
La confiance, un présupposé aux relations école-famille au préscolaire

Description et analyse de son influence sur les croyances des futurs enseignants luxembourgeois à l'égard de l'engagement parental et des relations école-famille

Débora Poncelet, Christophe Dierendonck, Giovanna Mancuso et Joëlle Vlassis

Université du Luxembourg
Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation (FLSHASE)
Research Unit : ECCS
Campus de Walferdange, Bât. XI, 2.01
Route de Diekirch
L-7220 Walferdange
Luxembourg
debora.poncelet@uni.lu
christophe.dierendonck@uni.lu
giovanna.mancuso@uni.lu
joëlle.vlassis@uni.lu

RÉSUMÉ. *La revue de la littérature a mis en évidence l'importance de l'engagement parental pour l'éducation scolaire des enfants mais également le rôle positif que pouvaient avoir les relations école-famille sur le degré et le type d'investissement des parents à l'école comme à la maison. Plus encore, il ressort de l'analyse théorique que la confiance que chacun des acteurs engagerait dans la relation serait propice à une optimisation de l'organisation scolaire comme par exemple les échanges avec les parents, considérés, le cas échéant, comme de véritables partenaires éducatifs. Confrontés à des changements radicaux des pratiques de terrain en matière d'échanges avec les familles depuis la publication de la nouvelle loi scolaire de 2009, les futurs enseignants du Grand-Duché du Luxembourg sont plus que jamais amenés à s'interroger sur leurs croyances en la matière. Au printemps 2014, une enquête a été menée au sein du Bachelor en Sciences de l'Éducation de l'Université du Luxembourg auprès de 263 étudiants afin de mettre en évidence leurs conceptions au niveau de la confiance à l'égard des relations école-famille, de l'engagement parental ainsi que des actions concrètes à mener pour favoriser l'engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant et les échanges école-famille. Il ressort des résultats que comprendre la nature et le rôle même de la confiance que les futurs enseignants peuvent avoir envers les relations école-famille constitue un élément-clé dans le développement d'un partenariat avec les parents, propices à l'amélioration de leur engagement dans le cursus scolaire de leur enfant ainsi que dans la mise en place de relations école-famille efficaces et constructives.*

MOTS-CLÉS : croyances des enseignants, formation initiale, confiance, relation école-famille, engagement parental

1. L'importance des relations école-famille pour le cursus scolaire de l'élève

Avec la démocratisation de l'enseignement et son corollaire, la massification de l'accès à l'éducation, observés essentiellement après la deuxième guerre mondiale, l'institution scolaire doit se transformer. Ces changements sont fondamentaux et provoquent notamment des évolutions importantes des liens entre l'école et la famille. Deux aspects sont plus particulièrement prépondérants. L'observation d'une volonté de plus en plus marquée de la part des familles de prendre part à la scolarité de leur enfant constitue le premier de ces aspects. Les parents deviennent en effet attentifs au cursus scolaire de leur enfant puisque l'institution ne peut désormais plus, à cause des mutations économiques sociétales, garantir la promotion sociale, ou à minima, le maintien dans sa catégorie sociale d'origine. La prise de conscience du poids des familles dans la réussite scolaire représente le second de ces aspects. Si l'égalité d'accès est garantie, le phénomène de l'échec scolaire devient un sujet sociologique de premier plan et l'origine familiale et sociale de l'élève est souvent pointée du doigt dans les recherches expérimentales comme un facteur explicatif important. La famille est désormais interrogée pour elle-même, à travers ses caractéristiques intrinsèques, les stratégies éducatives qu'elle privilégie mais aussi dans les liens qu'elle tisse avec l'école.

Les titres d'articles ou d'ouvrages relatifs à cet aspect en disent long sur les obstacles liés aux rencontres école-famille. Montandon et Perrenoud (1987) parlent à ce propos d'un « *dialogue impossible* », Maulini (1997) d'une « *insaisissable clarification* », Gayet (1999) de « *l'école contre les parents* », Meirieu (2000) d'une « *grande explication* », Dubet (1997) « *d'un malentendu* » et ce ne sont là que quelques exemples. Mais l'enjeu du débat consiste précisément à dépasser les tensions qui animent les relations école-famille. C'est en effet l'essence même des échanges démocratiques que de n'être ni complètement, ni définitivement consensuels. Maulini (1999) rappelle à ce sujet que si l'école veut « *se placer au service du bien commun, et en particulier des plus faibles, elle doit être objet de débat, de dispute, de compromis* » (p. 12). Ces échanges école-famille, s'ils s'établissent dans un souci de construction commune, pourraient aboutir à des questions nouvelles, alimenter la réflexion, faire évoluer les représentations de chacun des partenaires et partant, avoir des retombées positives sur la scolarité de l'enfant.

Les relations école-famille sont étroitement liées au concept d'engagement parental dans l'éducation scolaire de leur enfant. De nombreuses études ont en effet mis en évidence que des relations positives et constructives entre l'école et les familles pouvaient être bénéfiques à l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant (Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002). La revue de la littérature apporte un retour globalement positif de l'influence de l'engagement parental sur le cursus scolaire de l'enfant à la fois à travers des variables scolaires telles que les performances, la motivation ou encore l'engagement dans la tâche comme des variables conatives telles que le bien-être ou les comportements et attitudes de l'enfant à l'école par exemple (Poncellet, 2003). Ces résultats nuancent les constats classiques d'influence du poids social des familles sur la réussite scolaire. Sensibiliser les parents à l'impact positif que peuvent avoir leurs stratégies et comportements éducatifs paraît par conséquent très important. Il s'agit cependant de rester vigilant puisqu'il ressort de la littérature de recherche que le concept d'engagement parental pourrait apparaître comme un concept fourre-tout. Par conséquent, les résultats de recherche sur le sujet pourraient souffrir d'un manque de rigueur scientifique (Baker et Soden, 1998 ; Bakker & Denessen, 2007 ; Downey, 2002).

La majorité des recherches retenues dans notre revue de la littérature mettent toutefois en évidence un lien positif entre l'engagement parental et les performances scolaires (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong & Jones, 2001 ; Gonzalez-Dehass Willems & Holbein, 2005 ; Izzo, Weissberg, Kasproff & Fendrich, 1999 ; Fan, 2001 ; Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004 ; Singh, Bikley, Keith, Keith, Trivette & Anderson, 1995 ; Sui-Chu & Willms, 1996 ; Tam & Chan, 2009 ; Tan & Goldberg, 2009). D'autres études nuancent quelque peu ces constats. Notons notamment que certaines études n'aboutiraient pas à des liens significatifs voire à des liens significatifs mais négatifs (Cooper, Lindsay & Nye, 2000 ; Desimone, 1999 ; Deslandes, Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux & Hardy, 2008 ; Fan, 2001 ; Grayson, 2004 ; Pattal, Cooper & Robinson, 2008). Par ailleurs, au sein même des recherches, des effets différents peuvent être observés selon la dimension de l'engagement parental qui est observée et selon le type de critère scolaire pris en considération (Desimone, 1999 ; Sui Chu & Willms 1996 ; Singh, Bikley, Keith, Keith, Trivette & Anderson, 1995).

Plus particulièrement, en ce qui concerne les relations école-famille, peu de recherches ont été réalisées en vue de tester l'influence de relations école-famille constructives sur l'engagement parental, les performances scolaires et autres variables conatives en lien avec la scolarité de l'enfant (Glueck & Reschly, 2014). Il existe en effet peu de résultats de recherche congruents avec les constats qui montrent que les élèves réussissent mieux et ont une meilleure intégration sociale dans l'école lorsque l'institution scolaire construit une relation positive et constructive avec les familles que l'on peut appeler dans ce cas « partenariat » (Christenson, 2004 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Hoover-Dempsey & Walker, 2002 ; Mapp, 2003). Comme le précisent en effet Glueck & Reschly (2014), le partenariat, variante des relations qui peuvent s'établir entre l'école et la famille, s'inscrit dans une démarche de prise de responsabilités communes par l'école et les parents, visant une finalité unique,

la réussite de l'enfant. La majorité des recherches sur le sujet s'intéresse surtout aux relations qui unissent des variables constitutives de l'engagement (comme par exemple, la communication école-famille, les aspirations parentales ou la participation des parents aux activités de l'école) et le succès scolaire (Fan & Chen, 2001 ; Hayakawa, Englund, Warner-Richter & Reynolds, 2013 ; Jeynes, 2005, 2007).

