engagement et du rendement scolaire (tableau 3). En premier lieu, on note des différences statistiquement significatives entre les groupes au plan de la réussite éducative, soit l'engagement comportemental rapporté par l'élève, l'engagement cognitif, l'engagement affectif en lecture et écriture ainsi que le rendement scolaire. Plus précisément, un test de Tukey indique que les élèves dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord ont un niveau d'engagement comportemental plus élevé que celui des élèves dont les parents sont nés au Canada ou dans les Antilles. Dans le même ordre d'idées, les élèves dont les parents sont nés en Afrique du Nord ont un niveau d'engagement cognitif plus élevé que celui des élèves dont les parents sont nés au Canada ou dans les Antilles. Également, les élèves dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord ont un niveau d'engagement affectif en lecture et en écriture plus élevé que celui des élèves dont les parents sont nés au Canada. Cependant, l'ampleur de ces trois différences est plutôt faible ($\eta^2 = 0,05$). Enfin, les élèves dont les parents sont originaires des Antilles ont un rendement significativement plus faible que celui des élèves dont les parents sont nés au Canada ou en Afrique du Nord, bien que l'ampleur de cette différence soit faible ($\eta^2 = 0,03$). Notons qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes en ce qui a trait à leur engagement comportemental tel que rapporté par l'enseignant ainsi que leur engagement affectif en mathématiques.

En second lieu, nos résultats indiquent des différences entre les sous-groupes au plan de l'implication parentale dans le suivi scolaire. Plus précisément, les parents se distinguent par l'importance qu'ils accordent à la réussite scolaire de même que la fréquence à laquelle ils ont des discussions avec leur enfant au sujet de l'école. Plus précisément, les parents nés au Canada accordent moins d'importance à la réussite scolaire que les parents nés en Afrique du Nord et dans les Antilles. La taille d'effet de cette différence est très grande ($\eta^2 = 0,36$). De la même manière, les parents nés au Canada ont moins souvent des discussions au sujet de l'école avec leur enfant que les parents originaires d'Afrique du Nord et dans les Antilles. L'ampleur de cette différence est relativement élevée ($\eta^2 = 0,10$). Il n'y a toutefois pas de différences

significatives entre ces groupes au plan de l'encadrement lors des devoirs ainsi que des dimensions affective et comportementale du lien école-parent.

Tableau 3. *Statistiques descriptives et résultats des analyses de variance.*

	Moyennes (écarts types)			Échantillon total	F (1,289)
	Parents nés au Canada	Parents nés en Afrique du Nord	Parents nés dans les Antilles		
Eng. comportemental (enseignant)	2,4(0,8)	2,4(0,8)	2,2(0,9)	2,3(0,8)	1,85
Engagement comportemental (élève)	4,3(0,6) ^b	4,6(0,4) ^{ac}	4,3(0,7) ^b	4,4(0,6)	7,00**
Engagement affectif (lecture/écriture)	3,5(1,2) ^b	4,1(1,1) ^a	3,8(1,1)	3,8(1,1)	5,96**
Engagement affectif (mathématiques)	3,9(1,1)	4,2(1,2) ^a	4,2(1,0)	4,1(1,1)	2,48
Engagement cognitif	4,1(0,7) ^b	4,4(0,6) ^{ac}	4,0(0,8) ^b	4,1(0,8)	7,88***
Rendement scolaire	3,1 (1,3) ^c	3,3(1,3) ^c	2,7(1,4) ^{ab}	3,0(1,3)	5,05**
Importance réussite scolaire	2,8 (0,6) ^{bc}	3,6(0,5) ^a	3,7(0,5) ^a	3,4(0,7)	81,02***
Comm. parent-enfant	3,7(0,7) ^{bc}	4,2(0,7) ^a	4,3(0,8) ^a	4,1(0,8)	16,08***
Encadrement lors des devoirs	3,9(0,6)	4,0(0,7)	4,0(0,6)	4,0(0,7)	0,53
Lien école-parent (comportemental)	3,0(1,0)	3,2(1,0)	3,0(1,1)	3,1(1,1)	1,27
Lien école parent (affectif)	3,6(0,5)	3,5(0,6)	3,6(0,5)	3,6(0,5)	0,47

Les lettres indiquent les différences significatives obtenues à partir des tests de Tukey :

^aDifférence avec le groupe de parents nés au Canada

^bDifférence avec le groupe de parents nés en Afrique du Nord

^cDifférence avec le groupe de parents nés dans les Antilles

Modèles d'équations structurelles

Nous avons produit un modèle d'équations structurelles dans le but d'évaluer les liens prédictifs qui existent entre les dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire, de l'engagement et le rendement scolaires de l'élève. Des covariables théoriquement significatives ont été intégrées dans ce modèle (sexe, langue maternelle, difficultés comportementales antérieures et âge de l'élève ainsi que le niveau de scolarité du parent). Ces covariables ont été mises en lien avec les variables de la réussite éducative. Nous avons d'abord testé le modèle saturé incluant tous les liens possibles entre les variables. Les indices d'ajustement de ce

modèle ($\chi^2 = 0,00$; $ddl = 0$; $CFI = 1,00$; $TLI = 1,00$; $RMSEA = 0,00$; $SRMR = 0,00$) suggèrent qu'il est juste-identifié (*just-identified*), c'est-à-dire que le nombre de paramètres variables est égal au nombre de valeurs fixes et que le modèle ne comporte pas de degrés de liberté (Lei & Wu, 2007). Nous avons par la suite retiré tous les liens qui n'étaient pas significatifs et retesté le modèle. Étant donné que peu de liens significatifs ont émergé, nous avons considéré les liens marginalement significatifs ($p < 0,10$) puisque ceux-ci pourraient s'avérer statistiquement significatifs au sein des sous-groupes définis par la région de naissance du parent. La figure 1 illustre ce modèle ainsi que les coefficients standardisés pour chacun des liens entre les variables. Ce modèle présente des indices d'ajustement qui rencontrent tous les critères établis pour juger de l'adéquacité d'un MES ($CFI = 0,98$; $TLI = 0,96$; $RMSEA = 0,03$; $SRMR = 0,04$) ce qui indique que le modèle est bien ajusté aux données. Ce modèle explique toutefois un faible pourcentage de la variance de l'engagement comportemental, qu'il soit rapporté par l'élève ($R^2 = 0,09$; $p < 0,01$) ou par l'enseignant ($R^2 = 0,09$; $p < 0,01$). Il en va de même pour l'engagement cognitif ($R^2 = 0,07$; $p < 0,05$), affectif en lecture et écriture ($R^2 = 0,11$; $p < 0,01$) et en mathématiques ($R^2 = 0,03$; $p < 0,1$) ainsi que pour le rendement ($R^2 = 0,06$; $p < 0,05$). Les liens qui existent entre les variables de contrôle et les variables de la réussite éducative de l'élève en tenant compte de la variance expliquée par les autres variables du modèle sont présentés au tableau 4. Il est à noter que les liens significatifs entre ces variables vont tous dans le sens attendu.

Tableau 4. *Liens entre les variables de contrôle et les variables dépendantes à l'étude.*

	Eng. comport. (enseignant)	Eng. comport. (élève)	Eng. affectif (lecture/écriture)	Eng. affectif (maths)	Eng. cognitif	Rendement
Sexe de l'élève (1=garçon)	-0,19**	-0,13*	-0,04	0,03	-0,05	-0,15**
Langue maternelle de l'élève	0,01	0,06	0,13*	0,00	0,02	-0,02
Âge de l'élève	0,08	0,05	-0,11*	-0,14*	0,02	-0,10
Difficultés comp. antérieures	-0,08	-0,24***	-0,21***	-0,10	0,02	-0,08
Niveau de scolarité parental	-0,04	-0,02	-0,07	0,01	-0,06	-0,00

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tel qu'illustré à la figure 1, les résultats indiquent que seule la dimension affective du lien école-parent est positivement associée à l'un des aspects de la réussite éducative de l'élève au-delà des variables de contrôle, soit l'engagement comportemental rapporté par l'enseignant. Ainsi, plus les parents se sentent bienvenus à l'école et en confiance vis-à-vis de l'enseignant de leur enfant, plus ce dernier est engagé au plan comportemental. D'autres liens, quoique marginalement significatifs, sont également à mentionner. Les résultats indiquent que l'encadrement lors des devoirs et la dimension comportementale du lien école-parent sont négativement liés à l'engagement comportemental tel que rapporté par l'élève et l'enseignant respectivement. De la même manière, la dimension de la communication parent-enfant est négativement liée au rendement. En revanche, la dimension affective du lien école-parent est positivement liée à l'engagement affectif en lecture et écriture ainsi qu'à un rendement élevé. Un résultat élevé sur la dimension de l'importance accordée à la réussite scolaire prédit un engagement affectif élevé, tant en lecture et écriture qu'en mathématiques. Par ailleurs, la covariance entre certaines variables dépendantes est très élevée. C'est notamment le cas de la covariance entre l'engagement affectif en français et en mathématiques ($0,51, p < 0,001$) ainsi que des deux mesures rapportées par l'enseignant ($0,69, p < 0,001$). Les autres variables dépendantes covarient modérément (de $0,11, p < 0,05$ à $0,31, p < 0,001$).

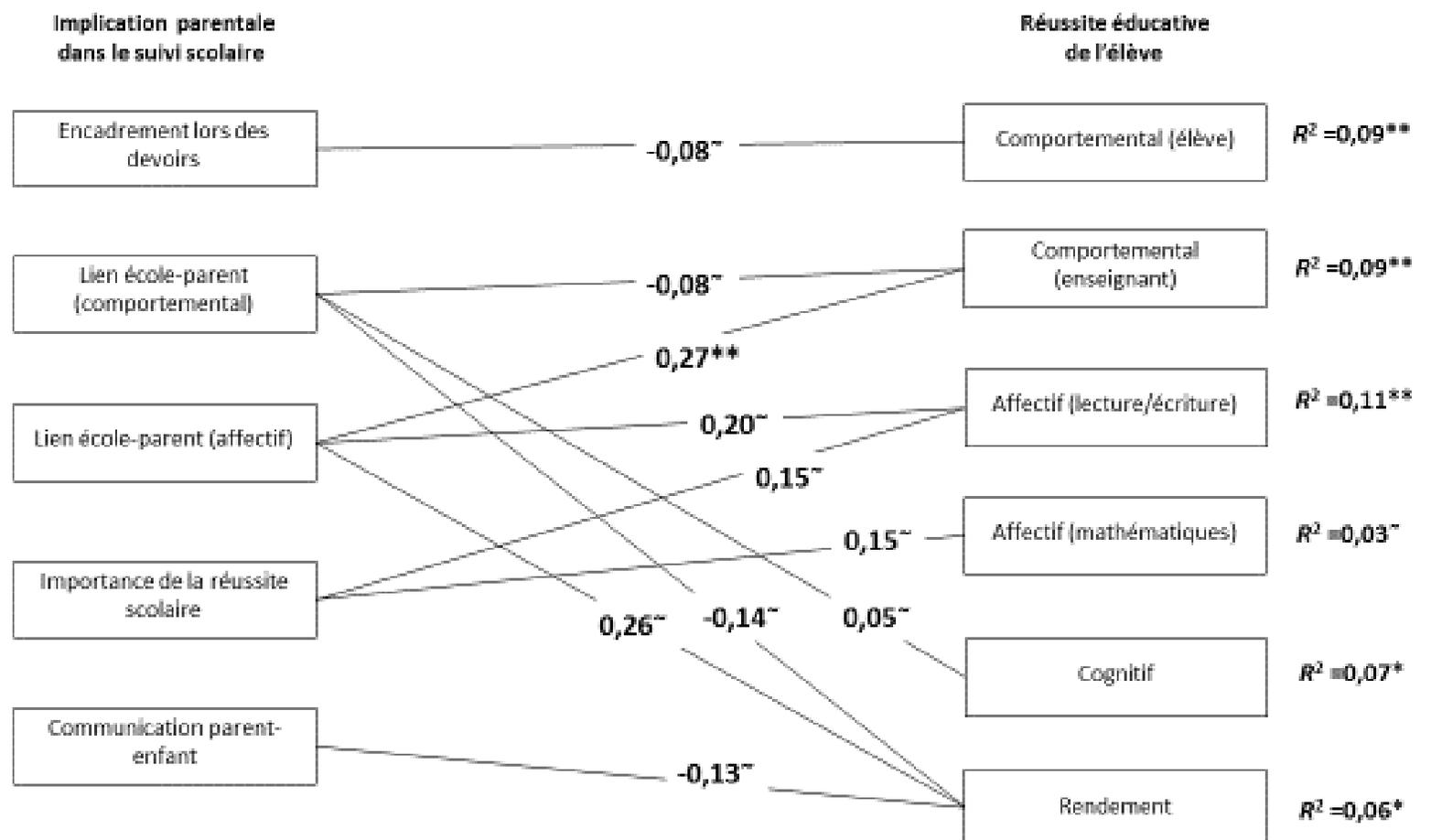


Figure 1. *Modèle d'équations structurelles pour l'échantillon total (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ~ $p < 0,10$).*

Afin de vérifier dans quelle mesure le modèle général est ajusté aux données de chacun des sous-groupes, nous avons examiné les indicateurs d'ajustement du modèle pour les trois sous-groupes. Les données indiquent un ajustement relativement satisfaisant du modèle aux données dans le cas des élèves dont les parents sont nés au Canada ($\chi^2 = 57,31$; $ddl = 39$; $CFI = 0,90$; $TLI = 0,78$; $RMSEA = 0,07$; $SRMR = 0,05$). Par contre, les résultats obtenus pour les sous-groupes d'élèves dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord et des Antilles suggèrent que pour ces sous-groupes, le modèle est sur-identifié (*over-identified*), c'est-à-dire que le nombre d'informations fournies est supérieur à ce qui est nécessaire pour estimer les paramètres (Lei & Wu, 2007). Ce type de modèle est problématique dans la mesure où il est susceptible de générer plus d'un estimé pour chaque paramètre et il y a une probabilité non négligeable que le modèle ne soit pas bien ajusté aux données et ne rendent pas bien compte de la réalité des élèves dont les parents sont originaires des Antilles ainsi que d'Afrique du Nord.

