Lisons-leur une histoire !

LE FACTEUR PARENTAL DANS L'ÉDUCATION



Programme international pour le suivi des acquis des élèves

OCDE

PISA

Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation

DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

ISBN 978-92-64-17997-4 (imprimé)
ISBN 978-92-64-17998-1 (PDF)
http://dx.doi.org/10.1787/9789264179981-fr

Collection : PISA
ISSN 1990-8520 (imprimé)
ISSN 1996-3785 (en ligne)

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Crédits photo :
Getty Images © Ariel Skelley
Getty Images © Geostock
Getty Images © Jack Hollingsworth
Stocklib Image Bank © Yuri Arcurs

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : *www.oecd.org/editions/corrigenda*

© OCDE 2012

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à *rights@oecd.org*
publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) *info@copyright.com* ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) *contact@cfcopies.com*



Avant-propos

L'éducation commence à la maison. Si simples soient-ils, les premiers mots qu'un parent dit à son enfant lui ouvrent les portes du langage et l'initient à un monde d'exploration et de découverte. Lorsque la scolarité officielle débute, de nombreux parents croient que leur rôle éducatif prend fin, alors qu'en réalité, l'éducation incombe à la fois aux parents, à l'école, aux enseignants et à diverses institutions liées à l'économie et à la société. Selon les dernières conclusions de l'enquête PISA, l'engagement des parents dans l'éducation est essentiel au succès de leur enfant tout au long de sa scolarité et au-delà.

Ces conclusions sont également rassurantes pour les parents qui s'inquiètent de manquer de temps ou de ne pas avoir les connaissances scolaires nécessaires pour aider leurs enfants à réussir à l'école. En effet, de nombreuses formes d'engagement parental associées à de meilleures performances scolaires dans le cadre de PISA ne nécessitent qu'un investissement de temps relativement limité et aucune connaissance spécialisée. Ce qui compte, c'est que les parents fassent preuve d'un intérêt réel et d'un engagement actif.

Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation cherche à déterminer dans quelle mesure l'engagement des parents est lié à la maîtrise et au plaisir de la lecture chez leur enfant. Les compétences en lecture constituant un outil crucial pour comprendre le monde, il convient aussi de se demander si les élèves qui ont vu leurs parents prendre une part plus active dans leur éducation sont mieux outillés pour apprendre tout au long de leur vie.

Ce rapport rend non seulement compte des conclusions et des analyses du programme PISA, mais offre également aux parents, aux enseignants et aux décideurs des suggestions concrètes pour améliorer l'engagement parental, tout en soulignant les formes d'activités les plus fortement associées à l'amélioration des performances en compréhension de l'écrit. Il présente également une kyrielle d'exemples de programmes provenant du monde entier qui favorisent un engagement parental efficace. Il montre surtout aux parents qu'il n'est jamais trop tôt – ni trop tard – pour s'engager dans l'éducation de son enfant. L'engagement est le meilleur investissement que les parents puissent faire pour l'avenir de la nouvelle génération !



Angel Gurría

Secrétaire général de l'OCDE



Remerciements

Ce rapport a été préparé par Marilyn Achiron, Francesca Borgonovi et Guillermo Montt, et a bénéficié des contributions éditoriales et administratives de Marika Boiron, Olivia De Backer, Elizabeth Del Bourgo, Juliet Evans, Giannina Rech et Elisabeth Villoutreix. Francesco Avvisati, Maria del Carmen Huerta, Nathan Driskell, Irena Koźmińska, Esther Serok, Steven Sheldon, Helen Westmoreland et Lynne Whitney ont apporté de précieuses contributions à différentes étapes. La préparation du rapport a été dirigée par le Comité directeur PISA, présidé par Lorna Bertrand (Royaume-Uni).

Cet ouvrage a été traduit par Emmanuel Dalmenesche. Qu'il en soit vivement remercié.



Table des matières

CHAPITRE 1 **IMPLIQUEZ-VOUS !** 11

CHAPITRE 2 **LISEZ UNE HISTOIRE À VOTRE ENFANT** 15

Que peuvent faire les parents ? 22

Que peuvent faire les enseignants ? 24

CHAPITRE 3 **PARLEZ AVEC VOTRE ENFANT DU MONDE QUI L'ENTOURE** 27

Que peuvent faire les parents ? 34

Que peuvent faire les enseignants ? 34

CHAPITRE 4 **IMPLIQUEZ-VOUS À L'ÉCOLE, NON PAR OBLIGATION, MAIS PAR CHOIX** 35

Que peuvent faire les parents ? 39

Que peuvent faire les écoles ? 40

Que peuvent faire les systèmes d'éducation ? 45

CHAPITRE 5 **VALORISEZ LA LECTURE AUX YEUX DE VOTRE ENFANT** 47

Que peuvent faire les parents ? 51

MÉMENTO 55

TABLEAUX DE DONNÉES SUR L'ENGAGEMENT PARENTAL ET LA LECTURE 59



ENCADRÉS

Encadré 1.1 Comment l'engagement parental bénéficie-t-il aux élèves ? 13
Encadré 1.2 Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 14

Encadré 2.1 Pologne : Toute la Pologne fait la lecture aux enfants 19
Encadré 2.2 Royaume-Uni : Bookstart 20
Encadré 2.3 Suède : Las For Mej, Pappa 21
Encadré 2.4 Roumanie : Le Programme national de soutien aux parents pour l'éducation de la petite enfance 25
Encadré 2.5 États-Unis : 826 Valencia 25

Encadré 3.1 L'approche de Reggio Emilia 28
Encadré 3.2 Israël : La famille au cœur de l'éducation 30

Encadré 4.1 Irlande : La reconnaissance légale du rôle de partenaire des parents 36
Encadré 4.2 États-Unis : Harlem Children's Zone 39
Encadré 4.3 États-Unis : Le programme NNPS 40
Encadré 4.4 Japon : L'implication des professeurs principaux 43
Encadré 4.5 Nouvelle-Zélande : Travailler avec les familles maories élargies 44
Encadré 4.6 Corée : Le soutien de l'école à l'engagement parental 45

Encadré 5.1 États-Unis : Cool Culture 49
Encadré 5.2 Que peuvent faire les entreprises et les pouvoirs publics ? 52

FIGURES

Figure 2.1 Les enfants à qui on a fait la lecture lorsqu'ils étaient très jeunes sont de meilleurs lecteurs à 15 ans 17
Figure 2.2 Les jeunes de 15 ans auxquels leurs parents ont raconté des histoires quand ils étaient jeunes sont de meilleurs lecteurs 18
Figure 2.3 Lisez des livres à votre enfant ; tous les parents ne le font pas 21
Figure 2.4 Certains jeunes enfants, surtout parmi les enfants défavorisés, n'ont personne ou presque pour leur lire des livres 22
Figure 2.5 Lire un livre à son enfant n'est réservé ni à la mère ni au père – tous deux devraient se réjouir de le faire 23