Henderson & Mapp (2002) font presque figure d'exception. Dans leur rapport, ils synthétisent les constats issus de 51 études menées entre 1993 et 2002 sur le sujet et démontrent que l'engagement des parents à l'école est tout aussi important que ce qu'ils font et mettent en place à la maison pour soutenir leur enfant dans leur cursus scolaire et ce, quelle que soit l'origine économique, sociale et culturelle de ces familles. Il apparaît que les élèves dont les parents s'engagent dans la scolarité de ces derniers, à domicile et à l'école, sont plus susceptibles d'obtenir des meilleurs résultats, sont moins sujets à l'absentéisme, développent de meilleures aptitudes sociales, adoptent de meilleurs comportements et s'adaptent mieux à l'école. Pour les auteurs, les diverses manières dont les parents sont invités à s'investir, à l'école, dans l'éducation scolaire de leur enfant devraient permettre, par exemple, l'amélioration des apprentissages ou le développement de compétences en lien avec des matières spécifiques. Par ailleurs, les programmes ciblés sur le renforcement de l'engagement parental à l'école devraient être conçus pour réellement favoriser les relations de travail entre les familles et les enseignants. Des 51 études analysées, il ressort différentes manières susceptibles d'aider les écoles et les enseignants à soutenir les parents dans leur engagement dans l'éducation scolaire de leur enfant. Nous retenons, entre autres, qu'il est nécessaire que les enseignants reconnaissent que tous les parents, indépendamment de leurs revenus, de leur niveau d'éducation ou de leur culture d'origine sont impliqués dans l'éducation de leurs enfants et veulent que leurs enfants réussissent à l'école. Il semble par ailleurs nécessaire de développer les capacités du personnel de l'école pour travailler avec les familles et de concentrer les efforts pour faire participer de concert familles et école à développer des relations de confiance et de respect. Notons encore avec Henderson, Mapp, Johnson & Davies (2007, cité dans Anderson & Howland, 2008) que pour qu'écoles et enseignants soient en mesure de mettre en place des actions de partenariat, il doit émerger de l'équipe éducative la conviction que cette coopération école-famille est importante et réalisable. Pour ce faire, le personnel des écoles doit développer un ensemble de croyances positives sur l'engagement des familles dans le cursus scolaire de leur enfant. Ces conceptions peuvent être définies comme un ensemble d'attitudes positives envers les familles et envers leur capacité à soutenir l'apprentissage des enfants, quel que soit le niveau d'éducation ou l'origine socio-économique et culturelle des parents. Adams & Christenson (1998) précisent encore qu'une relation école-famille efficace repose sur la conviction que les enseignants désirent travailler avec les familles et qu'à ce titre, les familles ont un réel rôle à tenir au sein du processus scolaire. Le partenariat école-famille pourrait par conséquent être renforcé si : 1) les enseignants comme les parents partagent les mêmes croyances en ce qui concerne leur responsabilité commune à l'égard du succès scolaire ; 2) les uns ne condamnent pas les propos des autres et inversement ; 3) la communication est réellement bidirectionnelle ; 4) le langage de l'école est partagé avec les parents ; 5) le focus est bien mis sur un but commun, la réussite de l'élève et enfin, 6) les différentes options de partenariat sont pensées et mises en œuvre en vue de rendre significative la participation des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant (p. 2 et 3). Mapp (2003) montre également que la confiance est à la base de l'engagement des parents dans une telle relation de partenariat : « [...] *when parents have caring and trustful relationships with school staff, these relationships enhance their desire to be involved and influence how they participate in their children's educational development* » (p. 36). D'autres auteurs corroborent l'idée que la confiance dans la relation famille-école peut être considérée comme la première étape dans la création de relations de partenariat entre les familles et les écoles propices aux apprentissages et au développement des enfants (Adams & Christenson, 2000 ; Bower, Bowen & Powers, 2011, p. 159). On peut ajouter, avec Goddard, Tschannen-Moran & Hoy (2001), que la confiance peut être considérée comme le recours à la compétence d'un tiers et la volonté de ce dernier de s'occuper, sans nuire, de ce qui vient de lui être confié.

2. La confiance dans la relation école-famille

2.1. De quoi s'agit-il ?

La confiance est souvent spécifiée comme un état psychologique qui se crée à travers les échanges sociaux (Adams & Forsyth, p. 128). Plus spécifiquement, la confiance dans les relations école-famille se réfère à une relation réciproque dans laquelle parents et enseignants ont confiance l'un en l'autre afin d'agir de façon cohérente dans le meilleur intérêt des élèves (Bower, Bowen & Powers, 2011, p. 159). On peut ajouter, avec Goddard, Tschannen-Moran & Hoy (2001), que la confiance peut être considérée comme le recours à la compétence d'un tiers et la volonté de ce dernier de s'occuper, sans nuire, de ce qui vient de lui être confié.

Bryk & Schneider (2002, cité dans Forsyth, Barnes & Adams, 2005, pp 123-124) remettent en question les approches classiques de l'observation de la confiance - l'approche organique et l'approche instrumentale - pour le contexte scolaire. Ils privilégient ce qu'ils vont appeler l'approche relationnelle. Au sein d'une école, les relations basées sur une distinction claire des rôles caractérisent les échanges sociaux : les enseignants avec les élèves, les enseignants avec les

parents et tous les groupes avec le directeur de l'école. Au sein de chacune de ces relations, chaque partie entretient une compréhension propre de ce qu'est son rôle ainsi que des obligations qui y échoient mais développe également des attentes à l'égard des obligations des autres parties. Pour qu'une communauté scolaire fonctionne bien, il faut par conséquent trouver un équilibre entre la compréhension des obligations liées à chacun des rôles et les attentes que les autres en ont (Bryk & Schneider, 2003, p. 41).

2.2. En quoi est-ce important pour l'accrochage scolaire des enfants ?

Faire en sorte que les parents deviennent des partenaires internes à l'école à part entière et quittent leur position d'acteurs périphériques modifie largement la dynamique des écoles par la création d'un réseau social où les rôles de chaque intervenant sont clairement identifiés. Les travaux d'Epstein (Epstein & Sheldon, 2006) font la preuve, de façon expérimentale, qu'une modification des représentations et des pratiques aident réellement les enseignants, les parents et la communauté à œuvrer de concert en vue de soutenir efficacement les élèves au cours de leur cursus scolaire. En ce sens, il semble qu'une nouvelle façon de penser la conceptualisation d'une école selon une dynamique opérationnelle qui enjoint chacun des acteurs à adopter une position et des rôles actifs et internes à l'école soit clairement en mesure d'améliorer le fonctionnement de cette institution scolaire. Pour Adams, Forsyth & Mitchell (2009), qui explorent plus directement les relations qu'entretient la confiance avec les performances scolaires, il semble que la confiance que les acteurs peuvent manifester l'un envers l'autre facilite les activités de coopération entre les différentes parties en présence et partant, améliore la productivité et l'efficacité de l'institution. Les auteurs font la démonstration que pour un enseignant, le travail qu'il mène en classe avec ses élèves et les conditions de réussite de ces derniers dépendent non seulement du travail qui a précédemment été mené par ses collègues avec les mêmes élèves mais aussi de l'engagement des parents comme du soutien financier de la communauté scolaire. Sans être exhaustif, les auteurs souhaitent expliquer à quel point la coopération est une donnée essentielle pour un fonctionnement efficace de l'organisation scolaire. Ils vont encore plus loin dans leur raisonnement en affirmant que la confiance joue également directement sur les pratiques de classe. « *Relational trust also lubricates the necessary social exchanges among school professionals as they engage together, learning from each other in the trial and error of implementing new practices. Not surprising then, in schools there is evidence that teacher trust has consequences for academic performance* » (Adams, Forsyth & Mitchell, 2009, p. 128).

Si des recherches sont menées pour expliquer l'origine de la confiance au sein des institutions scolaires (Adams & Christenson, 2008 ; Adams, Forsyth & Mitchell, 2009 ; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001), peu d'études s'intéressent à son influence sur la réussite scolaire des jeunes. A ce sujet, deux recherches retiennent plus particulièrement notre attention, notamment parce qu'elles recourent aux pistes causales pour tester leurs hypothèses de recherche : 1) celle d'Adams & Forsyth (2009) et 2) celle de Bower, Bowen & Powers (2011).

La première étude, menée aux Etats-Unis par Adams et Forsyth (2009), a été réalisée sur un échantillon de 545 enseignants, 578 parents et 635 élèves. Le recueil d'informations a été mené par questionnaire (distribué via les écoles et retourné aux chercheurs via des enveloppes pré-timbrées). Les niveaux scolaires ainsi que l'origine sociale et culturelle de l'échantillon sont cohérents par rapport à la population totale. Différentes mesures de la confiance ont été relevées : 1) la confiance des parents à l'égard de l'école ; 2) la confiance des enseignants à l'égard des parents et des élèves et 3) la confiance des enseignants à l'égard des enseignements tenus par leurs collègues. Le critère retenu par les auteurs est la performance académique exprimée à travers l'index de performance académique (Academic performance Index) pour les années scolaires 2000-2001 et 2001-2002. Les auteurs formulent deux hypothèses distinctes. La première est que la confiance exerce des effets directs plus forts sur les conditions d'efficacité d'enseignement et sur la motivation scolaire que sur les performances scolaires elles-mêmes. La deuxième hypothèse est que la confiance est en mesure de médiatiser les effets de la composition socio-économique de l'école sur les performances scolaires. Les résultats obtenus à travers une modélisation en pistes causales (AMOS 7.0) valident les deux hypothèses de départ en démontrant que la confiance (construit latent constitué des trois dimensions de la confiance mesurées par les auteurs) constitue un levier pour l'amélioration des performances scolaires à travers les effets directs plus élevés qu'elle a sur les conditions de fonctionnement de l'école en termes d'efficacité ($\beta^1 = .80, p < .01$) et la motivation scolaire ($\beta = .52, p < .01$) que sur les performances scolaires, où le lien direct apparaît non significatif ($\beta = .24, p > .05$). Les auteurs font également la preuve que la confiance peut atténuer l'effet négatif souvent observé entre les niveaux socio-économiques faibles et les performances scolaires. Les effets totaux, directs et indirects, reportés pour la variable de confiance sur les performances scolaires s'élèvent à .49 (soit 24% de

1 Les coefficients bêta standardisés renvoient à l'augmentation (ou à la diminution) exprimée en nombre ou fraction d'écarts types observée au niveau de la variable dépendante lorsque la variable prédictive augmente d'un écart-type. La standardisation du coefficient permet la comparaison des effets observés entre les variables indépendantes et la variable dépendante lorsque les variables sont initialement relevées dans des unités de mesure différentes.

variance expliquée) alors qu'ils sont de -.41 (soit 14% de variance expliquée) pour les effets totaux, directs et indirects, calculés pour l'indice socio-économique.

