

Figures contemporaines
de la transmission



PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE NAMUR

Nathalie BURNAY
Annabelle KLEIN
(éds.)

TAYLOR C., *Les sources du moi*, Paris, Seuil, 1998.

VANDER GUCHT, D., *Les investissements éducatifs des familles en Communauté française de Belgique*, Rapport de synthèse, Centre de Sociologie générale et de Méthodologie de l'Université Libre de Bruxelles, 1996.

ZAFFRAN J., Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux, *Loisirs et société*, vol 24, n°1, 2001pp. 137-160.

La transmission entre famille et école pour les adolescents : au-delà du niveau socio-économique

João NOGUEIRA
Université Nova de Lisbonne

Markus P. NEUENSCHWANDER
Université de Zurich

Brigitte DETRY
Université Nova de Lisbonne

Dans cette recherche, nous nous efforcerons de comprendre à quel point les caractéristiques de la famille déterminent le succès scolaire de leurs enfants, en langue portugaise et en mathématiques. Notamment, les attentes et les pratiques parentales influencent, au-delà du niveau socio-économique, l'auto-concept des élèves et leurs résultats scolaires. La comparaison avec les recherches réalisées aux États Unis et en Suisse permettra de confirmer la stabilité interculturelle des données. Dans cet article, nous allons vous présenter l'adaptation portugaise d'un questionnaire suisse (Neuenschwander, Balmer, Gasser, Goltz, Hirt, Ryser, Wartenweiler, 2005) sur les transmissions psycho-socioculturelles des parents relativement à la scolarité de leurs enfants. Il s'inscrit dans la ligne des travaux d'Eccles (2005) et il a déjà permis une comparaison entre résultats suisses et américains (Neuenschwander, Vida, Garrett, Eccles, 2007). Nous traiterons le thème des transmissions socioculturelles des familles en relation à l'école autour de deux hypothèses de travail : 1) les aspirations des parents constituent une médiation entre le statut socio-économique qu'ils occupent et la réussite scolaire de leurs enfants / adolescents ; 2) l'implication des parents envers l'école influence beaucoup la réussite scolaire.

Les études sur les déterminants des résultats scolaires des élèves ont démontré l'importance des processus familiaux de transmission (Henderson et Berla, 2004). Comme les relations aux parents sont importantes et stables, leur influence sur les résultats scolaires est grande. De plus, la transmission parents /enfants et/ou adolescents, dans sa

relation à l'école et aux acquisitions scolaires, se passe dans un " contexte en mutation de la société contemporaine " (texte de l'appel du colloque) et comporte ainsi une dimension émergente curieuse : à une époque où l'apprentissage autonome prend place à la maison, l'école se déplace à la maison (Katyal et Evers, 2007). On pense surtout à la littérature informatique des familles de ce point de vue (Di Sessa, 2000). Du point de vue du changement éducatif, on peut évoquer aussi les transformations de la structure des familles et du statut de la femme au travail. Ces changements ont été également étudiés du point de vue des effets éventuels sur les pratiques familiales de transmission (Otto et Atkinson, 1997).

Nous essaierons de montrer que ce n'est pas seulement la position sociale de la famille qui influence le développement cognitif des adolescents et leurs résultats scolaires mais aussi les attentes de cette même famille, ses valeurs et processus d'attribution et l'implication parentale.

1. Importance de la famille

En 2003, le Portugal s'est placé 24^{ème} pour l'épreuve de Lecture et 27^{ème} pour l'épreuve de Mathématique et de Sciences dans le *ranking* de 30 pays du *Programme for International Student Assessment* de l'OCDE. Quelles sont les raisons d'être de cette situation ? Les meilleurs résultats du PISA tendent à s'identifier avec des élèves provenant de familles où les biens culturels, les ressources éducatives, les niveaux de formation et le statut professionnel sont les plus élevés. Le revenu des familles explique, à lui seul, au moins 5 % de la variance du succès scolaire. Associé à d'autres indicateurs, on peut améliorer la prédiction. Qu'est-ce qui fait que le NES (niveau économique et social) détermine le succès académique ?