Figure 3.1 Les adolescents qui discutent régulièrement de questions politiques ou sociales avec leurs parents sont des lecteurs compétents 29
Figure 3.2 Discutez de questions politiques ou sociales avec votre adolescent 31
Figure 3.3 Que vous soyez père ou mère, encouragez votre adolescent à partager ses pensées sur ce qu'il a lu ou regardé 32
Figure 3.4 Pas besoin d'être un expert sur le sujet pour aider votre enfant à faire ses devoirs . . 33

Figure 4.1 En discutant des progrès de votre enfant à l'école, vous lui montrez que vous valorisez l'éducation 37
Figure 4.2 Le fait de vous porter volontaire pour des activités parascolaires dans l'école de votre enfant n'est que faiblement associé à l'amélioration de ses résultats scolaires 38
Figure 4.3 Les parents sont une importante source d'aide pour les élèves en difficulté 41



Figure 4.4 N'attendez pas que votre enfant ait des difficultés scolaires ou des problèmes de comportement pour rencontrer ses enseignants 42
Figure 4.5 Faites l'effort de vous engager : participez aux activités parascolaires ! 42

Figure 5.1 Donnez le bon exemple à votre enfant : lisez ! 48
Figure 5.2 Souvent, les élèves défavorisés ont autour d'eux moins d'adultes qui leur donnent envie de lire 50

TABLEAUX

Tableau A2.1 Relation entre la lecture de livres aux jeunes enfants et leur performance en compréhension de l'écrit 60
Tableau A2.2 Relation entre le fait de raconter des histoires aux jeunes enfants et leur performance en compréhension de l'écrit. 61
Tableau A2.3 Relation entre la lecture de livres aux jeunes enfants et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces 62
Tableau A2.4 Relation entre le fait de raconter des histoires aux jeunes enfants et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces 63

Tableau A3.1 Relation entre le fait de discuter de questions politiques ou sociales avec les jeunes de 15 ans et leur performance en compréhension de l'écrit. 64
Tableau A3.2 Relation entre le fait de discuter de livres, de films ou d'émissions télévisées avec les jeunes de 15 ans et leur performance en compréhension de l'écrit. 65
Tableau A3.3 Relation entre le fait d'aider les jeunes de 15 ans à faire leurs devoirs et leur performance en compréhension de l'écrit. 66
Tableau A3.4 Relation entre le fait de discuter de questions politiques ou sociales avec les jeunes de 15 ans et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces 67
Tableau A3.5 Relation entre le fait de discuter de livres, de films ou d'émissions télévisées avec les jeunes de 15 ans et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces 68
Tableau A3.6 Relation entre le fait d'aider les jeunes de 15 ans à faire leurs devoirs et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces 69

Tableau A4.1 Relation entre le fait de discuter avec un enseignant des progrès et du comportement de l'enfant et sa performance en compréhension de l'écrit . . . 70
Tableau A4.2 Relation entre le bénévolat des parents à l'école et la performance en compréhension de l'écrit de leur enfant 71
Tableau A4.3 Relation entre le fait de discuter avec un enseignant des progrès et du comportement de l'enfant et son plaisir à lire et sa connaissance de stratégies de synthèse efficaces 72
Tableau A4.4 Relation entre le bénévolat des parents à l'école et le plaisir à lire et la connaissance de stratégies de synthèse efficaces de leur enfant 73

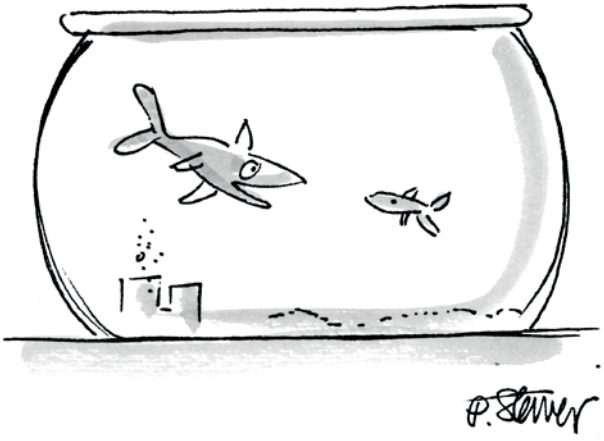
Tableau A5.1 Relation entre le fait que les parents lisent pour leur plaisir et la performance en compréhension de l'écrit de leur enfant 74
Tableau A5.2 Relation entre le fait que les parents lisent pour leur plaisir et le plaisir à lire et la connaissance de stratégies de synthèse efficaces de leur enfant. 75



1

Impliquez-vous !

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE a de bonnes nouvelles pour les parents stressés et préoccupés par l'avenir de leur enfant : nul besoin d'avoir écrit une thèse ou de passer des heures avec son enfant pour faire la différence. Ce chapitre montre comment les élèves bénéficient de l'engagement parental et quelles sont les formes d'engagement susceptibles d'être les plus efficaces.



« Tu peux devenir tout ce que tu veux – il n'y a aucune limite. »



D'instinct, la plupart des parents savent qu'en consacrant plus de temps à leur enfant et en s'engageant activement dans son éducation, ils lui donneront un bon départ dans la vie. Mais la majorité d'entre eux doivent aussi jongler entre impératifs professionnels et familiaux, et le temps semble toujours manquer. Il arrive aussi que les parents hésitent à aider leur enfant à faire ses devoirs parce qu'ils s'estiment mal outillés pour le faire. Ils craignent d'avoir oublié ce qu'ils avaient appris durant leur propre scolarité ou, faute d'avoir étudié certaines matières à présent au programme, se croient incapables d'aider leur enfant. Enfin, certains parents pensent que seule l'école est responsable de l'éducation de leur enfant.

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE est encourageant pour les parents stressés et préoccupés : nul besoin d'avoir écrit une thèse ou de passer des heures avec son enfant pour faire la différence. En effet, beaucoup d'activités parent-enfant associées à de meilleures performances en compréhension de l'écrit ne nécessitent qu'un investissement de temps relativement limité et aucune connaissance spécialisée. En revanche, elles requièrent un intérêt réel et un engagement actif de la part des parents – et de bien comprendre que l'éducation est une responsabilité partagée.

