

UE3 Ec2- Recherche et Mémoire

# MÉMOIRE

Master 2- MEEF second degré parcours SVT

Année universitaire 2023-2024

## **L'Implication Parentale dans la Scolarité de l'Enfant**

Existe-t-il un lien entre l'implication des parents et la performance  
scolaire de leur enfant ?

Dirigé par : Pierre Lecefel

Ecrit par : Claire Finelle

## DÉCLARATION DE NON-PLAGIAT

*" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie. J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle. Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "*

Signature : Claire Finelle

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Finelle', written in a cursive style with a large loop at the beginning.

## REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer mes sincères remerciements envers toutes les personnes qui m'ont apporté leur soutien tout au long de l'élaboration de ce mémoire :

- À mon tuteur, M. Lecefel, pour sa guidance éclairée, ses conseils judicieux et son soutien constant.
- Aux encadrants « mémoire et recherches », dont leur aide a été précieuse pour l'avancement de ce travail.
- Aux établissements éducatifs qui ont participé à la mise en œuvre du protocole, le Collège Louis Pasteur de Montbard et le Collège Saint Joseph La Salle de Dijon, ainsi qu'à leurs Chefs d'établissement respectifs. Leur collaboration a été indispensable dans la collecte de données et la réalisation de cette étude.
- Un grand merci aux parents d'élèves qui ont généreusement pris part à cette recherche. Leur implication active a considérablement enrichi les données, offrant ainsi une perspective précieuse à l'ensemble du travail.
- À mes parents, dont le soutien a constitué une source inestimable de motivation et d'encouragement.

# Sommaire

<b>I-</b>	<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>II-</b>	<b>Revue de la littérature.....</b>	<b>7</b>
<b>A-</b>	<b>L'implication des parents dans la scolarité de leur enfant .....</b>	<b>7</b>
<b>B-</b>	<b>La performance scolaire .....</b>	<b>11</b>
<b>C-</b>	<b>Lien entre implication des parents et la performance scolaire .....</b>	<b>12</b>
<b>III-</b>	<b>Problématique.....</b>	<b>16</b>
<b>IV-</b>	<b>Protocole.....</b>	<b>18</b>
<b>A-</b>	<b>Caractéristiques et sélection de la population de l'étude.....</b>	<b>19</b>
<b>B-</b>	<b>Outil de récolte de données .....</b>	<b>20</b>
<b>C-</b>	<b>Procédure de l'étude et considérations éthiques.....</b>	<b>21</b>
<b>V-</b>	<b>Résultats et interprétation .....</b>	<b>23</b>
<b>A-</b>	<b>Lecture des Données : Comprendre les Coefficients de Corrélations .....</b>	<b>23</b>
<b>B-</b>	<b>Corrélations entre le sentiment de compétence parental et la performance scolaire de l'enfant.....</b>	<b>24</b>
<b>C-</b>	<b>Corrélations entre des variables complémentaires recueillies .....</b>	<b>26</b>
<b>VI-</b>	<b>Discussion des résultats.....</b>	<b>34</b>
<b>A-</b>	<b>Principaux résultats de recherche.....</b>	<b>34</b>
<b>B-</b>	<b>Limites de l'étude.....</b>	<b>35</b>
<b>C-</b>	<b>Futures recherches .....</b>	<b>36</b>
<b>D-</b>	<b>Cohérence des résultats au regard du cadre théorique.....</b>	<b>37</b>
<b>VII-</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>43</b>
<b>VIII-</b>	<b>Bibliographie.....</b>	<b>45</b>
<b>IX-</b>	<b>Annexes.....</b>	<b>50</b>

## **I- Introduction**

L'épidémie de la COVID-19 et les mesures sanitaires telles que les confinements ont mis l'organisation de l'Education Nationale devant un défi inédit, réclamant une adaptation rapide du système scolaire. Les mesures gouvernementales de confinement, l'obligation de rester chez soi, la fermeture des établissements scolaires, sont autant de facteurs nécessitant l'implication des parents dans l'éducation des enfants. Le système d'éducation traditionnel a été quasiment mis à l'arrêt et le ministère a mis en place une éducation parallèle et temporaire sollicitant les parents (UNESCO, 2020). Plus que jamais, les établissements scolaires et les parents ont dû collaborer pour assurer une continuité pédagogique indispensable. Pour cela, un des leviers majeurs ciblé par l'Education Nationale afin de maintenir les résultats scolaires est la coéducation. Apparue en 1921, lors de Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle, la notion de coéducation évoluera notamment par l'application de la Loi Haby du 11 juillet 1975. Cette loi introduit aussi la notion de communauté scolaire, cette dernière réunissant les personnels, les parents d'élèves et les élèves dans chaque école, collège ou lycée. Chaque acteur doit « contribuer à son bon fonctionnement dans le respect des personnes et des opinions » (Ministère de l'Education Nationale et de la jeunesse, Article 13 de la Loi n°75-620, 11 juillet 1975). Elle sera complétée par la loi du 8 juillet 2013 où la « communauté scolaire » devient la « communauté éducative ». La participation des parents « à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement.» (Code de l'éducation, Article L111-4, 2019). La circulaire du 13 octobre 2013 précise la nécessité de renforcer la coopération de l'Ecole avec les parents. Cette coopération avait notamment pour objectif de vaincre les inégalités de réussite.

Les études internationales comme PISA (2018) continuent d'affirmer qu'à un même niveau d'enseignement, les performances des élèves ne sont pas les mêmes. A égalité d'enseignement, on peut remarquer que les parcours scolaires sont différents d'un individu à l'autre. On peut se demander si ces différences sont dues à l'implication que les parents décident d'accorder à la scolarité de leur enfant. Par exemple lors d'un stage en établissement, un élève ayant une chute de résultats interrogea l'équipe pédagogique qui décida de convoquer les parents. Sans aucune réponse de leur part, la situation fut figée. Effectivement, la coéducation n'est pas toujours bien comprise par les parents. C'est ce qu'essaye de corriger la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, où « pour la première fois, le cas des parents les moins familiers de l'école est évoqué » (Lasne, 2017, p.292). D'après Tazouti (2014), l'engagement parental dans la scolarité peut être avancé comme

un élément de réponse efficace à certains problèmes éducatifs. Comprendre si l'implication des parents influence la performance scolaire permettrait de développer des stratégies et des politiques éducatives plus efficaces pour soutenir les enfants dans leur réussite scolaire. D'où l'enjeu de se demander s'il existe un lien entre l'implication des parents et la performance scolaire de leur enfant ?

Pour répondre à cette question, notre étude se déroulera en deux temps. Tout d'abord, nous examinerons la partie théorique, qui se concentrera sur la définition de l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant. Ensuite, nous aborderons la notion de performance scolaire et ses implications. Enfin, nous analyserons les liens existants entre ces deux variables. Dans un second temps, nous détaillerons la partie empirique de notre étude, en mettant en évidence les principaux aspects de notre recherche sur le terrain. Nous présenterons la population cible, les mesures effectuées, ainsi que les procédures mises en place. Cette phase comprendra également l'analyse des données collectées, permettant ainsi d'extraire des tendances et des corrélations. Nous consacrerons également une section à la discussion des résultats obtenus, mettant en lumière leur signification et leur contribution à la résolution de la problématique ci-dessus. De plus, nous soulignerons les éventuels biais et limites auxquels nous avons été confrontés, afin de garantir au maximum une approche rigoureuse et objective dans l'interprétation des données. Enfin, nous apporterons une réponse étayée à la question de recherche, basée sur l'analyse des résultats.

## **II- Revue de la littérature**

### **A- L'implication des parents dans la scolarité de leur enfant**

La volonté de rapprocher école et parents se fait ressentir notamment dans les droits accordés à ces derniers. En effet, les parents ont le droit d'assurer leurs rôles éducatifs, ce qui inclut le droit d'être informés sur le suivi scolaire et le comportement de leurs enfants, le droit de participer à des réunions collectives ou à des rencontres individuelles, et le droit de participer aux instances des écoles et des établissements scolaires en tant que représentants, qu'ils soient membres d'une association ou élus/désignés pour y siéger. (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Loi n° 2019-791, 26 juillet 2019). Les parents peuvent ainsi contribuer activement à la vie scolaire, en saisissant l'invitation de l'école. Au sein du conseil d'administration, ils peuvent participer aux décisions cruciales concernant le budget et l'organisation de l'établissement. L'Association de parents d'élèves (APE) représente les parents et encourage le dialogue avec l'école, en organisant des événements pour améliorer la vie scolaire. Les réunions d'information régulières sont des moments clés où les parents ont l'occasion d'en apprendre davantage sur la scolarité de leur enfant et les projets en cours. Il s'offre à eux la possibilité de demander des entretiens individuels avec les enseignants pour suivre la progression de leur enfant.

La fonction parentale se compose principalement de deux aspects importants : l'attachement et le contrôle. Effectivement, selon Claes et Comeau (1996), être parent implique avant tout d'assumer la responsabilité de l'enfant, de l'aimer et de lui montrer de l'affection par des gestes de proximité et de chaleur. Cela comprend également le fait de surveiller les comportements de l'enfant, d'exercer une supervision en établissant des règles et des attentes, de définir des limites et d'imposer des conséquences en cas de non-respect. Du déplacement des curseurs sur ces deux dimensions (attachement et contrôle) se dégagent quatre modes d'éducation parentale : les autoritaires, qui exercent beaucoup de contrôle et peu d'attachement ; les permissifs inverses aux autoritaires ; les négligeants n'apportant ni contrôle ni attachement et les autoritatifs qui associent un comportement autoritaire à une affection chaleureuse. De là « des positionnements typiques vis-à-vis de l'école et de la réussite scolaire ont été identifiés » (Rakocevic, 2014, p.31) : les parents délégateurs se pensant incompetents et qui préfèrent se mettre en retrait face à l'institution ; à l'opposé, des parents contrôleurs s'imposant dans le fonctionnement et dans les décisions éducatives. Ces derniers se

rapprochent des parents dits professionnels se disant experts en vue d'imposer leurs choix éducatifs.

Plusieurs termes expriment l'investissement des parents dans la scolarité. Nous allons retenir le terme d'Implication Parentale dans la Scolarité de l'enfant (IPSE), celui-ci étant un terme récurrent utilisé dans les modèles théoriques de références comme dans ceux de Epstein (1992, 2001) ou encore celui de Hoover-Dempsey et Sandler (1997). Par ailleurs, selon Huntsinger et Jose (2009), ce terme comporte un aspect multidimensionnel et multiculturel. Cette expression d'IPSE s'est affinée dans sa définition au cours des années, des auteurs et de leurs modèles (Epstein, 1992, 2001 ; Hoover-Dempsey & Sandler 1997). Par exemple, Epstein (2001) (cité par Tazouti, 2014, p.99) identifie six types d'implication parentale possibles : commençant par « les pratiques éducatives à la maison » avec les règles de fonctionnement ; ensuite par « le degré de communication entre l'école et la famille » ; ainsi que « le volontariat ou la participation aux activités organisées à l'école » ; complété par « l'encadrement parental scolaire à la maison » ; suivie de « la participation aux prises de décisions » et pour finir par « la collaboration avec la communauté ». Ce modèle a inspiré beaucoup de chercheurs, ce qui permet aujourd'hui d'affirmer que l'implication des parents dans la scolarité des enfants est répartie selon le critère du lieu d'exercice. Après la lecture de méta-analyses de Tazouti (2014), on retient trois lieux d'exercice de l'IPSE : le domicile, l'école et la communauté. L'implication parentale à domicile se traduit par diverses actions significatives : cela englobe le soutien, l'aide et l'encadrement apporté aux enfants dans leurs travaux scolaires, avec une assistance et une supervision pour leurs devoirs. De ce fait, les parents impliqués échangent avec leur enfant sur son parcours scolaire ; expriment également leurs attentes quant à la réussite scolaire de leur enfant, suggérant une direction vers des objectifs éducatifs réfléchis et allouent un temps au suivi du travail scolaire de l'enfant, afin de renforcer le lien entre la maison et l'École. L'engagement parental à l'école s'exprime à travers une série d'actions significatives. Pour les parents impliqués, cela passe : par une communication ouverte et des échanges constructifs avec les enseignants, visant à discuter des progrès scolaires de l'enfant ; par une participation active aux réunions organisées par l'école, qui offre l'opportunité de suivre et d'encourager la progression de leur enfant dans son parcours éducatif. En outre, les parents renforcent le lien entre la sphère éducative et le foyer familial en s'impliquant activement dans la vie de l'école. L'engagement parental dans la communauté éducative s'affirme par une participation active aux organes officiels tels que les comités scolaires et les associations de parents. S'ajoute à cela le partage d'expériences et d'idées entre parents.