Par conséquent, nous avons testé l'invariance de ce modèle en comparant chacun des trois sous-groupes en libérant puis en contraignant l'ensemble des liens compris dans le modèle. Les résultats des tests de chi carré suggèrent l'absence d'invariance entre le sous-groupe des parents nés au Canada et celui des parents nés dans les Antilles ($\Delta \chi^2 = 180$; $\Delta ddl = 72$; $p < 0,01$) ainsi qu'en Afrique du Nord ($\Delta \chi^2 = 217,76$; $\Delta ddl = 72$; $p < 0,01$) puisque les différentiels de chi-carré sont hautement significatifs. Dans le même ordre d'idées, il y a également absence d'invariance entre le sous-groupe des parents originaires des Antilles ainsi que ceux nés en Afrique du Nord ($\Delta \chi^2 = 220,30$; $\Delta ddl = 72$; $p < 0,01$). Compte tenu de l'absence d'invariance constatée entre les groupes, nous avons conclu à l'existence de variance entre ces groupes et procédé à des modèles d'équations structurelles multi-groupes permettant d'identifier quels sont les liens qui diffèrent d'un groupe à l'autre.

Modèles d'équations structurelles multi-groupes (MESMG)

Les liens qui diffèrent significativement d'un sous-groupe à l'autre sont illustrés à la figure 2. Notons que ces modèles incluent les variables de contrôle (sexe, âge, langue maternelle et difficultés comportementales de l'élève ainsi que le niveau de scolarité du parent), bien que celles-ci ne soient pas illustrées sur les schémas.

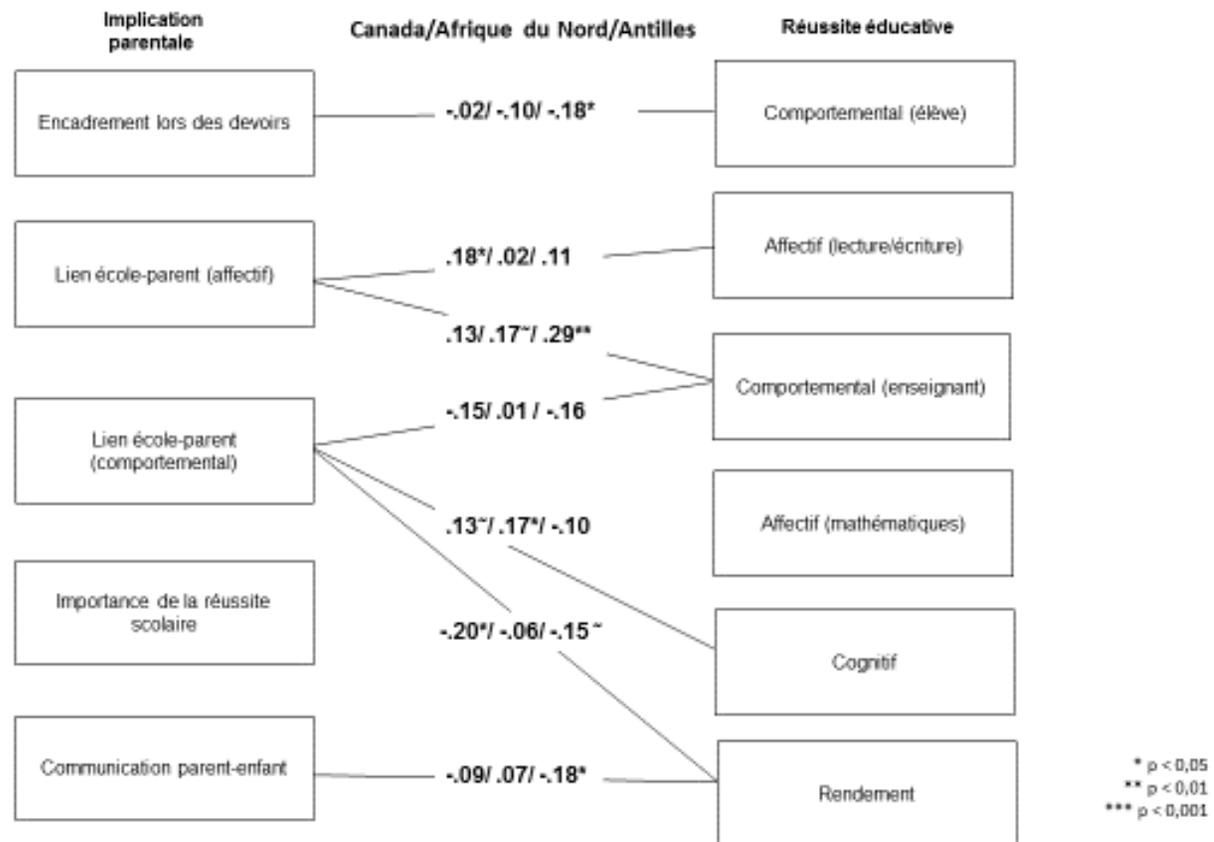


Figure 2. Modèles d'équations structurelles multi-groupes

Dimension comportementale du lien école-parent. En ce qui a trait à la dimension comportementale du lien école-parent, les résultats indiquent des différences entre les sous-groupes. Cette dimension est associée positivement à l'engagement cognitif chez les élèves dont les parents sont nés en Afrique du Nord ($\beta = 0,17; p < 0,05$), alors que ce lien est marginal et négatif chez ceux du Canada ($\beta = -0,15; p < 0,10$) ($\Delta \chi^2 = 6,49; \Delta ddl = 2; p < 0,05$). Chez les élèves dont les parents sont nés dans les Antilles, il n'y a pas de relation entre ces deux variables ($\Delta \chi^2 = 5,85; \Delta ddl = 2; p < 0,05$). Cette dimension est également négativement associée au rendement scolaire chez l'élève dont les parents sont nés au Canada ($\beta = -0,20; p < 0,05$) et ce lien est négatif, bien que marginalement significatif, chez les élèves dont les parents sont originaires des Antilles ($\beta = -0,15; p < 0,10$) ($\Delta \chi^2 = 6,40; \Delta ddl = 2; p < 0,05$). Il n'existe cependant pas de différence entre les sous-groupes relativement aux liens entre cette dimension et les dimensions comportementales et affectives de l'engagement scolaire.

Dimension affective du lien école-parent. On constate des différences entre les trois sous-groupes en ce qui a trait à la dimension affective du lien école-parent. Cette dimension est associée positivement à l'engagement affectif en lecture et en écriture chez les élèves dont les parents sont nés au Canada ($\beta = 0,18; p < 0,05$) alors que cette association n'existe pas chez les élèves dont les parents sont nés dans les Antilles ($\Delta \chi^2 = 6,40; \Delta ddl = 2; p < 0,05$) ainsi qu'en Afrique du Nord ($\Delta \chi^2 = 4,89; \Delta ddl = 2; p < 0,05$). La dimension affective du lien école-parent est associée positivement à l'engagement comportemental rapporté par l'enseignant chez les élèves dont les parents sont originaires des Antilles ($\beta = 0,29; p < 0,01$) et ce lien est également positif mais marginalement significatif chez ceux dont les parents sont nés en Afrique du Nord ($\beta = 0,17; p < 0,10$) ($\Delta \chi^2 = 11,87; \Delta ddl = 2; p < 0,05$). Dans le cas des élèves dont les parents sont nés au Canada, il n'y a pas de lien significatif entre ces deux variables ($\Delta \chi^2 = 10,72; \Delta ddl = 2; p < 0,05$). Néanmoins, les trois sous-groupes ne se distinguent pas sur cette dimension en ce qui a trait au lien avec le rendement scolaire ainsi qu'au niveau des dimensions cognitive, comportementale et affective en mathématiques de l'engagement scolaire rapportées par l'élève.

Communication parent-enfant au sujet de l'école. Les résultats suggèrent qu'il y a des différences entre les groupes en ce qui a trait à la communication parent-enfant au sujet de

l'école. Chez les élèves dont les parents sont nés dans les Antilles, cette dimension est négativement associée au rendement ($\beta = -0,19; p < 0,01$). Cette relation n'est pas significative dans le cas des enfants des parents originaires d'Afrique du Nord ($\Delta \chi^2 = 93,73; \Delta ddl = 18; p < 0,05$) ainsi que du Canada ($\Delta \chi^2 = 77,39; \Delta ddl = 18; p < 0,05$). De plus, aucune disparité entre les trois sous-groupes n'a été observée relativement aux liens entre cette dimension et les dimensions de l'engagement scolaire.

Encadrement lors des devoirs. Les trois sous-groupes se distinguent au niveau de l'encadrement lors des devoirs. En effet, cette dimension est négativement associée à l'engagement comportemental rapporté par l'élève chez ceux dont les parents sont nés dans les Antilles ($\beta = -0,29; p < 0,05$). Cela n'est toutefois pas le cas des élèves dont les parents sont nés au Canada ($\Delta \chi^2 = 59,48; \Delta ddl = 18; p < 0,05$) ainsi qu'en Afrique du Nord ($\Delta \chi^2 = 83,45; \Delta ddl = 18; p < 0,05$). De plus, il n'y a pas de dissimilitude entre les trois sous-groupes au niveau des liens entre la dimension de l'encadrement lors des devoirs et le rendement ainsi que les dimensions cognitive, affective et comportementale rapportées par l'élève de l'engagement scolaire.

Importance accordée à la réussite scolaire. Les trois sous-groupes ne divergent pas significativement en ce qui a trait aux liens entre la dimension de l'importance accordée à la réussite scolaire et les dimensions de la réussite éducative de l'élève.

Discussion

Le but de la présente étude était de documenter les différences au plan des pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire en fonction de la région de naissance du parent, soit le Canada, l'Afrique du Nord et les Antilles. Les résultats indiquent qu'il existe des différences significatives entre ces groupes au plan des pratiques privilégiées par les parents et de l'association entre ces pratiques et la réussite éducative, du moins en milieu défavorisé.

Nos résultats préliminaires ont d'abord permis de souligner la présence de distinctions entre ces trois groupes d'élèves en ce qui a trait aux indicateurs de la réussite éducative. En effet, les élèves fréquentant une école en milieu défavorisé et dont les parents sont nés en

Afrique du Nord ont un profil avantageé au plan de la réussite éducative se manifestant par un engagement comportemental, cognitif, affectif en lecture et écriture ainsi qu'un rendement plus élevés que ceux des autres groupes. À l'inverse, les élèves fréquentant une école en milieu défavorisé dont les parents sont nés dans les Antilles présentent les niveaux les plus faibles sur ces mêmes indicateurs. Ces résultats vont dans le même sens que les conclusions issues de l'étude de McAndrew et al. (2012) relativement au taux de diplomation de ces groupes d'élèves. En effet, cette étude concluait à un taux de diplomation plus faible chez les élèves d'origine antillaise alors que les élèves originaires d'Afrique du Nord présentaient un taux de décrochage moindre. Puisque l'engagement scolaire est un prédicteur important de la persévérance scolaire (Finn, 1989), on peut présumer qu'il y a un lien entre le profil de réussite éducative de ces jeunes au primaire et leur taux de diplomation ultérieur. Cela suggère qu'il serait possible d'intervenir tôt, soit dès le deuxième cycle du primaire, afin de contrecarrer le processus de désengagement menant au décrochage scolaire qui caractérise une partie des élèves d'origine antillaise.