Dans le cadre de l'enquête PISA 2009, les pays et économies participants ont reçu un questionnaire destiné aux parents des élèves soumis à l'évaluation, ce qui a permis de recueillir des données sur :

- le milieu socio-économique familial, notamment le niveau de formation des parents, leur profession et leur niveau de revenu ;
- l'environnement familial, notamment le nombre de frères et sœurs vivant dans le même foyer que l'élève, l'accès à la lecture, les dépenses consacrées aux services d'éducation, l'opinion des parents sur l'établissement fréquenté par leur enfant et leurs priorités dans le choix d'une école ; et
- l'engagement des parents et leurs habitudes de lecture, notamment le soutien qu'eux (ou d'autres membres du ménage) apportent à l'enfant en première année du primaire, leur niveau d'engagement actuel (l'enfant avait 15 ans lors de l'évaluation PISA) et leurs propres attitudes à l'égard de la lecture.

Quatorze pays et économies ont distribué ce questionnaire « Parents » : parmi les pays membres de l'OCDE, l'Allemagne, la Corée, le Danemark, la Hongrie, l'Italie, la Nouvelle-Zélande, la Pologne (qui n'a pas posé les questions relatives à l'engagement des parents) et le Portugal, et parmi les pays et économies partenaires, la Croatie, Hong-Kong (Chine), la Lituanie, Macao (Chine), Panama et le Qatar[1].

Les réponses des parents ont été compilées et mises en relation avec les résultats obtenus par leur enfant à l'évaluation PISA. L'idée était non seulement de déterminer les formes d'engagement parental qui influent sur les capacités cognitives des enfants, telles que mesurées par les compétences en compréhension de l'écrit des élèves de 15 ans, mais également d'apprécier si les élèves dans l'éducation desquels les parents sont plus engagés sont mieux outillés que les autres pour continuer à apprendre tout au long de leur vie.

La compréhension de l'écrit est essentielle pour comprendre le monde qui nous entoure, et les parents s'engagent naturellement dans le processus d'acquisition de cette compétence. Tous les nouveaux parents assistent, tout en l'encourageant, au développement apparemment miraculeux du langage et de la parole au cours des premiers mois et des premières années de leur enfant. Le but de l'enquête PISA était de découvrir si l'engagement actif des parents tout au long de l'enfance influence le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit et leur capacité à accomplir des tâches scolaires difficiles, et dans quelle mesure les parents peuvent stimuler l'intérêt de leur enfant pour la lecture.



Les parents devaient dire s'ils participaient à certaines activités liées à la vie de l'établissement, notamment s'ils discutaient avec un enseignant des progrès ou du comportement de leur enfant, que l'initiative vienne d'eux ou de ce dernier, ou s'ils étaient bénévoles pour des activités parascolaires ou pour travailler à la bibliothèque ou à la médiathèque de l'établissement. On leur demandait également s'ils racontaient des histoires à leur enfant, lui chantaient des chansons ou jouaient à des jeux en rapport avec l'alphabet à son entrée au primaire, et si, au moment de l'évaluation PISA – c'est-à-dire quand leur enfant avait 15 ans –, ils l'aidaient à faire ses devoirs, prenaient le repas principal à table avec lui ou passaient du temps simplement à parler avec lui. On les interrogeait également sur leurs habitudes de lecture et leurs attitudes à l'égard des livres et de la lecture.

Les résultats de l'enquête PISA montrent que certaines activités sont plus fortement liées que d'autres à l'amélioration de la performance des élèves. Lesquelles leur sont le plus bénéfiques ? Lire des livres aux enfants au moment où ils entament le primaire et discuter avec les adolescents de questions politiques ou sociales d'actualité a un effet positif sur l'apprentissage. Et même le simple fait que les parents lisent à la maison est bénéfique pour l'enfant, car cela lui montre qu'ils valorisent la lecture.

En général, lorsque leurs parents démontrent ces types d'engagement, les enfants ont une plus grande réceptivité au langage et sont également davantage aptes à planifier, à se fixer des objectifs, à entamer et poursuivre leurs études et leurs propres projets. En somme, les enfants qui maîtrisent ces types de compétences ont appris à apprendre, ce qui les aidera non seulement durant leurs années de scolarité, mais aussi tout le reste de leur vie.

Encadré 1.1 **Comment l'engagement parental bénéficie-t-il aux élèves ?**

Comme le montrent l'enquête PISA et beaucoup d'autres études, les élèves font preuve d'une meilleure capacité à lire et à apprendre lorsque leurs parents sont engagés dans leur éducation et valorisent eux-mêmes la lecture. En ce sens, c'est lorsqu'il est le résultat d'un partenariat entre l'école, les enseignants, les parents et la communauté que l'apprentissage des élèves est le plus efficace[2]. Selon les experts dans ce domaine, l'engagement des parents aide l'enfant à développer son langage réceptif et sa sensibilité à la composante phonétique de la langue ; en lui montrant comment planifier le processus d'apprentissage, en assurer le suivi et en être conscient, les parents l'aident également à acquérir les compétences dont il a besoin pour apprendre. Les enseignants peuvent, en outre, accorder davantage d'attention aux élèves s'ils savent que leurs parents sont plus engagés. En général, la motivation à apprendre dans le seul but d'apprendre est plus grande chez les enfants dont les parents sont engagés, et ils maîtrisent davantage leurs résultats scolaires car ils adoptent les attitudes positives de leurs parents à l'égard de l'école et de l'apprentissage. Ils savent également que leurs parents peuvent les conseiller quant à la façon de s'orienter face à l'école et ses défis. Les enfants de parents engagés sont aussi plus au fait des tâches qu'on exige d'eux à l'école parce que leurs parents partagent avec eux ce type d'information[3]. Et les enfants de parents qui lisent et aiment lire pour leur plaisir s'approprient l'intérêt de ces derniers pour la lecture et aiment également lire eux-mêmes.



Encadré 1.2 **Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)**

Mené par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) évalue dans quelle mesure les élèves qui approchent la fin de leur scolarité obligatoire ont acquis certains des savoirs et savoir-faire nécessaires pour participer pleinement à nos sociétés modernes, en se concentrant sur la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. PISA évalue non seulement la capacité des jeunes de 15 ans à reproduire ce qu'ils ont appris, mais également à l'utiliser et l'appliquer dans des contextes inédits, que ce soit à l'école ou hors de l'école. L'enquête PISA, menée tous les trois ans, comporte des questionnaires contextuels portant sur les élèves, leur famille et leur établissement d'enseignement, et permet de réunir une foule d'informations directement auprès des parents. En 2009, plus de 400 000 élèves de 65 pays et économies ont participé à l'enquête PISA, dont le thème majeur d'évaluation était, cette année-là, la compréhension de l'écrit. Les enquêtes PISA, qui constituent l'instrument de mesure international le plus complet et le plus rigoureux des compétences des élèves dans ces trois domaines-clés, sont expressément conçues et testées pour permettre des comparaisons justes entre les pays.