Bien que le rôle parental soit défini par l'Education Nationale, il reste subjectif pour chaque parent, car il « se rapporte aux croyances des parents sur ce qui leur est possible de faire pour leur enfant » (Poncelet et *al.*, 2014, p.63). En effet, les parents ne s'engagent pas pareillement dans l'éducation de leur enfant. Les plus investis sont souvent ceux qui possèdent un sentiment de compétence leur paraissant suffisant pour répondre au système éducatif. Le sentiment de compétence « inclut les croyances des parents en regard de leurs habiletés personnelles à pouvoir faire la différence au niveau des performances scolaires de leur enfant à travers leur engagement dans le cursus scolaire de ce dernier. » (Poncelet et *al.*, 2014, p.64). Ce sentiment se construit à partir de leur propre apport à l'école. Toujours selon Poncelet et *al.*, (2014), deux facteurs traduisent ce rapport à l'école : leur vécu scolaire et leurs résultats. Lorsqu'un parent a une vision positive de l'école et de ses résultats scolaires, il développe un sentiment de compétence positif l'amenant à une attitude engageante envers l'éducation de l'enfant, on dit que ces parents ont un profil positif et se sentent comme un modèle d'apprentissage. À l'inverse, les parents relevant du profil négatif sur la dimension « sentiment de compétence » sont ceux ayant eu un vécu scolaire plus difficile. Souvent, ce sont ceux qui ont accumulé des mauvaises notes, qui méconnaissent le système éducatif et les attentes des enseignants. Ces expériences passées ont généré chez eux un ressenti d'échec et ont pu développer une certaine méfiance envers le système scolaire. Ces parents, influencés par leur propre vécu, hésitent à endosser le rôle de modèle d'apprentissage pour leurs enfants. Ils craignent de ne pas être en mesure de leur apporter l'aide et les conseils adéquats dans leur parcours scolaire. Cette réticence est parfois exacerbée par un sentiment d'impuissance face aux exigences de l'école. Dans cette situation, le manque de confiance en leur propre capacité à soutenir efficacement leur enfant sur le plan scolaire peut les pousser à adopter une position moins impliquée, voire distante, dans le suivi de la scolarité.

Il est à remarquer qu'il existe une influence de l'environnement socio-économique sur l'éducation des enfants. D'une part, Raymond Boudon, dans son ouvrage "L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles"(1973), analyse les mécanismes d'inégalité sociale et de mobilité sociale, le rôle des choix individuels et des stratégies d'apprentissage dans le parcours académique des individus. Il soutient que les individus prennent des décisions rationnelles en matière d'éducation, en évaluant les avantages, les coûts et les risques liés à leurs choix éducatifs. Ces choix sont influencés par leur milieu social d'origine, qui agit comme un point de référence pour évaluer ces avantages et inconvénients. Ainsi, les individus vont chercher à maximiser leur bénéfice scolaire en fonction de leur

perception du milieu social. Les stratégies d'apprentissage sont un élément clé dans cette perspective. Les individus vont adopter des stratégies d'apprentissage en fonction de leurs perceptions des avantages et des défis qu'ils rencontrent dans leur environnement éducatif. Si un individu perçoit que les études sont une voie vers l'amélioration de son statut social et que les ressources éducatives sont accessibles, il est plus enclin à adopter des stratégies d'apprentissage efficaces. Dans ce contexte, l'IPSE peut jouer un rôle significatif. Si les parents soutiennent activement l'éducation de leurs enfants, en les encourageant à adopter des stratégies d'apprentissage adéquates, en les aidant dans leurs devoirs et en les guidant dans leurs choix académiques, la perception de l'éducation est vue comme positive par l'enfant à une réussite future. D'autre part, dans leur ouvrage "La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement" (1970), Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont développé la notion d'influence de l'environnement socio-économique sur le parcours éducatif des individus. Ils mettent en lumière comment les inégalités sociales sont perpétuées à travers le système éducatif, renforçant ainsi la division de la société en groupes dominants et dominés. Selon ces auteurs, le milieu social d'origine exerce une influence décisive sur la réussite éducative. Les enfants issus de milieux sociaux favorisés bénéficient d'un capital culturel, un héritage de connaissances, de compétences et de pratiques culturelles transmis au sein de leur famille. Ce capital culturel leur confère un avantage important dans le milieu scolaire, car il est aligné avec la culture dominante présente dans les établissements éducatifs. En revanche, les enfants provenant de milieux défavorisés possèdent un capital culturel moins en phase avec les attentes du système éducatif. Ils sont ainsi désavantagés dès le début de leur parcours scolaire. L'influence de l'environnement socio-économique est également examinée à travers le concept d'habitus. L'habitus représente un ensemble de dispositions acquises inconsciemment par les individus en fonction de leur milieu social. Ainsi, les comportements, les goûts, les attitudes, et même les choix éducatifs, sont façonnés par l'habitus, ancrant ainsi les inégalités sociales dans les pratiques éducatives.

À l'échelle familiale, entre les pères et les mères, des disparités notables, à la fois quantitatives et qualitatives, se révèlent dans l'engagement de l'éducation quotidienne. Si « les pères sont certainement particulièrement attentifs et présents lors des décisions d'orientation [...] la présence de la mère est plus souvent quotidienne et régulière tout au long du cursus scolaire » (Bergonnier-Dupuy & Esparbès-Pistre, 2007, p.35). Les mères, de ce fait, étant plus impliquées, leur sentiment de compétence a un impact particulier dans la scolarité de l'enfant au quotidien. Le niveau d'étude maternelle joue directement sur l'IPSE qu'elles éprouvent.

D'un côté, on trouve des mères issues des milieux ouvriers ou sans profession dont la relation avec l'école est probablement éloignée ou complexe. De l'autre côté, il y a les mères qui travaillent au sein de l'institution scolaire et qui en comprennent les subtilités, ainsi que celles qui ont réussi grâce à leur parcours éducatif. D'où l'importance d'accorder une attention au statut professionnel des mères.

## **B- La performance scolaire**

Le verbe anglais « to perform » a fait son apparition au XV<sup>ème</sup> siècle pour exprimer une réalisation, des résultats réels. Le terme performant était spécialement utilisé dans l'économie et l'industrie au XX<sup>ème</sup> siècle pour les résultats d'une machine ou d'un véhicule (Cazamian et *al.*, 1996). C'est en 1979 que le terme performance est utilisé dans un ouvrage économique désignant des résultats de politique économique et financière d'entreprise (Bosche, 1998) pour s'étendre à l'analyse de la science de l'économie. L'auteur Bourguignon (1997) divise la performance en trois sens : la performance est un succès, un résultat d'action et une action. Tandis que Lebas (1995) discerne la performance plus précisément en sept points : accomplir réaliser une activité, réaliser un résultat, comparer un résultat, l'aptitude à réaliser un résultat, appliquer des concepts de progrès, juger la performance et mesurer par un chiffre ou une expression communicable. Selon Saoudi (2017), cette notion de mesure a rendu la performance plus facile à utiliser par les chercheurs notamment ceux se penchant sur les études du système scolaire. Ce n'est donc que récemment que cette notion se voit appliquer en éducation et formation. Reynolds et *al.* (1994) pensent qu'il est essentiel que nos enfants développent leurs compétences individuelles pour réussir, apprennent à être productifs sur le plan économique et contribuent à la société en tant que citoyens engagés. Pour atteindre ces objectifs, une formation adéquate est nécessaire, principalement dispensée par les écoles. Selon eux, les établissements, qui sont les principaux acteurs de l'éducation, doivent être plus performants dans l'accomplissement de ces missions. La définition de la performance scolaire est multiple et complexe (Frederick & Judith, 1987). Nous allons orienter notre étude avec la définition de Finn et Rock (1997) qui dit que la performance scolaire peut être définie comme le degré de compétence et de connaissance qu'un élève a développé tout au long de son parcours éducatif, évalué en fonction des normes et des attentes établies par l'école ou la société dans son ensemble. Cette performance scolaire peut être évaluée et devient un élément important pour les élèves, les parents et les enseignants, car elle permet de visualiser les progrès de l'élève et de repérer les éventuelles difficultés. Dans un article de la revue française de pédagogie

d'octobre novembre décembre 2015, Pierre Merle, sociologue spécialiste des questions scolaires et politiques éducatives, fait une analyse de l'histoire de l'évaluation de la performance scolaire depuis le 16<sup>ème</sup> siècle. Il démontre que la note chiffrée est une création du 19<sup>ème</sup> siècle pour établir un classement entre les élèves de grandes écoles afin de choisir les meilleurs pour les postes à pourvoir de l'Etat. Aujourd'hui, cette performance scolaire continue de se mesurer majoritairement à travers les notes et les compétences obtenues ou validées aux examens et aux évaluations réalisées par les enseignants.

Les notes et les compétences restent les traces visibles du progrès de l'enfant transmises aux parents. Elles deviennent dès lors des signaux rapidement compréhensibles dont les parents peuvent tenir compte et qui leur permettent d'adapter leur IPSE à la situation scolaire de l'enfant.

### **C- Lien entre implication des parents et la performance scolaire**

De nombreux travaux ont déjà été réalisés par différents auteurs afin d'établir un lien entre l'IPSE et la performance scolaire. Beaucoup d'entre eux établissent un lien de corrélation positif entre ces deux variables (Fan & Chen, 2001 ; Fantuzzo et *al.*, 2004). Effectivement, l'IPSE est plus important chez les parents ayant un profil positif dans le sentiment de compétence, car « ils perçoivent comme plus prégnant leur rôle dans l'éducation scolaire de leur enfant », ils perçoivent plus l'utilité « des invitations générales de l'école à s'impliquer en temps et en énergie » (Poncelet et *al.*, 2014, p.77). Ces parents considèrent que la scolarité de leur enfant dépend grandement de leur rôle parental. Grâce à leur vécu académique et à leurs résultats scolaires positifs, ils développent un sentiment de compétence important (Ibid., 2014). Ainsi et comme le montre Duru Bellat et *al.* (2006, p.164), il y a « une intensification du suivi familiale de la scolarité afin de maintenir l'effort scolaire de l'enfant dans la durée ». À l'inverse, il existe des parents au profil dit négatif ; des constats opposés sont à tirer, c'est-à-dire qu'ils se sentent moins à même d'intervenir dans la scolarité de leur enfant et répondent plus difficilement aux invitations des établissements. Ils manifestent une difficulté à soutenir activement le travail scolaire de leur enfant. De ce fait, ils adoptent une position moins affirmée en tant que modèles d'apprentissage et ont moins tendance à transmettre à leur enfant des stratégies et des attitudes propices à la réussite et à l'intégration scolaire. De surcroît, leur implication dans les activités scolaires à domicile est moins prononcée. Ils se perçoivent également moins sollicités par l'établissement scolaire et estiment avoir une capacité réduite à

accompagner leur enfant dans son parcours, en raison de contraintes de temps et d'énergie limités pour s'investir dans les activités scolaires (Poncelet et *al.*, 2014). Ce sentiment de compétence est donc un des facteurs essentiels à l'IPSE des parents.

Selon Letarte et *al.* (2011, p.21), l'implication parentale est alors multidimensionnelle car variée, allant « des attentes parentales de réussite de l'enfant à la participation des parents aux activités scolaires en passant par leurs valeurs éducatives ». Ainsi, les valeurs éducatives sont véhiculées à l'enfant par l'attention et les attentes des parents. Tazouti (2014, p.108) rapporte que « les valeurs déterminent les attitudes qui, à leur tour, déterminent les pratiques éducatives ». En outre, selon les recherches menées en 2013 par Deslandes, l'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant s'inscrit dans un style parental plus global qui regroupe un ensemble d'attitudes transmises à l'enfant, telles que le soutien affectif, ainsi que des pratiques encourageant son autonomie.