Les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire ne semblent pas non plus prendre la même forme et être associées de la même manière avec la réussite éducative pour tous les élèves, du moins en milieu défavorisé. En effet, nous avons noté l'existence de différences en fonction de la région de naissance du parent. On constate d'abord que chez les parents nés au Canada, le fait d'entretenir un lien chaleureux avec l'école et de s'y sentir bienvenus est associé à un plus grand intérêt à l'égard de la lecture et de l'écriture chez l'enfant. Cependant, les parents nés au Canada et dont l'enfant fréquente une école en milieu défavorisé sont ceux pour qui la réussite scolaire revêt le moins d'importance, lorsque comparés aux deux autres groupes de parents. Ainsi, pour ces parents, il est notamment moins important de réussir à l'école pour avoir une bonne qualité de vie. Une étude américaine menée en contexte défavorisé qui s'est intéressée aux aspirations scolaires des parents natifs des États-Unis parvient d'ailleurs à des conclusions similaires (Spera, Wentzel, & Matto, 2009). En effet, lorsque comparés à des parents immigrants ayant un niveau de scolarité équivalent, les parents non immigrants avaient des attentes nettement moins élevées relativement à la réussite scolaire de leur enfant que les parents immigrants. Les auteurs expliquent cette différence en évoquant la possibilité que les parents immigrants conçoivent l'éducation comme un ascenseur social permettant de s'affranchir de leur situation de pauvreté temporaire. De leur côté, les parents

non immigrants auraient plutôt tendance à attribuer leur situation de pauvreté à des causes stables dans le temps et échappant à leur contrôle, comme par exemple leur niveau d'intelligence, et à conclure que les chances de succès scolaire de leur enfant sont limitées en raison de ces facteurs non contrôlables (Wentzel, 1998). Par conséquent, ils ne perçoivent pas l'école comme un moyen de mettre fin à leur situation de pauvreté et accordent moins d'importance à la réussite scolaire. Une autre particularité qui caractérise l'implication des parents nés au Canada est qu'ils ont moins souvent des discussions avec leur enfant concernant l'école que les parents d'Afrique du Nord et des Antilles. On peut présumer que cela est en lien avec le niveau d'importance qu'ils accordent à la réussite scolaire. En effet, un parent qui conçoit l'école comme moins importante pour le bien-être de son enfant aura moins tendance à aborder ce sujet avec lui et sera moins intéressé à connaître ce que ce dernier a fait en classe durant la journée. Par ailleurs, lorsque les parents nés au Canada communiquent sur une base régulière avec l'école, notamment en écrivant dans l'agenda ou en parlant avec l'enseignant, leur enfant obtient un rendement plus faible. Ce résultat contre-intuitif pourrait s'expliquer par le fait que ces parents entrent en contact avec l'école en réponse aux difficultés de leur enfant et qu'en l'absence de problèmes, ils s'abstiennent de communiquer avec l'école. Cette tendance a également été documentée auprès d'un échantillon de 390 parents d'élèves du primaire dont le niveau socioéconomique et de scolarité étaient comparables à ceux de la population en général (Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1992). Les auteurs expliquent que cette situation est davantage susceptible de se produire lorsque le parent entretient un faible sentiment de compétence parentale. Ils sont alors moins certains de leurs capacités à exercer une influence positive sur les apprentissages de leur enfant et seraient ainsi moins enclins à rechercher le contact avec l'école à moins d'y être obligé à cause des difficultés éprouvées par leur enfant. Il est également possible que ces parents entrent en communication avec l'école de leur enfant de façon inefficace, voire nuisible pour le de ce dernier.

Comme dans le cas des élèves dont les parents sont nés au Canada, les élèves dont les parents proviennent des Antilles ont un rendement scolaire plus faible lorsque leur parent a un lien plus étroit et des contacts fréquents avec l'école, du moins en milieu défavorisé. Cette relation a déjà été observée auprès de parents d'élèves du secondaire nés en Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé (Tardif-Grenier, Archambault, & Janosz, 2011). Ces parents se distinguent cependant des deux autres sous-groupes par le fait que les discussions sur une base

régulière avec leur enfant à propos de l'école sont associées à un faible rendement scolaire chez ce dernier. On remarque également que les parents qui exercent un encadrement assidu de la période des devoirs voient leur enfant moins enclin à suivre les instructions en classe, à faire des efforts pour réussir en mathématiques et en lecture et écriture. Ces associations négatives pourraient témoigner d'un système d'encadrement qui serait déployé lorsque l'enfant éprouve des difficultés. Ainsi, il est possible que l'encadrement, les discussions avec l'enfant au sujet de l'école et les contacts avec l'école représentent une réaction des parents qui, face aux difficultés éprouvées par leur enfant, adoptent un suivi scolaire plus serré. Il est envisageable que ce soutien se manifeste dans le quotidien par des discussions visant à rappeler à l'enfant l'importance de réussir l'école lorsqu'il a de moins bons résultats scolaires et à se tenir au courant de ce qui se passe à l'école en communiquant avec l'enseignant. Ce soutien peut également prendre la forme d'un appui et d'une supervision accrue lors des travaux scolaires lorsque l'enfant manifeste des difficultés, notamment au plan du rendement scolaire. Comme les parents d'origine antillaise accordent une importance significativement plus élevée à la réussite scolaire que les parents qui sont nés au Canada, il est plausible qu'ils n'hésitent pas à déployer des efforts supplémentaires pour encadrer leur enfant lorsque celui-ci éprouve des difficultés à l'école. Il est également possible que ces parents communiquent avec leur enfant et encadrent la période des devoirs de façon coercitive ou autoritaire et que pour cette raison, ces pratiques ne soient pas associées à un engagement élevé chez l'élève. Cependant, le devis de la présente étude ne permet pas de vérifier ces hypothèses. Enfin, tout comme les parents nés au Canada, les parents originaires des Antilles qui parviennent à établir un lien chaleureux avec le milieu scolaire de leur enfant, qui s'y sentent bienvenus et en confiance voient leur enfant faire davantage d'efforts pour réussir à l'école et être attentif en classe, tel que perçu par l'enseignant. Cet aspect est particulièrement important dans le cas des parents vivant en contexte défavorisé et/ou issus de l'immigration. En effet, il y a parfois une grande distance entre l'école et ces parents attribuable à un manque d'aisance chez ces derniers lorsqu'ils sont en interaction avec l'école, soit en raison d'expériences négatives vécues lorsqu'ils étaient eux-mêmes à l'école, d'un sentiment d'infériorité face à l'autorité professionnelle de l'enseignant ou d'un manque de connaissance sur le fonctionnement du système scolaire (Dumoulin, Thériault, Duval, & Tremblay, 2013; Lareau, 1989). Lorsque l'école choisit de mettre en place des conditions favorisant la qualité de l'accueil des parents, comme par exemple un espace

destiné aux parents, elle envoie à ces derniers le message qu'ils sont importants et qu'ils ont leur place à l'école (Christenson & Sheridan, 2001), ce qui peut favoriser un rapprochement avec les parents qui ne seraient pas naturellement à l'aise de se présenter à l'école.

Enfin, contrairement aux élèves dont les parents sont originaires du Canada ou des Antilles, le portrait des parents originaires d'Afrique du Nord apparaît passablement différent. En effet, le fait que ces parents soient régulièrement en communication avec l'école est associé positivement au rendement scolaire et à l'engagement cognitif de leur enfant. Cette différence laisse présager que ces parents communiquent avec l'école pour des raisons différentes de celles des parents originaires du Canada ou des Antilles. Bien que l'état actuel des connaissances ne nous permette pas d'expliquer ce résultat, on peut présumer que ces parents s'inscrivent possiblement dans une démarche proactive en cherchant à établir un contact avec l'école, même en l'absence de difficultés scolaires chez leur enfant. Contrairement aux deux autres groupes de parents, les parents d'Afrique du Nord vivent presque exclusivement au sein de familles biparentales. Cela pourrait avoir un impact sur leur disponibilité à être présent physiquement à l'école et à mettre en place des actions visant à établir un lien avec l'école, puisque les familles composées de deux parents participeraient davantage au suivi scolaire de leur enfant que les familles monoparentales (Deslandes & Bertrand, 2003). Il est aussi possible que parce que les enfants dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord réussissent mieux à l'école que ceux des deux autres groupes que nous avons étudiés, ces parents se sentent plus à l'aise de communiquer avec le personnel scolaire que les parents dont l'enfant présente un profil scolaire moins avantageux. Par ailleurs, le fait que les parents d'Afrique du Nord se sentent en confiance et accueillis à l'école est également associé à un engagement comportemental plus élevé chez leur enfant selon la perception de l'enseignant. Cette pratique est associée positivement à la réussite éducative des élèves des trois sous-groupes. Cela est peu surprenant dans la mesure où les parents qui se sentent à l'aise et bienvenus lorsqu'ils sont en contact avec l'école de leur enfant transmettent à ce dernier une image positive de son milieu scolaire ce qui facilite certainement l'adoption par l'enfant des valeurs et des comportements attendus par l'école (Taylor, Clayton, & Rowley, 2004). Cet aspect de l'implication parentale dans le suivi scolaire est d'autant plus important en contexte pluriethnique et défavorisé où les valeurs de l'école et celles des familles diffèrent parfois significativement générant des malaises et parfois même des conflits (Lareau, 1989; Moles, 1993). Encore une fois, il est aussi possible que les

parents dont l'enfant réussit bien à l'école et est engagé sont plus à l'aise lorsqu'ils sont en contact avec le milieu scolaire que les parents dont l'enfant a des difficultés au plan scolaire.

Notons cependant que plusieurs des dimensions de l'implication parentale ne sont pas associées à la réussite éducative de l'élève. En effet, lorsqu'on examine l'ensemble de ces dimensions simultanément, seul le sentiment de bienvenue et de confiance ressenti par le parent à l'endroit du milieu scolaire est associé à la réussite éducative de l'élève, et plus particulièrement à son engagement scolaire. Cependant, lorsqu'on examine ces mêmes dimensions de l'implication parentale au sein des trois sous-échantillons, d'autres associations émergent, en dépit d'une puissance statistique moindre attribuable à la petite taille des sous-échantillons. Plus précisément, cette association positive entre l'aspect affectif du lien école-parent et l'engagement comportemental demeure mais cette dimension est aussi positivement associée au plaisir d'apprendre et à l'intérêt de l'élève pour les activités de lecture et d'écriture. D'autres dimensions de l'implication parentale sont également associées à la réussite éducative lorsque la région de naissance du parent est prise en compte, soit la communication des parents avec l'école, l'encadrement lors des devoirs et les discussions parent-enfant au sujet de l'école. Cette différence qui existe en fonction de l'échantillon utilisé reflète probablement l'hétérogénéité qui caractérise les sujets de l'étude et renforce l'importance de prendre en compte les sous-groupes qui constituent la population immigrante. Si nous avons omis cette distinction, ces liens n'auraient pu être détectés. Néanmoins, il demeure que le niveau d'importance que les parents accordent à la réussite scolaire ne semble pas être associé à la réussite éducative des élèves, et ce peu importe l'échantillon considéré et le constat d'importantes variations entre les sous-groupes à cet égard. Or, ce résultat est plutôt surprenant dans la mesure où de nombreuses études ont attribué le succès scolaire de certains sous-groupes issus de l'immigration à l'accent mis sur la réussite scolaire par leurs parents, comme par exemple chez les élèves d'origine chinoise (Chen & Uttal, 1988; Louie, 2001; Zhang & Carrasquillo, 1995). Il aurait été plausible que les parents d'Afrique du Nord dont les enfants présentent en moyenne un profil plus favorable accordent une plus grande importance à la réussite scolaire et que cela explique une part de la différence constatée au plan de la réussite éducative, mais il semble que ce ne soit pas le cas.

Forces et limites. En somme, cette recherche permet de conclure à l'existence de différences importantes au plan des associations entre l'implication parentale dans le suivi scolaire et les indicateurs de la réussite éducative de l'élève, en fonction de la région d'origine des parents. En plus de s'appuyer sur des analyses statistiques robustes, cette étude a pour principale force de considérer les différences attribuables à la région d'origine du parent sur ses pratiques d'implication dans le suivi scolaire. Cela est plutôt rare dans le champ d'étude des élèves issus de l'immigration qui sont souvent considérés à tort comme un groupe homogène. De plus, comme il n'existe aucune d'études canadiennes et québécoises ayant porté sur l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration, surtout en ce qui concerne les élèves du primaire, la présente recherche peut être qualifiée de novatrice. Dans le même ordre d'idées, très peu d'études sur les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire des parents immigrants ont eu recours à un devis quantitatif et cette étude bonifie de manière appréciable ce champ de recherche par le regard nouveau que permet cette méthodologie. Il importe cependant de considérer certaines limites. D'abord, la taille des échantillons des sous-groupes est plutôt petite ce qui n'est pas sans influencer la puissance statistique des analyses. Il serait souhaitable de vérifier dans quelle mesure ces résultats se maintiennent au sein d'échantillons de plus grande taille et en contrôlant pour les capacités antérieures de l'élève. Une autre limite inhérente à l'échantillonnage est que celui-ci a été recruté exclusivement au sein d'écoles situées en milieu défavorisé et cela a un effet indéniable sur la généralisation des résultats. Bien que le statut socioéconomique des familles des élèves qui fréquentent ces écoles ne soit pas nécessairement faible, il serait pertinent de valider ces résultats auprès de familles immigrantes fréquentant des écoles situées en milieu plus favorisé. Enfin, bien que nous ayons contrôlé pour les difficultés comportementales antérieures des élèves, le fait qu'il n'ait pas été possible d'effectuer les analyses en contrôlant le rendement et l'engagement scolaires antérieurs représente une limite importante. La taille de l'échantillon ainsi que l'intervalle de temps très court entre les deux mesures ne permettraient pas d'intégrer ces variables très corrélées aux variables dépendantes et risquant de masquer les autres effets. Dans le même ordre d'idées, l'effet modérateur du niveau scolaire n'a pas été pris en compte, bien qu'il ait été souhaitable de le faire. Compte tenu de la taille de l'échantillon et de la puissance statistique nécessaire pour effectuer des analyses multi groupes, il n'aurait pas été possible d'inclure des

effets modérateurs dans le modèle. Cette situation peut affecter la validité des liens observés entre l'implication parentale et la réussite éducative de l'élève.