Notes

1. La prudence s'impose lorsqu'on s'appuie sur les résultats de cet ensemble restreint de pays et d'économies pour prendre des décisions touchant l'engagement parental dans d'autres pays et économies faisant partie de l'échantillon plus important de pays ayant participé à l'évaluation PISA et au-delà.

2. Epstein, J. (1995), « School Family Community Partnerships: Caring for the Children We Share », *Phi Delta Kappan*, vol. 76(9), pp. 701-712.

3. Pomerantz, E.M. *et al.* (2007), « The How, Whom and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better », *Review of Educational Research*, vol. 77(3), pp. 373-410.



2

Lisez une histoire à votre enfant

L'engagement parental dans l'éducation devrait commencer dès la naissance de l'enfant et ne jamais s'interrompre. Ce chapitre montre que le fait de raconter des histoires ou de lire des livres aux enfants lorsqu'ils sont très jeunes est fortement associé à leur capacité à lire et à apprécier la lecture plus tard.



« Maman, je commence à trouver ça long…
Passe directement à la course-poursuite. »



L'engagement parental dans l'éducation de l'enfant commence dès sa naissance. Lui chanter des berceuses ou lui susurrer des mots tendres fait entrer le nourrisson dans le monde du langage[1]. Et ce n'est – ou ne devrait être – que le début.

Les élèves de 15 ans dans l'éducation desquels les parents étaient activement engagés lorsqu'ils entraient tout juste au primaire réussissent-ils mieux à l'école que leurs condisciples dont les parents n'étaient pas aussi engagés ? Afin de le découvrir, PISA a demandé aux parents s'ils lisaient alors des livres à leur enfant, lui racontaient des histoires, lui chantaient des chansons, jouaient avec lui à des jeux en rapport avec l'alphabet, lui parlaient de ce qu'ils avaient fait ou des livres qu'ils avaient lus, jouaient avec lui à des jeux en rapport avec les mots, écrivaient avec lui des lettres ou des mots, ou lui lisaient à voix haute des inscriptions ou des étiquettes.

Les résultats de l'enquête PISA montrent qu'au moment où l'enfant entre au primaire, certaines formes d'engagement parental sont fortement associées à sa performance en compréhension de l'écrit et, plus encore, lui insufflent le plaisir de lire. Il s'agit des activités qui valorisent la lecture et l'utilisation des mots en contexte, par exemple lire des livres ou parler de ce que le parent a fait, plutôt que de celles consistant à aborder les mots et les lettres de façon isolée, comme les jeux en rapport avec l'alphabet.

La plupart des activités énumérées ci-dessus sont, dans une certaine mesure, associées à une amélioration des résultats en compréhension de l'écrit chez les jeunes de 15 ans. Cependant, c'est le fait de lire à son enfant durant ses premières années qui a l'impact le plus marqué. D'après l'enquête PISA, dans tous les pays et économies examinés, à l'exception de la Lituanie, les élèves auxquels leurs parents lisaient des livres au moment de leur entrée au primaire sont plus susceptibles d'avoir de meilleurs scores en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans. La relation est particulièrement forte en Nouvelle-Zélande et en Allemagne : les scores en compréhension de l'écrit des élèves auxquels leurs parents lisaient des livres au début de leur scolarité dépassent respectivement de 63 et 51 points ceux de leurs condisciples auxquels on ne lisait pas d'histoires. Pour saisir l'importance de cet écart, soulignons que, sur l'échelle PISA, une année de scolarité correspond en moyenne à 39 points. Cela signifie que les jeunes de 15 ans auxquels on a fait la lecture alors qu'ils entamaient leur scolarité lisent au moins aussi bien que leurs condisciples de la classe supérieure.

La relation entre certaines activités parent-enfant et les résultats de l'élève n'est souvent que le reflet du milieu socio-économique familial et des ressources dont dispose la famille. Toutefois, comme le montrent les résultats de l'enquête PISA, même lorsque l'on compare des élèves issus de milieux socio-économiques similaires, le fait de lire des livres aux jeunes enfants reste fortement associé à de meilleurs résultats à l'âge de 15 ans. C'est particulièrement vrai en Nouvelle-Zélande, en Allemagne et au Qatar, où les scores en compréhension de l'écrit des élèves à qui les parents lisaient des livres de façon régulière lorsqu'ils étaient plus jeunes dépassent respectivement de 44, 29 et 27 points ceux des autres élèves.

L'enquête PISA montre également que les activités parent-enfant qui placent les mots dans des contextes plus larges, par exemple raconter des histoires ou chanter des chansons, contribuent à éveiller le plaisir de lire chez les enfants, contrairement à celles qui s'intéressent aux lettres ou aux mots hors contexte, comme les jeux en rapport avec l'alphabet. Dans l'ensemble des 13 pays et économies qui ont administré le questionnaire « Parents », on constate que les élèves de 15 ans auxquels les parents ont lu des livres