Deux types de modèles peuvent être mis en place (Baron et Kenny, 1986) : les modèles médiateurs qui précisent comment le NES s'inscrit dans le processus qui détermine le développement et les modèles modérateurs qui établissent les conditions qui peuvent atténuer ou compliquer les processus en analyse. Le premier type de modèles définit les variables intervenantes nécessaires au processus, processus qui pourra être facilité ou inhibé dans certaines conditions modératrices. Ces modèles sont donc complémentaires.

Le modèle de socialisation parental d'Ecclès suggère que les caractéristiques les plus fondamentales (du point de vue génétique, ou à niveau socio-économique) des parents influencent leurs croyances ou leurs comportements en général et envers l'enfant en particulier (conditionnés aussi par les caractéristiques de l'enfant). Ce qui influence à son tour le développement chez l'enfant des différentes compétences et croyances qui lui fournissent la motivation pour qu'il s'implique dans une grande variété d'activités. Au long du temps, cette implication déterminera les succès scolaires (Ecclès, 2005).

Différents facteurs agissent comme modérateurs de ce processus. Les caractéristiques de la personnalité de l'élève (compétences diverses, auto efficacité, optimisme), les caractéristiques de la famille (cohésion, climat, conflit) et l'existence de supports externes, créent les conditions de résilience ou de vulnérabilité. Ces caractéristiques sont particulièrement importantes comme facteurs de résilience pour faire face aux adversités qui proviennent d'un niveau socio-économique peu élevé (Bradley et Corwyn, 2002).

1.1. Variables familiales

Les variables familiales qui sont associées de façon consistante au succès scolaire sont, les expectatives, aspirations et attributions, qui sont des croyances, et les pratiques éducatives parentales. L'implication des parents comporte une dimension comportementale, relative à la participation aux activités scolaires, une dimension cognitive selon laquelle les parents exposent leur enfant à des activités stimulantes et de plus, une dimension personnelle, relative à l'intérêt qu'ils manifestent pour le succès scolaire de leur enfant (Casanova et al., 2005). Quand les familles de n'importe quel milieu s'impliquent dans l'apprentissage de leur enfant, celui-ci tend à avoir de meilleurs résultats, à abandonner moins précocement l'école et à atteindre une formation supérieure (Henderson et Mapp, 2002).

Les aspirations sont les expectatives des parents quant au niveau de scolarité que leur fils ou fille pourra atteindre. Les aspirations élevées, et ce depuis très tôt, habituellement depuis la naissance, sont les meilleurs prédicteurs de résultats scolaires élevés (Jacobs et Harvey, 2005).

Pour les attributions, le locus de contrôle (interne ou externe) et la stabilité/contrôlabilité sont les dimensions les plus pertinentes pour cette analyse (Weiner, 1980), parce que le succès dépend de l'effort et du talent et l'insuccès, de leur manque comme aussi de facteurs externes défavorables.

Les styles éducatifs parentaux se fondent sur la classification de Baumrind (1991) en styles : démocratique, autoritaire et permissif/indifférent. Les parents autoritaires insistent sur les règles aux conséquences punitives en cas de désobéissance. Les parents permissifs exercent peu de contrôle sur le comportement de l'enfant et n'aident pas l'enfant à prendre des décisions. Les parents démocratiques encouragent l'autonomie et justifient les règles plutôt que d'exiger une obéissance sévèrement contrôlée. Les enfants de foyers autoritaires dépendent des figures d'autorité pour prendre les décisions et réduisent les comportements d'exploration. Avec des parents permissifs, les enfants ont peu d'auto - confiance, une tolérance à la frustration moins élevée et sont moins persistants dans les tâches scolaires. Plus auto-confiants, autonomes et motivés du point de vue scolaire, les enfants aux parents démocratiques ont une orientation vers la maîtrise. Ceux des foyers autoritaires ou permissifs se comportent selon une orientation vers la performance (Gonzalez et al., 2002). Près de la moitié des parents des élèves au succès scolaire présente des pratiques démocratiques.

Katyal et Evers (2007) suggèrent fortement qu'il existe une relation causale entre l'implication des parents envers l'école et l'effort de l'élève et que cette implication améliore le succès scolaire. Mais, pour importante que soit la participation des parents à l'école, elle est toutefois marginale et aucun parent ne sait en détail ce qui se passe, au quotidien, dans le processus d'enseignement/apprentissage à l'école de son fils. Ce manque de partenariat est senti par tous, parents, professeurs et élèves (Katyal et Evers, 2007).