Implications pratiques. La présente étude comporte certaines implications pratiques, en particulier pour les intervenants scolaires qui sont amenés à côtoyer des parents d'élèves. Puisque l'établissement d'un lien chaleureux entre le parent et l'école s'est avéré être associé positivement à la réussite éducative de l'ensemble des élèves de notre étude, il serait souhaitable que les intervenants déploient certaines mesures pour favoriser un accueil chaleureux et susciter un sentiment de bienvenue chez les parents. Cela est d'autant plus vrai que ces interventions sont généralement faciles à réaliser et peu coûteuses. À titre d'exemple, les intervenants scolaires pourraient miser sur des contacts informels avec les parents et organiser un espace permettant de les accueillir à l'école (Dumoulin et al., 2013). Par ailleurs, cette étude témoigne du fait qu'il existe certaines différences en fonction de la région d'origine du parent en ce qui a trait à ses pratiques d'implication dans le suivi et à l'association de ces dernières avec la réussite éducative de l'élève. Par exemple, les contacts fréquents sont associés à un engagement plus élevé chez les élèves dont les parents sont nés en Afrique du Nord alors que l'on constate l'inverse chez les élèves dont les parents sont originaires des Antilles ou ne sont pas immigrants. Il serait donc pertinent que les intervenants scolaires fassent preuve d'ouverture face à ce désir de contacts et de communication qui caractérise les parents originaires d'Afrique du Nord puisque ce lien étroit qu'ils établissent avec le milieu scolaire est associé positivement à l'engagement scolaire de leur enfant. Étant donné que les parents communiquent le plus souvent avec l'école dans le but de régler un problème ou suite à des difficultés éprouvées par leur enfant (Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1992), certains intervenants scolaires peuvent percevoir les parents d'Afrique du Nord comme intrusifs et trop présents à l'école, alors que dans les fait, ils sont possiblement en quête de visibilité ou souhaitent établir une communication avec les intervenants scolaires et peut-être mieux comprendre le fonctionnement de l'école (Vatz-Laaroussi et al., 2008). Par ailleurs, comme il n'est pas rare que des intervenants scolaires concluent à tort que parce qu'ils sont physiquement peu présents à l'école, des parents soient désengagés et peu intéressés à la vie scolaire de leur enfant (Hohl, 1996), il importe également de les sensibiliser davantage à la réalité des parents antillais. Plusieurs de ces parents qui entrent peu souvent en contact avec

l'école n'en sont pas moins investis dans le suivi scolaire de leur enfant. Cette étude permet de montrer que même s'ils sont peu présents à l'école, ils accordent une importance très élevée à la réussite scolaire.

Pistes futures pour la recherche. Quelques pistes pour la recherche à venir émergent de cette étude. Pour les fins de la présente recherche, nous avons ciblé seulement deux régions d'origine, mais il existe d'autres groupes d'élèves qui présentent soit un profil avantage ou désavantage et au sujet desquels il serait pertinent d'acquérir des connaissances. Notamment, les élèves québécois originaires d'Asie du Sud ou d'Amérique Latine présentent des indicateurs de difficultés scolaires alors que les élèves originaires d'Asie de l'Est ou d'Afrique subsaharienne affichent des performances scolaires se situant au-dessus de la moyenne (McAndrew et al., 2012; Mutombo, 2003). Il serait par conséquent souhaitable d'explorer les pratiques utilisées par les parents de ces élèves dans le but de mieux comprendre ce qui est à l'origine des particularités de leur profil scolaire. Enfin, il serait essentiel d'étudier des modèles qui permettent de prendre en compte la bidirectionnalité qui existe entre l'implication parentale et le vécu scolaire de l'élève issus de l'immigration et de voir dans quelle mesure l'engagement et le rendement scolaire de l'élève influencent les pratiques du parent. En effet, il a été démontré que les ressources motivationnelles de l'enfant ont une influence sur les pratiques mises en place par le parent (Grolnick & Slowiaczek, 1994) et il serait intéressant de voir si cette relation est différente en fonction de l'origine ethnique du parent. Enfin, il serait pertinent d'explorer le sentiment de compétence parentale de ces parents et d'évaluer si ce sentiment a un impact sur leur implication dans la vie scolaire de leur enfant. Cela serait particulièrement pertinent compte tenu de l'indice de défavorisation de notre échantillon qui est très élevé et du fait que les parents vivant en contexte défavorisé sont moins susceptibles d'être confiants en ce qui concerne leurs capacités à soutenir leur enfant au plan scolaire (Hoover-Dempsey et al., 1992; Lareau, 1989).

Conclusion

Cette étude a permis de mettre en évidence l'existence de différences au plan des pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire en fonction de la région de naissance du parent. Ces résultats contrastés viennent renforcer la pertinence de considérer les jeunes issus de l'immigration et leurs parents comme un ensemble hétérogène et composé de sous-groupes ayant leurs particularités. Au-delà de ces différences, il ressort que le sentiment de bienvenue et de confiance que le parent éprouve à l'endroit du milieu scolaire de son enfant est associé à une meilleure réussite éducative chez ce dernier. Des interventions visant à rendre l'école plus chaleureuse seraient à prioriser en milieu scolaire pluriethnique et défavorisé.

Références

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Dauber, S.L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development, 64*(3), 801-814.
- Ames, C., deStefano, L., Watkins, T., & Sheldon, S. (1995). *Teachers' school-to-home communications and parent involvement: The role of parent perceptions and beliefs* (Rapport No. 28). East Lansing, MI: ERIC Document Service No. ED383451, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, Michigan State University.
- Aouli, M. (2011). *Regards d'immigrantes musulmanes d'origine maghrébine sur l'école québécoise* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Appleton, J.J., Christenson S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S., & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670.
- Archambault, I., & Vandebosche-Makombo, J. (2013). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 46*(2), 275-288.
- Ashiabi, G. (2005). Household food insecurity and children's school engagement. *Journal of Children and Poverty, 11*(1), 3-17.
- Baker, B., & Rytina, N. (2013). Estimates of the unauthorized immigrant population residing in the United States : January 2012. *Population Estimates : Office of Immigration Statistics, Mars 2013*, 1 – 8.
- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2006). Closing the mathematics achievement gap in high poverty middle schools: Enablers and constraints. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 11*, 143–159.
- Bempechat, J., & Shernoff, J.D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. Dans S. Christenson, A.L. Reschly, & Wylie, C. (dir.) *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 315-342). New York, NY: Springer.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., & Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 313-332.
- Blondal, K.S. & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family 76*(4): 778-795.
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants: facteurs à considérer. *Vie Pédagogique, 152*, 72-80.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- deBroucker, P., & Lavallée, L. (1998). Réussir dans la vie : l'influence de la scolarité des parents. *Revue trimestrielle de l'éducation/Education Quarterly Review*, 5(1), 22-28.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, July, 513-531.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G.J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Carreón, G.P., Drake, C., & Barton, A.C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.
- Catalano, R.F., Oesterle, S., Fleming, C.B., & Hawkins, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Chen, C., & Uttal, D.H. (1988). Cultural values, parents' beliefs, and children's achievement in the United States and China. *Human Development*, 31, 351-358.
- Cheung, G.W., & Rensvold, R.B. (2009). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255.
- Chiu, M.M., Pong, S.L., Mori, I., & Chow, B.W.Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425.
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., Appleton, J.J., Berman, S., Spangers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. Dans A. Thomas & J. Grimes (dir.), *Best practices in school psychology* (p. 1099 – 1120). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Christenson, S.L., & Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, The Guilford Press.
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Collin, S., Karsenti, T., Fréchette, S., Murataj, V., & Fleury, R. (2011). Les élèves allophones au Québec: le FLS revisité ?. *Québec français*, 163, 52-53.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2013). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : inscriptions au 14 novembre 2013*. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca>.
- Conchas, G.Q. (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71(3), 475-505.

- Cooper, C.R. (2003). Bridging multiple worlds: Immigrant youth identity and pathways to college. Newsletter, *Supplement to International Journal of Behavioral Development*, 27, 1-4.
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats. *Éducation & formations*, 70, 73-82.
- Covington, M. V. (2000). Intrinsic versus extrinsic motivation in schools: A reconciliation. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 22-25.
- Cummins, J. (1991). Language development and academic learning. Dans L. M. Malave & G. Duquette (dir.), *Language, culture, and cognition* (p. 161-175). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Davies-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté: pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 326-346). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille: un portrait global. *Vie pédagogique*, 126, 27-30.
- Doll, B., & Hess, R.S. (2001). Through a new lens: Contemporary psychological perspectives on school completion and dropping out of high school. *School Psychology Quarterly*, 16, 351 - 356.
- Dotterer, A.M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., & Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 9, 4-18.
- Eccles, J.S., & Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. Dans A., Booth, & J.F., Dunn (dir.) *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (p.3-34). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J., & Roeser, R.W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225-241.
- Eccles, J.S., Roeser, R., Vida, M., Fredricks, J.A., & Wigfield, A. (2006). Motivational and achievement pathways through middle childhood. Dans L. Balter & C.S. Tamis-LeMonda (dir.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2e éd., p. 325-355). New York: Psychology Press.

- Fan, W., & Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53–74. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117 – 142.
- Finn, J.D., Pannozzo, G.M., & Voelkl, K.E. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal, 95*, 421–454.
- Finn, J.D., & Zimmer, K.S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter ? Dans S. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie. (2012). *Handbook of research on student engagement* (p.97-132). New York, NY: Springer.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Furlong, M.J., Whipple, A.D., St-Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist, 8*, 99-113.
- Garcia-Reid, P., Reid, R.J., & Peterson, N.A. (2005). School engagement among Latino youth in an urban middle school context valuing the role of social support. *Education and Urban Society, 37*(3), 257-275.
- Gilks, W.R., Richardson, S. & Spiegelhalter, D.J. (1996). *Markov Chain Monte Carlo in Practice*. Chapman & Hall, London.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P., & Holbein, M.F.D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*, 21-43.
- Green, G., Rhodes, J., Hirsch, A.H., Suarez-Orozco, C., & Camic, P.M. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology, 46*, 393–412
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development, 65*(1), 237-252.
- Henry, K.L., Knight, K.E., & Thornberry, T.P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 156–166.
- Hill, N.E., & Taylor, L.C.P. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 161–164.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Hirschfield, P.J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3-22.
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien Social et Politiques*, 35, 51-62.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Brissie, J.S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hughes, J.N., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L.K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1-14.
- Huntsinger, C.S., & Jose, P.E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 398-410.
- Immigration et Communautés Culturelles Québec (2009). *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2006 : caractéristiques générales (Recensement de 2006, données ethnoculturelles)*. Repéré à <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Population-immigree-recensee-Quebec-regions-2006.pdf>
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kasprow, W.J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American journal of community psychology*, 27(6), 817-839.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, W.D., Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Jenning, K., & Bosch, C. (2011). *Parent engagement in children's education*. Repéré à <http://www.familyschool.org.au/files/7313/7955/4814/parent-engagement-in-childrens-education.pdf>.
- Jessor, R., Turbin, M.S., & Costa, F.M. (1998). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 194-208.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Jimerson, S.R., Campos, E., & Greif, (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Johnson, W., McGue, M., & Iacono, W.G. (2006). Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology*, 42, 514-532. doi:10.1037/00121649.42.3.514
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.

- Kanouté, F., & Calvet, N.L. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et francophonie*, 36(1), 161-176.
- Kanouté, F., Duong, L., & Audet, G. (2007). *L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale*. Rapport de recherche remis au FQRSC.
- Kanouté, F. & Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos Diverses Cités*, 7, 143-150.
- Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou-Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(2), 265-289.
- Kao, G. (2004). Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth. *International Migration Review*, 38(2), 427-449.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19.
- Keith, T.Z., Reimers, T.M., Fehrmann, P.G., Pottebaum, S.M., & Aubey, L.W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 373-380.
- Kindermann, T.A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78, 1186-1203.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262 - 273.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer Press.
- Lee, J.-S., & Bowen, N.K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 193-218.
- Lei, P.-W., & Wu, Q. (2007). Introduction to structural equation modeling : Issues and practical considerations. *Instructional Topics in Educational Measurement*, 26(3), 33-43.
- Lépine, V. (2008). *Portrait global des Québécois d'origine haïtienne : revue de littérature*. Trousse d'outils pour la prévention et le soutien auprès des Québécois d'origine haïtienne. Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Li, Y., & Lerner, R.M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.