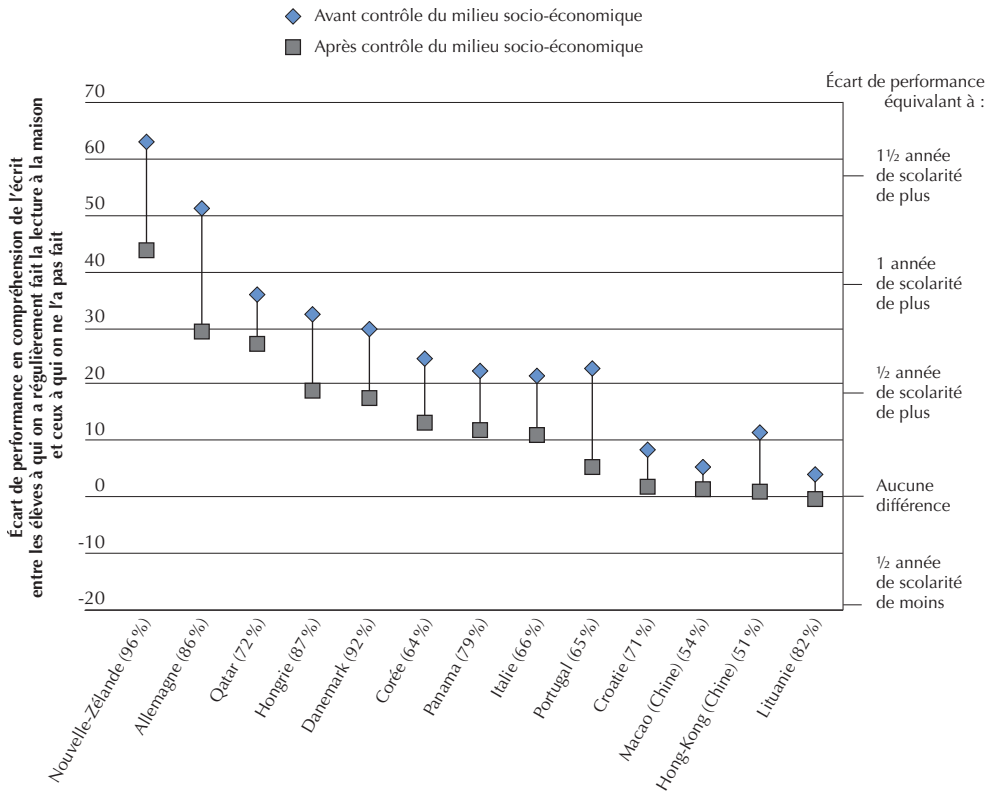


et chanté des chansons au début de leur primaire prennent nettement plus plaisir à lire que ceux dont les parents ne l'ont pas fait. Cette relation est particulièrement marquée en Allemagne, au Danemark, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande.

De plus, indépendamment du revenu familial, le plaisir de lire se développe davantage lorsque les parents ont fait la lecture aux enfants au début de leur scolarité que lorsqu'ils ne leur ont rien lu ou leur ont fait la lecture peu souvent. Cette relation est particulièrement forte en Allemagne, en Corée, en Hongrie et au Portugal.

■ Figure 2.1 ■

Les enfants à qui on a fait la lecture lorsqu'ils étaient très jeunes sont de meilleurs lecteurs à 15 ans



Remarque : le pourcentage de parents ayant déclaré avoir fait la lecture à leur enfant à la maison durant sa première année du primaire est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de performance en compréhension de l'écrit après contrôle du milieu socio-économique.

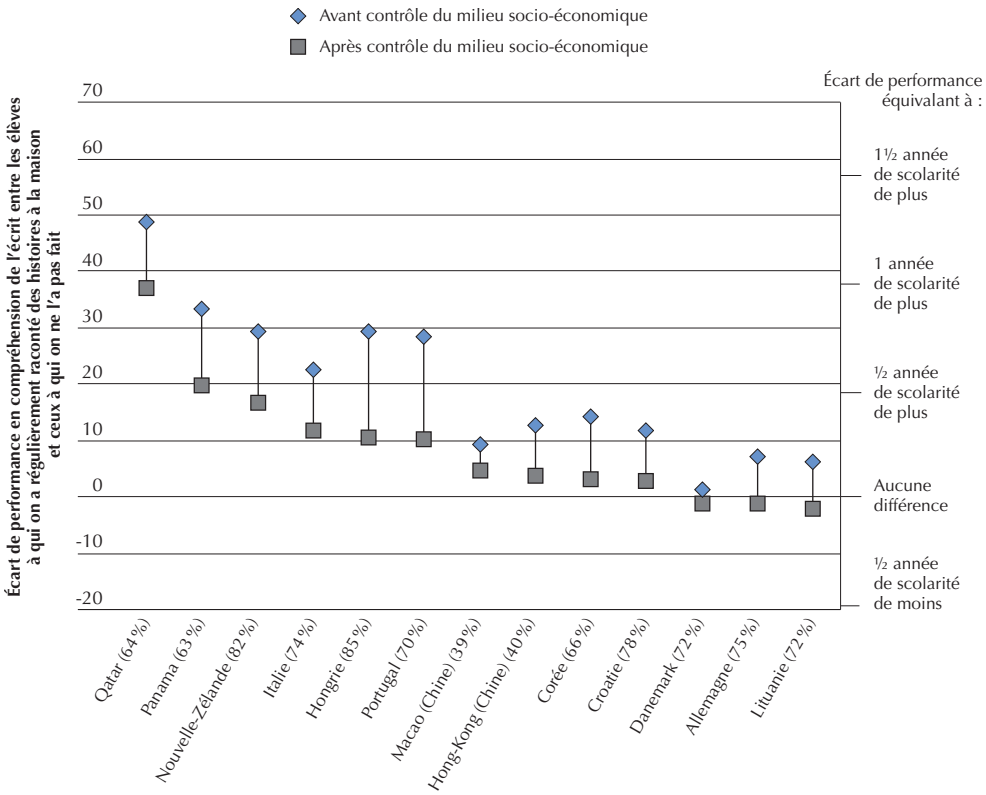
Source : Tableau A2.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606378

Le niveau d'engagement parental diffère grandement dans les pays et économies examinés selon les formes d'engagement considérées. Ainsi, en moyenne, environ 75 % des parents indiquent lire des livres à leur enfant, mais ce pourcentage est particulièrement élevé en Nouvelle-Zélande et au Danemark (plus de 90 %), et relativement faible à Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine) (respectivement 51 % et 54 %). L'engagement diffère également selon le sexe des parents : dans la plupart de ces pays et économies, l'engagement des pères d'enfants en âge d'aller à l'école primaire est plus faible que celui des mères pour la plupart des activités étudiées. Cela confirme les résultats d'autres études, selon lesquels les pères participent en général moins que les mères aux activités de soins et de garde des enfants, et assument également moins de responsabilités domestiques[2].

■ Figure 2.2 ■

Les jeunes de 15 ans auxquels leurs parents ont raconté des histoires quand ils étaient jeunes sont de meilleurs lecteurs



Remarque : le pourcentage de parents déclarant avoir raconté des histoires à leur enfant à la maison durant sa première année du primaire est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de performance en compréhension de l'écrit après contrôle du milieu socio-économique.

Source : Tableau A2.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606397



L'enquête PISA montre également que plus le milieu socio-économique des parents est favorisé, plus ils sont susceptibles d'avoir fait la lecture à leur enfant régulièrement, de lui avoir chanté des chansons, de lui avoir parlé de ce qu'ils avaient fait durant la journée et de lui avoir lu à voix haute des inscriptions ou des étiquettes. Cette différence apparaît invariablement dans les pays et économies examinés. En moyenne, les parents de milieux socio-économiques favorisés sont plus susceptibles, à hauteur de 14 points de pourcentage, d'avoir mené des formes d'activités associées à des résultats favorables pour leur enfant, par exemple lire des livres à de très jeunes enfants. Une analyse des résultats de l'enquête PISA laisse penser que ce type d'engagement parental est l'une des raisons expliquant que les élèves venant de ces familles ont plus tard de meilleurs résultats scolaires que leurs condisciples moins favorisés.