Dans le cadre de l'IPSE, c'est l'aide aux devoirs à la maison qui a fait l'objet de plus d'études (Hoover-Dempsey et *al.*, 1995 ; Warton, 2001). Cette explication découle du fait que les devoirs scolaires sont considérés comme la forme la plus répandue de l'implication parentale, étant donné qu'ils constituent le moyen d'échange le plus fréquent entre l'école et le foyer (Tazouti, 2014). Les résultats de l'impact scolaire du travail à domicile ne sont pas positifs en tant que tels, mais selon Dierendonck et Poncelet (2010, p.67), l'« investissement parental influence l'attitude des enfants envers les devoirs à domicile ou la perception de sa compétence personnelle (ces variables influençant à leur tour positivement la réussite scolaire). ». Effectivement, c'est lorsque les enfants sont plus jeunes, à ce stade crucial, qu'ils construisent leur perception de l'importance du travail scolaire. Cette perception les incite par la suite, à l'adolescence, à maintenir une attitude sérieuse vis-à-vis des questions scolaires. Cette étude de Dierendonck et Poncelet (2010) se poursuit en révélant un lien entre l'âge de l'enfant et l'implication de ses parents, démontrant que :

« à 11 ans, on ne relève par exemple que 7 % de familles où les parents ne contrôlent jamais les devoirs à domicile de leur enfant. À 15 ans, ce pourcentage grimpe à 58 %, ce qui traduit bien le fait que les adolescents deviennent de plus en plus autonomes, mais cela signifie également que 4 parents sur 10 s'impliquent toujours activement dans le suivi scolaire de leur adolescent. » (p.68)

Cette évolution dans l'implication parentale souligne le fait que les parents ajustent leur rôle et leur niveau d'engagement en fonction du développement et de l'autonomie croissante de leur enfant. Cependant, certains d'entre eux maintiennent un degré d'engagement élevé.

Il ressort de divers études (Kerr & Stattin, 2003 ; Steinberg et *al.*, 1995) cité par Tazouti (2014), qu'en s'impliquant, les parents ont un impact sur le développement et l'apprentissage des enfants. En effet, le ressenti d'amour, d'aide, d'écoute, de rejet ou de contrôle par un enfant ou un adolescent aura des répercussions positives ou négatives sur divers aspects de son développement et de son apprentissage. Il est vrai que de nombreux travaux (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001; Christenson & Cleary, 1990; Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004; Epstein, 1995; Esler, Godber & Christenson, 2002; Robinson & Fine, 1994; Sheridan, Clarke & Knoche, 2006; Sui-Chu & Willms, 1996) cité par Letarte et *al.* (2011), ont mis en évidence des constats intéressants selon lesquels les enfants bénéficient de l'engagement accru de leurs parents. En effet, ceux-ci affichent des performances scolaires supérieures, une attitude plus positive à l'égard de l'école, une meilleure capacité à réguler leurs comportements et une réduction notable des problèmes disciplinaires. Ces résultats démontrent clairement l'impact significatif de l'implication parentale sur plusieurs aspects clé du développement et de l'épanouissement des enfants dans le contexte scolaire. De même pour Rosenzweig (2000), cité par Tazouti (2014), des liens significatifs sont observés entre les performances des élèves et le soutien parental. C'est la perception que les enfants ont de l'attitude de l'implication des parents qui développerait chez eux « un sentiment de compétence en lien avec les apprentissages scolaires » (Poncelet et *al.*, 2014, p.84).

La méta-analyse réalisée par Tazouti en 2014 met en évidence plusieurs constats importants. Tout d'abord, l'influence de l'implication parentale sur la réussite scolaire des élèves s'intensifie en fonction de leurs aspirations et attentes. De plus, cette influence se maintient de manière significative tout au long de leur parcours éducatif. Cependant, il est crucial de veiller à ce que l'implication parentale ne soit pas perçue de manière négative par l'enfant. En effet, lorsque les parents exercent un contrôle excessif et que l'aide est accompagnée d'affect négatif, cela peut avoir des conséquences néfastes. Il est plausible que les explications fournies par les parents sur les devoirs scolaires ne soient pas adaptées ou ne correspondent pas aux attentes des enseignants. Enfin, il est envisageable que les résultats scolaires insuffisants d'un l'enfant conduisent ses parents à intensifier leur supervision des devoirs.

On peut supposer que les contacts entre les parents et l'école sont prédateurs de la réussite de l'enfant. En ce sens, en France, la loi de refondation de l'école de la république votée en 2013 reconnaît les parents d'élèves comme étant les éducateurs premiers et des partenaires de système éducatif (Tazouti, 2014).

### **III- Problématique**

Les recherches vues précédemment ont démontré que l'implication des parents, leur soutien éducatif et leurs attentes peuvent avoir un impact significatif sur les performances scolaires des enfants (Poncelet, 2014 ; Tazouti, 2014). Cependant, il est essentiel de prendre en compte le contexte plus large dans lequel ces interactions parent-enfant se déroulent. Un aspect crucial à considérer est le sentiment de compétence parentale, qui peut varier en fonction du milieu socioéconomique des familles. Selon l'étude de Tazouti et Jarlégan (2010), le niveau socioéconomique des familles a bien un impact positif sur le sentiment de compétence que peuvent éprouver les parents. Et ce sentiment de compétence aurait pour impact un meilleur suivi et une meilleure participation des parents dans la vie scolaire de l'enfant. L'idée selon laquelle le sentiment de compétence parentale est socialement différencié soulève la question de savoir si ces différences peuvent contribuer aux inégalités de performance scolaire entre les enfants. En d'autres termes, il est pertinent de se demander si les parents ayant un statut social plus élevé sont plus enclins à avoir un sentiment de compétence parentale perçu comme supérieur. De plus, il convient d'explorer s'il existe une relation entre ce sentiment de compétence parentale et les performances scolaires de leur enfant. Cette approche nous permettra de mieux comprendre si des différences socio-économiques peuvent être associées à des variations dans le sentiment de compétence parental, ainsi que d'étudier si ces variations sont cohérentes avec les performances scolaires. Il est important de noter que cette relation ne suppose pas un lien de causalité direct, car d'autres facteurs peuvent également influencer les performances scolaires des enfants. D'où émerge la question de recherche suivante : dans quelle mesure le sentiment de compétence parentale, socialement différencié, est-il corrélé avec les inégalités de performance scolaire chez les enfants ?

Cette problématique soulève des questions cruciales quant aux mécanismes par lesquels le sentiment de compétence parentale socialement différencié serait susceptible de contribuer aux inégalités de performance scolaire et à la reproduction des inégalités sociales. Dans l'ambition de trouver des réponses à cette problématique, deux hypothèses se dessinent.

Notre première hypothèse repose sur l'idée que le statut social des parents peut être corrélé avec leur sentiment de compétence parentale. Plus précisément, nous supposons que les parents appartenant à des positions sociales plus élevées dans la société, tels que ceux ayant un niveau d'éducation plus élevé, des revenus plus importants ou occupant des postes professionnels plus prestigieux, sont plus susceptibles d'avoir un sentiment de compétence parentale supérieur. Les parents issus de milieux socio-économiques plus favorisés peuvent

bénéficier d'un accès accru à des informations, à des réseaux de soutien, à des modèles de rôle et à des expériences éducatives enrichissantes. Toutes ces ressources peuvent renforcer leur confiance dans leur rôle parental et leur sentiment de compétence dans l'éducation de leur enfant. En revanche, les parents issus de milieux socio-économiques moins favorisés peuvent faire face à des contraintes matérielles, à des pressions financières, à des difficultés d'accès aux services éducatifs et à des environnements moins stimulants sur le plan éducatif. Ces facteurs peuvent potentiellement influencer leur perception de leurs propres compétences parentales.

Notre seconde hypothèse postule qu'un sentiment de compétence plus développé des parents favorise de meilleures performances scolaires chez leur enfant. Effectivement, les modèles parentaux et l'environnement éducatif influencent les opportunités d'apprentissage et la réussite scolaire. Cette hypothèse suggère que le sentiment de compétence parentale socialement différencié peut être lié aux ressources éducatives mises à disposition des enfants. Par exemple, si les parents se sentent plus compétents dans certains domaines spécifiques, ils peuvent être plus enclins à offrir à leurs enfants des opportunités d'apprentissage et des ressources supplémentaires dans ces domaines. Cela peut créer des disparités dans les expériences éducatives des enfants, et peut se traduire par des inégalités de performance scolaire.

#### **IV- Protocole**

Cette partie empirique expose le protocole méthodologique qui a été suivi dans le cadre de cette étude. Cette partie essentielle permet de présenter de manière détaillée le déroulement de la recherche, en mettant en lumière les différentes composantes qui ont été prises en compte. Dans un premier temps, nous présenterons les participants de notre étude. Il s'agit de la population sur laquelle nous avons effectué nos observations et recueilli nos données. Nous préciserons les critères de sélection utilisés pour déterminer la population cible, ainsi que les démarches entreprises pour recruter les participants. La deuxième partie du protocole est consacrée aux outils utilisés pour collecter les données. Nous décrirons le questionnaire employé pour évaluer les variables clés de notre recherche. Nous justifierons notre choix de ces mesures en soulignant leur validité et leur fiabilité. La troisième partie du protocole concerne les procédures mises en place pour conduire l'étude. Nous détaillerons les étapes prévues qui ont été suivies du début de la recherche jusqu'à la collecte des données. De plus, nous aborderons les considérations éthiques qui seront prises en compte pour assurer la protection des participants et garantir le respect des normes éthiques et déontologiques.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons adopté une approche de niveau 1, se rapportant à la classification de Ellis et Fouts (1993), descriptive et corrélacionnelle. Cette méthode nous a permis de recueillir des données descriptives sur les variables étudiées et de rechercher des liens de corrélation entre ces variables. Notre étude se concentre principalement sur l'existence ou non d'un lien entre deux facteurs : le sentiment de compétence parentale et la performance scolaire. Nous avons collecté des données sur le sentiment de compétence parentale, en tenant compte des différences sociales pouvant influencer ce sentiment. Nous avons également collecté des informations sur les performances scolaires des enfants, afin de pouvoir analyser les inégalités existantes. L'approche de cette démarche nous a permis d'explorer les relations entre ces deux facteurs, en cherchant à déterminer s'il existe une association significative entre eux. Toutefois, il convient de noter que cette méthodologie ne nous a pas permis d'établir une relation de cause à effet entre les variables. En utilisant cette méthode de niveau 1, nous voulions certes statuer sur l'existence ou non d'un lien, mais aussi sa nature. Sa nature est positive si les deux variables évoluent dans la même direction (soit les deux augmentent, soit les deux diminuent). Inversement, elle est négative si les deux variables ont des directions opposées (l'une augmentant et l'autre diminuant).

## A- Caractéristiques et sélection de la population de l'étude

Dans le cadre de cette étude, une population a été sélectionnée dans deux établissements scolaires d'enseignement général secondaire de l'académie de Côte d'Or, en France ; le collège public Louis Pasteur de Montbard, ainsi que le collège privé Saint Joseph La Salle de Dijon. Ainsi, la population de cette étude comprend deux groupes de parents d'élèves. Montbard, qui est une petite commune rurale d'environ 5 300 habitants, bénéficie du statut d'Éducation Prioritaire depuis 1998. Le collège Louis Pasteur est l'unique établissement public du canton rural de Montbard ; de ce fait, il accueille toutes les catégories sociales de la population locale. Cet établissement à taille humaine compte environ 300 élèves répartis sur 12 classes, couvrant les niveaux de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. 55 réponses au questionnaire y ont été recueillies pour l'étude, dont 54 exploitables pour l'analyse. Dijon, préfecture de la Côte-d'Or, abrite environ 160 000 habitants et est dotée d'une variété d'établissements scolaires, tant publics que privés. Parmi ces établissements, on trouve le groupe privé Saint Joseph La Salle, qui comprend un collège situé dans un quartier résidentiel de la ville. Du fait du caractère privé que revêt le collège (impliquant souvent une participation financière parentale) cela entraîne une sélection des élèves admis. Ce collège urbain, accueille 1200 élèves, de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, répartis en 40 classes. 214 réponses au questionnaire y ont été recueillies pour l'étude, dont 179 exploitables pour l'analyse.