1.2. L'implication parentale envers l'école

Qu'est-ce que les parents transmettent à leurs enfants, à leurs adolescents et dans quelle mesure s'impliquent-ils dans cette transmission ? Quel en est l'effet de stimulation sur le développement de leurs fils adolescents, spécialement en ce qui concerne leur développement académique. Les résultats diffèrent en fonction des définitions opérationnelles des

transmissions parentales. Reçues par exemple sous le terme de "parental involvement" (Otto et Atkinson, 1997), elles peuvent concerner :

- la participation aux activités de l'école ;
- la communication avec l'école ;
- les activités éducatives dans la famille.

L'implication parentale, pour Abd-el Fattah (2006), concerne toujours des comportements des parents qui veulent offrir un support pour les expériences d'apprentissage de leur fils/ fille.

La relation entre cette implication des parents et le succès scolaire est plus complexe qu'il n'y semble à première vue. Selon Sui-Chu et Willms (1996), la conjecture où les parents de NES moins élevé seraient moins impliqués dans la scolarité de leurs enfants aurait peu de confirmation empirique. Le débat à la maison sur les activités scolaires est fortement relié au succès scolaire alors que la participation des parents à l'école a un effet qui n'est pas négligeable sur le succès en mathématique (Sui-Chu & Willms, 1996). Des facteurs culturels pourront aussi entrer en ligne de compte car la relation entre implication parentale et succès scolaire est négative chez les Asiatiques aux USA (Mau, 1997). Le programme "Familles Unies" a cherché à augmenter l'implication des parents latinos et a réussi à diminuer les problèmes comportementaux. Toutefois l'effet a été nul en termes de succès académique (Panitin et al., 2003).

Abd-el-Fattah (2006) affirme que la perception que l'enfant a de l'implication de ses parents dans sa vie scolaire est le meilleur prédicteur de succès scolaire. Mais cette même implication peut être perçue de façon aversive comme contrôle excessif et, pour cela même, réduire l'autonomie nécessaire à la réussite scolaire.

La question de la causalité entre implication des parents et succès académique est souvent assumée dans les programmes d'intervention. On part de l'idée que cette implication améliorerait la réalisation scolaire. Mais pas nécessairement. Ce lien causal est plausible, mais il est difficile à démêler par rapport à l'ensemble des autres facteurs et il y a d'autres explications possibles. En deuxième lieu, ce qui a manqué dans un processus de développement ne pourra plus être récupérable désormais (cfr. notion de périodes critiques de développement), car la compensation viendrait trop tard. Ou encore, l'adoption de certains comportements

stimulés par le programme d'intervention n'est pas accompagnée par le changement correspondant dans les croyances. Par exemple, connaître les noms des amis de ses enfants reflète seulement l'indicateur utilisé pour mesurer l'intérêt mais ne substitue pas le processus d'implication lui-même. Ce qui ne veut pas dire que faire apprendre les noms des amis des enfants n'aurait pas quelque avantage pour le processus.

Notre recherche aura donc pour but de comprendre dans quelle mesure les transmissions psycho-socio-culturelles parentales influencent leurs fils adolescents en dehors de la famille, en contexte scolaire. Et pour mettre un peu d'ordre dans le fatras de variables que nous venons d'évoquer, résumons-les en disant qu'il existe deux parcours possibles pour ces transmissions : dans un premier parcours, les parents influencent le comportement des professeurs par l'intermédiaire de la coopération et, ainsi, influencent aussi directement le comportement des élèves en salle de cours. Étant donné la coopération des parents, les professeurs transformeraient leurs attitudes et comportements, ce qui à son tour, transformerait le comportement des étudiants en salle de cours. En alternatif, dans un deuxième parcours, les parents influencent d'une telle façon les enfants dans la famille que ceux-ci changent leurs comportements et leurs résultats scolaires dans un autre contexte, l'école (transition synchrone). Étant donné les processus sociaux et cognitifs dans la famille, les enfants transformeraient leur comportement en salle de cours. Neuschwander et al. (2005) ont démontré que, en Suisse, les résultats scolaires, n'étaient pas influencés par la coopération parents-professeurs. Au contraire, les résultats ont démontré que l'influence directe des parents est si grande (parcours B) que les enfants régulent leur comportement à l'école à partir de l'éducation qu'ils reçoivent de leurs parents, même durant l'adolescence.