Encadré 2.1 **Pologne : Toute la Pologne fait la lecture aux enfants**

L'objectif de la Fondation Toute la Pologne fait la lecture aux enfants est de promouvoir une culture valorisant la lecture, en particulier lorsqu'elle s'adresse aux jeunes enfants. En 2002, plus de 150 villages, villes et municipalités ont participé à la première **semaine nationale de lecture aux enfants** organisée par la Fondation. En 2010, 2 500 municipalités ont participé à l'événement, durant lequel des personnalités du monde des arts, de la politique, et des représentants locaux ont visité jardins d'enfants, écoles et bibliothèques dans tout le pays pour y faire la lecture aux enfants. Afin de toucher un public encore plus vaste, la Fondation produit des **vidéo-clips**, des **publicités télévisées** et des **courts métrages présentant des célébrités en train de faire la lecture à leurs propres enfants ou à des enfants imaginaires tirés d'émissions ou de feuilletons télévisés**. Le succès du programme a été tel qu'il a été repris en République tchèque (Tous les Tchèques font la lecture aux enfants) et a inspiré le programme Toute l'Europe fait la lecture aux enfants.

La Fondation apporte également son soutien aux bibliothèques, et ses activités de lobbying ont permis d'accroître les fonds publics versés aux bibliothèques polonaises. Elle est en outre à l'origine d'un concours d'écriture qui encourage les auteurs à écrire des livres pour enfants de grande qualité, et a lancé des programmes de lecture dans les jardins d'enfants et les écoles afin d'inciter les parents à créer des environnements propices à la lecture. De plus, la Fondation et l'Académie de psychologie sociale de Varsovie organisent des conférences et des ateliers destinés aux parents et aux enseignants, notamment, et ont créé une formation post-universitaire destinée aux enseignants intitulée « La lecture en tant que méthode de développement ». La Fondation gère également des programmes ciblant des groupes ou des régions spécifiques : l'un d'eux, établi dans une prison, s'adresse aux détenues et à leurs jeunes enfants ; un autre procure gratuitement des supports de lecture aux écoles, bibliothèques et autres organismes culturels de régions rurales défavorisées ; un troisième jumelle des enfants vivant dans des orphelinats avec des personnes âgées d'universités du troisième âge à travers la lecture.

www.allofpolandreadstokids.org/



Encadré 2.2 **Royaume-Uni : Bookstart**

Le programme national Bookstart encourage tous les parents et tuteurs à prendre plaisir à la lecture avec les enfants à un âge aussi précoce que possible, et offre des **livres gratuits** aux familles dans ce but. Lors de l'évaluation du développement de l'enfant effectuée lorsqu'il a de 8 à 12 mois par des visiteurs sanitaires, les bébés reçoivent le « Bookstart Baby Bag », qui contient deux livres, tandis que le « Bookstart Treasure Chest » est distribué aux enfants de 3 ans dans les jardins d'enfants, les garderies, les établissements préscolaires et autres structures destinées aux jeunes enfants. Chaque année, environ 3.3 millions d'enfants (quelque 95 % de tous les enfants d'Angleterre, du Pays de Galles et d'Irlande du Nord) reçoivent ces trousses de livres. Afin de n'exclure personne, Bookstart offre des ouvrages bilingues et des guides, ainsi que des trousses destinées aux enfants sourds (« Bookshine ») et aux enfants aveugles et malvoyants (« Booktouch »). Le « Bookstart Treasure Chest » contient un bon-cadeau d'une valeur de 1 GBP, accepté dans la plupart des librairies du Royaume-Uni, que les enfants peuvent utiliser pour acheter des livres.

Les trousses Bookstart contiennent un **guide** expliquant aux parents les bénéfices que la lecture – ou le fait qu'on leur fasse la lecture – apporte aux enfants à différents stades de leur développement, ainsi que la façon de choisir des livres convenant à l'âge de leur enfant. Les deux trousses Bookstart contiennent également des invitations à s'inscrire à la bibliothèque locale, et de nombreuses bibliothèques offrent des programmes liés à Bookstart, ce qui permet aux parents engagés de se rencontrer et de partager leurs expériences. Tout en encourageant les parents à lire avec leur enfant, Bookstart vise aussi à créer une **communauté de lecteurs** embrassant toutes les générations.

Lancé en 1992 grâce aux fonds privés de Sainsbury's, Bookstart est aujourd'hui financé par l'organisme de bienfaisance indépendant Booktrust. Environ 25 % de son financement provient des administrations décentralisées au Pays de Galles, du ministère de l'éducation en Irlande du Nord et du ministère de l'Éducation en Angleterre. divers éditeurs de livres pour enfants et librairies lui apportent leur soutien, et son statut d'organisme de bienfaisance permet à Bookstart d'accepter les dons des particuliers. le programme bénéficie aussi d'un soutien indirect de la part des bibliothèques, et des professionnels de la santé et de la petite enfance qui distribuent ses trousses.

www.bookstart.co.uk



Encadré 2.3 **Suède : Las For Mej, Pappa**[3]

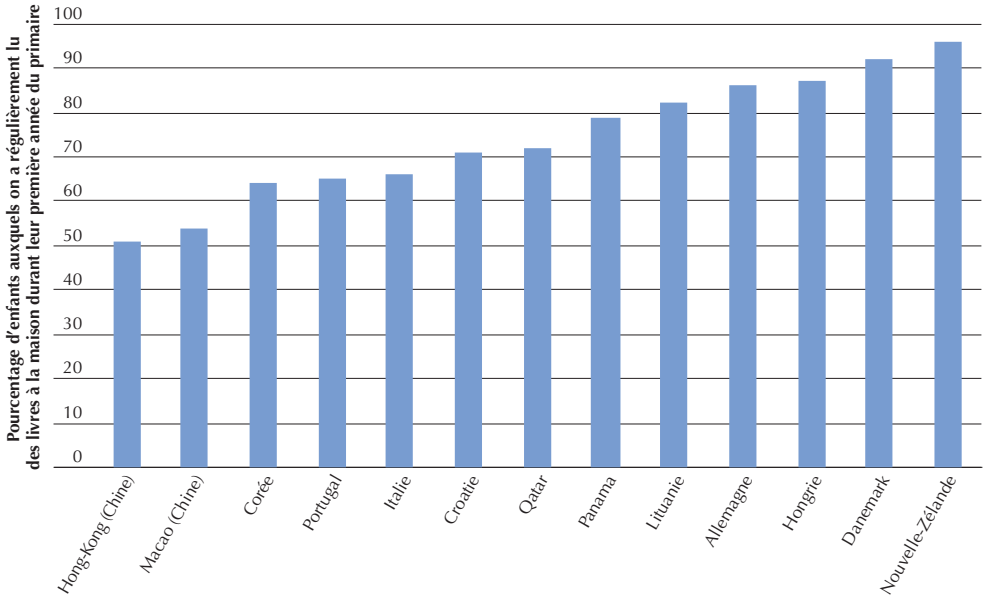
Las For Mej, Pappa (Lis-moi quelque chose, papa) est un projet d'alphabétisation suédois ciblant les pères, pour l'essentiel immigrés, membres de syndicats locaux. Il traduit la conviction, répandue en Suède, que **l'alphabétisation est de la responsabilité de chacun**, et pas seulement du système d'éducation. Lancé en 1999 par des syndicats nationaux, ce projet résultait du constat que, dans les syndicats locaux, les pères ne lisaient pas suffisamment et n'aidaient donc pas leurs enfants à lire. Aux yeux des syndicats, cette insuffisance de la lecture constituait un danger pour la démocratie.