Les établissements	Collège Louis Pasteur		Collège Saint Joseph La Salle	
	Hommes	Femme	Homme	Femme
Sexes	11	44	26	148
<b>Catégories sociaux professionnelle :</b>				
Chef d'entreprise/ Profession libérale	2	5	3	21
Cadre/ Profession intellectuelle	3	5	11	46
Profession intermédiaire/ Employé	2	22	11	64
Ouvrier	3	8	1	7
Inactif	1	4	0	10

Tableau 1- Tableau récapitulatif de la population étudiée

Ainsi se schématisent les proportions père/mère ayant répondu à l'étude :

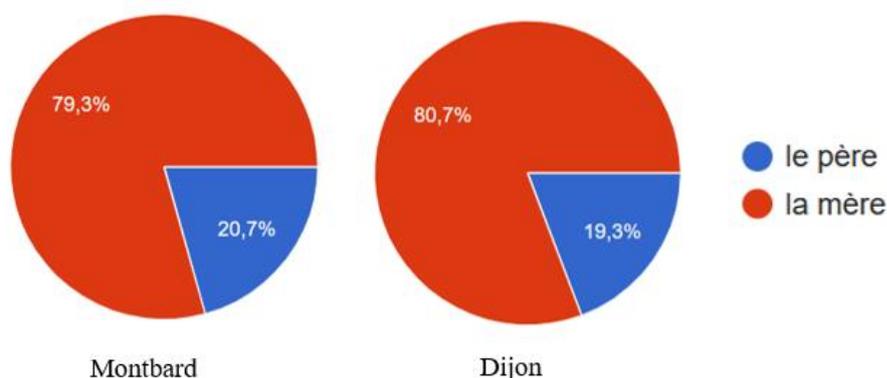


Figure 1: Résultats de la question 3 du formulaire illustrant les proportions de réponses des pères et des mères à Montbard et à Dijon.

En choisissant deux établissements, l'objectif était de constituer le plus large échantillon possible afin de garantir une représentativité adéquate de la population étudiée.

## B- Outil de récolte de données

Nous avons mesuré trois indicateurs clés : le sentiment de compétence parentale, la performance scolaire et les facteurs socioéconomiques familiaux. Un unique questionnaire a été élaboré pour évaluer les différentes variables. Ce questionnaire, présenté en annexe 1, a débuté par des questions concernant la situation socio-économique des parents. Ensuite, il a recueilli des informations sur les élèves, dont leurs performances scolaires. Une deuxième partie a été consacrée à l'évaluation du sentiment de compétence parentale. Dans le cas des parents d'élèves du Collège Louis Pasteur à Montbard, deux questions complémentaires (voir annexe 2) ont été élaborées concernant le rapport personnel des parents avec l'école, comprenant leur vécu scolaire.

La collecte d'informations sur les caractéristiques socioéconomiques des familles joue un rôle essentiel dans notre étude. Le questionnaire aborde des aspects tels que le niveau d'éducation des parents, la profession et d'autres variables socioéconomiques pertinentes. Ces données nous permettent d'appréhender les facteurs socioéconomiques qui peuvent influencer les inégalités de performance scolaire. Des précautions ont été prises. Effectivement, la collecte de ce genre de données pour l'étude était une démarche sensible et délicate. La divulgation de renseignements économiques peut être perçue comme intrusive et générer une certaine réticence de la part des participants. Il a donc été essentiel de garantir la confidentialité et

l'anonymat des réponses des participants. Pour cela, il a fallu s'assurer de bien expliquer dans le consentement éclairé que les informations fournies seront traitées de manière confidentielle et utilisées uniquement à des fins de recherche. Nous avons également offert la possibilité aux participants de ne pas répondre à certaines questions. Les indicateurs collectés sont la profession, le niveau d'éducation, les activités sportives et culturelles, le type de logement, fournissant les informations sur la situation socioéconomique des familles sans nécessité la divulgation directe des revenus qui pourrait constituer un blocage au remplissage du questionnaire.

Pour évaluer la performance scolaire des enfants, nous nous sommes concentré sur la collecte des compétences et notes obtenues au cours de l'année scolaire précédente 2022-2023. Les parents, lors du questionnaire ont dû fournir le niveau de compétence pour le collège de Montbard et la moyenne sur vingt pour le collège de Dijon.

Afin de mesurer le sentiment de compétence parentale, cette partie du questionnaire a été conçue en s'inspirant de l'échelle de PSOC, également connue sous le nom de Parenting Sense of Competence Scale, développée par Gibaud-Wallston et Wandersman (1978). Cette échelle a été largement utilisée dans la recherche pour évaluer la perception des parents quant à leur propre compétence parentale. Le questionnaire que nous avons élaboré comprend une série de questions qui permettent aux participants d'exprimer leur degré de confiance et de satisfaction dans leur rôle de parents. Les questions sont formulées de manière à couvrir différents aspects de la compétence parentale, tels que la capacité à répondre aux besoins de l'enfant, à établir des limites et à favoriser son développement. Pour recueillir les réponses, nous avons choisi d'y associer une échelle de Likert (1932), qui permet aux participants de donner leur opinion en attribuant un score sur une échelle graduée de 1 à 7. Cela offre une mesure quantitative des perceptions des parents concernant leur compétence parentale, en leur permettant de nuancer leurs réponses et de refléter différentes nuances de sentiment. Une échelle de Likert est une échelle d'attitude comprenant le plus souvent 5 à 7 degrés par laquelle on demande à l'individu d'exprimer son degré d'accord ou de désaccord relatif à une affirmation.

### **C- Procédure de l'étude et considérations éthiques**

Pour ce qui est de la procédure de l'étude, les établissements ont distribué en ligne le questionnaire auprès de tous les parents du collège. Le même questionnaire a été distribué aux parents, indépendamment du niveau scolaire de leurs enfants. Ce questionnaire a été préparé de

manière à garantir la clarté des questions et la facilité de réponse. Nous avons veillé à expliquer clairement aux parents le but de l'étude, ainsi que l'importance de leur participation (voir annexe 3). Dans le cadre de cette étude, il convient de noter que chaque parent a été invité à remplir le questionnaire individuellement, plutôt qu'un seul questionnaire par famille. Afin d'établir la lignée parentale de l'élève, les deux parents ont dû choisir un pseudonyme commun. Le choix de ce pseudonyme a aussi permis de préserver l'anonymat et d'assurer la confidentialité des réponses des parents volontaires à l'étude. Les parents ont été encouragés à remplir le questionnaire de manière honnête et complète. Une fois les questionnaires collectés, nous avons pu procéder à l'analyse des données recueillies.

## V- Résultats et interprétation

Suite à la collecte de données au moyen de notre questionnaire, nous avons entrepris des croisements entre différents paramètres pour examiner de plus près les relations potentielles au sein de notre échantillon. Dans cette analyse, nous présenterons pour chaque croisement les tableaux de statistiques descriptives puis les tableaux présentant les corrélations entre les paramètres étudiés, offrant ainsi un aperçu plus approfondi des dynamiques et des tendances au sein de nos populations d'étude.

### A- Lecture des Données : Comprendre les Coefficients de Corrélation

Les données présentées dans les tableaux de corrélations sont exprimées sous forme de coefficients de corrélation, appelé coefficient de Pearson, un indicateur statistique qui mesure la relation entre deux variables. Ces coefficients varient de -1 à 1 et indiquent le degré et la direction de la corrélation entre les variables. Le coefficient de Pearson peut-être :

- Proche de 1 (c'est-à-dire positivement corrélé) : suggère une forte corrélation positive entre les deux variables. Cela signifie que lorsque la valeur d'une variable augmente, la valeur de l'autre variable a également tendance à augmenter. En d'autres termes, les deux variables évoluent dans la même direction.
- Proche de -1 (c'est-à-dire négativement corrélé) : indique une forte corrélation négative. Dans ce cas, lorsque la valeur d'une variable augmente, la valeur de l'autre variable a tendance à diminuer. Les deux variables évoluent dans des directions opposées.
- Proche de 0 (c'est-à-dire qu'il n'y a aucune corrélation) : suggère qu'il n'y a pas de corrélation linéaire apparente entre les deux variables. Les variations dans une variable ne sont pas associées de manière systématique aux variations dans l'autre variable.

En résumé, l'interprétation des coefficients de Pearson permet de comprendre la force et la direction de la relation entre les variables examinées.

## B- Corrélation entre le sentiment de compétence parental et la performance scolaire de l'enfant

La question de recherche se pose ainsi : « Dans quelle mesure le sentiment de compétence parentale, différencié socialement, est-il corrélé avec les inégalités de performance scolaire chez les enfants ? » Nous avons analysé dans un premier temps la corrélation entre les facteurs « sentiment de compétence parentale » et « performance scolaire ».

### 1- Résultats des données du collège privé Saint-Joseph- La Salle de Dijon

#### Moyenne générale/Sentiment de compétence parentale :

	Moyenne	Ecart-type	N
Moyenne générale	15,36	1,974	174
Moyenne sentiment de compétence parent 1	6,027586	,7082813	174

Tableau 2: Tableau des statistiques descriptives pour la moyenne générale des enfants et pour la moyenne du sentiment de compétence parentale

		Moyenne générale	Moyenne sentiment de compétence parent 1
Moyenne générale	Corrélation de Pearson	1	<b>,062</b>
	Sig. (bilatérale)		,414
	N	174	174
Moyenne sentiment de compétence parent 1	Corrélation de Pearson	,062	1
	Sig. (bilatérale)	,414	
	N	174	174

Tableau 3: Tableau des corrélations entre la performance scolaire et le sentiment de compétence parental

Le Tableau 2 présente les corrélations entre la performance scolaire des élèves et le sentiment de compétence parentale du parent 1. Les résultats indiquent un coefficient de corrélation proche de zéro, **0,062**, suggérant l'absence de corrélation significative entre ces deux variables dans notre étude. En d'autres termes, les données ne montrent pas de lien statistiquement significatif entre le sentiment de compétence parentale et les performances scolaires des enfants.

## 2- Résultats des données du collège public Louis Pasteur de Montbard

### Sentiment de compétence parental/Maîtrise des compétences :

	Moyenne	Ecart-type	N
Moyenne sentiment de compétence parent 1	6,17	,760	52
Maitrise des compétences enfant	1,02	,671	52

Tableau 4 : Tableau des statistiques descriptives pour la moyenne du sentiment de compétence parentale et pour la Maîtrise des compétences des enfants

		Moyenne sentiment de compétence parent 1	Maitrise des compétences enfant
Moyenne sentiment de compétence parent 1	Corrélation de Pearson	1	<b>-,160</b>
	Sig. (bilatérale)		<b>,256</b>
	N	52	52
Maitrise des compétences enfant	Corrélation de Pearson	-,160	1
	Sig. (bilatérale)	,256	
	N	52	52

Tableau 5 : Tableau des corrélations entre la performance scolaire et le sentiment de compétence parental

La valeur de **-0,160**, présente dans le tableau 4, suggère une corrélation négative faible entre le sentiment moyen de compétence du parent 1 et la maîtrise des compétences de l'enfant. Ces résultats indiquent une relation légèrement négative entre ces deux variables dans l'échantillon examiné. La valeur p de **0,256**, qui est supérieure à 0,05, suggère qu'aucune signification statistique n'est établie. En d'autres termes, la corrélation observée pourrait résulter du hasard, soulignant ainsi l'absence de relation significative entre le sentiment de compétence parental et la performance scolaire de l'enfant dans cet échantillon.

## C- Corrélations entre des variables complémentaires recueillies

Les variables complémentaires recueillies peuvent se distinguer entre les facteurs socioéconomiques et les autres variables.