La deuxième étude, menée aux Etats-Unis par Bower, Bowen & Powers (2011), a été réalisée sur un échantillon de 451 élèves de grades 3, 4 et 5 issus de 8 écoles élémentaires de Caroline du Nord. Une mesure de confiance dans les relations école-famille a été réalisée (α de .74 pour les parents et de .85 pour les enseignants). Une seconde mesure, commune aux parents et aux enseignants, a été faite au niveau de la façon dont chacun des acteurs rend compte respectivement des relations entre l'école et la famille à travers des items comme : participation à des réunions parents-enseignant, bénévolat des parents au sein de l'école, participation des parents à des programmes de jeux ou encore participation des parents à des workshops ou autres programmes destinés aux parents (échelle Likert ; α de .74 pour les parents et de .85 pour les enseignants). Cette dimension rendant compte des relations école-famille a été utilisée par les auteurs en vue de mettre à l'épreuve l'influence de la confiance sur les relations école-famille. Le premier aspect mesuré a trait à la façon dont les parents évaluent le degré d'attention que les enseignants manifestent à l'égard de leur enfant. Les auteurs ont recouru à cette échelle pour valider l'hypothèse selon laquelle la confiance dans les relations école-famille peut influencer la façon dont les parents envisagent l'attention que l'enseignant peut témoigner à l'égard de leur enfant. Deux autres aspects liés à la façon dont les parents s'engagent, à la maison, dans l'éducation scolaire de leur enfant ont été effectuées auprès des parents. Le premier porte sur la fréquence des discussions menées à la maison en lien avec les devoirs à domicile, des sujets scolaires ou des événements ayant lieu à l'école (échelle de type Likert ; α de .84). Le second a trait à la fréquence selon laquelle les parents limitent l'accès à la télévision et aux jeux à leur enfant et s'assure que ce dernier passe un temps suffisant à lire et à s'investir dans des activités de littérature, comme partager des discussions avec des adultes ou d'autres hobbies (échelle de type Likert ; α de .83). Ces deux dimensions ont été combinées et utilisées par les auteurs afin de tester l'hypothèse selon laquelle la confiance dans les relations école-famille peut expliquer dans une certaine mesure la façon dont les parents s'engagent à domicile dans l'éducation scolaire de leur enfant en vue de soutenir l'école dans ses efforts éducatifs. Une dernière mesure a enfin été recueillie auprès des enseignants. Il s'agit de la croyance des enseignants à l'égard de la capacité des élèves à réussir. Cette dernière dimension entretient dans la littérature de recherche une relation avec la confiance dans les relations école-famille ; cette hypothèse a également été testée par les auteurs. Une modélisation en pistes causales (Mplus) a été réalisée en vue de tester les différentes hypothèses. Il ressort des analyses que l'ensemble des hypothèses posées ont pu être validées. Ce sont les liens entre la confiance dans les relations école-famille et l'engagement des parents à l'école ($\beta = .77$, $p > .05$) et à la maison ($\beta = .75$, $p > .05$) qui sont les plus forts. Viennent ensuite les liens entre la confiance dans les relations école-famille et la perception des parents à l'égard de l'attention accordée par l'enseignant à leur enfant ($\beta = .48$, $p > .05$) ainsi qu'entre la confiance et les perceptions des enseignants à l'égard des capacités des élèves ($\beta = .46$, $p > .05$).

Depuis septembre 2009, une nouvelle loi scolaire a vu le jour au Grand-Duché de Luxembourg. Ce nouveau texte légal institutionnalise désormais les relations entre l'école et les familles. Elle détermine la place des parents en tant que premiers responsables de l'éducation de leur enfant et, partant, reconnaît les parents comme partenaires de l'école. Les changements engendrés sur le terrain, au niveau des pratiques concrètes des enseignants, sont importants. Si, avant la rentrée scolaire de septembre, les enseignants pouvaient se satisfaire de l'organisation d'une rencontre annuelle avec les parents, ils doivent désormais se montrer disponibles 40 heures sur l'année pour les contacts avec les familles de leur enfant. Cette disponibilité peut prendre différentes formes mais les entretiens avec les parents sont à fixer à des horaires qui tiennent compte des contraintes des parents exerçant une activité professionnelle. Les parents doivent quant à eux répondre positivement aux convocations de l'école. Les parents ont également le droit de participer à l'élaboration du plan de réussite scolaire et ils peuvent élire des représentants qui se concertent avec le comité d'école.

Les prescriptions légales en matière d'échanges école-famille ayant clairement évolué vers un souci plus grand de communiquer et d'intégrer les parents à la vie de l'école, nous souhaitons par conséquent nous intéresser à la façon dont les étudiants du Bachelor en Sciences de l'Éducation de l'Université du Luxembourg, futurs enseignants de l'école fondamentale, perçoivent ces relations école-famille et surtout connaître leur degré de confiance à l'égard de ces dernières. Le texte officiel, quel que soit son bien-fondé, peut-il en effet remettre à lui seul en question les pratiques classiques d'échanges avec les parents si les enseignants ne développent pas des croyances propices à la mise en place d'une relation de confiance avec les parents ou encore, n'estiment pas nécessaire l'engagement des parents dans l'éducation scolaire des élèves lorsque l'on sait que ces croyances sont à la base de la mise en place des pratiques de terrain comme de la remise en cause de ces pratiques (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010) ?

3. Méthodologie

3.1. La description de l'échantillon

Le Bachelor en Sciences de l'Éducation (BScE), organisé sur 4 années, accueille les étudiants de première année (120 étudiants maximum) sur la base d'un test d'admission (centré sur la compréhension de textes en quatre langues - l'allemand, le français, l'anglais et le luxembourgeois - ainsi que des épreuves en sciences et en mathématiques). Le diplôme obtenu permet aux étudiants, après réussite du concours organisé par le Ministère de l'Éducation luxembourgeoise, d'enseigner au maternel, au primaire, dans les classes préparatoires ou en éducation différenciée.

Le programme de formation inclut des cours de base en éducation, psychologie de l'éducation, méthodologie générale, didactique (mathématiques, sciences, langues, arts, éducation physique et musique), une approche de la recherche en éducation et en sciences sociales ainsi que des temps de terrain où les étudiants mettent en pratique les savoirs vus théoriquement. Les étudiants doivent également développer au cours des quatre années de leur cursus un portfolio de développement professionnel qui garde des traces réflexives de leur parcours d'apprentissage. Des séminaires réflexifs et de contenus ainsi que des tutorats d'évaluation sont organisés en lien avec le portfolio.

La passation du questionnaire s'est faite in situ durant les mois de février et mars 2014. Ce sont les réponses de 263 étudiants (31% d'hommes pour 69% de femmes) qui seront prises en considération dans nos analyses.

	1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	N'ont pas précisé leur année d'étude
N = 263	72	23	88	75	5

Tableau 1. *Echantillon des étudiants, futurs enseignants du fondamental, ayant participé à l'enquête au printemps 2014*

3.2. Le questionnaire

3.2.1. Description générale

Deux dimensions distinctes constituent notre outil d'observation et de mesure de l'engagement parental et de la relation école-famille.

1. La confiance de l'enseignant dans la relation école-famille
2. Le regard de l'enseignant sur l'engagement parental en général incluant trois échelles distinctes :
 - a. Une échelle générale relative à l'engagement parental et aux relations école-famille
 - b. Une échelle relative aux initiatives parentales susceptibles de contribuer à soutenir leur engagement dans la scolarité de leur enfant du cycle 1 et à améliorer les relations école-famille
 - c. Une échelle relative aux initiatives des enseignants susceptibles de contribuer à soutenir les parents dans leur engagement dans la scolarité de leur enfant du cycle 1 et à améliorer les relations école-famille

3.2.2. Description des échelles utilisées spécifiquement pour les relations E-F et l'engagement parental

En vue de recueillir les conceptions des futurs enseignants sur l'engagement parental et les relations école-famille, ce sont donc **quatre échelles** qui ont été utilisées.

La confiance de l'enseignant dans la relation école-famille

La mesure de la confiance de l'enseignant à l'égard des relations école-famille a été réalisée par l'intermédiaire de l'échelle d'Adams et Christenson (2000). Cette échelle est constituée de 17 items (voir annexe 1 pour le détail des items) qui ont pour objectif de relever chez les futurs enseignants le degré de confiance qu'ils manifestent à l'égard de la relation école-famille. Plus particulièrement, ce sont les aspects de prévisibilité, de fiabilité et de foi à l'égard de certains comportements parentaux qui seront évalués à travers cette échelle. Les réponses des futurs enseignants sont notées sur une échelle d'accord de type Likert en 6 points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord). Plus le score est élevé et plus cela met en évidence la confiance des enseignants à l'égard des relations école-famille. Le degré de fiabilité ou de cohérence interne de l'échelle, calculée par les auteurs à travers un alpha de Cronbach, s'élève à .90. Une échelle similaire a été également développée par les auteurs pour mesurer le degré de confiance des parents à l'égard de la relation école-famille.