- Louie, V. (2001). Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5-and second-generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*, 71(3), 438-475.
- Loukas, A., Ripperger-Suhler, K.G., & Horton, K.D. (2009). Examining temporal associations between school connectedness and early adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 804–812. doi:10.1007/s10964-008-9312-9
- MacCallum, R.C., Browne, M.W., & Sugawara, H.M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31–49.
- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184.
- Matte, J. & Saint-Jacques, M. (2000). Statistiques et commentaires sur les origines des élèves. 1998-1999 et 1999-2000. Montréal : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Mau, W. (1997). Parental influences on the high school student's academic achievement: A comparison of Asian immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychology in the Schools*, 34(3), 267–277.
- McAndrew, M. (2004). *La réussite scolaire des jeunes noirs anglophones dans les écoles de langue française à Montréal : un bilan*. Rapport de recherche, Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM).
- McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, I., Vatz-Laaroussi, M., Carpentier, A., & Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, Québec : Les presses de l'Université de Montréal. Mc Andrew, M., & Ledent, J. (coll. R. Aït-Saïd), (2009). *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire québécois*. Rapport final de recherche, Chaire en relation ethnique, Université de Montréal.
- McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., & Aït-Saïd, R. (2012). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration* (Publication n°47). Repéré sur le site du Centre Métropolis du Québec Immigration et Métropoles : http://im.metropolis.net/DocsPDF/WP_47Mc%20Andrew_reussite%20scolaire%202012.pdf
- McAndrew, M., Garnett, B., Ledent, J., & Ungerleider, C. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture ? *Éducation et Francophonie*, 36(1), 177-196.
- Migration Policy Institute (2014). *U.S. Immigration Trends*. Repéré à <http://www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/us-immigration-trends#source>

- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B., & Nichols, J.D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*(4), 388-422.
- Miller, D.C., & Byrnes, J.P. (2001). Adolescents' decision making in social situations: A self-regulation perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*, 237-256. doi:10.1016/S01933973(01)00082-X
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Le point sur les services d'accueil en francisation de l'école publique québécoise : pratiques actuelles et résultats des élèves*. Montréal : Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire*. Bulletin statistique de l'éducation, n° 34.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement : Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education, 31*(10), 1-11.
- Moles, O.C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. *Families and schools in a pluralistic society, 168*, 21-49.
- Muennig, P. (2005). Health returns to education interventions. Dans H.M. Levin (dir.), *Symposium sur les coûts sociaux attribuables à l'éducation*. Teachers College. New York: Columbia University.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2006). Mplus user's guide: Statistical analysis with latent variables (4th ed.), Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Mutombo, J.-P. M. (2003). Identité et performances scolaires: les élèves issus de groupes minoritaires au Québec, leurs points de vue. *Journal of International Migration and Integration, 4*(3), 361-393.
- National Center for Education Statistics. (2002). *Common Core of Data: Information on public schools and school districts in the United States*. Repéré à <http://nces.ed.gov/ccd>
- Natriello, G., & McDill, E.L. (1986). Performance standards, student effort on homework, and academic achievement. *Sociology of Education, 59*(1), 18-31.
- Oppedal, B. (2006). Development and acculturation. Dans D.L. Sam & J.W. Berry (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (p. 97-112). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*, 323-367.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C. F., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology, 46*, 984-994.
- Phelan, P., Davidson, A.L., & Yu, H.C. (1993). Students' multiple worlds: Navigating the borders of family, peer, and social cultures. Dans P. Phelan & A. L. Davidson (dir.), *Renegotiating cultural diversity in American schools* (p. 52-88). New York, NY: Teachers College Press.
- Pomerantz, E.M., Moorman, E.A., & Litwack, S.D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373-410. doi.org/10.3102/003465430305567

- Portes, A., & Rumbaut, R.G. (2006). *Immigrant America: A portrait* (3^e éd.). Berkeley: University of California Press.
- Portes, A., & Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Qureshi, I., & Compeau, D.R. (2009). Assessing between-group differences in information systems research: A comparison of covariance-and component-based SEM. *Management Information Systems Quarterly*, 33(1), 197-214.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, Oxford University Press.
- Rumberger, R.W., & Lim, S.A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research (Project Report No. 15). Santa Barbara, CA: University of California, California Dropout Research Project.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J.M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic.
- Scott-Lennox, J.A., & Lennox, R.D. (1995). Sex-race differences in social support and depression in older low-income adults. Dans R.H. Hoyle (dir.), *Structural equation modeling. concepts, issues, and applications* (p.76-99). London: Sage.
- Sheroff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. Dans R. C. Gilman, E. S. Heubner, & M. J. Furlong (dir.), *Handbook of positive psychology in schools* (p. 131–145). New York: Routledge.
- Sheroff, D.J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Sheroff, E.S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176.
- Shochet, I.M., Dadds, M.R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 170 –179. doi:10.1207/s15374424jccp3502_1
- Shojaei, T., Wazana, A., Pitrou, I., & Kovess, V. (2009). The strengths and difficulties questionnaire: Validation study in French school-aged children and cross-cultural comparisons. *Social Psychiatry and psychiatric epidemiology*, 44(9), 740-747. doi: 10.1007/s00127-008-0489-8.
- Shute, V.J., Hansen, E.G., Underwood, J.S., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 2011, 1-10.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G., & Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32.
- Spera, C., Wentzel, K.R., & Matto, H.C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic

- performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 1140–1152.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20, 575–604
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. Dans A. Wigfield & J. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 309–332). San Diego, CA: Academic Press.
- Suarez-Orozco, C., Suarez-Orozco, M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Suarez-Orozco, C. Gaytan, F.X., Bang, H.J., Pakes, J., O'Connor, E., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602-618.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *The Teachers College Record*, 111(3), 712-749.
- Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. (1995). *Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suarez-Orozco, C., Todorova, I., & Louie, J. (2002). Making up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process*, 41(4), 625–643.
- Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (soumis). Validation du questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/ European Review of Applied Psychology*.
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., & Janosz, M. (2011). Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire nés en Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé. *Revue de Psychoéducation*, 40(2), 261-282.
- Taylor, L.C., Clayton, J.D., & Rowley, S.J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163–178.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147.
- van de Schoot, Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European journal of Developmental Psychology*, 9(4), 486-492.
- Vatz-Laaroussi, M., F. Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.

- Vatz-laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., & Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-école : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche remis au FQRSC.
- Villiger, C., Wandeler, C., & Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: The role of parental involvement. *International Journal of Educational Research*, 64, 12-25.
- Voelkl, K.E. (2012). School identification. Dans S. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie. (2012). *Handbook of research on student engagement* (p.193-218). New York, NY: Springer.
- Voelkl, K., & Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97, 115–122.
- Ward, A., Stoker, H.W., & Murray-Ward, M. (1996). *Educational measurement: Theories and applications* (vol. 2). University Press of America.
- Wang, M.T., & Eccles, J.S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Wentzel, K.R. (1998). Parents' aspirations for children's educational attainments: Relations to parental beliefs and social address variables. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 20–37
- Whitlock, J.L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlations of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10, 13–29.
- Zhang, S.Y., & Carrasquillo, A.L. (1995). Chinese parents' influence on academic performance. *New York State Association for Bilingual Education Journal*, 10, 46-53.

Chapitre IV: Discussion générale et conclusion

Discussion générale et conclusion

Le but de cette thèse était de valider un instrument de mesure permettant de rendre compte de l'implication parentale dans le suivi scolaire en général, mais également chez les parents d'élèves du primaire issus de l'immigration. Cette thèse avait également pour but d'identifier dans quelle mesure l'implication parentale et son association avec la réussite éducative diffère selon la région d'origine du parent. Nous discuterons dans un premier temps des principaux résultats de la thèse de même que des conclusions pouvant être tirées de ces résultats. Dans un deuxième temps, il sera question des implications de cette thèse pour la recherche ainsi que pour l'intervention. Enfin, les forces et les limites de la thèse seront abordées.

Résumé des principaux résultats empiriques

Le premier article empirique de la thèse portait sur l'élaboration d'un modèle d'implication parentale dans le suivi scolaire et sur la validation d'un instrument de mesure issu de ce modèle auprès d'un échantillon de parents d'élèves de la première à la sixième année issus de l'immigration et fréquentant une école primaire en milieu défavorisé. Cette étude a permis de valider l'existence de cinq dimensions qui reflètent l'implication des parents d'élèves du primaire, soit la communication parent-enfant au sujet de l'école, l'importance que le parent accorde à la réussite scolaire, l'encadrement lors des devoirs ainsi que les dimensions comportementale et affective du lien école-parent. Il est à noter qu'au plan de la validité prédictive de l'instrument, les liens entre les dimensions de l'implication parentale et le rendement scolaire de l'élève se sont avérés moins nombreux que prévu. En effet, l'encadrement que les parents exercent durant la période des devoirs ainsi que leur niveau de confort lorsqu'ils sont en contact avec le personnel scolaire ne sont pas associés au rendement scolaire de leur enfant. Par contre, les résultats de cette étude suggèrent que lorsque l'on tient compte du rendement antérieur, de l'âge et du sexe de l'élève de même que du revenu de sa famille et du niveau de scolarité des parents, les parents pour qui la réussite scolaire revêt une grande importance et qui souhaitent que leur enfant performe à l'école voient ce dernier obtenir

un rendement scolaire plus élevé en mathématiques, en lecture et en écriture. En revanche, lorsque les parents ont des discussions fréquentes avec leur enfant au sujet de l'école et de la réussite ou qu'ils communiquent régulièrement avec l'école, leur enfant obtient un rendement plus faible. Il est possible que cette association négative s'explique par la présence de difficultés chez l'élève nécessitant un encadrement plus étroit de la part des parents mais nous n'avons pu valider cette hypothèse et il est aussi possible que cette association soit le reflet de l'inefficacité de ces pratiques. Par ailleurs, la validité de construit et la cohérence interne de l'instrument sont robustes. Ces résultats doivent cependant être nuancés par le fait que l'échantillon est en majorité constitué de parents immigrants vivant en milieu défavorisé sur l'Île de Montréal, ce qui limite les possibilités en termes de généralisation des résultats.

Le second article empirique de la thèse visait à documenter les différences quant aux dimensions de l'implication parentale selon la région de naissance du parent. Pour ce faire, trois sous-groupes d'élèves de deuxième et troisième cycles ont été définis en fonction de la région de naissance de leur parent, soit le Canada, l'Afrique du Nord et les Antilles. Les résultats suggèrent l'existence de différences entre ces trois groupes au plan des indicateurs de la réussite éducative. Notamment, les élèves dont les parents proviennent d'Afrique du Nord présentent un profil plus avantageux que les deux autres groupes et cet avantage se manifeste par un engagement comportemental, cognitif, affectif en lecture et écriture ainsi qu'un rendement plus élevé. À l'opposé, les élèves dont les parents sont originaires des Antilles présentent des indices significativement plus faibles que les deux autres groupes sur ces variables. On note également des différences en ce qui a trait aux pratiques d'implication parentale et à leur association avec la réussite éducative de l'enfant. Les parents qui sont nés au Canada accordent moins d'importance à la réussite scolaire que les autres parents. Ils ont aussi moins fréquemment des conversations avec leur enfant au sujet de ce qu'il a appris à l'école, vécu avec ses amis et son enseignant ou à propos de ses projets d'avenir en lien avec l'école. Il importe cependant de considérer ces résultats avec précaution compte tenu que les analyses effectuées n'incluaient pas de variables de contrôle. Par ailleurs, lorsque les parents nés au Canada communiquent sur une base régulière avec l'enseignant de leur enfant, on constate un rendement plus faible chez ce dernier. On remarque la même association négative entre la communication fréquente avec l'école et le rendement scolaire chez les élèves dont les parents

sont nés dans les Antilles. De plus, lorsque ces parents ont des discussions sur une base régulière avec leur enfant concernant sa vie scolaire et qu'ils soutiennent et supervisent leur enfant durant la période des devoirs, on observe une moins grande assiduité et conformité de leur enfant en classe. Comme c'était le cas dans la première étude, on peut présumer que ces associations négatives reflètent une réponse parentale aux difficultés de l'élève ou d'un manque d'adéquacité de la pratique en tant que telle. En revanche, les élèves dont les parents sont nés en Afrique du Nord sont plus enclins à faire preuve d'autorégulation et à adopter des stratégies métacognitives lorsque leur parent communique sur une base régulière avec leur enseignant. Ce résultat suggère que les parents originaires d'Afrique du Nord communiquent avec l'école pour des motifs différents de ceux des parents des deux autres sous-groupes ou encore, parce que leur enfant réussit mieux à l'école, ils se sentent plus à l'aise d'entrer en contact avec le personnel scolaire et n'hésitent pas à le faire. En terminant, on constate chez les trois groupes de parents que le fait d'entretenir un lien chaleureux avec l'école et de s'y sentir bienvenu est associé positivement à la réussite éducative de l'enfant. Encore une fois, les résultats doivent être considérés en tenant compte de certaines limites, notamment la petite taille des échantillons des sous-groupes qui comptent chacun une centaine de sujets ainsi que le niveau de défavorisation qui caractérise l'échantillon, deux conditions qui affectent la généralisation des résultats. De plus, le devis des deux études de cette thèse sont de nature corrélationnelle et ne permet pas de tirer des conclusions quant à des liens de causalité entre les variables à l'étude.

Implications pour la recherche

Cette thèse comporte plusieurs implications pour la recherche, tant théorique qu'empirique. Nous abordons d'abord la manière par laquelle cette thèse contribue à la réflexion sur les théories du capital social et culturel et l'impact de ces capitaux sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration ainsi qu'à l'étude de leur engagement scolaire. Ensuite, des pistes pour la recherche à venir dans ce domaine sont présentées.