### 1- Résultats au regard des facteurs socioéconomiques recueillis

Pour poursuivre notre exploration de la problématique, nous avons examiné les facteurs socioéconomiques de la famille, collectés à travers diverses variables.

#### a- Résultats des données de Dijon

##### Moyenne générale/Niveau d'étude:

	Moyenne	Ecart-type	N
Moyenne générale	15,36	1,974	174
Niveau d'étude parent 1	4,79	2,443	151

Tableau 6: Tableau des statistiques descriptives pour la moyenne générale des enfants et le niveau d'étude des parents

		Moyenne générale	Niveau d'étude parent 1
Moyenne générale	Corrélation de Pearson	1	<b>,181</b>
	Sig. (bilatérale)		<b>,026</b>
	N	174	151
Niveau d'étude parent 1	Corrélation de Pearson	,181*	1
	Sig. (bilatérale)	,026	
	N	151	151

Tableau 7: Tableau de corrélation entre la moyenne générale des enfants et le niveau d'étude des parents 1

Le coefficient de Pearson étant de **0,181** suggère une corrélation positive faible (plus proche de 0 que de 1) entre la moyenne générale des élèves et le niveau d'étude du parent 1. Cela indique que, à mesure que le niveau d'étude du parent 1 augmente, la moyenne générale des élèves a tendance à augmenter. La valeur p de **0,026**, étant inférieure à 0,05, dénote une significativité statistique, confirmant ainsi que la corrélation est significative au niveau de 0.05 (bilatéral). Ce résultat n'est probablement pas dû au hasard.

### Sentiment de compétence parentale/Niveau d'étude :

	Moyenne	Ecart-type	N
Moyenne sentiment de compétence parent 1	6,027586	,7082813	174
Niveau d'étude parent 1	4,79	2,443	151

Tableau 8: Tableau des statistiques descriptives pour la moyenne du sentiment de compétence parentale et le niveau d'étude des parents

	Moyenne sentiment de compétence parent 1	Niveau d'étude parent 1
Moyenne sentiment de compétence parent 1		
Corrélation de Pearson	1	<b>-,013</b>
Sig. (bilatérale)		<b>,877</b>
N	174	151
Niveau d'étude parent 1		
Corrélation de Pearson	-,013	1
Sig. (bilatérale)	,877	
N	151	151

Tableau 9: Tableau de corrélation entre la moyenne du sentiment de compétence des parents et leur niveau d'étude

Le coefficient de corrélation étant de **-,013**, très proche de zéro, révèle une corrélation extrêmement faible entre le sentiment moyen de compétence du parent 1 et son niveau d'étude. En outre, la corrélation est négative, suggérant une légère tendance à une relation inverse. Avec une valeur p de **0,877**, bien au-dessus de 0,05, il n'y a pas de significativité statistique, indiquant que la corrélation observée pourrait être due au hasard.

**Sentiment de compétence parental/Bénéficiaire de prestations sociales :**

	Moyenne	Ecart-type	N
Moyenne sentiment de compétence parent 1	6,005442	,7013473	147
Bénéficiaire prestations sociales /aides gouvernementales	,29	,454	146

Tableau 10 : Tableau des statistiques descriptives pour la moyenne du sentiment de compétence parentale et le statut de bénéficiaire de prestations sociales ou d'aides gouvernementales

		Moyenne sentiment de compétence parent 1	Bénéficiaire prestations sociales /aides gouvernementales
Moyenne sentiment de compétence parent 1	Corrélation de Pearson	1	<b>,110</b>
	Sig. (bilatérale)		<b>,187</b>
	N	147	146
Bénéficiaire prestations sociales /aides gouvernementales	Corrélation de Pearson	,110	1
	Sig. (bilatérale)	,187	
	N	146	146

Tableau 11: Tableau de corrélation entre la moyenne du sentiment de compétence des parents et le statut de bénéficiaire de prestations sociales ou aides gouvernementales

La valeur de **0,110** suggère une corrélation positive faible entre le sentiment moyen de compétence du parent 1 et le statut de bénéficiaire de prestations sociales ou d'aides gouvernementales. Cette indication suggère une relation positive légère entre ces deux variables dans votre échantillon. Cependant, avec une valeur p de **0,187**, qui est supérieure à 0,05, il n'y a pas de significativité statistique, suggérant que la corrélation observée pourrait être due au hasard.

### Moyenne générale/Nombre de pièces du logement familiale :

	Moyenne	Ecart-type	N
Moyenne générale	15,36	1,974	174
Pièces	5,81	1,784	157

Tableau 12: Tableau des statistiques descriptives pour la moyenne générale des enfants et le nombre de pièces présentes dans la maison

		Moyenne générale	Pièces
Moyenne générale	Corrélation de Pearson	1	<b>,161</b>
	Sig. (bilatérale)		<b>,044</b>
	N	174	157
Pièces	Corrélation de Pearson	,161*	1
	Sig. (bilatérale)	,044	
	N	157	157

Tableau 13: Tableau de corrélation entre la moyenne générale des enfants et le nombre de pièces dans leur maison

Le coefficient de Pearson de **0,161** suggère une corrélation positive faible à modérée entre la moyenne générale des élèves et le nombre de pièces dans leur maison. Cette indication suggère une relation positive entre ces deux variables dans votre échantillon. De plus, avec une valeur p de **0,044**, qui est inférieure à 0,05, il y a une significativité statistique, suggérant que la corrélation observée n'est probablement pas due au hasard.

### **b- Résultats des données de Montbard**

#### Sentiment de compétence parental/Niveau d'étude :

	Moyenne	Ecart-type	N
Moyenne sentiment de compétence parent 1	6,17	,760	52
Niveau d'étude parent 1	2,38	1,444	52

Tableau 14: : Tableau des statistiques descriptives pour la moyenne du sentiment de compétence des parents 1 et leur niveau d'étude

		Moyenne sentiment de compétence parent 1	Niveau d'étude parent 1
Moyenne sentiment de compétence parent 1	Corrélation de Pearson	1	<b>-,080</b>
	Sig. (bilatérale)		<b>,574</b>
	N	52	52
Niveau d'étude parent 1	Corrélation de Pearson	-,080	1
	Sig. (bilatérale)	,574	
	N	52	52

Tableau 15: Tableau de corrélation entre la moyenne du sentiment de compétence des parents 1 et leurs niveaux d'études

La valeur de **-,080** indique une corrélation négative très faible entre le sentiment moyen de compétence du parent 1 et le niveau d'étude du parent 1. Cela suggère une relation très faible et négative entre ces deux variables dans votre échantillon. De plus, avec une valeur p de **,574**, qui est bien au-dessus de 0,05, il n'y a pas de significativité statistique, indiquant que la corrélation observée pourrait être due au hasard.

## 2- Autres corrélation de l'étude

### a- Résultats des données de Dijon

#### Moyenne générale/Place de l'enfant :

	Moyenne	Ecart-type	N
Moyenne générale	15,36	1,974	174
Place de l'enfant	1,78	,880	131

Tableau 16: Tableau des statistiques descriptives pour la moyenne générale de l'enfant et sa place dans la fratrie

		Moyenne générale	Place de l'enfant
Moyenne générale	Corrélation de Pearson	1	<b>-0,263</b>
	Sig. (bilatérale)		<b>,002</b>
	N	174	131
Place de l'enfant	Corrélation de Pearson	-,263**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	131	131

Tableau 17: Tableau de corrélation entre la moyenne générale des enfants et leurs places dans la fratrie

Le coefficient de corrélation est de **-0,263**, il indique une corrélation négative modérée entre la moyenne générale des élèves et la variable "Place de l'enfant". Cela suggère qu'à mesure que la moyenne générale des élèves augmente, la "Place de l'enfant" a tendance à diminuer, et vice-versa. Avec une valeur p de **0,002**, qui est inférieure à 0,01, cette corrélation est statistiquement significative, renforçant l'idée que cette relation n'est probablement pas due au hasard.

#### b- Résultats des données de Montbard

##### Sentiment de compétence parental/Relation parent/école :

	Moyenne	Ecart-type	N
Moyenne sentiment de compétence parent 1	6,17	,760	52
Moyenne relation parent/école parent 1	4,98	1,365	52

Tableau 18: Tableau des statistiques descriptives pour la moyenne du sentiment de compétence des parents 1 et leur relation avec l'école

		Moyenne sentiment de compétence parent 1	Moyenne relation parent/école parent 1
Moyenne sentiment de compétence parent 1	Corrélation de Pearson	1	<b>-,072</b>
	Sig. (bilatérale)		<b>,610</b>
	N	52	52
Moyenne relation parent/école parent 1	Corrélation de Pearson	-,072	1
	Sig. (bilatérale)	,610	
	N	52	52

Tableau 19: Tableau de corrélation entre le sentiment de compétence des parents 1 et leurs relations avec l'école

La valeur de **-,072** indique une corrélation négative très faible entre le sentiment moyen de compétence du parent 1 et la moyenne de la relation parent/école du parent 1. Cela suggère qu'il existe une relation négative très faible entre ces deux variables dans votre échantillon. Cependant, avec une valeur p de **,610**, qui est bien au-dessus de 0,05, cette corrélation n'est pas statistiquement significative, suggérant que la relation observée pourrait être due au hasard.

#### Relation parent/école/Niveau d'étude :

	Moyenne	Ecart-type	N
Moyenne relation parent/école parent 1	4,98	1,365	52
Niveau d'étude parent 1	2,38	1,444	52

Tableau 20: Tableau des statistiques descriptives pour la moyenne relation parent école et le niveau d'étude des parents

		Moyenne relation parent/école parent 1	Niveau d'étude parent 1
Moyenne relation parent/école parent 1	Corrélation de Pearson	1	<b>,113</b>
	Sig. (bilatérale)		<b>,424</b>
	N	52	52
Niveau d'étude parent 1	Corrélation de Pearson	,113	1
	Sig. (bilatérale)	,424	
	N	52	52

Tableau 21 : Tableau de corrélation entre la moyenne de relation parent école et le niveau d'étude du parent

Le coefficient de Pearson est de **0,113**, il indique une corrélation positive très faible entre la moyenne de la relation parent/école du parent 1 et le niveau d'étude du parent 1. Cela suggère qu'il existe une relation positive très faible entre ces deux variables dans votre échantillon. Cependant, avec une valeur p de **0,424**, qui est bien au-dessus de 0,05, cette corrélation n'est pas statistiquement significative, indiquant que la relation observée pourrait être due au hasard.

## **VI- Discussion des résultats**

### **A- Principaux résultats de recherche**

Cette étude s'attache à explorer les liens complexes entre le sentiment de compétence parentale, les caractéristiques socio-économiques, et les performances scolaires des enfants. La question centrale réside dans la mesure où le niveau d'éducation des parents influence leur perception de leur compétence parentale, et comment cette perception influe à son tour sur les résultats académiques des enfants. Effectivement, la première hypothèse postulait que les parents ayant un niveau d'éducation plus élevé manifestent un sentiment de compétence parentale plus développé. Cette hypothèse reposait sur l'idée que l'éducation peut façonner la confiance des parents dans leur capacité à soutenir la scolarité de leur enfant. La seconde hypothèse suggérait que des performances scolaires supérieures chez les enfants sont favorisées par un sentiment de compétence plus développé chez les parents. L'idée sous-jacente est que des parents confiants dans leur rôle parental jouent un rôle positif dans la réussite académique de leur enfant.

Contrairement à notre première hypothèse, les résultats ne révèlent aucune corrélation significative entre le sentiment de compétence parentale et le niveau d'éducation des parents dans les deux collèges. Ces données indiquent que le sentiment de compétence parentale ne semble pas être directement lié au statut social, du moins tel que mesuré par le niveau d'éducation. En dépit de notre hypothèse anticipant une corrélation positive entre le sentiment de compétence parentale et les performances scolaires, les résultats ne corroborent pas cette relation. Concernant la seconde hypothèse, aucune corrélation significative n'a été observée entre le sentiment de compétence parentale et la performance scolaire des enfants dans les deux établissements. Ces résultats soulignent la complexité des dynamiques familiales et scolaires, indiquant que d'autres facteurs non pris en compte dans cette étude pourraient influencer ces relations. Ainsi, l'influence du sentiment de compétence parentale sur les performances scolaires semble être nuancée et peut dépendre de multiples variables.