Le regard de l'enseignant sur l'engagement parental et les relations école-famille

Cette échelle a été validée par Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed (2002) (voir annexe 1 pour le détail des items). Baptisée « Teacher Beliefs about Parental Involvement Scale » par les auteurs, l'objectif recherché vise la mesure des croyances des enseignants à l'égard de l'importance perçue de l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant. Il s'agit d'une échelle visant à appréhender le sentiment général des futurs enseignants par rapport au concept d'engagement parental sans encore rentrer dans des actions spécifiques en lien avec le concept. Des items tels que « *L'implication des parents est un critère important pour une bonne école* » ou « *La plupart des parents savent comment soutenir leur enfant dans ses apprentissages scolaires* » constituent deux des huit items repris dans cette échelle. Les réponses des futurs enseignants sont notées sur une échelle d'accord de type Likert en 6 points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord). Un score élevé sur l'échelle atteste de croyances positives des enseignants à l'égard de l'engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. Le degré de fiabilité ou de cohérence interne de l'échelle, calculée par les auteurs à travers un alpha de Cronbach, va de .65 lors du prétest à .75 lors du post-test de leur étude. Utilisée récemment dans une étude menée au Grand-Duché de Luxembourg auprès d'enseignants du fondamental, l'alpha de Cronbach était de .73.

Le regard de l'enseignant sur les actions parentales menées à domicile susceptibles de renforcer l'engagement parental et les relations école-famille

Cette échelle qui demande aux enseignants de se positionner par rapport à ce que devrait être selon eux les « obligations de base parentales » a été conçue par Uludag (2006) (voir annexe 1 pour le détail des items). L'échelle d'origine comprenait 12 items mais l'item « *Superviser les devoirs à domicile* » a été supprimé car il était « hors sujet » pour le cycle 1. Des items tels que « *Faire en sorte que l'enfant arrive à l'école prêt à apprendre* » ou « *Fournir à l'enfant un environnement familial propice à l'apprentissage* » constituent cette échelle. Cette échelle est en lien direct avec le type 2 des formes d'engagement parental possibles suggérées par Epstein. Les réponses des futurs enseignants sont notées sur une échelle d'importance de type Likert en 6 points allant de 1 (Pas du tout important) à 6 (Tout à fait important). Un score élevé sur l'échelle montre à quel point le futur enseignant accorde de l'importance aux initiatives que les parents mettent en œuvre à la maison en lien avec la scolarité de leur enfant. Le degré de fiabilité ou de cohérence interne de l'échelle, calculée par l'auteur à travers un alpha de Cronbach, s'élève à .82.

Le regard de l'enseignant sur les actions enseignantes susceptibles de renforcer l'engagement parental et les relations école-famille

Cette échelle concerne les croyances des futurs enseignants à l'égard de pratiques spécifiques qu'ils sont susceptibles de proposer aux parents en vue de soutenir l'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant (voir annexe 1 pour le détail des items). Empruntée à Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed (2002), cette échelle, nommée initialement « Teacher Beliefs about Importance of Specific Involvement Practices », comprenait 16 items. Par souci de cibler pleinement les actions susceptibles de se faire au cycle 1, les quatre items de l'échelle de base en lien avec les devoirs à domicile ont été supprimés. Des items du type « *Rencontrer individuellement tous les parents d'élèves au moins une fois par an* » ou « *Donner aux parents des thèmes de discussion à avoir avec l'enfant en rapport avec des émissions télévisées* » constituent cette échelle. Il s'agit pour les enseignants de placer leurs réponses sur une échelle d'importance de type Likert en 6 points allant de 1 (Pas du tout important) à 6 (Tout à fait important). Un score élevé sur l'échelle montre à quel point le futur enseignant est sensibilisé à l'importance de mettre en place des actions en direction des parents susceptibles d'accroître l'engagement de ces derniers dans la scolarité de leur enfant. Le degré de fiabilité ou de cohérence interne de l'échelle, calculé par les auteurs à travers un alpha de Cronbach, va de .90 lors du prétest à .94 lors du post-test de leur étude. Utilisée récemment dans une étude menée au Grand-Duché de Luxembourg auprès d'enseignants du fondamental, l'alpha de Cronbach était de .85.

3.2.3. Traduction des échelles de l'anglais vers le français

Les échelles initiales, rédigées en langue anglaise, ont été utilisées en français. En vue de valider l'adaptation française de ces outils, nous avons adopté la méthode de double traduction.

Chacun des items constitutifs des échelles de référence ont été traduits indépendamment par deux chercheurs, dont la langue maternelle est le français mais dont la maîtrise de l'anglais est bonne. Par ailleurs, les chercheurs étaient compétents dans le domaine visé, à savoir l'engagement parental et les relations école-famille.

Le processus a privilégié le sens des items plutôt qu'une traduction simplement littérale des propositions. Un consensus entre les deux chercheurs a permis de valider la version française des trois échelles.

Une fois cette première étape réalisée, il s'agit de procéder à la contre-translation. Une troisième personne, maîtrisant les deux langues-cibles, compétente dans le domaine étudié mais n'ayant pas participé à la première phase de la traduction, a vérifié que le sens des items constitutifs de l'échelle traduite ne trahissait pas le sens de l'échelle originale. S'il avait existé un doute pour un item donné, le processus complet aurait dû être repris pour l'item concerné.

3.3. Les questions de recherche et les analyses y afférentes

Les questions de recherche suivantes vont guider l'analyse des données recueillies via le questionnaire.

1. Quel est le degré général de confiance des futurs enseignants interrogés à l'égard de la relation école-famille au cycle 1 ?
2. La confiance des futurs enseignants dans la relation école-famille est-elle influencée par l'âge et le sexe de l'étudiant, le fait qu'il soit parent lui-même, le fait d'avoir reçu une formation sur les relations école-famille, le fait de se sentir bien préparé à la relation avec les parents de ces élèves, le fait de se destiner à enseigner au cycle 1, l'année d'études fréquentée par l'étudiant et son degré d'expérience sur le terrain en tant que chargé de cours² ?
3. Quelles sont les opinions générales développées par les futurs enseignants à l'égard de l'engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant au cycle 1 et des relations école-famille ?
4. Le regard porté par le futur enseignant sur l'engagement parental et les relations école-famille est-il influencé par l'âge et le sexe de l'étudiant, le fait qu'il soit parent lui-même, le fait d'avoir reçu une formation sur les relations école-famille, le fait de se sentir bien préparé à la relation avec les parents de ces élèves, le fait de se destiner à enseigner au cycle 1, l'année d'études fréquentée par l'étudiant et son degré d'expérience sur le terrain en tant que chargé de cours ?
5. Le degré de confiance accordé par le futur enseignant dans la relation école-famille peut-il être considéré comme la première étape dans la mise en œuvre de relations collaboratives entre l'école et les familles ? Influence-t-il le sentiment général des futurs enseignants à l'égard de l'engagement parental ? Cette variable générale a-t-elle à son tour une influence sur le regard des futurs enseignants à l'égard des obligations de base parentales et sur les choix posés par les futurs enseignants, in fine, à l'égard d'actions possibles en direction des familles en vue de soutenir les relations école-famille et l'engagement parental ?

Pour chacun des items proposés, les répondants étaient invités à exprimer leur point de vue sur les différentes propositions en se positionnant sur une échelle de type Likert en six positions. Il s'agit d'échelles d'accord (de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ») ou d'importance (de « tout à fait important » à « pas du tout important »).

Degré de confiance des futurs enseignants dans la relation école-famille au cycle 1 en ce qui a trait aux pratiques éducatives et aux relations avec l'école - TRUST	.90
Croyances des futurs enseignants quant à l'impact de l'engagement des parents au cycle 1 (dimension générale) – BELIEFS	.68
Croyances des futurs enseignants quant à l'importance de certaines actions parentales à domicile susceptibles de favoriser les relations E-F et l'engagement parental au cycle 1 – BASIC	.78
Croyances des futurs enseignants quant à l'importance de certaines actions enseignantes susceptibles de favoriser les relations E-F et l'engagement parental au cycle 1 - SPECIFIC	.77

Tableau 2. Les coefficients alpha de Cronbach (α) des variables composites

Nous avons construit nos variables composites en calculant une moyenne des items constituant chacune des échelles présentées ci-avant. Avant de calculer ces construits, le coefficient alpha de Cronbach (α), a permis de mesurer la cohérence interne (ou la fiabilité) des items constitutifs des différentes échelles présentées (les réponses aux questions portant sur le même sujet devant être

² Au Grand-Duché du Luxembourg, il est possible d'enseigner dans les classes de l'enseignement fondamental sans avoir obtenu le diplôme délivré par le Bachelor en Sciences de l'Éducation de l'Université du Luxembourg ou tout autre diplôme équivalent délivré par une institution étrangère. « L'enseignement fondamental est en principe assuré par des instituteurs-fonctionnaires. Toutefois, pour assurer des remplacements ou pour occuper des postes d'instituteurs-fonctionnaires restés vacants, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse peut aussi recruter des chargés de cours. Les chargés de cours doivent obligatoirement suivre une formation. En cas de réussite, ils sont admis à une réserve de suppléants et affectés aux postes de remplacement d'un instituteur pour une année scolaire dans une commune, une classe ou école de l'État. Pendant les périodes où les membres de la réserve de suppléants n'assurent aucune ou seulement une tâche partielle d'enseignement, ils assurent des tâches administratives ou autres dans l'intérêt de l'enseignement. » (<http://www.men.public.lu/fr/fondamental/personnel-ecoles/recrutement-charges-cours/index.html>).

corrélées). Sa valeur s'établit entre 0 et 1, étant considérée comme "acceptable" à partir de 0.7. Toutes nos échelles présentent par conséquent une cohérence interne acceptable.