D'abord, cette thèse s'inspire et nourrit la réflexion au sujet du courant théorique du capital familial, tant social que culturel. Selon les théories du capital social (Coleman, 1987) et

culturel (Lareau, 1987), chaque famille dispose d'un capital, c'est-à-dire d'un ensemble de valeurs, d'habitudes et de ressources pour favoriser la réussite éducative de leur enfant. Ce capital est influencé entre autres par le niveau de scolarité du parent et son statut socioéconomique. Des chercheurs ont postulé que les différences entre les familles au plan du capital social et culturel étaient à l'origine des différences constatées au niveau de la réussite scolaire chez les élèves issus de l'immigration (par exemple, Bankston, 2004; Kao & Rutherford, 2007; Portes, 2000; Zhou & Kim, 2006). Ce qui ressort de ces études est que certains sous-groupes d'élèves issus de l'immigration sont désavantagés ou avantagés en raison du capital détenu par leurs parents (Hirschman & Wong, 1985; Kao & Rutherford, 2007; Sun, 2014). Un des mécanismes par lesquels le capital influe sur la réussite est celui des pratiques que les parents mettent en place pour soutenir leur enfant. Puisque des différences ont été constatées en ce qui a trait au vécu scolaire entre les élèves originaires du Canada, d'Afrique du Nord et des Antilles et que celles-ci ne semblent pas être tributaires de variables sociodémographiques (McAndrew, Ledent, Murdoch, & Aït-Saïd, 2012), nous avons jugé pertinent de nous attarder aux pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire. Ainsi, à l'instar des théories sur le capital, nous avons postulé que les parents des élèves appartenant au sous-groupe présentant le profil scolaire le plus avantagé, soit celui d'Afrique du Nord, manifesteraient le niveau le plus élevé d'implication et seraient ceux qui accorderaient le plus d'importance à la réussite scolaire. L'examen attentif de ces pratiques auprès de différents sous-groupes de parents semble en partie corroborer les théories du capital (Coleman, 1987; Lareau, 1987). Notamment, nos résultats suggèrent que les parents de ces groupes se distinguent quant à la qualité du suivi scolaire qu'ils prodiguent à leur enfant. Par exemple, lorsque les parents originaires des Antilles communiquent avec l'école et ont régulièrement des discussions avec leur enfant au sujet de l'école, ce dernier manifeste un profil de réussite éducative moins optimal. À l'opposé, lorsque les parents originaires d'Afrique du Nord communiquent avec l'école, cela se traduit par une association positive avec la réussite de leur enfant. Conformément aux postulats proposés dans les théories du capital, ces résultats suggèrent que les parents d'Afrique du Nord pourraient disposer d'un plus grand capital social et culturel, notamment parce qu'ils sont plus scolarisés. Ce capital pourrait faire en sorte que lorsqu'ils s'impliquent, ils le font différemment et peut-être plus efficacement que d'autres groupes de parents disposant d'un capital moindre et par conséquent, d'une moins grande

habileté à transiger avec l'école et à soutenir adéquatement l'enfant au plan scolaire. Des études qualitatives approfondies menées auprès de ces parents seront toutefois nécessaires afin de valider cette hypothèse et mieux comprendre ce qui distingue et motive leurs pratiques.

En outre, cette thèse représente une contribution significative aux connaissances relativement à l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration. En effet, bien que de nombreuses études québécoises aient porté sur la réussite éducative de ces élèves (par exemple, Kanouté & Lafortune, 2010; McAndrew et al., 2012), force est de constater que leur engagement scolaire n'a pas suscité l'attention de la communauté scientifique. Cette thèse représente une des premières études en Amérique du Nord ayant porté sur l'engagement scolaire d'élèves du primaire issus de l'immigration. Un des résultats les plus importants de cette thèse est le constat que l'engagement scolaire diffère chez les élèves lorsque l'on prend en compte la région de naissance de leurs parents. Ainsi, les élèves dont les parents sont nés dans les Antilles présentent un engagement scolaire moins élevé que les élèves dont les parents sont nés au Canada alors que les élèves dont les parents sont nés en Afrique du Nord ont un engagement scolaire plus élevé que ces deux autres groupes. Même si nous n'avons pas été en mesure d'inclure des variables de contrôle dans les analyses ayant généré ces résultats, ces derniers vont dans le même sens que ceux obtenus par une vaste étude québécoise entreprise sur la base de données ministérielles qui a mis en exergue l'existence d'un écart au plan de la diplomation entre ces sous-groupes d'élèves (McAndrew et al., 2012). Cette thèse fournit par conséquent une piste prometteuse pour expliquer cet écart dans la mesure où, comme la moyenne des élèves, la diplomation des élèves issus de l'immigration est possiblement influencée par les signes de désengagement ou d'engagement scolaire qu'ils manifestent très tôt dans leur parcours (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993; Finn, 1989). Comme, les facteurs de risque ou de protection du décrochage scolaire sont peut-être déjà en place lorsque ces élèves sont au primaire, ils pourraient tendre à se cristalliser à mesure que l'élève chemine dans son parcours scolaire. Ce constat vient en quelque sorte renforcer la pertinence et la nécessité d'étudier le vécu scolaire de ces enfants alors qu'ils sont au primaire, plutôt qu'au secondaire, si l'on souhaite identifier des cibles judicieuses pour l'intervention et la prévention de l'abandon scolaire.

Enfin, cette thèse contribue à la recherche sur les élèves issus de l'immigration en générant plusieurs pistes pour la recherche future. D'abord, tel que mentionné précédemment, les chercheurs ayant négligé les élèves du primaire pour se centrer sur les élèves du secondaire, les recherches futures devraient s'attarder aux plus jeunes dans le but de mieux comprendre ce qui les caractérise en amont de leur parcours scolaire et ultimement, pour favoriser l'élaboration et la mise en place d'interventions précoces et préventives. Cela est d'autant nécessaire lorsqu'on s'intéresse à l'implication parentale et à ses effets sur la réussite éducative; ceux-ci étant plus importants lorsque l'élève est plus jeune (Eccles & Harold, 1993; Shute, Hansen, Underwood, & Razzouk, 2011). En plus de mettre en lumière l'existence de différences au plan de la réussite éducative, cette thèse suggère également que les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire et leurs corrélats avec les indicateurs de la réussite éducative varient en fonction de la région de naissance du parent. Ces résultats viennent renforcer l'idée que les immigrants ne peuvent pas être considérés comme un groupe homogène. Des efforts doivent être menés pour tenir compte des particularités des sous-groupes qui composent cette population. En plus de considérer la région d'origine des élèves ou de leurs parents, les études futures devraient donc prendre en compte d'autres facteurs susceptibles de distinguer les immigrants entre eux, notamment, la catégorie d'immigration (par exemple, économique ou réfugié), le stress migratoire, le niveau d'acculturation et la présence de séparations familiales durant le processus migratoire. Enfin, les résultats de la thèse ont mis en évidence des liens qui semblent a priori contre-intuitifs entre certaines pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire et des dimensions de la réussite éducative. Par exemple, certaines pratiques comme les discussions parent-enfant au sujet de l'école sont liées négativement à la réussite des élèves antillais et d'origine canadienne alors que plusieurs études associent des bénéfices à cette pratique (Desimone, 1999; Peng & Wright, 1994; Sui-Chu & Willms, 1996). Une manière d'expliquer ces liens est que les difficultés éprouvées par l'élève seraient antérieures à la pratique du parent, cette dernière représentant possiblement une réponse à un comportement de l'élève ou à une situation problématique. Considérant le caractère bidirectionnel de la relation parent-enfant (Loulis & Kuczynski, 1997; Pardini, 2008), il importe donc que la recherche à venir sur les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire se penche sur l'impact qu'ont les caractéristiques de l'élève sur les pratiques que le parent choisit de mettre en place. Il est également envisageable que les

résultats contre-intuitifs que nous avons obtenus soient attribuables à la mesure de l'implication parentale à laquelle nous avons eu recours et que cette dernière ne rende pas compte de manière optimale des pratiques des parents. Peut-être serait-il nécessaire de mener des études exploratoires et observationnelles auprès des parents pour en arriver à une meilleure compréhension de ce qu'est concrètement l'implication parentale dans le suivi scolaire. Notre instrument a été élaboré à partir des connaissances théoriques existantes sur le sujet et il est probable que si nous avions inclus un volet exploratoire à cette thèse, notre description de l'implication parentale aurait été bonifiée par l'ajout de pratiques ou de comportements non répertoriés par les études portant sur l'implication parentale dans le suivi scolaire. Enfin, compte tenu que la dimension affective du lien école-parent est associée positivement à la réussite éducative chez les trois groupes d'élèves étudiés, il serait souhaitable de documenter les caractéristiques des écoles qui font en sorte que les parents s'y sentent bienvenus ou non et d'examiner si ces caractéristiques varient en fonction de la région d'origine du parent.

Implications pour l'intervention

Cette thèse comporte également des implications pratiques, en particulier pour les intervenants scolaires susceptibles de travailler avec des élèves issus de l'immigration. Nous verrons d'abord en quoi l'implication parentale est une cible pertinente dans le cadre de l'intervention visant la réussite éducative de l'élève, puis il sera question de ce que les intervenants peuvent retirer de cette recherche.

Pertinence de l'implication parentale dans le suivi scolaire comme cible d'intervention.

Ce n'est pas d'hier que les chercheurs s'intéressent aux parents des élèves comme acteurs de leur réussite éducative. De nombreuses études ont en effet traité de l'importance de l'implication parentale pour l'élève en documentant des associations positives, entre autres, avec son rendement scolaire (par exemple, Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997; Fan & Chen, 2001; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992) ainsi que son engagement scolaire (par exemple, Bempechat & Shernoff, 2012; Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Mo & Singh, 2008). Cette thèse a permis de montrer que la relation positive entre l'implication parentale et la réussite éducative existe également dans

le cas des élèves québécois du primaire qui sont issus de l'immigration, au-delà de l'influence du niveau de scolarité du parent. Bien que nos résultats ne puissent en témoigner, nous pensons que l'implication parentale dans le suivi scolaire revêt possiblement une plus grande importance pour ces élèves car elle pourrait favoriser une plus grande harmonie entre les milieux de vie de l'élève, parfois aux prises avec une dissonance culturelle entre son milieu familial et son milieu scolaire (Benoît, Rousseau, Ngirumpatse, & Lacroix, 2008). En effet, ces élèves doivent parfois naviguer entre deux cultures parfois très différentes ce qui peut entraîner une certaine détresse. Tout en préservant la culture de chacun de ces milieux, il est souhaitable que les parents et l'école adoptent certains objectifs et buts communs pour favoriser le bon développement de l'enfant (Epstein, 1990; Seefeldt, 1985). Une harmonie et un partage de responsabilités entre les milieux de vie où évolue l'enfant est bénéfique pour son développement (Bronfenbrenner, 1977). Il n'est cependant pas toujours possible d'établir ce point de rencontre entre l'école et la famille, en particulier lorsqu'une grande distance culturelle existe entre l'école et la famille (Hohl, 1996). Un autre argument à l'effet que l'implication parentale est une cible d'intervention de choix est que, contrairement à d'autres variables susceptibles d'affecter la réussite, comme par exemple le niveau de scolarité des parents ou leur statut socioéconomique, l'implication parentale est un facteur altérable.

Dans le cadre de cette thèse, il a été principalement question de ce que les parents peuvent faire pour favoriser la réussite éducative de leur enfant. Or, il est indéniable que le milieu scolaire a un rôle à jouer en ayant entre autres responsabilités de mettre en place un ensemble de conditions visant à favoriser l'implication parentale dans le suivi scolaire.

Implications pour les intervenants scolaires. La principale implication de cette thèse pour les intervenants scolaires en est une de sensibilisation à l'importance d'établir un climat chaleureux à l'endroit des parents dans les écoles en milieu défavorisé et pluriethnique. En effet, peu importe la région d'origine des parents, le sexe de l'élève et son âge, sa langue maternelle et le fait qu'il ait eu des difficultés de comportement à l'école, lorsque les parents se sentent bien accueillis et en confiance vis-à-vis du milieu scolaire, on constate que leur enfant est plus engagé. Il semble par conséquent que ce soit une condition probablement souhaitable à instaurer dans les écoles en contexte pluriethnique et défavorisé. Il importe donc que les intervenants se mobilisent pour favoriser l'émergence du sentiment de bienvenue chez les

parents lorsqu'ils sont présents à l'école ainsi que des interactions chaleureuses entre les membres du personnel de l'école et les parents. Malheureusement, il y a souvent une distance physique qui est imposée aux parents lorsqu'ils sont présents à l'école. Par exemple, dans certaines écoles, l'espace dans la cour est restreint et il est par conséquent interdit aux parents d'y entrer lorsqu'ils reconduisent ou viennent chercher l'enfant à l'école. Les parents qui ont recours au service de garde font souvent face au même type de contraintes et n'ont pas accès à l'éducatrice responsable de leur enfant. Ils s'identifient auprès d'une réceptionniste qui s'occupe de contacter l'éducatrice qui envoie l'enfant vers l'aire d'attente désignée pour les parents. Ce genre de configuration élimine les possibilités de contacts informels avec les intervenants scolaires. Il est donc difficile d'avoir un contact chaleureux ou de faire part des bons coups de l'enfant au parent. L'organisation physique du milieu scolaire peut jouer un rôle dans la qualité de l'accueil qui est offert aux parents. Ainsi, dans certaines écoles, on dispose de fauteuils et de plantes dans l'aire d'attente destinée aux parents et parfois on offre le café ou un local que les parents utilisent comme lieu de rencontre et d'échange d'informations. Également, l'ensemble du personnel de l'école peut contribuer à créer un climat accueillant, en particulier les secrétaires et les responsables du service de garde qui sont, au final, les personnes avec lesquelles les parents ont le plus fréquemment de contacts.