Ces résultats divergents par rapport aux attentes initiales soulèvent des interrogations intéressantes. Il est surprenant de constater une absence de corrélation significative entre le sentiment de compétence parentale et le statut social mesuré par le niveau d'éducation. Une explication plausible pourrait être que l'école joue un rôle important dans l'atténuation des inégalités entre les élèves, gommant ainsi l'influence initiale du sentiment de compétence parentale. En effet, l'absence de corrélation significative peut suggérer que l'école, par le biais

de ses pratiques et de ses dispositifs, parvient à égaliser les opportunités éducatives des élèves, indépendamment du sentiment de compétence parentale. Cette constatation met en lumière la capacité de l'école à atténuer les disparités initiales et à offrir des conditions plus équitables pour tous les élèves, indépendamment du contexte social.

## **B- Limites de l'étude**

Il est essentiel d'identifier et de prendre en compte les limites et biais potentiels lors de la réalisation de toute recherche. Dans le cadre de cette étude, plusieurs limites et biais peuvent être envisagés. Ils peuvent inclure des aspects liés à la méthodologie, à la perception, au rapport ou encore aux échantillons.

Dans le cadre de cette étude, l'utilisation d'un questionnaire a été décidée. Il convient d'être conscient des possibles erreurs de mémoire ou des biais de sélection qui ont pu influencer les réponses. Les participants peuvent avoir des difficultés à se rappeler précisément des informations ou à fournir des réponses exactes en fonction de leur perception ou de leur interprétation. De plus, il est important de noter que l'utilisation d'un questionnaire numérique peut entraîner une certaine sélection des participants, car certaines personnes peuvent être réticentes devant l'utilisation des outils numériques, ne les maîtrisant pas ou n'en ayant pas l'accès. D'autres peuvent choisir de ne pas y participer ou ne sont pas disponibles pour y répondre. Ces biais de sélection peuvent influencer la représentativité de la population et potentiellement affecter les résultats de l'étude.

Une limite importante à prendre en compte dans cette étude concerne le biais de perception qui peut influencer le sentiment de compétence parentale, étant donné que cette notion reste subjective. Dans ce cas, l'évaluation du sentiment de compétence parentale repose sur un questionnaire qui dépend de la perception des parents sur eux-mêmes. Effectivement, les parents peuvent avoir une vision biaisée de leur compétence parentale. Les réponses fournies ont pu être influencées par des facteurs tels que l'estime de soi, la pression sociale ou la tendance à donner des réponses socialement acceptables. Ils peuvent avoir tendance soit à surestimer, soit à sous-estimer leur compétence en tant que parent en fonction de divers facteurs psychologiques et sociaux qui influencent leur perception. Par conséquent, les résultats obtenus à partir de ce questionnaire vont refléter davantage la perception plus que la réalité objective de leur compétence parentale.

Une troisième limite à prendre en compte concerne le biais de rapport, notamment lors de la collecte de données sur la performance scolaire des enfants. Effectivement, elles dépendent de l'interprétation et de la subjectivité des évaluateurs. Les compétences ou notes déposées par les enseignants peuvent être influencées par divers facteurs, tels que leurs propres attentes, leurs préjugés ou leurs perceptions individuelles de la performance des élèves. Par conséquent, il peut exister une certaine variation dans les évaluations des enseignants, ce qui peut introduire un biais dans les données recueillies. Les enseignants peuvent avoir des opinions différentes sur ce qui constitue une performance scolaire réussie ou peuvent être influencés par des facteurs non liés directement aux compétences académiques des élèves. À celui-ci peut s'ajouter un biais de mémoire de la part des parents quant à la réponse qu'ils donnent concernant le niveau de compétence ou la moyenne générale de leur enfant.

Le biais lié à la population constitue lui aussi une limite importante de cette étude, en raison à la fois du nombre limité de personnes répondant au questionnaire ainsi qu'à la représentativité de l'échantillon. La population est restreinte aux deux établissements et certainement non-représentative. Cela rend impossible la généralisation des résultats à une population plus large. De surcroît, les caractéristiques socioéconomiques et les contextes éducatifs spécifiques des établissements ont pu influencer les réponses des participants.

Soulignons que d'autres facteurs ont pu également influencer les performances scolaires, tels que l'environnement scolaire, les capacités cognitives des enfants, les aspects motivationnels, et bien d'autres encore (Ferroukhi, 1998). Il est important de reconnaître ces limitations et de les mentionner afin de fournir une perspective équilibrée sur les résultats obtenus.

### **C- Futures recherches**

L'étude, bien que n'ayant pas obtenu les résultats attendus, soulève la possibilité que des facteurs spécifiques à ces établissements, tels que des programmes d'accompagnement, des travaux collaboratifs, ou d'autres initiatives, puissent influencer ces relations de manière particulière. Il serait pertinent d'explorer plus en profondeur les pratiques mises en place dans ces établissements pour comprendre comment elles contribuent à gommer les différences liées au sentiment de compétence parentale. En somme, bien que les résultats soient étonnants par rapport aux attentes initiales, ils ouvrent la porte à une réflexion approfondie sur le rôle de

l'école dans l'atténuation des inégalités liées au sentiment de compétence parentale, mettant en lumière la complexité des dynamiques éducatives.

Nous pouvons explorer l'origine de l'atténuation des inégalités scolaires au sein de ces établissements. Les recherches approfondies de Marie Duru-Bellat dans l'étude *Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école ?* (2001), jettent une lumière significative sur les divers éléments qui composent l'école. L'effet établissement, bien que présent, semble exercer une influence limitée, tandis que l'effet classe, un peu plus saillant, intervient en partie. Cependant, le facteur prédominant réside dans l'effet maître. Les recherches de Duru-Bellat mettent en évidence que les inégalités sociales de réussite sont directement liées aux pratiques des professeurs dans la classe. Certains enseignants se révèlent plus efficaces en faisant progresser leurs élèves de manière plus significative, tandis que d'autres se distinguent par leur équité, contribuant à réduire les écarts entre élèves faibles et forts sans compromettre les progrès des élèves les plus performants.

Cela suggère que les enseignants dans les établissements ayant participé à cette étude ont joué un rôle essentiel dans l'atténuation des disparités scolaires. Leur action pédagogique, axée sur l'équité et l'efficacité, a certainement permis de réduire sensiblement les inégalités associées aux différences d'origine sociale. Ainsi, bien que les résultats de notre étude divergent des attentes initiales, l'influence positive des enseignants sur les performances scolaires des élèves peut être perçue comme une composante essentielle à explorer davantage dans le contexte spécifique de ces établissements.

#### **D- Cohérence des résultats au regard du cadre théorique**

Les résultats significatifs obtenus, tant pour la corrélation entre la moyenne générale des élèves et le niveau d'étude des parents que pour celle avec le nombre de pièces du logement familial, renforcent l'idée que l'environnement socio-économique exerce une influence marquante sur l'éducation des enfants, ce qui rejoint les arguments de Raymond Boudon dans son ouvrage *"L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles"* (1973) qui traite des mécanismes d'inégalité sociale et de mobilité sociale. Cependant, il est à noter que cette relation ne se vérifie pas pour tous les facteurs étudiés. Par exemple, dans le cas du lien entre le sentiment moyen de compétence des parents 1 et le statut de bénéficiaire de prestations sociales ou d'aides gouvernementales, il n'y a pas de corrélation négative entre les deux

facteurs. Cela souligne la complexité des interactions entre les différents facteurs socio-économiques et éducatifs, nécessitant une approche nuancée dans la compréhension des dynamiques familiales et de leurs impacts sur la réussite scolaire des enfants.

L'analyse des données relatives à la corrélation entre la moyenne générale des élèves et la place de l'enfant dans la fratrie a révélé des résultats divergents entre les deux établissements étudiés. Au collège de Montbard, où l'échantillon était plus restreint, la corrélation s'est avérée significative, indiquant une relation négative modérée. Cette observation suggère que les élèves ayant une moyenne générale plus élevée ont tendance à occuper une place plus basse dans la fratrie, et inversement. En revanche, au collège de Dijon, où l'échantillon était plus vaste, la corrélation n'a pas été significative, mettant en lumière une absence de lien statistiquement significatif entre ces deux facteurs. Ces résultats divergents peuvent être attribués à plusieurs facteurs potentiels. Tout d'abord, la taille limitée de l'échantillon au collège de Montbard peut entraîner une plus grande variabilité des résultats, rendant la corrélation plus susceptible d'atteindre la significativité statistique avec un nombre restreint de données. De plus, des particularités propres à chaque établissement, telles que la composition démographique de la population étudiante, les caractéristiques socio-économiques spécifiques, ou d'autres facteurs contextuels, pourraient influencer la nature de la relation entre la moyenne générale des élèves et leur place dans la fratrie. Ces nuances mettent en lumière la complexité des facteurs influençant la réussite scolaire des élèves et soulignent la nécessité d'une approche contextuelle et individualisée dans l'analyse des corrélations éducatives.

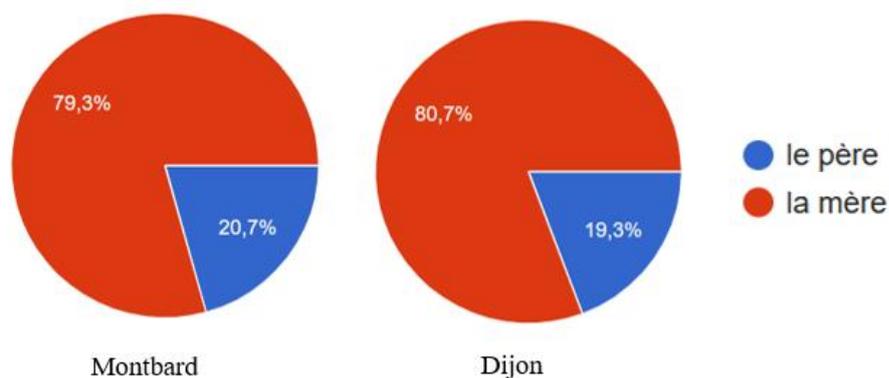
De nombreuses corrélations non significatives se démarquent, présentant des divergences avec les conclusions d'autres études. Par exemple, les résultats obtenus pour la corrélation entre la performance scolaire et le sentiment de compétence parentale révèlent des corrélations non-significatives pour les deux établissements. Ces constats divergent de nombreuses études antérieures (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001; Christenson & Cleary, 1990; Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004; Epstein, 1995; Esler, Godber & Christenson, 2002; Robinson & Fine, 1994; Sheridan, Clarke & Knoche, 2006; Sui-Chu & Willms, 1996) citées par Letarte et *al.* (2011) ainsi que les travaux de Tazouti (2014). Ces recherches ont souligné l'importance de l'implication parentale dans le développement académique des enfants, indiquant des performances scolaires supérieures, une attitude positive envers l'école, une meilleure régulation des comportements, et une réduction des problèmes disciplinaires associés à un engagement accru des parents. Ces divergences soulignent la

nécessité d'approfondir la compréhension des relations complexes entre l'implication parentale et le développement académique des enfants, en tenant compte des spécificités contextuelles.

Les résultats obtenus dans les deux analyses sur le lien entre le sentiment de compétence parental et la relation parent/école, puis sur la relation parent/école et le niveau d'étude des parents, montrent des absences de corrélations significatives. Ces résultats ne reflètent pas les attentes théoriques. Selon Poncelet et *al.* (2014), les parents les plus engagés sont souvent ceux qui possèdent un sentiment de compétence suffisant pour naviguer dans le système éducatif. Ce sentiment de compétence découlerait notamment du vécu scolaire des parents, aspect que nous avons tenté de mesurer à travers la relation parent école. Cette divergence peut s'expliquer par la complexité des dynamiques familiales et par le fait que d'autres facteurs non pris en compte dans cette étude pourraient influencer ces relations. Une piste explicative pourrait être l'impact de l'école elle-même sur ces relations. Ces résultats pourraient refléter l'effet de l'école, notamment en ce qui concerne l'effet maître précédemment évoqué. Des pratiques pédagogiques équitables et efficaces pourraient avoir contribué à atténuer les différences liées au sentiment de compétence parentale. De plus, des activités ou des projets spécifiques mis en place par ces deux écoles peuvent également avoir joué un rôle dans la construction d'un environnement éducatif favorable, capable de gommer les disparités sociales. Ainsi, en explorant davantage les pratiques éducatives spécifiques et les projets mis en œuvre au sein de ces établissements, nous pourrions mieux comprendre les facteurs qui ont pu influencer les relations entre le sentiment de compétence parentale, la collaboration parent/école, et le niveau d'étude des parents.