Les branches syndicales locales **diffusent l'information** sur le programme auprès de leurs membres et conservent des livres présentant un intérêt pour les syndiqués comme pour leurs enfants. Chaque syndicat local organise des « journées des pères » – un auteur de la classe ouvrière présente son livre et un spécialiste du développement de l'enfant aborde l'importance de l'écriture et de la lecture – et explique aux pères comment ils peuvent aider leur enfant à améliorer ses habitudes de lecture.

Ce programme est désormais mis en œuvre par tous les syndicats locaux suédois ; en juin 2008, environ 1 500 pères y avaient participé.

■ Figure 2.3 ■

Lisez des livres à votre enfant ; tous les parents ne le font pas



Les pays/économies sont classés par ordre croissant du pourcentage de parents déclarant avoir régulièrement lu à leur enfant des livres à la maison durant sa première année du primaire.

Source : Tableau A2.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606416



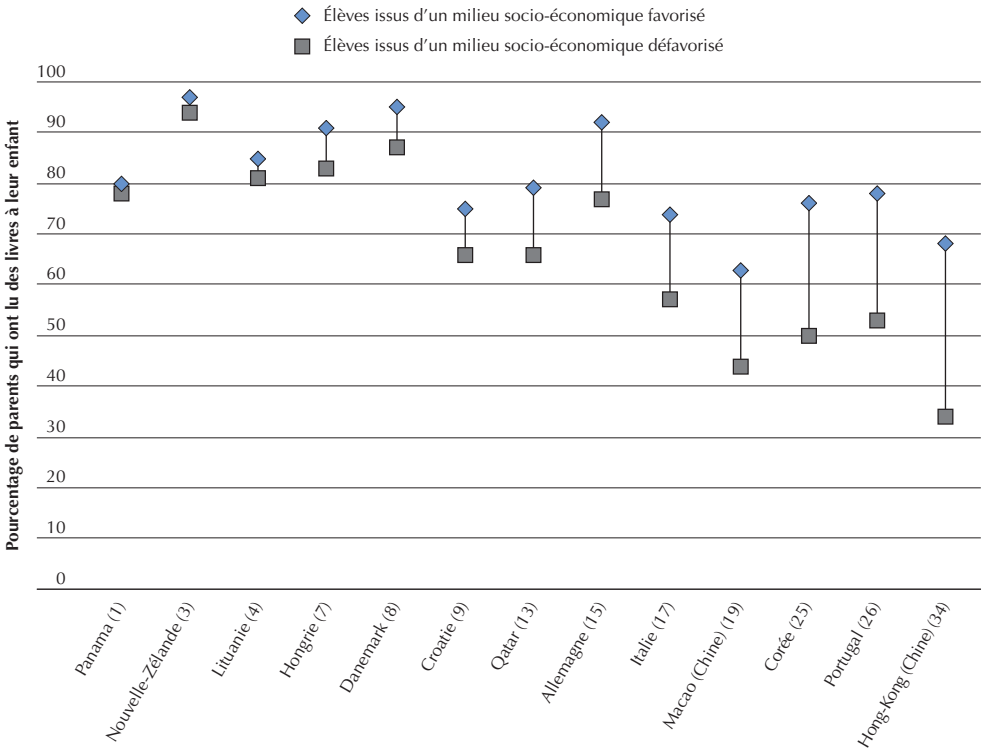
L'enquête PISA révèle également que les écarts de performance en compréhension de l'écrit relevant du milieu socio-économique peuvent être liés à l'engagement parental non seulement parce que les parents plus favorisés sont généralement plus engagés, mais aussi parce que, *pour les mêmes formes et niveaux d'engagement*, les enfants issus de ces familles en tirent *davantage de bénéfices*.

QUE PEUVENT FAIRE LES PARENTS ?

En tant que parent, vous êtes probablement aussi nerveux que votre enfant le jour de la rentrée. Vous avez peut-être passé des semaines à vous demander quels cartable, crayons et stylos acheter, et comment vous alliez protéger son premier livre des inévitables dommages du temps et autres taches

■ Figure 2.4 ■

Certains jeunes enfants, surtout parmi les enfants défavorisés, n'ont personne ou presque pour leur lire des livres



Remarque : l'écart entre les pourcentages de parents socio-économiquement favorisés et défavorisés déclarant avoir lu des livres à leur enfant à la maison durant sa première année du primaire est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.

Les pays/économies sont classés par ordre croissant de l'écart entre les pourcentages de parents socio-économiquement favorisés et défavorisés déclarant avoir lu des livres à leur enfant à la maison durant sa première année du primaire.

Source : Tableau A2.1.

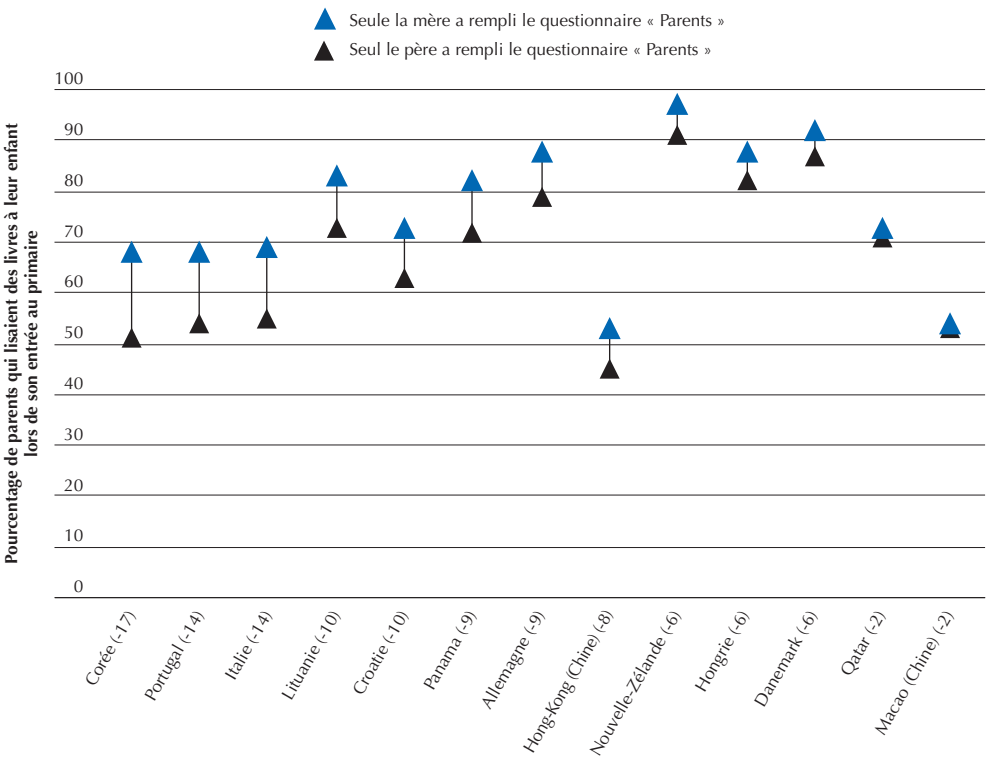
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606435