1.3. *Parcours*

Selon Henderson et Berla (2004), certains auteurs tentent à démontrer que l'implication des parents relativement à la scolarité de leurs enfants améliore l'engagement des enfants à l'école. Katyal et Evers (2007) trouvent que cette position est davantage un lieu commun qu'une réalité. En effet, dans leurs contacts avec écoles et parents -mais avec un échantillon très restreint, il faut le dire- ils trouvent ceci : les deux groupes proclament comme s'il s'agissait d'un credo, qu'il faudrait une meilleure communication entre l'école et la maison, mais, dans les deux

cas, personne ne se bougerait pour prendre l'initiative de quelque forme que ce soit de communication qui ne soit pas programmée. Davantage : les parents des écoles considérées croient que toute communication supplémentaire de la part des professeurs ne pourrait avoir pour motif que l'indiscipline de leur rejeton (Katyal & Evers, 2007) ! Ils ont sans doute raison puisque la fréquence des contacts entre parents et professeurs est corrélée négativement avec les résultats scolaires dans de nombreux travaux (Downey, 2002 ; Neuschwander et al. 2004). Katyal et Evers concluent que ni les uns ni les autres ne souhaitent réellement partager davantage la responsabilité de l'éducation de leurs enfants. Leur thèse est tout entière dans le titre : « *Parents-partners or clients ?* » et leur conclusion est que ce qui est souhaité des deux côtés ressemble plutôt à une relation de clients.

Et quant à l'inverse ? Que savent les professeurs de ce qui se passe dans les familles ? Epstein (cité par Katyal et Evers, 2007) propose un schéma qui peut servir de guide. Une certaine information de ce qui se passe à la maison passe à l'école mais il s'agit d'une communication informelle : les professeurs ne la reçoivent qu'en fin de parcours (par exemple, quand ils voient un élève s'endormir à l'école et qu'ils demandent ce qui se passe...) (Katyal et Evers, 2007).

On s'aperçoit ici que, dans ce premier parcours et dans cette première partie de la littérature que nous considérons maintenant, les indices de la problématique de la transmission qui nous occupent aujourd'hui, sont plutôt discrets. Ils sont toutefois pertinents. Il s'agit de ce qui se passe effectivement dans le contact entre la famille et l'école. Les transmissions culturelles entre ces deux institutions ne fonctionnent pas toujours bien, de l'avis des parents.

Nous résumerons les effets possibles de la coopération parents-professeurs, qu'il nous faudra examiner dans notre questionnaire, autour de 4 fonctions :

- Elle augmente l'acceptation dans le milieu scolaire, dans le groupe des parents et de la part du public ;
- Elle a une influence sur l'inégalité des chances ;
- Elle augmente la qualité de l'école ;

- Elle stimule le développement aussi bien du système familial que du système école, et des adolescents eux-mêmes par l'intermédiaire de stimulus réciproques.

Seules les deux premières sont démontrées empiriquement (Neuenschwander et al., 2005).

Il existe certes, un effet global du NES sur les aspirations académiques des enfants et de leurs parents. Ainsi, par exemple, au Portugal, où le terme de l'obligation scolaire est la 9^{ème} année de scolarité, on constate un abandon scolaire précoce, mais seulement dans les quartiers pauvres. Il est nul dans les autres zones de la ville. Dans une analyse sociologique systématique, qui a fait date, de tous les quartiers pauvres de Lisbonne, on avait pu observer que 38 % des jeunes appartenant à des familles pauvres ne terminaient pas la scolarité obligatoire qui était à cette époque de 7 ans (Silva, 1989). Les statistiques actuelles du Ministère de l'Éducation, à niveau national, écrasent cette réalité. Mais nos observations continuées de ces mêmes quartiers nous permettent de penser que la proportion se maintient actuellement, pour les quartiers pauvres, en ce qui concerne la 9^{ème} année de scolarité, terme actuel de la scolarité obligatoire. La proportion de jeunes qui ne dépassent pas la neuvième année de scolarité et ne continuent pas ce qui se fait dans l'Enseignement Secondaire ou dans l'Enseignement Technique ou Professionnel reflète cette même réalité (Ministério da Educação, 2003).