4. Résultats

Pour mettre à l'épreuve nos questions de recherche, nous recourons à deux types principaux d'analyses.

4.1. Les analyses descriptives

Ces analyses descriptives ont été utilisées pour apporter des éléments de compréhension aux quatre premières questions de recherche. Ces dernières ont pour objectif :

- de décrire les conceptions développées par les futurs enseignants en regard des quatre dimensions à l'étude à savoir le degré de confiance à l'égard des relations école-famille (TRUST), l'importance accordée à l'engagement parental (BELIEFS), l'importance portée à certaines pratiques parentales de base en lien avec la scolarité de leur enfant (BASIC) et les pratiques particulières que les enseignants pourraient mettre en place en direction des parents pour soutenir les relations école-famille et l'engagement parental (SPECIFIC).
- de vérifier dans quelle mesure les caractéristiques des futurs enseignants et les variables de contexte inhérentes à la formation telles que le sexe, l'âge, l'année d'étude, le fait qu'ils soient parents eux-mêmes, le fait d'avoir reçu une formation sur les relations école-famille, le fait de se sentir bien préparé à la relation avec les parents de ces élèves, le fait de se destiner à enseigner au cycle 1 ou encore leur degré d'expérience sur le terrain en tant que chargé de cours pourraient nuancer les conceptions de ces jeunes professionnels en devenir sur les quatre concepts à l'étude.

Quelles sont les conceptions principales des futurs enseignants en regard des quatre dimensions à l'étude ?

Pour apporter des éléments de compréhension à cette question, il s'agit avant tout d'observer comment se répartissent les réponses des futurs enseignants sur chacune des dimensions étudiées.

Statistiques simples					
Variable	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
TRUST	256	2.85	0.55	1.06	4.35
BELIEFS	261	3.37	0.53	1.75	4.75
SPECIFIC	261	3.80	0.47	2.40	5.00
BASIC	259	4.18	0.42	2.82	5.00

Tableau 3. Description des variables composites

Le tableau ci-dessus précise que globalement le regard posé par les futurs enseignants sur chacune des dimensions est relativement positif. Pour rappel, les réponses des étudiants étaient codées au départ d'une échelle en six positions (de 0 à 5). Puisque les variables correspondent à des moyennes, plus les scores observés se rapprochent de cinq et plus les futurs enseignants sont en accord avec l'objet étudié (échelle d'accord) ou plus le concept à l'étude représente de l'importance à leurs yeux (échelle d'importance).

Il est important de souligner que nous sommes dans le domaine des croyances. Les conceptions développées par nos étudiants reposent encore peu sur des pratiques de terrain aiguisées et affinées au contact des parents de leurs élèves mais sans doute davantage sur leurs propres expériences d'élèves ainsi que sur les échanges réalisés sur le sujet avec leurs pairs et le formateur dans le cadre de séminaires proposés au sein de leur formation initiale. Ce que nous observons relève donc bien du phénomène mental, qui bien qu'étant un ensemble conscient, organisé et cohérent d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs, appartient à l'univers symbolique. Ces données n'en demeurent pas moins extrêmement importantes lorsque l'on sait que des croyances naissent les théories spontanées, les opinions, les préjugés et même les décisions d'actions.

C'est l'échelle relative à la confiance dans les relations école-famille qui obtient le score moyen le moins élevé ($\mu = 2.85$) ; la moyenne des réponses des étudiants se situant entre « plutôt en désaccord » et « plutôt d'accord ». Basée théoriquement sur la mesure de la confiance dans le cadre des relations interpersonnelles proches (Holmes & Rempel, 1989 cité dans Adams & Christenson, 2000, p. 484), l'ensemble des items soumis à l'évaluation à travers l'échelle de confiance reflètent une variété de comportements parentaux susceptibles de rencontrer les objectifs poursuivis par la mise en place d'une relation école-famille efficace (notamment, l'amélioration des performances scolaires). Par

leurs réponses, il semble que les étudiants interrogés ne soient pas entièrement convaincus du rôle des parents du cycle 1 en ce qui concerne leur engagement dans l'instruction et l'éducation scolaire de leur enfant comme de leur efficacité en termes d'échanges avec l'enseignant de leur enfant.

Vient ensuite l'échelle relative aux croyances des futurs enseignants à l'égard de l'engagement parental en général. Le score moyen relevé sur cette dimension ($\mu = 3,37$) montre que les réponses des étudiants se situent entre « Plutôt d'accord » et « D'accord ». L'échelle présentée aux étudiants proposait à ces derniers de se positionner par rapport à une série d'items sur les retombées potentielles de l'engagement parental pour l'enfant et sa scolarité mais également pour l'école elle-même. Il ressort de l'analyse des réponses des étudiants un accord peu marqué à l'égard des influences positives que pourrait apporter l'engagement des parents tant pour le cursus scolaire de leur enfant que pour l'école elle-même.

L'échelle relative aux conceptions des étudiants en regard des actions spécifiques qu'ils pourraient proposer aux parents afin de renforcer les relations école-famille et l'engagement parental obtient la troisième moyenne la plus élevée ($\mu = 3,80$) avec des réponses majoritairement observées entre « Plutôt d'accord » et « D'accord ». Cette échelle reprend des actions possibles à mettre concrètement en œuvre en direction des parents. Il peut s'agir de propositions en lien avec la communication en direction des parents (organisation de rencontres individuelles une fois par an ou de remise de documents aux parents en vue de les informer sur les apprentissages des enfants, par exemple), les prises d'informations auprès des parents (au sujet des problèmes ou difficultés des enfants en autres), des suggestions possibles d'actions possible à faire à la maison (notamment, thèmes de discussion en rapport avec des émissions télévisées, propositions d'activités spécifiques ou incitation à discuter sur la journée d'école). Ces différentes propositions semblent réellement revêtir de l'importance pour la pratique future des étudiants puisqu'elles recueillent l'assentiment de ces derniers.

C'est l'échelle ayant trait aux croyances des enseignants en ce qui concerne les initiatives parentales perçues comme importantes pour l'amélioration de l'engagement parental et des relations école-famille qui obtient la meilleure moyenne ($\mu = 4,18$) ; les réponses des étudiants étant situées entre « D'accord » et « Tout à fait d'accord ». Les items soumis, en lien avec la typologie d'Epstein et plus particulièrement le niveau 2 de cette dernière « Basic obligations of parents », rendent compte des responsabilités fondamentales des parents en ce qui concerne la scolarité de leur enfant. Les parents doivent notamment préparer leur enfant pour l'école, leur assurer le matériel nécessaire, les superviser et les guider. Ils ont aussi le devoir d'offrir à la maison un environnement stimulant, calme et propice au travail scolaire. Pour les futurs enseignants, ce que les parents peuvent mettre en place à domicile pour préparer les enfants à mieux appréhender leur scolarité revêt une grande importance. Dans ce cadre, les relations que les futurs enseignants entretiendront avec les parents de leurs élèves auront pour but d'aider les parents à être plus efficaces au niveau du suivi scolaire de leur enfant et à les sensibiliser aux conditions d'apprentissage optimales à instaurer à la maison. Il s'agit également pour l'école et les enseignants d'apprendre à bien connaître les familles des élèves.

Dans quelle mesure les caractéristiques des futurs enseignants et les variables de contexte inhérentes à la formation peuvent-elles nuancer les conceptions des étudiants ?

Pour répondre à cette question, des analyses de comparaisons de moyennes (*One-way analyses of variance* sur SPSS) ont été réalisées afin de mettre en évidence des différences statistiquement significatives de points de vue entre étudiants selon différentes caractéristiques de ces derniers ou des variables de contexte inhérentes à la formation elle-même.

Les analyses statistiques font apparaître une seule différence significative au niveau de la variable rendant compte du degré de confiance dans les relations école-famille (TRUST). Hommes et femmes développeraient des conceptions différentes à l'égard de la conviction qu'ils ont à l'égard des parents en ce qui concerne d'une part, l'engagement de ces derniers dans l'instruction et l'éducation scolaire de leur enfant et d'autre part, leur efficacité à mettre en place des échanges avec l'école ($F_{(1, 250)} = 4.9$, $p = .026$). Les femmes auraient un plus haut degré de confiance dans les relations école-famille que les hommes.

Deux différences significatives apparaissent au niveau de la variable rendant compte des croyances des futurs enseignants à l'égard de l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant (BELIEFS). Une nouvelle fois, hommes et femmes se distingueraient sur le regard qu'ils portent sur la variable évaluée ($F_{(1, 254)} = 5.218$ et $p = .023$). Les femmes semblent avoir une vision plus positive de l'engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant.