Nous souhaitons également que certains des résultats permettent de sensibiliser les intervenants en milieu scolaire relativement à la réalité des parents de leurs élèves. Notamment, nous avons élaboré un modèle de l'implication parentale incluant des pratiques parentales qui prennent place à l'école, mais également à la maison. Pour les intervenants scolaires, en particulier les enseignants, la manière de concevoir l'implication parentale dans le suivi scolaire se limite souvent à la partie qui leur est visible, soit la dimension comportementale du lien école-parent (Claes & Comeau, 1996). Ils concluent parfois à tort que les parents sont désengagés et déchargent leurs responsabilités éducatives sur l'école, simplement parce qu'ils n'ont pas l'occasion de les côtoyer et ne sont pas témoins des pratiques qui sont mises en place à la maison. Il est important que les enseignants soient sensibilisés au fait que même si des parents n'ont pas de lien physique avec l'école, il se peut qu'ils soient quand même fortement impliqués dans le suivi scolaire de leur enfant. En étant conscients que l'implication parentale à

la maison est tout aussi importante que celle qui prend place à l'école, ils seront mieux à même de soutenir les parents qui ne peuvent ou ne souhaitent pas s'impliquer directement à l'école.

À travers nos contacts avec les écoles impliquées dans le projet, nous avons été à même de constater qu'il existe une panoplie de mesures mises en place par les milieux pouvant favoriser l'implication des parents. Par exemple, des mesures peuvent être mises en place pour favoriser la présence des parents à l'école et faciliter la communication entre l'école et les parents. Le recours à des modes variés de communication peut permettre de rejoindre une plus grande diversité de parents. Ainsi, les enseignants peuvent recourir aux modes traditionnels comme l'agenda ou la rencontre planifiée, mais aussi au courriel, aux appels téléphoniques ou à des sondages adressés aux parents, permettant ainsi aux parents de transmettre des informations au sujet de leur enfant. De plus, le personnel du service de garde peut jouer un rôle important comme intermédiaire entre les parents et l'école, en particulier auprès des parents qui ne peuvent lire le français. Par exemple, une école a adopté comme pratique d'inscrire sur un grand tableau affiché dans l'entrée du service de garde les informations relatives à son fonctionnement. Lorsque la responsable du service de garde constate qu'un parent a de la difficulté à lire, elle l'informe oralement, mais discrètement pour ne pas l'humilier, de ce qui est inscrit sur le tableau. Nous avons également constaté une diversité considérable au plan de l'origine ethnique des éducatrices en service de garde et ces dernières pourraient être sollicitées pour agir à titre d'interprètes afin de transmettre des messages importants aux parents qui ne maîtrisent pas le français. Notons également la tenue de cafés-rencontres où les parents sont invités à discuter entre eux et avec l'aide d'un intervenant d'un sujet qui touche l'éducation de leur enfant ou encore le recours à un agent sociocommunautaire chargé de maintenir le lien avec les parents qui sont plus difficiles à rejoindre. Il serait également souhaitable de diversifier les plages horaires offertes pour la tenue des activités nécessitant la participation des parents à l'école, permettant ainsi aux parents qui occupent un emploi et pour qui il est plus difficile de se libérer en journée, d'être présents. Ainsi, en organisant à l'occasion des activités ayant lieu avant ou après les heures de travail, un plus grand nombre et une plus grande diversité de parents seront en mesure d'être présents (Dubeau, Clément, & Chamberland, 2005). Ce type de mesure nécessite cependant une implication plus soutenue de la part du personnel scolaire.

Par ailleurs, cette thèse a permis de mettre en évidence l'existence de différences importantes entre les parents, en fonction de leur région de naissance. Ces différences se manifestent tant au plan du portrait sociodémographique, des indicateurs de réussite des élèves que des pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire et des associations de ces pratiques avec la réussite éducative de l'élève. Il importe donc que les intervenants scolaires soient sensibilisés à l'existence de ces différences. Malheureusement, pour l'instant, nous manquons cruellement de connaissances sur ce qui caractérise les élèves et leurs parents des principaux groupes ethniques présents au Québec et nous en savons encore moins sur les interventions qui sont efficaces auprès de chacun de ces groupes. Mais les intervenants peuvent dès maintenant être attentifs aux valeurs qui font partie de la culture de ces parents en prenant cependant garde à ne pas tomber dans le piège du profilage ethnique. En effet, il serait hasardeux de tenter d'établir un profil typique pour chacune des communautés puisqu'au sein même de ces dernières, il existe une grande hétérogénéité.

On ne pourrait néanmoins terminer cette section sans parler de la réalité des milieux scolaires qui sont aux prises avec de nombreuses coupures budgétaires. À l'heure actuelle, en raison d'une restructuration importante du système d'éducation qui devait déjà composer avec un budget limité, il n'est pas rare que les milieux scolaires doivent prendre des décisions déchirantes et mettre fin à des services offerts aux élèves ainsi qu'à leurs parents. Dans un tel contexte, la mise en place de mesures préventives ou visant à améliorer le lien entre l'école et les parents relève peut-être de l'utopie. En effet, des ressources aussi précieuses qu'un agent sociocommunautaire chargé de tisser des liens entre l'école et les familles les plus difficiles à joindre doivent parfois être mises de côté, faute de moyens. Pour toutes ces raisons, les mesures que nous avons présentées dans cette section peuvent sembler irréalistes. Par contre, le message que nous souhaitons transmettre est que malgré des ressources limitées, nous avons constaté que certains milieux parviennent tout de même à mettre en place des mesures préventives et innovantes dont tout le monde gagne à s'inspirer. Certaines de ces mesures, comme par exemple le fait de saluer les parents, ne coûtent rien et peuvent faire la différence.

Forces et limites

Parmi les forces qui distinguent cette thèse, nous retenons certaines caractéristiques des échantillons utilisés et la qualité des analyses statistiques. Cette thèse comporte également des limites, comme par exemple la courte durée sur laquelle s'échelonnent les collectes de données et le fait que l'échantillon soit composé de parents qui vivent majoritairement en contexte défavorisé. Ces forces ainsi que ces limites sont discutées ci-dessous.

Forces

Échantillon. La taille des échantillons sur lesquels repose cette thèse est considérable, en particulier en ce qui concerne l'étude ayant permis la validation de l'instrument de mesure de l'implication parentale. En effet, cet échantillon est de plus de sept cent parents d'élèves du primaire, ce qui est très élevé considérant qu'il s'agit en majorité de parents immigrants en situation de défavorisation. Pour parvenir à un échantillon d'une telle ampleur, nous avons procédé à des relances téléphoniques auprès des parents qui n'avaient pas remis leur formulaire de consentement initial. Cette étape importante a été entreprise par une équipe d'une dizaine d'auxiliaires de recherche multilingue, ce qui nous a permis de contacter des parents qui ne maîtrisaient pas le français et qui n'auraient pas donné leur consentement si nous nous étions limités au simple consentement écrit. De la même manière, une relance téléphonique a été menée auprès des parents qui n'ont pas retourné leur questionnaire. Nous avons offert à certains parents la possibilité de compléter leur questionnaire oralement au téléphone, dans leur langue maternelle. Bien qu'une telle opération soit coûteuse et complexe, elle s'est avéré être un investissement judicieux puisqu'elle a permis de doubler la taille de notre échantillon, en plus de rejoindre une plus grande diversité de parents, ce qui représente l'une des principales forces de cette thèse.

Qualité des analyses statistiques. Cette thèse prise dans son ensemble repose sur des analyses rigoureuses qui permettent de prendre en compte de nombreuses variables de contrôle ainsi que de cerner la contribution unique de facteurs spécifiques, tout en tenant compte de la contribution des autres facteurs impliqués dans nos modèles. Cela lui confère un caractère

novateur puisque rares sont les études quantitatives québécoises ayant porté sur l'implication parentale auprès d'élèves issus de l'immigration. La complexité de la stratégie d'analyse retenue a permis de rendre compte de manière sophistiquée des variables à l'étude et considérer le caractère multidimensionnel de ces dernières. Ainsi, nous avons notamment pu voir dans quelle mesure certaines dimensions de l'implication parentale avaient un impact sur des dimensions spécifiques de l'engagement scolaire, ce qui a permis une compréhension plus approfondie que si nous avons traité ces variables comme étant unidimensionnelles. Enfin, l'outil de mesure de l'implication parentale sur lequel s'appuie cette thèse a fait l'objet d'une validation rigoureuse comportant des volets exploratoire et confirmatoire. Cet outil représente un apport non négligeable à la recherche sur l'implication parentale dans le suivi scolaire puisqu'il existe peu d'outils validés s'adressant aux parents d'élèves du primaire.

Limites

Intervalle de temps. Bien que les deux études issues de cette thèse reposent sur des devis longitudinaux, force est d'admettre que le temps qui sépare les différentes mesures est relativement court. Dans le cas des deux études, un peu plus d'un an s'est écoulé entre la mesure de l'implication parentale et celle du rendement scolaire ou de l'engagement scolaire. Considérant que la nature et l'intensité de l'implication parentale dans le suivi scolaire varient de manière importante à mesure que l'élève vieillit (Saint-Laurent, Royer, Hébert, & Tardif, 1994), il aurait été souhaitable d'élargir cette fenêtre de temps et de s'attarder aux fluctuations de l'implication parentale et de ses effets. D'autant plus que l'impact de cette implication, notamment sur l'engagement scolaire, est susceptible de se manifester à long terme (Barnard, 2004).

Défavorisation de l'échantillon. Le niveau de défavorisation des échantillons retenus pour les études issues de cette thèse est très élevé. En effet, près de la moitié des parents répondants ont déclaré un revenu familial annuel inférieur à 30 000\$, ce qui est en-deçà du seuil de pauvreté établi pour un ménage composé de deux personnes (ISQ, 2014). Considérant que 90% des familles de nos échantillons comptent deux enfants ou plus, il n'y a point à douter qu'une proportion importante de ces familles vit dans la pauvreté. Cette situation limite certainement

la généralisation des résultats de cette thèse. Mais de manière plus générale, il s'agit peut-être d'une lacune qui caractérise la recherche en général sur les élèves issus de l'immigration. En effet, très peu d'études ont considéré des populations immigrantes favorisées ou même, appartenant à la classe moyenne. Il est légitime de se demander si nos connaissances actuelles de la réalité de ces élèves sont biaisées par cette tendance à étudier les populations défavorisées. Par ailleurs, la recherche sur l'implication parentale dans le suivi scolaire en général s'est surtout attardée à des populations « blanches » de classe moyenne. Or, il est important de produire des études sur d'autres populations et en ce sens, la nature de l'échantillon sur lequel repose cette thèse représente aussi une force.

Conclusion

En définitive, cette thèse a contribué à l'enrichissement des connaissances sur une partie du vécu scolaire des élèves québécois issus de l'immigration, tant en ce qui concerne leur rendement et leur engagement scolaire qu'en ce qui a trait à l'implication de leurs parents dans leur suivi scolaire. Les travaux de recherche présentés dans cette thèse ont notamment permis l'émergence d'un instrument de mesure francophone validé qui rend compte de l'implication parentale dans le suivi scolaire d'élèves du primaire. De plus, cette thèse a cerné les pratiques d'implication parentale qui favorisent la réussite. Enfin, les résultats de cette thèse mettent en lumière l'existence de différences au niveau du profil scolaire de l'élève ainsi que de l'implication parentale lorsque la région de naissance du parent est prise en considération. Nous souhaitons que les résultats qui en sont issus trouvent écho dans la population, en particulier auprès des intervenants des milieux scolaires susceptibles d'accueillir et d'accompagner les élèves issus de l'immigration. Ces élèves représentent l'avenir du Québec et nous devons faire tout en notre possible pour favoriser leur pleine intégration à la société québécoise.

Références

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Dauber, S.L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development, 64*(3), 801-814.
- Anisef, P., & Kilbride, K.M. (2001). *To build on hope: Overcoming the challenges facing newcomer youth at risk in Ontario*. Toronto : CERIS.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité, 1*, 141-152.
- Ashiabi, G. (2005). Household food insecurity and children's school engagement. *Journal of Children and Poverty, 11*(1), 3-17.
- Baker, B., & Rytina, N. (2013). Estimates of the unauthorized immigrant population residing in the United States : January 2012. *Population Estimates : Office of Immigration Statistics, Mars 2013*, 1 – 8.
- Baker, D.P., & Stevenson, D.L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education, 59*(3), 156-166.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York, General Learning Press.
- Bankston, C.L. (2004). Social capital, cultural values, immigration, and academic achievement: The host country context and contradictory consequences. *Sociology of Education, 77*(2), 176-179.
- Barnard, W.M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Service Review, 26*(1), 39-62.
- Batisse, C., & Zhu, N. (2012). *Inégalités sur le marché du travail au Canada entre immigrants et natifs*. Conférence prononcée dans le cadre du Colloque Inégalités et pauvreté dans les pays riches. Auvergne, France.
- Beiser, M., Hou, F., Hyman, I., & Tousignant, M. (1998). *Growing up Canadian: A study of new immigrant children (W-98-24E)*. Hull : Ressources humaines et Développement Canada.
- Beiser, M., Hou, F., Hyman, I., & Tousignant, M. (2002). Poverty, family process, and the mental health of immigrant children in Canada. *American Journal of Public Health, 92*(2), 220-227.
- Bempechat, J., Graham, S.E., & Jimenez, N.V. (1999). The socialization of achievement in poor and minority students: A comparative study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30*, 139-158.