Les enfants des familles pauvres continuent à avoir moins de probabilités de succès à l'école (Alexander & Entwisle, 1996). Et les enfants des zones rurales ont moins de probabilités de succès à l'école que les enfants de la ville (Ditton, 1993). Cette affirmation d'auteurs allemands et américains montre que le problème n'existe pas seulement au Portugal. Par contre, les probabilités de succès des enfants de familles monoparentales semblent égales aux probabilités des enfants des familles traditionnelles (pour la Suisse, consulter: Neuenschwander et al., 2005).

La construction des connaissances est donc certainement liée aux structures des opportunités sociales et écologiques du milieu comme l'ont démontré Bronfenbrenner et Morris (1998). Mais les processus intrafamiliaux nous intéresseront spécialement ici du point de vue pédagogique et psychologique en permettant d'expliquer les grandes différences structurales que nous venons de relater. C'est donc à ceux-ci que nous prêterons maintenant une attention spécifique. En effet, comme

nous l'avons démontré dans une recherche-action antérieure (Detry et Cardoso, 1996) même à l'intérieur d'un même quartier pauvre, les attentes, les attributions et la stimulation cognitive des parents par rapport à leurs enfants déterminent des parcours différenciés chez les jeunes du même quartier pauvre.

Il existe une importante influence des parents sur les aspirations académiques et les expectatives de leurs enfants (Katyal et Evers, 2007). Alors que les résultats scolaires ne paraissent pas substantiellement influencés par la coopération parents-professeurs, ils semblent déterminés par les processus des transmissions psycho-socioculturelles à l'intérieur des familles, même si on contrôle les conditions génétiques.

C'est parce que la relation parents-enfants est, en général, plus étroite que la relation aux professeurs, qu'on peut partir du principe que les attentes des parents influencent beaucoup plus le comportement relatif aux résultats scolaires (Neuenschwander et al., 2005). Ce qui n'est pas très clair ce sont les processus intermédiaires au travers desquels les attentes des parents influencent les résultats des élèves.

Les parents développent tout un imaginaire au sujet de leurs enfants. Ces images peuvent être régulatrices du comportement de ceux-ci durant des années, dans le sens d'un *self-fulfilling prophecy*. Les parents établissent des standards pour les résultats scolaires et des niveaux d'exigence. Ils attribuent le succès ou l'insuccès de leurs enfants, à niveau interne, à cause de leur intelligence, de leur effort et, à niveau externe, à cause des circonstances stables ou instables de l'accompagnement. Résumons-nous : les attentes et les attributions des parents forment des facteurs importants pour les processus d'apprentissage et les résultats scolaires des adolescents. Ces résultats obtenus dans l'étude américaine ont pu être répliqués dans les résultats suisses (Frome & Eccles, 1998; Neuenschwander et al., 2005). Avec les attentes et les attributions, ce sont aussi les stimuli cognitifs qui sont efficaces (Weinert, 1987). Il s'agit ici de la confrontation -qu'elle soit verbale ou de nature analogique- avec de nouveaux objets et concepts, qui stimule les processus d'apprentissage chez l'enfant. Dans la tradition constructiviste, on parle aussi de la « friction » du système cognitif, qui transforme la connaissance, voire, la restructure (Neuenschwander, 2005).

Henderson et Berla (2004) résumant les résultats de la recherche des études nord-américaines autour de trois facteurs qui concernent la façon

comme les transmissions psychosocioculturelles à l'intérieur des familles influencent les résultats scolaires :

- Construire une ambiance, au foyer qui encourage l'apprentissage ;
- Manifester des attentes élevées en ce qui concerne le travail et la future carrière professionnelle ;
- Participer à l'instruction des enfants, dans l'école et dans la communauté, voir premier parcours. Ce troisième point n'a été confirmé que partiellement dans l'étude suisse – au contraire des deux premiers (Neuenschwander et al., 2005).

En général des relations proches (*close relations*) parents/enfants et parents/adolescents sont importantes pour un fonctionnement adapté dans les autres domaines de la vie (spécialement pour les parcours et la réussite scolaires des enfants et/ou des adolescents. (Zimmer-Gembeck et Locke, 2007 ; Eccles et al., 1997).