Les résultats de la corrélation entre le sentiment de compétence parentale et le niveau d'étude du parent 1 indiquent corrélation sans significativité statistique. Ces résultats divergent des apports théoriques qui soulignent l'importance du vécu académique et des résultats scolaires positifs des parents dans le développement d'un sentiment de compétence important (Poncelet et *al.*,2014). Ces divergences soulignent la complexité des facteurs influençant le sentiment de compétence parentale.

En plus des analyses de corrélation entre les précédentes données, la *figure 1* (présentée dans la partie IV- Protocole, A- Caractéristique et sélection de la population d'étude (remise ci-dessous), révèle des disparités entre l'implication des mères et des pères dans la scolarité de leurs enfants, avec environ 80% des réponses provenant des mères.



*Figure 1 : Résultats de la question 3 du formulaire illustrant les proportions de réponses des pères et des mères à Dijon et à Montbard.*

Cette observation illustre l'idée que, à l'échelle familiale, les mères sont généralement plus présentes et engagées dans le suivi quotidien de l'éducation de leurs enfants par rapport aux pères. Ces constats rejoignent les conclusions de Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre (2007), qui soulignent que si les pères sont souvent particulièrement attentifs lors des décisions d'orientation, la présence quotidienne et régulière de la mère tout au long du cursus scolaire est plus fréquente.

Ces analyses nous permettent de répondre à nos hypothèses ainsi qu'à la problématique. Pour rappel, notre première hypothèse reposait sur l'idée que le statut social des parents peut être corrélé avec leur sentiment de compétence parentale. Plus précisément, nous supposions que les parents appartenant à des positions sociales plus élevées dans la société, tels que ceux ayant un niveau d'éducation plus élevé, des revenus plus importants ou occupant des postes professionnels plus prestigieux, étaient plus susceptibles d'avoir un sentiment de compétence parentale supérieur. Notre seconde hypothèse était de savoir si, des parents ayant un sentiment de compétence plus développé, leurs enfants auraient de meilleures performances scolaires. Les résultats et leurs analyses ne démontrent pas l'exactitude de ces deux hypothèses. Effectivement, aucune corrélation positive et significative n'a été établie. Ces deux hypothèses concourent à donner une réponse à notre problématique. La question de recherche, qui était rappelons-le : dans quelle mesure le sentiment de compétence parentale, socialement différencié, est-il corrélé avec les inégalités de performance scolaire chez les enfants ? Les résultats suggèrent que la corrélation entre le sentiment de compétence parentale et les inégalités de performance scolaire n'est pas clairement établie dans notre échantillon. Cela souligne la complexité des facteurs qui interviennent dans la dynamique parentale et scolaire,

mettant en lumière l'importance d'autres variables que celles initialement envisagées dans notre étude.

Il convient de modérer nos résultats en tenant compte du fait que notre échantillonnage pourrait ne pas être assez représentatif. D'autres mesures auraient pu être envisagées pour renforcer la sensibilité de nos analyses. Néanmoins, face à ces derniers, il est essentiel d'adopter une posture de praticien réflexif afin de tirer des enseignements et d'envisager des améliorations dans les pratiques professionnelles enseignantes.

Plusieurs axes de réflexion se dessinent pour expliquer les résultats divergents du cadre théorique. Le principal pouvant être l'importance de l'enseignement et de l'accompagnement mis en place dans les deux établissements de l'étude. Le Collège Louis Pasteur de Montbard met en œuvre plusieurs initiatives visant à soutenir les élèves et à favoriser un environnement éducatif inclusif. Parmi celles-ci, le dispositif national "Devoir fait" offre aux élèves la possibilité de bénéficier d'un encadrement pédagogique pour accomplir leurs devoirs. Par ailleurs, le partenariat avec le département, à travers la "Maison des adolescents et des parents," constitue une ressource essentielle offrant une écoute gratuite et confidentielle aussi bien aux parents qu'aux adolescents. De plus, les nombreuses collaborations avec la commune renforcent les liens entre les parents, avec des temps d'échange spécialement organisés à cette fin. Le centre social propose également des programmes d'animation scolaire visant à enrichir l'expérience éducative des élèves. Enfin, les partenariats avec la médiathèque contribuent à élargir les horizons culturels des élèves et à renforcer leur apprentissage. Ces initiatives montrent l'engagement du Collège Louis Pasteur en faveur d'un soutien holistique aux élèves et de la création d'une communauté éducative dynamique. Le Collège Saint Joseph La Salle a lui aussi mis en place diverses mesures visant à créer un environnement éducatif propice au bien-être des élèves. Tout d'abord, le cadre d'apprentissage est optimal, avec des infrastructures modernes, telles que le foyer rénové, et la présence d'un vaste parc, offrant ainsi un environnement favorable à l'épanouissement des élèves. De plus, le maintien d'effectifs maîtrisés en classe permet une meilleure attention individualisée, pouvant renforcer la qualité de l'enseignement. L'établissement, en plus de l'aide aux devoirs, a mis en place des devoirs bimensuels pour les élèves de 4ème et 3ème, ainsi que l'organisation de deux brevets blancs préparatifs à l'examen de fin de cycle. Cela démontre l'accent mis sur le suivi académique. Par ailleurs, des entretiens individuels fréquents, impliquant activement les parents, soulignent l'importance accordée à la collaboration entre l'établissement et les familles. Tout cela est

complété par des partenariats avec des organismes sportifs qui illustrent l'engagement de l'établissement à intégrer des activités physiques dans la vie scolaire.

Il demeure néanmoins essentiel dans la pratique éducative de continuer à encourager et à accompagner les parents dans le soutien de leurs enfants, en tenant compte de leurs contextes individuels et de leurs perceptions. Dans la même lignée, il serait bénéfique de renforcer la communication entre l'école et les parents. Cela pourrait impliquer des échanges réguliers sur leurs attentes, leurs préoccupations et leurs perceptions de l'éducation de leurs enfants. Les études citées soulignent l'importance de l'implication maternelle. Dans la pratique, il serait envisageable d'accorder une attention particulière aux mères, en reconnaissant leur rôle quotidien dans l'éducation et en adaptant nos approches en conséquence. Cela ne justifie pas l'absence d'encouragement à une implication équilibrée des deux parents. Les disparités entre l'implication quotidienne des mères et des pères sont évoquées. Encourager une implication équilibrée des deux parents dans le suivi scolaire est un axe d'amélioration. Un des axes majeurs serait d'élargir la perspective. Effectivement, les résultats suggèrent que d'autres facteurs, au-delà du niveau d'éducation des parents, peuvent influencer le sentiment de compétence parentale. Il serait pertinent d'explorer davantage ces variables, telles que le vécu académique des parents et leurs propres résultats scolaires, pour une compréhension plus holistique du sujet.

## **VII- Conclusion**

La présente recherche a été une immersion dans l'exploration des liens entre le sentiment de compétence parentale, le niveau d'éducation des parents et les performances scolaires des enfants. Au fil de cette étude, plusieurs enseignements ont émergé, offrant une perspective enrichissante pour orienter la pratique enseignante.

Cette recherche a représenté une occasion concrète d'appliquer la démarche scientifique, un aspect essentiel de ma future pratique en tant qu'enseignante de SVT. Le respect d'une démarche fiable et reproductible demeure un élément fondamental dans la construction du savoir scientifique. Les principes de la démarche OPHERIC (Observation, Problématisation, Hypothèse, Expérimentation, Résultats, Interprétation, Conclusion) ont été consciencieusement suivis au cours de cette étude, renforçant ainsi la rigueur méthodologique de l'approche.

Nous pouvons établir un bilan des apprentissages de cette étude. L'une des principales contributions de cette recherche réside dans la remise en question de certaines hypothèses préexistantes. Initialement, nous avons supposé que le statut social des parents, notamment leur niveau d'éducation, serait directement lié à leur sentiment de compétence parentale. Cependant, les résultats mettent en lumière une complexité qui va au-delà de cette relation linéaire. Ils nous ont permis de comprendre que la scolarité est un ensemble de facteurs divers et étroitement interconnectés.

En outre, l'absence de corrélation significative entre le niveau d'éducation des parents et les performances scolaires des enfants souligne l'importance d'explorer d'autres variables. Cette constatation m'encourage à élargir mon champ d'investigation et à considérer des facteurs supplémentaires. La manière dont les parents apportent leur soutien à la scolarité de leur enfant ou encore les capacités cognitives individuelles des enfants pourraient être des pistes d'investigations afin de mieux appréhender les influences sur la performance scolaire.

Cette recherche comporte des limites nécessitant une approche nuancée. Les méthodes quantitatives adoptées, bien qu'informatives, ne captent qu'une partie des dynamiques familiales et scolaires. De plus, l'utilisation d'un questionnaire numérique, bien qu'efficace, peut introduire des biais de sélection, pouvant affecter la population de l'étude. Les biais de perception et de rapport inhérents à l'évaluation du sentiment de compétence parentale et des performances scolaires, soulignent la nécessité de considérer ces aspects subjectifs avec prudence. Enfin, la généralisation des résultats est entravée par le nombre restreint de participants et la spécificité de l'échantillon aux deux établissements étudiés. Cela peut ne pas refléter pleinement la

diversité des contextes éducatifs français. Reconnaître ces limites enrichit la réflexion sur la validité et la généralisation des résultats, soulignant l'importance de la prudence dans l'application pratique de ces conclusions.

Cette étude ouvre la voie à de multiples prolongements. En envisageant des analyses plus approfondies, il serait pertinent d'inclure des facteurs tels que le soutien académique des parents, leurs attentes vis-à-vis de l'éducation, et d'autres variables socio-économiques. De plus, une étude longitudinale pourrait offrir des perspectives sur l'évolution de ces relations au fil du temps.

En conclusion, cette recherche a été une étape cruciale dans mon parcours professionnel. Elle m'a poussé à remettre en question des présupposés, à adopter une approche plus nuancée dans mon travail et à envisager des pistes de recherches futures. Les résultats obtenus, bien que préliminaires, représentent un éclairage précieux pour guider ma pratique pédagogique et faire émerger de nouvelles interrogations dans le domaine de l'éducation.