La seconde différence significative est relevée au niveau de la variable « *A quel niveau d'enseignement souhaiteriez-vous enseigner après vos études au BScE* » ($F_{(3, 216)} = 3.25$ et $p = .023$). Il semble que les étudiants qui souhaitent enseigner au cycle 1 accordent significativement plus d'importance à l'engagement des parents que ceux qui aimeraient travailler au cycle 4. Le post-test de Tukey confirme en effet cette différence ($p = .02$) entre les deux groupes d'étudiants.

Deux différences significatives sont également relevées au niveau de la variable rendant compte des croyances des enseignants à l'égard des obligations de base de parents (BASIC). D'abord, il

semble que les femmes, de façon significativement différente que les hommes, estiment comme importantes, un nombre plus élevé d'actions à l'initiative des parents qui pourraient contribuer à soutenir leur engagement dans la scolarité de leurs enfants du cycle 1 et à améliorer les relations école-famille ($F_{(1, 253)} = 16.378$ et $p = .000$). Ensuite, il ressort des analyses statistiques que les étudiants qui se disent tout à fait préparés et ceux qui ne se disent pas préparés du tout à fait préparés aux relations école-famille se distinguent de façon significative sur leurs croyances à l'égard des obligations de base parentales, les premiers ciblant davantage d'actions parentales comme étant importantes que les seconds ($F_{(3, 255)} = 2.854$ et $p = .038$). Le test de Tuckey confirme cette différence ($p = .05$).

Aucune différence significative n'a été mise en évidence pour les croyances des futurs enseignants à l'égard des pratiques particulières que les enseignants pourraient mettre en place en direction des parents (SPECIFIC).

4.2. Les analyses en pistes causales

La cinquième et dernière question de recherche porte sur l'étude de l'influence de la confiance dans les relations école-famille sur les différentes variables à l'étude : les croyances des futurs enseignants à l'égard de l'engagement parental en général, des obligations de base des parents et des pratiques particulières que les parents pourraient mettre en place en direction des parents.

Suite à la revue de la littérature sur les relations école-famille, la confiance des enseignants à l'égard de ces relations école-famille et l'engagement parental, nous mettons en évidence les hypothèses de recherche suivantes :

1. Le degré de confiance que les enseignants ont dans les relations école-famille constitue un élément prédominant dans la construction de relations école-famille efficaces. La confiance est même considérée comme un présupposé aux relations école-famille (Adams & Christenson, 2000 ; Bower, Bowen & Powers, 2011 ; Brik & Schneider, 2003 ; Forsyth, Barnes & Adams, 2005 ; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001).
2. Il semble par conséquent que les croyances émises par les futurs enseignants en regard de la confiance dans les relations école-famille soit en mesure d'expliquer le sentiment général des enseignants à l'égard de l'engagement parental. Il faut que les enseignants soient d'abord convaincus que les parents peuvent jouer un rôle actif interne à l'école, que la dynamique de l'organisation scolaire soit prête à s'ouvrir et à se tourner vers des partenaires extérieurs pour estimer que ce que font les parents à domicile peut être valorisé tant pour le fonctionnement de l'école que pour le cursus scolaire de l'élève (Bower, Bowen & Powers, 2011 ; Epstein & Sheldon, 2006).
3. Ce sentiment général des enseignants à l'égard de l'engagement parental serait susceptible d'expliquer la façon dont les futurs enseignants jugent les actions importantes que les parents devraient mettre en œuvre au sein du contexte familial pour soutenir les efforts d'éducation de l'école. C'est parce que les futurs enseignants accordent du crédit à l'investissement parental pour le cursus scolaire qu'ils vont pouvoir estimer certaines actions parentales comme importantes et significatives pour le cursus scolaire de leur enfant (Adams, Forsyth & Mitchell, 2009 ; Bower, Bowen & Powers, 2011).
4. Les conceptions des futurs enseignants quant à l'importance de mettre en place des actions concrètes en direction des parents sont subordonnées à la fois aux croyances que l'engagement parental est important pour l'école comme pour l'enfant et que les actions concrètes mises en œuvre à la maison soutiennent les efforts éducatifs des enseignants (Henderson, Mapp, Johnson & Davies, 2007).

Pour tester nos hypothèses de recherche, nous avons décidé de recourir à la modélisation des données de départ selon la technique des pistes causales. Le modèle structural d'analyse en pistes causales (path analysis) apparaît intéressant pour l'étude développementale (Tuijnman et Keeves, 1994, pp. 621-633). Les modèles structuraux proposent une formalisation mathématique d'un certain nombre d'hypothèses relatives aux variables et aux relations entre les variables. Les relations existant entre les variables observées peuvent être ensuite confrontées au modèle, qui pourra être modifié progressivement de façon à devenir complètement compatible avec les faits observés. Le modèle en pistes causales (ou encore analyse de parcours) en est un cas particulier, qui permet d'aller au-delà d'une simple description des liaisons entre variables pour envisager le sens de leurs effets et donc, d'approcher les phénomènes d'un point de vue plus causal. Il est basé sur l'analyse de covariations entre variables, à partir desquelles sont formulées et modélisées des hypothèses portant sur le sens de l'effet de certaines variables sur d'autres variables. L'ensemble des variables et de leurs liaisons peut donc être envisagé simultanément de façon structurale par le modèle qui sera confronté aux faits observés.

Au départ de la revue de la littérature sur les concepts de confiance dans les relations école-famille et d'engagement parental et après avoir analysé la matrice de corrélations (voir annexe 2) ainsi que les caractéristiques de nos variables, la mise à l'épreuve du modèle commence par la rédaction des équations des relations causales entre les variables dont on veut tester les relations d'influence.

Ces équations structurales ainsi que les erreurs standards et les *t value* associées aux différents termes de l'équation sont présentées en annexe 3.

En vue d'évaluer notre modèle, nous devons nous référer à la fois aux paramètres estimés et aux critères d'ajustement.

En ce qui concerne les paramètres estimés, il faut que les *t value*, dont le seuil inférieur de signification est de 1.96 ($N = \infty$), soient tous significatifs. Il faut ensuite veiller à ce que les erreurs standard ne soient pas trop proches de 0. Notre modèle répond favorablement à ces premiers critères.

Pour que notre modèle soit acceptable, il faut également que le chi-carré soit non significatif. Dans notre cas, il est de 1.8285 et son *p* est de 0.4008. Cet indice se révèle donc bien non significatif. Il faut cependant souligner que le chi-carré se révèle fort sensible à des différences minimales entre la matrice de covariance des variables observées et celles des variables attendues. Dès lors, on peut, complémentairement au chi-carré, se référer au quotient de la division du chi-carré par le degré de liberté qui doit être idéalement inférieur à 2 mais peut être compris entre 2 et 5. Dans notre cas, nous arrivons à un résultat de 0.91425.

En ce qui concerne les recommandations relatives à la taille de l'échantillon pour la réalisation de modélisation de ce type, il semble que la règle du rapport de la taille de l'échantillon par le nombre de paramètres estimés soit d'application (*N:q rule*). Le rapport généralement accepté est de 10 pour 1 mais pourrait idéalement aller jusqu'à 20 pour 1 (Jackson, 2003). Notre modèle respecte ces conditions d'application.

Pour compléter cette première série d'informations, nous nous basons sur les critères d'évaluation de l'ajustement des données au modèle (tableau 4).

Indices d'ajustement	Valeurs obtenues	Critères d'acceptabilité
Khi-2 = 1.4174 (df = 2)	$p = 0.4923$	NS
Indice GFI	0.9972	0.90 (seuil minimal)
GFI ajusté (AGFI)	0.9861	0.90 (seuil minimal)
Estimation RMSEA	0.0000	0.05 (seuil maximal)
Probabilité d'ajustement	0.6736	0.50 (seuil minimal)
Indice CFI de Bentler	1.0000	0.95 (seuil minimal)
NFI de Bentler-Bonett	0.9927	0.90 (seuil minimal)

Tableau 4. Les critères d'évaluation de l'ajustement des données au modèle

Ces indices d'ajustement, auxquels nous nous référons pour déterminer la stabilité de notre modèle, confirment l'ajustement de notre modèle.

Le modèle présenté dans la figure 1 représente graphiquement les liens de causalité testés dans la mise en équation de départ et validés par l'analyse des paramètres ainsi que par l'observation des critères d'ajustement.

Les hypothèses de recherche que nous avons formulées sont validées par le modèle statistique. Toutes les relations sont positives. Ce qui signifie qu'une augmentation de l'ampleur d'une variable donnée entraîne une augmentation de la variable avec laquelle elle est liée.

Nous observons ainsi un effet direct de la variable relative à la confiance dans les relations école-famille sur le sentiment général des enseignants (TRUST) à l'égard de l'engagement parental (BELIEFS) ($\beta = .51$). Ce sentiment général des enseignants à l'égard de l'engagement parental (BELIEFS) influence la façon dont les futurs enseignants jugent les actions importantes que les parents devraient mettre en œuvre au sein du contexte familial pour soutenir les efforts d'éducation de l'école (BASIC) ($\beta = .26$). Enfin, les conceptions des futurs enseignants quant à l'importance de mettre en place des actions concrètes en direction des parents (SPECIFIC) est subordonnée à la fois aux croyances que l'engagement parental est important pour l'école (BASIC) ($\beta = .16$) comme pour l'enfant et que les croyances à l'égard des actions concrètes mises en œuvre à la maison soutiennent les efforts éducatifs des enseignants ($\beta = .50$).