Les variables psychologiques et psychosociales relatives aux transmissions parents/enfants ou adolescents en relation à l'école concernent, selon les recherches actuelles : « le support à leurs besoins de compétence et d'autonomie ». Ce support est effectif lorsqu'ils reçoivent à la maison : a) l'implication de leurs parents (au sein de relations affectueuses plutôt que d'hostilité ou de rejet) ; b) un contexte structuré (environnement prédictible) plutôt que chaotique et c) un support pour leur autonomie (en leur fournissant des occasions de prise de décision) plutôt que de coercition » (Zimmer-Gembeck et Locke, 2007, p.3).

Il en va de même en ce qui concerne les relations des enfants et/ou des adolescents avec leurs parents. Il semble que les bénéfices des interactions de support qu'on vient de spécifier comme, malheureusement aussi, les déficits dus au manque de support, « soient cumulatifs au long des années, avec un déclin dans les perceptions de contrôle et de compétence lorsque les étudiants perçoivent, au long du temps, une diminution dans le niveau de chaleur humaine et de structuration dans les relations que ceux-ci ont avec eux » (Zimmer-Gembeck & Locke, p.4).

Weinert et Helmke (1997) ont différencié quatre fonctions du comportement des parents : stimulation (y inclus : promenades, conversations, offre de livres, etc.), motivation (y inclus processus

d'expectatives et attributions), modèle des parents (comportement, croyances) et instruction (instructions directement données aux élèves - leurs enfants-, au quotidien, lors de la réalisation des devoirs à la maison, organisation d'explications). On pourrait compléter avec la façon dont les parents organisent la vie en famille au jour le jour de façon à rendre possible l'apprentissage (alimentation, habitudes en ce qui concerne l'heure du coucher en tenant compte de l'école, comportement envers la télévision, etc.) Au centre, se trouvent la stimulation et la motivation qu'on pense être les facteurs qui influencent le plus les résultats scolaires.

2. Méthode

Les résultats des études antérieures varient en fonction de la méthode de cueillette des données. La plupart des travaux considèrent seulement la perception des étudiants eux-mêmes des transmissions parentales. Dans notre recherche, nous éviterons cet écueil en croisant nos données avec celles d'un questionnaire aux parents.

Nous allons interroger les étudiants qui terminent leur 9^{ème} année de scolarité et les parents de ces étudiants. Rappelons qu'il s'agit d'une année essentielle, au Portugal, puisqu'il s'agit de l'année du terme de la scolarité obligatoire. Elle est l'occasion d'une transition importante puisque l'étudiant aura à choisir ensuite entre : continuer à l'école secondaire, continuer à l'école technique et professionnelle ou abandonner les études.

Nous utiliserons des questionnaires pour les étudiants et pour leurs parents qui ont été développés par l'équipe du second auteur (Neuenschwander et al., 2005).

Nous considérerons les dimensions suivantes :

- a. Niveau socio-économique et d'instruction des parents ;
- b. Attentes, attributions et valorisation de résultats généraux et spécifiques pour les matières de portugais et mathématique ; Interactions dans la famille, pratiques éducatives parentales et implication des parents envers l'école ;
- c. Interactions dans la famille, pratiques éducatives parentales et implication des parents envers l'école ;

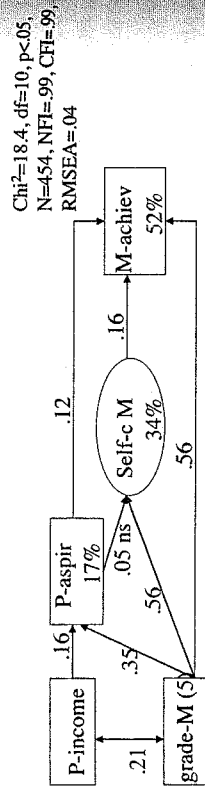
- d. Auto efficacité dans l'implication parentale : la mesure dans laquelle les parents croient que leur implication fera la différence pour leur enfant (Walker, 2005) ;
- e. Auto concept - auto efficacité académique des étudiants.

Nous utiliserons également les résultats des élèves aux examens nationaux de langue portugaise et de mathématique de 9^{ème} année.