## VIII- Bibliographie

- Article L111-4. Code de l'éducation. Légifrance. (s. d.). Consulté 23 mai 2023, à l'adresse [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000038901844](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038901844)
- Bergonnier-Dupuy, G., & Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarité : Le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(4), 21-45. <https://doi.org/10.3917/lsdle.404.0021>
- Bosche, M. (1998). *Deux paradoxes dans la performance de l'organisation*. Dans Actes du VIIème Congrès de l'AGRH. Paris, France
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Librairie Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.
- Bourguignon, A. (1995). Peut-on définir la performance ?. *Revue Française de Comptabilité*, 269, 61-66
- Chapitre Ier. Dispositions générales. Articles L111-1 à L111-6. Légifrance. (s. d.). Consulté 22 mai 2023, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000038901844/2023-05-20/?isSuggest=true>
- Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : Deux mondes ? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85. <https://doi.org/10.7202/005075ar>
- Deslandes, R. (2013). Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu scolaire de l'enfant-adolescent-élève. In *Traité d'éducation familiale* (p. 313-329). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.bergo.2013.01.0313>
- Dierendonck, C., & Poncelet, D. (2010). Influence de l'environnement familial et du parcours scolaire sur les performances en lecture des élèves de 15 ans au Luxembourg: *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 28(2), 41-72. <https://doi.org/10.3917/rief.028.0041>
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : Quelle responsabilité pour l'école? *Swiss Journal of Educational Research*, 23(2), 321-338. <https://doi.org/10.24452/sjer.23.2.4608>

- Duru-Bellat, M., Farges, G., Van Zaten, A., (2018). *Sociologie de l'école* (5<sup>e</sup> éd). Armand Colin
- Ellis, A. K., & Fouts, J. T. (1993). *Research on Educational Innovations*. Princeton Junction, NJ: Eye on Education. <https://doi.org/10.4324/9781614420484>
- Enseignement : La France dans le classement PISA*. (2020). vie-publique.fr. <http://www.vie-publique.fr/eclairage/19539-resultats-des-eleves-la-france-et-le-classement-pisa>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. Dans M. Aiken (dir.), *Encyclopedia of educational research* (p. 1139–1151 ) (6th ed.). Macmillan : New York.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement : A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. 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, 467-480.
- Ferroukhi, D. (1998). Passé scolaire et impact sur la performance des élèves en fin de cycle secondaire : Étude comparative entre établissements. *Insaniyat / إنسانيات. Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, 6, Article 6. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.12098>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Frederick, J. M. (1987). *Measuring School Effectiveness : Guidelines for Educational Practitioners*. <https://eric.ed.gov/?id=ED282891>
- Gibaud-Wallston, J., & Wandersman, L. P. (2012). *Parenting Sense of Competence Scale* [Data set]. <https://doi.org/10.1037/t01311-000>
- Grossin, W. (1998). Cazamian, P., Hubault, F., & Noulin, M., *Traité d'ergonomie*, 1996. *Sociologie du travail*, 40(4), 525-527. [https://www.persee.fr/doc/sotra\\_0038-0296\\_1998\\_num\\_40\\_4\\_1322\\_t1\\_0525\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1998_num_40_4_1322_t1_0525_0000_2)
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework : Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95, 435-450. <https://doi.org/10.1086/461854>

- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42. <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Huntsinger, C., & Jose, P. (2009). Parental involvement in children's schooling : Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly - EARLY CHILDHOOD RES QUARTERLY*, 24, 398-410. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.006>
- Kerr, M., & Stattin, H. (2003). Parenting of adolescents : Action or reaction? In *Children's influence on family dynamics : The neglected side of family relationships* (p. 121-151). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410607430>
- Lasne, A. (2017). Obstacles à la fondation d'une relation de coéducation entre parents et enseignants. *Swiss Journal of Educational Research*, 39(2), Article 2. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.2.5011>
- Lebas, M. (1995). *Oui, il faut définir la performance* . Revue Française de Comptabilité. no 269, juillet-août, pp. 67-75. [https://doi.org/10.1016/0925-5273\(95\)00081-X](https://doi.org/10.1016/0925-5273(95)00081-X)
- Letarte, M.-J., Nadeau, M.-F., Lessard, J., Normandeau, S., & Allard, J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. *Service social*, 57(2), 20-36. <https://doi.org/10.7202/1006291ar>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22 140, 55-55.
- Logo\_inspe.jpg (890×232). (s. d.). Consulté 22 mai 2023, à l'adresse [http://cic.ac-dijon.fr/logo\\_inspe.jpg](http://cic.ac-dijon.fr/logo_inspe.jpg)
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 (2013). [LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République \(1\) - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](http://legifrance.gouv.fr/loi/2013-595)
- Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, 2019-791 (2019). [LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance \(1\) - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](http://legifrance.gouv.fr/loi/2019-791)

- Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation. (1975). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 23 mai 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg75-620-du-11-juillet-1975-relative-l-education-3716>
- Merle, P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 193, Article 193. <https://doi.org/10.4000/rfp.4899>
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2013). *Vie scolaire*. Consulté 23 mai 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo31/MENE1315755C.htm>
- Parenting Sense of Competence Scale*. (s. d.). Consulté 22 mai 2023, à l'adresse <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Ft01311-000>
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S., & Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant: *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 36(2), 61-96. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0061>
- Rakocevic, R. (2014). *Implication des parents dans la réussite à l'école : Éclairages internationaux. Réponses éducatives nationales au COVID-19 : Rapport de synthèse de l'enquête en ligne de l'UNESCO - UNESCO Bibliothèque Numérique*. (s. d.). Consulté 22 mai 2023, à l'adresse [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322_fre)
- Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P. S., Shaffer, E. C., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2014). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Elsevier.
- Rosenzweig, C. J. (2000). *A meta-analysis of parenting and school success : The role of parents in promoting students' academic performance* (Vol. 61, p. 1636). ProQuest Information & Learning.
- Saoudi, K., Chroqui, R., & Okar, C. (2017). *Performance de l'école : Définitions et analyse dans le cas de l'enseignement marocain secondaire*.
- Steinberg, L., Darling, N. E., & Fletcher, A. C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment : An ecological journey. In *Examining lives in context : Perspectives on the ecology of human development* (p. 423-466). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10176-012>

Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : Que faut-il retenir des études empiriques ? : *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 36(2), 97-116. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0097>

Tazouti, Y., & Jarlégan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant: *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 28(2), 23-40. <https://doi.org/10.3917/rief.028.0023>

*Université\_de\_Bourgogne\_Logo.svg*. (s. d.). Institut de l'Engagement. Consulté 16 septembre 2023, à l'adresse [https://www.engagement.fr/partenaire/universite-de-bourgogne/universite\\_de\\_bourgogne\\_logo-svg/](https://www.engagement.fr/partenaire/universite-de-bourgogne/universite_de_bourgogne_logo-svg/)

Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework : Views of students. *Educational Psychologist*, 36, 155-165. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_2)

## **IX- Annexes**

### **Annexe 1 : Questionnaire à destination des parents d'élèves :**

## **Questionnaire sur l'influence du rôle parental**

---

Dans le cadre de mon mémoire de Master MEEF, je vous propose de participer anonymement à une étude concernant l'influence du rôle parental dans la scolarité de l'enfant. Il serait préférable que les deux parents participent et remplissent chacun un questionnaire. Dans ce cas, un pseudonyme commun aux deux parents est à indiquer à la question 1.

Votre participation est volontaire, et vous avez le droit de refuser de répondre à certaines questions. Nous vous encourageons cependant à répondre au questionnaire de manière honnête et complète afin d'obtenir des résultats fiables.

Votre participation est cruciale pour la suite de mon mémoire, et je vous remercie sincèrement pour votre contribution.

1. Pseudonyme commun choisi par les deux parents (Exemple: Tulipe80) : \*

Réponse courte

---

2. En quelle classe est votre enfant ?

6ème

5ème

4ème

3ème

3. Vous êtes :

le père

la mère

autre

4. Votre situation familiale :

- marié/pacsé/en concubinage
- séparé
- recomposé
- autre

5. Quelle est votre profession ou votre principale source de revenu ?

Réponse courte

---

6. Quel est votre niveau d'étude ?

Réponse courte

---

7. Combien d'enfants avez-vous, et à quelle place se situe l'élève concerné parmi eux ?

Réponse courte

---

8. Quel est le type de logement dans lequel vous résidez actuellement et combien de pièces le constitue ?

Réponse courte

---

9. Êtes-vous actuellement bénéficiaire de prestations sociales ou d'aides gouvernementales?

- oui
- non

10. En dehors de votre travail, avez-vous des activités sportives, culturelles, loisirs ou autres centres d'intérêt auxquelles vous participez régulièrement ?

Réponse longue

---

11. Pouvez-vous nous citer la ou les activités extrascolaires auxquelles votre enfant participe actuellement ?

Réponse longue

---

2 questions 12, la première était à destination du collège St Josèphe, où, la mesure des performances scolaires ce fait par note. La seconde était pour le collège Louis Pasteur qui mesure la performance scolaire à travers des niveaux de maîtrises.

12. Quelle était la moyenne générale approximative de votre enfant pour l'année scolaire précédente, 2022/2023 ?

Réponse courte

---

12. Quel est le niveau global de votre enfant ?

- Plutôt maîtrise insuffisante (rouge)
- Plutôt maîtrise fragile (jaune)
- Plutôt bonne maîtrise (vert clair)
- Plutôt très bonne maîtrise (vert foncé)

## Partie 2

Pour chaque affirmation ci-dessous, veuillez indiquer votre niveau d'accord en entourant le numéro correspondant. Sélectionnez le numéro qui reflète le mieux votre opinion ou votre expérience, sachant que 1 signifie « pas du tout d'accord » et que 7 signifie « tout à fait d'accord ». Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, il s'agit simplement de partager votre ressenti personnel.

1. Je me sens compétent(e) pour prendre soin des besoins de mon enfant.

	1	2	3	4	5	6	7	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

2. Je me sens confiant(e) dans ma capacité à établir des limites claires et cohérentes pour mon enfant.

	1	2	3	4	5	6	7	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

3. J'ai le sentiment de savoir comment favoriser le développement et l'apprentissage de mon enfant.

	1	2	3	4	5	6	7	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

4. Je me sens à l'aise pour prendre des décisions concernant l'éducation de mon enfant.

	1	2	3	4	5	6	7	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

5. Je me sens capable de gérer les situations difficiles ou conflictuelles avec mon enfant.

	1	2	3	4	5	6	7	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

6. Je me sens suffisamment informé(e) sur les besoins physiques et émotionnels de mon enfant.

	1	2	3	4	5	6	7	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

7. Je me sens compétent(e) pour aider mon enfant à développer des relations sociales.

	1	2	3	4	5	6	7	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

8. Je me sens capable de soutenir et d'encourager l'autonomie de mon enfant.

	1	2	3	4	5	6	7	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

9. J'ai le sentiment d'être un modèle positif pour mon enfant.

	1	2	3	4	5	6	7	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

10. Je me sens confiant(e) dans ma capacité à établir une communication ouverte et constructive avec mon enfant.

	1	2	3	4	5	6	7	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

**Annexe 2 : 3<sup>ème</sup>** partie du questionnaire à destination des parents d'élèves du collège Louis Pasteur de Montbard traitant des rapports personnels que le parents ont avec l'école.

**Partie 3**

Pour chaque affirmation ci-dessous, veuillez indiquer votre niveau d'accord en entourant le numéro correspondant. Sélectionnez le numéro qui reflète le mieux votre opinion ou votre expérience, sachant que 1 signifie « négatif » et que 7 signifie « positif ». Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, il s'agit simplement de partager votre ressenti personnel.

1. Par rapport à votre histoire personnelle, quel avis portez vous sur l'école en général ?

	1	2	3	4	5	6	7	
négatif	<input type="radio"/>	positif						

2. Comment qualifieriez vous les rapports que vous entretenez avec le corps enseignant/l'établissement de votre enfant ?

	1	2	3	4	5	6	7	
négatif	<input type="radio"/>	positif						

**Annexe 3** : Notice explicative du questionnaire à destination des parents d'élèves :

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire de Master, je sollicite votre participation à une étude portant sur le lien possible entre le sentiment de compétence parentale et la performance scolaire des élèves. Votre contribution m'est précieuse pour m'aider à mieux comprendre cette dynamique. Votre participation consiste à remplir un questionnaire comprenant des questions sur vos perceptions et sentiments en tant que parent ainsi que vos habitudes de vie.

Je tiens à vous assurer que toutes les informations que vous fournirez seront traitées de manière strictement confidentielle. Vos réponses seront anonymisées et utilisées uniquement à des fins de recherche. Les résultats seront analysés de sorte qu'aucune donnée individuelle ne pourra être identifiée.

Votre participation est volontaire, et vous avez le droit de refuser de répondre à certaines questions. Nous vous encourageons cependant à répondre au questionnaire de manière honnête et complète afin d'obtenir des résultats fiables.

Si vous avez des questions supplémentaires ou des préoccupations concernant cette étude, n'hésitez pas à me contacter à l'adresse fournie ci-dessous. Votre participation est cruciale pour la suite de mon mémoire, et je vous remercie sincèrement pour votre contribution.

Bien cordialement,

Claire Finelle

Adresse mail : [claire\\_finelle@etu.u-bourgogne.fr](mailto:claire_finelle@etu.u-bourgogne.fr)

Etudiante en Master 2 MEEF parcours SVT