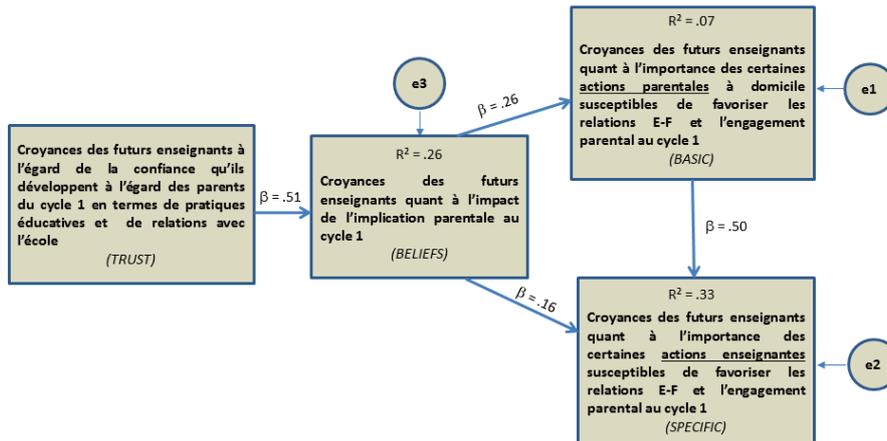


Figure 1 : Représentation des liens en pistes causales

Le tableau 5 présente les r-carré, c'est-à-dire le pourcentage de variance expliquée pour les variables endogènes.

Corrélations multiples au carré			
Variable	Variance de l'erreur	Total de la variance	R-carré
BELIEFS	0.21155	0.28585	0.2599
BASIC	0.16602	0.17771	0.0658
SPECIFIC	0.14533	0.21405	0.3210

Tableau 5. Les R-carré des variables composites introduites dans le modèle

C'est la variance de la variable relative aux croyances des futurs enseignants quant à l'importance de mettre en place des actions enseignantes en vue de favoriser l'engagement parental et les relations école-famille qui est la plus fortement expliquée : plus de 30% de cette variance sont effet directement et indirectement expliqués par les trois autres variables du modèle. Vient ensuite la variance de la variable relative aux croyances des enseignants quant à l'impact de l'engagement parental sur le cursus scolaire des enfants. Ce sont presque 26% de la variance totale qui sont expliqués par la seule variable rendant compte des croyances des futurs enseignants en ce qui concerne la confiance qu'ils développent à l'égard des parents du cycle 1 en termes de pratiques éducatives et de relations école-famille. Enfin, ce sont seulement presque 7% de la variance de la variable relative aux croyances des enseignants quant à l'importance de certaines actions parentales à domicile susceptibles d'influencer le cursus scolaire de leur enfant qui sont expliqués par le modèle : influence directe et indirecte de deux autres variables endogènes.

5. Conclusions

La revue de la littérature a mis en évidence l'importance de l'engagement parental pour l'éducation scolaire des enfants mais également le rôle positif que pouvait avoir les relations école-famille sur le degré et le type d'investissement des parents à l'école comme à la maison (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong & Jones, 2001 ; Gonzalez-Dehass Willems & Holbein, 2005 ; Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999 ; Fan, 2001 ; Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004 ; Singh, Bikley, Keith, Keith, Trivette & Anderson, 1995 ; Sui-Chu & Willms, 1996 ; Tam & Chan, 2009 ; Tan & Goldberg, 2009). Il ressort de l'analyse théorique que la confiance que chacun des acteurs engagerait dans la relation serait propice à une optimisation de l'organisation scolaire, en ce compris les échanges avec les parents, considérés, le cas échéant, comme de véritables partenaires éducatifs (Adams & Christenson, 2008 ; Adams, Forsyth & Mitchell, 2009 ; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy,

2001). Même si peu d'études ont été menées jusqu'ici pour tester l'effet du degré de confiance école-famille sur les performances scolaires, il semble que cela puisse également avoir un impact significatif et positif sur les outputs scolaires (Adams & Forsyth, 2009 ; Bower, Bowen & Powers, 2011).

Dans le contexte de la nouvelle loi scolaire luxembourgeoise (2009), désormais plus propice à l'ouverture de l'école aux familles, notre objectif était notamment de mesurer le degré de confiance général des futurs enseignants luxembourgeois envers les familles de leurs élèves, de voir en quoi les caractéristiques des étudiants et les éléments de background de la formation pouvaient avoir un effet sur ces croyances et enfin, de vérifier dans quelle mesure ce sentiment de confiance développée à l'égard des familles pouvait être considéré comme la première étape dans la mise en œuvre de relations collaboratives entre l'école et les familles mais aussi comme un élément d'influence du sentiment général des futurs enseignants à l'égard de l'engagement parental (à la maison comme à l'école). Les deux premières questions ont été testées au départ d'analyses descriptives. Quant à la dernière question, nous avons recouru à une modélisation en pistes causales.

Les analyses descriptives mettent en évidence des moyennes relativement bonnes sur les quatre variables observées et permettent la validation des quatre premières hypothèses de recherche.

Variables	Moyennes observées sur les variables
Degré de confiance des futurs enseignants dans la relation école-famille - TRUST	Plutôt désaccord – Plutôt d'accord
Croyances des futurs enseignants à l'égard de l'engagement des parents (dimension générale) - BELIEFS	Plutôt d'accord – D'accord
Croyances des futurs enseignants à l'égard des obligations de base des parents - BASIC	Plutôt d'accord – D'accord
Croyances des futurs enseignants à l'égard des pratiques particulières que les enseignants pourraient mettre en place en direction des parents - SPECIFIC	D'accord - Tout fait d'accord

Tableau 6. Moyennes observées sur les quatre variables

C'est pour la variable relative à la confiance que les résultats sont les moins élevés, ce qui fait apparaître une situation plutôt mitigée par rapport au degré de confiance attribué aux parents avec une moyenne se situant entre plutôt en désaccord et d'accord. A l'opposé, c'est la moyenne rendant compte des croyances des futurs enseignants à l'égard des actions concrètes qu'ils pourraient mettre en œuvre pour faciliter les échanges et améliorer l'engagement des parents qui obtient la meilleure moyenne : entre d'accord et tout à fait d'accord. Les deux dernières dimensions relatives d'une part, aux croyances des futurs enseignants à l'égard de l'influence positive que pourrait avoir l'engagement des parents pour l'école et les enfants et d'autre part, aux croyances des enseignants en ce qui concerne l'importance pour les parents de mener certaines actions en contexte scolaire pour soutenir la scolarité de leur enfant obtiennent des moyennes se situant entre plutôt d'accord et d'accord.

Ces résultats sont cohérents avec les conclusions de l'étude d'Adams & Christenson (2008). Il semble que les enseignants auraient tendance à développer un degré de confiance moins élevé que les parents. La raison apportée par les auteurs est que les parents, en faisant le choix de l'établissement scolaire que va fréquenter leur enfant, agissent, dès le départ, sur une base de confiance. Les parents placent en effet leurs enfants dans les mains d'étrangers, ce qui témoigne d'emblée d'un certain degré de confiance dans les enseignants ou l'institution qui, à leurs yeux, est susceptible de mener à bien la tâche éducative attendue. Quant aux enseignants, l'enjeu semble moins personnel. En l'absence d'une réelle volonté d'entretenir une relation de confiance avec les parents de leurs élèves, les enseignants sont susceptibles de demeurer à un stade de « prévisibilité » les poussant constamment à chercher des indices, des comportements ou des signes chez les parents prouvant que ces derniers peuvent être dignes de confiance. Par conséquent, il semble que les enseignants soient davantage à la merci de préjugés comportementaux, en particulier lorsque parents et enseignants se rencontrent peu et dans des conditions peu propices à l'expression et à l'intensification d'une confiance mutuelle.

Des comparaisons de moyennes ont en outre été réalisées en vue de mettre en évidence des différences dans les croyances selon différentes caractéristiques inhérentes aux répondants et au contexte de la formation. Des différences significatives sont observées au niveau de la variable « sexe » pour les dimensions « TRUST » et « BELIEFS » ; les femmes obtenant des moyennes significativement plus élevées que les hommes. L'année d'enseignement souhaitée une fois les études terminées met encore en évidence des différences dans la façon d'appréhender l'importance accordée à l'engagement parental (BELIEFS) selon que les étudiants souhaitent travailler au cycle 1 (préscolaire) ou au cycle 4 (fin de l'enseignement primaire) ; ces derniers étudiants se caractérisant par une moyenne significativement plus élevée que les étudiants se destinant au cycle 1. L'importance plus grande accordée aux apprentissages de contenu influencerait-elle les réponses des étudiants qui verraient peut-être plus clairement que l'autre catégorie d'étudiants l'intérêt d'un soutien parental à ce niveau scolaire ?

La dernière hypothèse de recherche a été validée par la modélisation en pistes causales qui met en évidence le rôle préalable de la confiance dans la relation école-famille. Favoriser la confiance entre les principaux éducateurs de l'enfant pourrait avoir comme conséquence, du côté des enseignants, un accroissement des croyances quant à l'importance du rôle des parents pour le fonctionnement de l'école et pour la réussite scolaire de l'enfant. Indirectement, via cette variable d'engagement, la confiance aurait également un impact sur le degré d'importance accordée à certaines activités familiales susceptibles de soutenir l'enfant dans son cursus scolaire ainsi que sur le degré d'importance d'organiser des actions en direction des familles en vue de favoriser leur engagement et d'encourager les relations école-famille.