L'administration des questionnaires aux étudiants sera faite en salle de cours. Les questionnaires pour les parents seront envoyés par la poste pendant l'année en cours. Les résultats des examens seront divulgués en juillet dans les publications officielles et pourront être utilisés dans la recherche à partir de cette date.

3. Résultats possibles

Nous présentons ici un tableau d'analyse structurale des données suisses qui confirme le modèle de médiation et qui a répliqué les données américaines (cf. Neunschwander et al., 2007).



Pour la prédiction des résultats en mathématique, le revenu de la famille est un facteur médiatisé par les aspirations des parents, par l'auto concept de l'élève et par les résultats antérieurs. Les différents tests statistiques garantissent que le modèle est confirmé par les données (Neunschwander, 2005).

Une dernière note se rapporte à l'idée de culture de la famille. Dans quelle mesure les standards, normes, coutumes, mythes, rites qui caractérisent les liens intersubjectifs entre les membres du groupe familial constituent-ils des facteurs protecteurs ou de risque (modérateurs) pour le succès scolaire ?

En plus d'une analyse de variables (par groupes), nous prétendons effectuer également une analyse centrée sur les personnes (person-centered) : elle pourra aider à clarifier comment s'articulent les différentes influences familiales pour un individu concret (Neunschwander et Goltz, in press).

Les cas " prodigues ", c'est-à-dire ceux qui se distancient de la trajectoire prévue à partir de leur origine (Cadwallader, Farmer & Cairns, 2003) seront aussi l'objet de notre attention. Ceux qui ratent ou ont du succès, malgré leur origine (ou contexte) permettent d'identifier les processus et standards individuels qui se perdent dans une analyse de groupe (Deiry & Cardoso, 1996).

4. Potentialités

Les données de cette recherche permettront de mieux connaître l'impact des caractéristiques des familles sur le succès scolaire de leurs enfants. Si le niveau socio-économique semble être un déterminant, il y a des succès et des échecs improbables de ce seul point de vue : des élèves qui réussissent, malgré un milieu défavorable et des élèves qui échouent, malgré un milieu qui leur offre de bonnes conditions de réalisation scolaire. En plus d'une meilleure connaissance de la réalité éducative au Portugal, la possibilité de comparaison avec d'autres pays pourra tester la stabilité du modèle utilisé. D'autre part, les instances politiques auront plus d'information pour prendre des décisions au sujet de l'appui aux familles et de leur investissement à l'école.

Bibliographie

- ABD-EL-FATTAH, S. M., Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents' academic achievement and school disengagement : a structural equation modelling analysis, *Social Psychology of Education*, n° 9, 2006, pp. 139-157.
- ALEXANDER, K.L. & ENTWISTLE, D. R., Schools and children at risk, in Booth A. Dunn J.F. Eds, *Family-school links. How do they affect educational outcomes ?*, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1996, pp. 67-88.
- BARON, R. M., & KENNY, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in Social Psychological Research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1986, pp. 1173-1182.
- BRADLEY, R. H. & CORWYN, R. F., Socioeconomic status and child development, *Annual Review of Psychology*, n° 53, 2002, pp. 371-99.
- BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P.A., 1998, The ecology of developmental processes in Lerner R., Ed, *Handbook of child psychology : Theoretical models of human development*, 5^e éd., Vol.1, New York, Wiley, 2002, pp. 993-1028.
- CADWALLADER, T. W., FARMER, T. W. & CAIRNS, B. D., The transition to high school : A prodigal analysis of developmental pathways, in Peck S. C., Roeser R. W., Eds, *Person-centered approaches to studying development in context (New directions for child and adolescent development, 101)*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003, pp. 63-74.
- CASANOVA, P. F., GARCÍA-LINARES, M. C., TORRE, M. J. & VILLA CARPIO, M., Influence of Family and Socio-Demographic Variables on Students with Low Academic Achievement, *Educational Psychology*, n° 25, 2005, pp. 423-435.
- DETRY, B., *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*, Lisboa, Fundação Gulbenkian, 1996.
- DI SERRA, A., *Changing minds: computers, learning and literacy*, Cambridge, MA, M.I.T. Press, 2000.
- DITTON, H., *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*, München, Juventa, 1993.
- DOWNEY, D. B., Parental and family involvement in education, in Molnar A., Ed, *School reform proposals : the research evidence*, Tempe, AZ, Arizona State University, 2002, pp. 6.1-6.27.
- ECCLES, J. S., Influences of parents' education on their children's educational attainments: the role of parent and child perceptions, *London Review of Education*, n° 3, 2005, pp. 191-204.
- ECCLES, S. J., EARLY, D., FRASIER, K., BELANSKY, E., MCCARTY, K., The relation of connection, regulation and support for autonomy, *Journal of Adolescent Research*, n° 12, 1997, pp. 263-286.
- FROME, P. M., & ECCLES, J. S., Parents' influence on children's achievement-related preceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1998, 435-452.
- GONZALEZ, A. R., DOAN HOLBEIN, M. F. & QUILTER, S., High School Students' Goal Orientations and Their Relationship to Perceived Parenting Styles, *Contemporary Educational Psychology*, n° 27, 2002, pp. 450-470
- HENDERSON, A.T. & BERLA, N., Eds, A new generation of evidence. The family is critical to student achievement. *US National committee for citizens in education*, 2004.
- HENDERSON, A. T. & MAPP, K. L., A New Wave of Evidence : The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement, Austin, TX, Southwest Educational Development Laboratory, 2002.
- JACOBS, N. & HARVEY, D., Do parents make a difference to children's academic achievement ? Differences between parents of higher and lower achieving students, *Educational Studies*, n° 31, 2005, pp. 431-448.
- KATYAL, K. R. & EVERS, C. W., Parents-partners or clients ? A reconceptualization of home-school interactions, *Teaching Education*, vol. 18, 2007, pp. 61-76.
- MAU, W., Parental influences on the high school students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, n° 34, 1997, pp. 267-277.