- Bempechat, J., & Shernoff, J.D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. Dans S. Christenson, A.L. Reschly, & Wylie, C. (dir.) *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 315-342). New York, NY: Springer.
- Benoît, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., & Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(2), 313-332.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants: facteurs à considérer. *Vie Pédagogique*, 152, 72-80.
- Bourdieu, P. (1971). Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe. *Scolies*, 1, 7-26.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction*. Éditions de minuit, Paris.
- Bradley, R.H. & Corwin, R.F. (2002). Socio-economic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, July, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: *Research perspectives*. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Claes, M., & Comeau, J., (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien Social et Politiques*, 35, 75-85.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
- Caldas, S.J., & Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277.
- Caldwell, B., & Bradley, R.H. (1984). *Home observation for measurement of the environment*. Little Rock: University of Arkansas.
- Caplan, N., Choy, M.H., & Whitmore, J.K. (1991). *Children of the boat people: A study of educational success*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Capps, R., Fix, M.E., Ost, J., Reardon-Anderson, J., & Passel, J. (2005). *The health and well-being of young children of immigrants* (rapport). Washington: Urban Institute.
- Carreón, G.P., Drake, C., & Barton, A.C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.

- Carter, R.S., & Wojkiewicz, R.A. (2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35, 29-44.
- Chen, Z.Y., & Kaplan, H.B. (2003). School failure in early adolescence and status attainment in middle adulthood: A longitudinal study. *Sociology of Education*, 76(2), 110-127.
- Child Trends (2009). *Children in immigrant families: The U.S. and 50 states, economic need beyond the official poverty measure*. Repéré à www.childtrends.org
- Coleman, J. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Collier, V.P. (1989). How long ? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23(3), 509-531.
- Collier, V.P. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language and Education*, 1(4), 3-14.
- Cousineau, J.M., & Bourdabat, B. (2009). La situation économique des immigrants au Québec. *Relations Industrielles/ Industrial Relations*, 64(2), 230-249.
- Cutler, D.M. & Lleras-Muney, A. (2006). *Education and health: Evaluating theories and evidence* (Rapport N° 12352). National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- DeBrouker, P. & Lavallée, L. (1998). Réussir dans la vie: l'influence de la scolarité des parents. *Revue trimestrielle de l'éducation/Education Quarterly Review*, 5(1), 22-28.
- DeKoninck, Z., & Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? Dans M. McAndrew, K. Tardif-Grenier, et G. Audet (dir.) *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : regards contrastés*, *Diversité Urbaine*, 12(1), 69-85.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- DeSocio, J., & Hootman, J. (2004). Children's mental health and school success. *Journal of School Nursing*, 20(4), 189-196.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education/ Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 32(3), 191-208.

- Dubeau, D., Clément, M.È., & Chamberland, C. (2005). Le père, une roue du carrosse familial à ne pas oublier! État des recherches québécoises et canadiennes sur la paternité. *Enfances, Familles, Générations*, 3, 17-39.
- Duran, B.J., & Weffer, R.E. (1992). Immigrants' aspirations, high school process, and academic outcomes. *American Educational Research Journal*, 29(1), 163-181.
- Eccles, J., & Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *The Teachers College Record*, 94(3), 568-587
- Epstein, J.L. (1990) School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(1), 99-126.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fergusson, D.M., & Horwood, L.J. (1995). Early disruptive behavior, IQ, and later school achievement and delinquent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(2), 183-199.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117 – 142.
- Fleury, D. (2007). *Étude de la pauvreté et de la pauvreté au travail chez les immigrants récents au Canada*. Ressources Humaines et Développement Social Canada.
- Fowler, M.G., Johnson, M.P., & Atkinson, S.S. (1985). School achievement and absence in children with chronic health conditions. *The Journal of pediatrics*, 106(4), 683-687.
- Fry, R. (2003). *High school dropout rates for Latino youth*. ERIC Digest.
- Fuligni, A.J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68(2), 351-363.
- Fuligni, A.J., Alvarez, J., Bachman, M., & Ruble, D.N. (2005). Family obligation and the academic motivation of young children from immigrant families. Dans C.R. Cooper, C.T. Garcia Coll, W.T. Bartko, H. Davis, & C. Chatman (dir.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources* (p.261-282). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garcia Coll, C.T., Meyer, E.C., & Brillon, L. (1995). Ethnic and minority parenting. Dans Bornstein, Marc H. (dir), *Handbook of parenting* (Vol. 2: Biology and ecology of parenting, p. 189-209). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, M.A. (1991). Ethnicity, gender, and social class: The school adaptation patterns of West Indian youths. Dans M.A. Gibson & J.U. Ogbu (dir.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (p. 169-204). New York: Garland.
- Gibson, M.A. & Ogbu, J.U. (1991). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland.

- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P., & Holbein, M.F.D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Gouvernement du Québec (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Guyon, S., Saint-Arnault, C., Daouzli, S., & Marsolais, M. (2011). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec - Perspectives des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants*. Montréal: Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes.
- Harkness, S., & Super, C.M. (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. Guilford Press.
- Heymann, S.J., & Earle, A. (2000). Low-income parents: How do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk? *American Educational Research Journal* 37(4), 833-848.
- Hill, N.E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 686-697.
- Hill, N.E., Murry, V.M., & Anderson, V.D. (2005). Sociocultural contexts of African American families. Dans V.C. McLoyd, N.E. Hill, & K.A. Dodge (dir.), *African American family life: Ecological and cultural diversity* (p. 21-44). New York: Guilford Press.
- Hirschman, C., & Wong, M. (1985). The extraordinary educational attainment of Asian Americans: A search for historical evidence and explanations. *Social Forces*, 65, 1-27.
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien Social et Politiques*, 35, 51-62.
- Institut de la Statistique du Québec (ISQ) (2014). Seuils du faible revenu, MFR-seuils avant impôt, selon la taille du ménage. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/revenu/faible-revenu>.
- Jackson, S.L., Vann Jr, W.F., Kotch, J.B., Pahel, B.T., & Lee, J.Y. (2011). Impact of poor oral health on children's school attendance and performance. *American Journal of Public Health*, 101(10), 1900-1906.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly, et C. Wylie (dir.) *Handbook of research on student engagement* (p. 387-401). USA, Springer.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, F. & Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos Diverses Cités*, 7, 143-150.

- Kanouté, F., Vatz-Laroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kao, G. (2004). Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth. *International Migration Review*, 38(2), 427-449.
- Kao, G., & Rutherford, L.T. (2007). Does social capital still matter? Immigrant minority disadvantage in school-specific social capital and its effects on academic achievement. *Sociological Perspectives*, 50(1), 27-52.
- Kao, G., & Thompson, J.S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual review of sociology*, 29, 417-442.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19.
- Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106(3), 349-384.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer Press.
- Lareau, A. (2001). Linking Bourdieu's concept of capital to the broader field: The case of family-school relationships. Dans B.J. Biddle (dir.), *Social class, poverty, and education: Policy and practice* (p. 77-100). New York: Routledge/Falmer.
- Lee, J.S., & Bowen, N.K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Le, N.H., Ceballo, R., Chao, R., Hill, N.E., Murry, V.M., & Pinderhughes, E.E. (2008). Excavating culture: Disentangling ethnic differences from contextual influences in parenting. *Applied Developmental Science*, 12(4), 163-175.
- Loulis, S., & Kuczynski, L. (1997). Beyond one hand clapping: Seeing bidirectionality in parent-child relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(4), 441-461.
- Manlove, J. (1998). The influence of high school dropout and school disengagement on the risk of school-age pregnancy. *Journal of Research on Adolescence*, 8(2), 187-220.
- Martin, D.C., & Yankay, J.E. (2013). Refugees and Asylees. *Annual Flow Report: Office of Immigration Statistics, Avril 2013*, 1 – 7.
- Maule, C. (2009). *Illegal means illegal*. Immigration Watch Canada. Repéré à <http://www.immigrationwatchcanada.org/2009/08/11/illegal-means-illegal/>
- McAllister Swap, S. (1987). *Enhancing parents' involvement in schools: A manual for parents and teachers*. New York: Teachers College Press
- McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, I., Vatz-Laaroussi, M., Carpentier, A., & Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, Québec : Les presses de l'Université de Montréal.

- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M., & Aït-Saïd, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
- McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., & Aït-Saïd, R. (2012). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration* (Publication n°47). Repéré sur le site du Centre Métropolis du Québec Immigration et Métropoles : http://im.metropolis.net/DocsPDF/WP_47Mc%20Andrew_reussite%20scolaire%202012.pdf
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Sweet, R., Garnett, B. et al. (2009). *Educational pathways and academic performance of youth of immigrant origin: comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Rapport final soumis à Citoyenneté et Immigration Canada et Conseil Canadien de l'apprentissage
- Migration Policy Institute (2014). *U.S. Immigration Trends*. Repéré à <http://www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/us-immigration-trends#source>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2014). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes : 2009-2013*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement : Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education*, 31(10), 1-11.
- Muller, C. (1995). Maternal employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents. *Journal of Marriage and Family*, 57(1), 85-100.
- Ogbu, J. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.
- Ogbu, J.U., & Simons, H.D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Pardini, D.A. (2008). Novel insights into longstanding theories of bidirectional parent-child influences: Introduction to the special section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(5), 627-631.
- Parsons, J.E., Adler, T.F., Karzala, C.M., & Meece, J.L. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- Peng, S.S., & Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *The Journal of Educational Research*, 87(6), 346-352.
- Pomerantz, E.M., Moorman, E.A., & Litwack, S.D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Portes, A. (2000). The two meanings of social capital. *Sociological Forum*, 15(1), 1-12.
- Portes, A., & Rumbaut, R.G. (1990). *Immigrant America: A portrait*. Berkeley : University of California Press.
- Quell, C. (2002). *L'immigration et les langues officielles : obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés*. Canada, Commissaire aux langues officielles.

- Roorda, D.L., Koomen, H.M., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529.
- Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M., & Tardif, L., (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation, 19*, 270-286.
- Schickedanz, J.A. (1995). Family socialization and academic achievement. *Journal of education, 177*(1), 17-38.
- Seefeldt, C. (1985). Parent involvement: Support or stress? *Childhood Education, 62*, 98-102.
- Séigny, D. (2011). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal: Inscriptions au 18 novembre 2010*. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca/pls/htmldb/f?p=105:3:0:OK:NO>
- Sharma, V. (2014). Family environment and peer group influence as predictors of academic stress among adolescents. *International Journal of Research in Education, 3*(3), 1-9.
- Shute, V.J., Hansen, E.G., Underwood, J.S., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students’ academic achievement. *Education Research International, 2011*, 1-10.
- Spera, C., Wentzel, K.R., & Matto, H.C. (2009). Parental aspirations for their children’s educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children’s academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(8), 1140-1152.
- Statistique Canada (2007a). *La communauté haïtienne au Canada*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-621-x/89-621-x2007011-fra.htm>
- Statistique Canada (2007b). *La communauté arabe au Canada*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-621-x/89-621-x2007009-fra.htm>
- Statistique Canada (2013). *Enquête nationale auprès des ménages : immigration et diversité ethnoculturelle* Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/rt-td/index-fra.cfm#tabs2>
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*(5), 1266-1281.
- Suarez-Orozco, M.M. (1989). *Central American refugees and U.S. high schools: A psychosocial study of motivation and achievement*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F.X., Bang, H.J., Pakes, J., O'Connor, E., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental psychology, 46*(3), 602-618.
- Suárez- Orozco, C., & Hernández, M.G. (2012). Immigrant family separations: The experience of separated, unaccompanied, and reunited youth and families. *Contributions to Human Development, 24*, 122-148.
- Sui-Chu, E.H., & Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education, 69*(2), 126-141.

- Sun, M. (2014). The educational experience of students of Chinese origin in a French-speaking context: The role of school, family, and community. (Thèse de doctorat inédite) Université de Montréal.
- Taylor, L.C., Clayton, J.D., & Rowley, S.J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of general psychology, 8*(3), 163.
- Tienda, M., & Haskins, R. (2011). Immigrant children: Introducing the issue. *The Future of Children, 21*(1), 3-18.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research, 102*(4), 257-271.
- Tyyskää, V. (2008). Parents et adolescents de familles immigrantes: influences culturelles et pressions matérielles. *Diversité Canadienne/ Canadian Diversity, 6*(2), 88-92.
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des Sciences de l'Éducation, 34*(2), 291-311.
- Villiger, C., Wandeler, C., & Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: The role of parental involvement. *International Journal of Educational Research, 64*, 12-25.
- White, K.R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin, 91*, 461-481.
- Zady, M., & Portes, P. (2001). When low SES parents cannot assist their children in solving science problems. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 6*(3), 215-229.
- Zhou, M. (1997). Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology, 23*, 63-95.
- Zhou, M., & Kim, S.S. (2006). Community forces, social capital, and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities. *Harvard Educational Review, 76*(1), 1-29.