Goddard, Tschannen-Moran & Hoy (2001) concluent de leurs résultats que la confiance fait en sorte de rendre les écoles plus efficaces et de meilleurs endroits d'apprentissage pour les élèves, sans doute en permettant et renforçant les connections constructives et efficaces avec les familles. Pour les auteurs, il existe une réelle influence collective de la confiance. La confiance est en effet réciproque et l'ensemble des acteurs de l'école doit agir pour construire cette confiance si nécessaire au bon fonctionnement du processus d'enseignement et d'apprentissage. En ce sens, une attention particulière doit être accordée aux différentes facettes constitutives de la confiance et de permettre à chacun des acteurs d'explicitier leurs propres points de vue sur le sujet. Par exemple, parents et enseignants ressentent le besoin d'exprimer leurs sentiments respectifs en ce qui concerne leur vision du bien-être de l'enfant, de partager sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de façon à ce que les parents deviennent de véritables partenaires éducatifs.

Comprendre la nature et le rôle de la confiance dans les relations école-famille constitue un élément-clé dans la mise en place de relations école-famille efficace et constructive. Forsyth, Barnes & Adams (2005) insistent sur le fait qu'il est réellement important de combiner l'étude des croyances des parents et des enseignants sur ce concept de confiance. Les auteurs mettent en évidence que la confiance que les parents développent à l'égard des enseignants et de l'institution scolaire peut avoir des retombées positives sur l'efficacité de l'école elle-même. S'interroger sur l'effet des décisions politiques, des structures, des pratiques sur les interactions sociales au niveau des différents acteurs de l'école pourrait améliorer la gestion d'une école (Adams et Forsyth, 2009 ; Bower, Bowen & Powers, 2011).

Plus concrètement, au sein d'une formation initiale comme la nôtre, il serait sans doute utile de favoriser les apprentissages et les expériences des étudiants en ce qui concerne le rapport aux parents des élèves. Peu présents actuellement dans l'offre de cours, une intensification des moments de réflexions, d'analyses et d'échanges sur le sujet pourrait peut-être aider les futurs enseignants à se rendre compte de l'importance d'accorder une place réelle et active aux parents, au sein de leur domicile mais aussi au sein de l'école en vue de les engager de façon plus efficace dans le processus éducatif scolaire. Adams & Christenson (2008) rappellent en effet, au terme de leur recherche, que les enseignants doivent pouvoir réfléchir sur leur propre volonté à faire confiance aux parents de leurs élèves et les implications de la confiance au sein du processus de collaboration école-famille œuvrant à l'éducation de l'enfant. Adams & Forsyth (2013) vont encore plus loin en précisant que des actions politiques au niveau local pourrait constituer un levier positif à la mise en place d'un rapport de confiance entre l'école et les familles : « *From a policy lens, it is necessary to identify policy tools that support the development of trust in schools. Even though education policies are not directly related to collective trust, they shape the formal structures and informal processes that regulate actions and interactions in schools. We envision the purpose of policy in collective trust formation as setting the contextual stage for teachers to develop trusting relationships with students and parents. Rather than seeking to control school outcomes through external interventions, policies can support local capacity-building in urban districts and schools. Policies that target capacity-building do so by enabling school professionals to generate knowledge from practice and to adapt structures, processes, and actions to better meet the needs of students and families (Darling-Hammond, 2005). Such policies would appear on the surface to work through collective trust to improve academic outcomes.* » (pp. 26-27).

Références bibliographiques

- 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.
- Adams, K. S. & Christenson, S. L. (2008). Differences in parent and teacher trust levels. *Special services in the schools, 14*(1-2), 1-22.
- Adams, C. M., Forsyth, P. B. & Mitchell, R. M. (2009). The formation of Parent-School Trust. A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly, 45*(1), 4-33.
- Adams, C. M. & Forsyth, P. B. (2009). The nature and function of trust in schools. *Journal of School Leadership, 19*, 126-152.
- Adams, C. M. & Forsyth, P. B. (2013). Revisiting the trust effect in urban elementary schools. *The Elementary School Journal, 113*(4), 1-36.
- Anderson; J. A. & Howland, A. (2008). A Review of "Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships". *The School Community Journal, 18*(2), 165-170.

- Baker, A. J. L. & Soden, L. M. (1998). The challenges of Parent Involvement Research. ERIC Digest 134. New-York : Clearinhouse on Urban Education.
- Bakker, J. & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 188-199.
- Brik, A. S. & Schneider, B. (2003). Trust in schools: a core resource for school reform. *Educational Leadership*, 40-44.
- Bower, H. A., Bowen, N. K. & Powers, J. D. (2011). Family -faculty trust as measured with the ESSP. *Children & Schools*, 33, 158-167.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology review*, 33(1), 83-104.
- Cooper, H, Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- 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., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. & Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 836-860.
- Downey, D. B. (2002). Parental and Family Involvement in Education. In Molnar, A. (Ed), School reform proposals: The Research Evidence (pp 113-134). Tempe, AZ: Education Policy Unit (EPRU), College of education. Arizona State University. [En ligne]. <http://epicpolicy.org/files/Chapter06-Downey-Final.pdf> (Page consultée en décembre 2009).
- Dubet, F. (1997). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris : Textuel.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: ideas for research on school, family and community partnerships. In Conrad, C. F. & Serlin, R. (Eds). *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publicaiton, 2006.
- Fan, X. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis, *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, A. & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. L. B. & Adams, C. M. (2005). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141.
- Gayet, D. (1999). *L'école contre les parents*. Paris : INRP.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effect of teacher trust in students and parents in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 4-17.
- 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.
- Grayson, N. (2004). The role of Parental Involvement in the Amelioration of the Effects of Low Socio-economic Status on Academic Achievement, Texas A&M University, Thèse de doctorat, Document Non publié, En ligne : <http://repository.tamu.edu/bitstream/handle/1969/546/etd-tamu-2004A-PSYC-Grayson-1.pdf?sequence=1>.
- Hayakawa, M., Englund, M. M., Warner-Richter, M. & Reynolds, A. J. (2013). Early parent involvement and school achievement: a longitudinal path analysis. *Dialog*, 16(1), 200-204.
- Henderson, A.T., and K.L. Mapp. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Henderson, A.T., Mapp, K.L., Johnson, V.R. & Davies, D. (2007). *Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships*. New York: The New Press.
- 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. V., Battiato, A. C., Walker, M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M.T., Jones, K. P. & Reed R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, pp 843-867.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, 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.

- Jackson, D. L. (2003). Revisiting Sample Size and Number of Parameter Estimates: Some Support for the N:q Hypothesis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10(1), 128-141.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement, *Education and Urban Society*, 35(302), 202-218.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.
- 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.
- Maulini, O. (1999). La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école. *L'Éducateur*, 3, pp. 9-15.
- Meirieu, P. & Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris, Plon.
- Meirieu, P. (Ed.) (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris : Plon.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang.
- Pattal, E.A., Cooper, H. & Robinson, J.C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of educational research*, 78(4), 1039-1101.
- Poncelet, D. (2003). *Comprendre la trajectoire scolaire : l'influence des processus intra-familiaux et de l'engagement parental. Une approche transversale et longitudinale*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Liège, Liège.
- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hebert, M. & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19(3), pp. 270-286.
- Singh, K., Bikley, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B., Trivette, P. & Anderson, E. (1995). The Effects of Four Components of Parental Involvement on Eighth-Grade Student Achievement: Structural Analysis of Nels-88 Data, *School Psychology Review*, 24 (2), 299-317.
- Spera, C. (2005). A Review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Sui-Chu, E. H. et Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eight-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Tam, V. C. & Chan, R. M. (2009). Parental Involvement in primary Children's Homework in Hong Kong, *The School Community Journal*, 19(2), 81-98.
- Tan, E. T. & Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 442-453.

6.2. Les valeurs des corrélations relatives aux variables composites

Coefficients de corrélation de Pearson Proba > r sous H0: Rho=0 Nombre d'observations				
	BELIEFS	TRUST	BASIC	SPECIFIC
BELIEFS	1.00000 261	0.50985 <.0001 256	0.25187 <.0001 259	0.29489 <.0001 259
TRUST	0.50985 <.0001 256	1.00000 256	0.18116 0.0036 256	0.14093 0.0244 255
BASIC	0.25187 <.0001 259	0.18116 0.0036 256	1.00000 259	0.54540 <.0001 258
SPECIFIC	0.29489 <.0001 259	0.14093 0.0244 255	0.54540 <.0001 258	1.00000 259

6.3. Les équations structurelles avec présentation des t value, des erreurs standard et des indices de détermination (βéta)

Résultats normalisés pour les équations linéaires				
BELIEFS	=	0.5098	* x1 +	1.0000 e1
Std Err		0.0464	b1	
t Value		10.9793		
BASIC	=	0.2565	* x2 +	1.0000 e2
Std Err		0.0586	b2	
t Value		4.3755		
SPECIFIC	=	0.1571	* x2 +	0.5056 * x3 + 1.0000 e3
Std Err		0.0531	b3	0.0469 b4
t Value		2.9587		10.7764