- Ministério da Educação, 2003, Cartografia do abandono e insucesso escolares, HYPERLINK "http://www.min-edu.pt/" www.min-edu.pt.
- NEUENSCHWANDER, M. P., Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewahrung, Bern, Haupt, 2005.
- NEUENSCHWANDER, M. P., BALMER, T., GASSER, A., GOLTZ, S., HIRT, U., RYSER, H., et al. *Schule und Familie - was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt, 2005.
- NEUENSCHWANDER, M. P., & GOLTZ, S. (im Druck). "Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen : Ein typologischer Ansatz". *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- NEUENSCHWANDER, M. P., VIDA, M., GARRETT, J., & ECCLES, J. S., "Parents' expectations and students' achievements in two western nations". *International Journal of Behavioural Development*, n° 31, 2007, pp. 594-602.
- OTTO, L. B. & ATKINSON, M. P., "Parental involvement and adolescent development", *Journal of Adolescent Research*, Vol. 12, 1997, pp. 68-89.
- PANTIN, H., COATSWORTH, J. D., FEASTER, D. J., NEWMAN, F. L., BRIONES, E., PRADO, G., SCHWARTZ, S. J. & SZAPOCZNIK, J., *Familias Unidas : The Efficacy of an Intervention to Promote Parental Investment in Hispanic Immigrant Families* *Prevention Science*, n° 4, 2003, pp. 189-201.
- SILVA, M., *Ser Pobre em Lisboa. Conceitos e Questões*, Lisboa, C.R. Cristã, 1989.
- SUI-CHU, E. H. & WILLMS, J. D., Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement, *Sociology of Education*, n° 69, 1996, pp. 126-141.
- WALKER, J. M., WILKINS, A. S., DALLAIRE, J., SANDLER, H. M., & HOOVER-DEMPSEY, K. V., Parental involvement : Model revision through scale development, *Elementary School Journal*, n° 106, 2005, pp. 85-104.
- WEINER, B., *Human Motivation*, NY, H., R. & Winston, 1980.

- WEINERT, F. E., Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding in Weinert F. E. Kluwe R., Orgs, *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1987, pp. 1-16.
- WEINERT, F.E. & HELMKE, A., Hrsg, *Entwicklung im Grundschulalter*, Weinheim, Beltz/PVU, 1997.
- ZIMMER-GEMBECK, M. & LOCKE, E.M., The socialization of adolescent coping behaviours : relationships with families and teachers, *Journal of Adolescence*, n° 30, 2007, pp. 1-16.