de jus de fruit. Cependant, selon les résultats de l'enquête PISA, la plupart des parents consacrent trop peu de temps à un « outil » scolaire plus important encore : prendre l'habitude de lire. Durant leur première année de scolarité, environ un quart des élèves, en moyenne, n'ont personne à la maison qui leur fasse régulièrement la lecture. Et tandis qu'ils s'efforcent de déchiffrer pour la première fois des mots et des phrases, seulement 40 % des enfants environ voient leurs parents en train de lire lorsqu'ils lèvent le nez de leur premier livre. Or, c'est l'exemple que donnent les parents qui est le plus important pour les enfants : il est donc essentiel qu'ils leur montrent l'importance de la lecture en lisant avec eux lorsqu'ils sont jeunes et en faisant preuve d'attitudes positives à l'égard de la lecture.

■ Figure 2.5 ■

Lire un livre à son enfant n'est réservé ni à la mère ni au père – tous deux devraient se réjouir de le faire



Remarque : l'écart entre les pourcentages de pères et de mères déclarant avoir lu des livres à leur enfant à la maison durant sa première année du primaire est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'écart entre les pourcentages de pères et de mères déclarant avoir lu des livres à leur enfant à la maison durant sa première année du primaire.

Source : Tableau A2.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606454



Beaucoup de parents déplorent qu'il soit onéreux d'acheter de nouveaux livres afin d'offrir régulièrement des lectures nouvelles et stimulantes à leur jeune enfant. Or, ce n'est pas nécessairement coûteux : on peut aller à la bibliothèque avec son enfant et même faire de cette sortie une activité familiale spéciale du week-end. De nombreuses bibliothèques organisent des événements destinés aux jeunes enfants et à leur famille, et les parents peuvent soutenir les bibliothèques locales – et même scolaires – en leur donnant des livres.

Les résultats de l'enquête PISA suggèrent que les enfants avec qui les parents ont des conversations ouvertes dès le plus jeune âge – conversations exigeant d'eux de réfléchir sur leurs expériences – parviennent, une fois à l'âge de 15 ans, à mieux traiter et transmettre les informations. Aider son enfant à commencer à acquérir ces compétences cognitives tôt dans sa vie n'impose ni difficultés ni contraintes de temps : cela exige seulement de discuter avec lui de certaines choses qu'on a faites dans la journée et de lui demander ce que lui-même a fait. En lui parlant ouvertement, on l'encourage à réfléchir à ce qu'il veut dire, à ordonner ses pensées de façon logique et à trouver les mots pour les communiquer. On peut facilement et naturellement s'engager dans une telle démarche autour de la table où se prennent les repas quotidiens. Assez rapidement, ce type de conversations deviendra une habitude que chaque membre de la famille, quel que soit son âge, attendra avec impatience. Cela constituera bientôt pour chacun une occasion idéale, pour ne pas dire nécessaire, de s'exprimer, de tisser des liens profonds avec les autres, de se sentir proches, choyés et respectés.

QUE PEUVENT FAIRE LES ENSEIGNANTS ?

Les enseignants peuvent encourager les parents à jouer un rôle plus actif dans l'éducation de leur enfant en insistant sur le fait que l'école n'est qu'*un* des nombreux lieux où les enfants apprennent. Ils peuvent les informer des résultats des recherches, des pratiques exemplaires et de ce qu'on sait des formes d'engagement parental particulièrement bénéfiques pour les enfants. Pour ce faire, ils doivent avoir une solide relation de confiance avec les parents, en particulier ceux qui sont moins disposés à nouer des partenariats avec l'école.

Les nombreuses contraintes auxquelles ils font face empêchent parfois certains parents d'offrir à leur enfant un soutien actif et complet. Par exemple, dans beaucoup de ménages, les parents doivent travailler de longues heures et, de plus en plus souvent, à des horaires irréguliers afin de soutenir leur famille sur le plan financier. L'enquête PISA montre qu'il existe un lien étroit entre le statut socio-économique et le niveau de compétence des élèves[4]. De nombreux parents estiment qu'ils doivent faire un choix entre apporter une sécurité financière à leur enfant et lui consacrer du temps. En réalité, selon les résultats de l'enquête PISA, le temps passé à faire la lecture à son enfant ou à lui parler est moins important que le fait d'entreprendre ces activités dans toute la mesure du possible. Et les enseignants peuvent contribuer à soutenir les familles en veillant à ce que chaque enfant bénéficie d'une forme d'attention personnelle, que ce soit à l'école même ou grâce à des partenariats avec des organismes locaux ou des organisations à but non lucratif. Par exemple, sous la supervision d'enseignants et du chef d'établissement, les locaux et les installations de l'école peuvent être mis à la disposition de bénévoles pour qu'ils travaillent individuellement avec les élèves. Les enseignants et le chef d'établissement peuvent également donner des informations sur les programmes existants et, de concert avec des organismes locaux, œuvrer à ce qu'ils soient offerts après les heures d'école et pendant les vacances scolaires, et complètent ce qui est fait à l'école.



Encadré 2.4 **Roumanie : Le Programme national de soutien aux parents pour l'éducation de la petite enfance**

Le Programme national de soutien aux parents pour l'éducation de la petite enfance a été lancé en 2001 par un partenariat comprenant l'UNICEF, le ministère roumain de l'Éducation et de la Recherche et MATRA, un programme de financement du ministère des Affaires étrangères des Pays-Bas, à la suite de recherches montrant que de nombreux parents roumains ne disposaient pas des outils nécessaires pour participer à l'éducation de leur enfant. Ce programme offrait à l'origine une **formation en éducation parentale** à des spécialistes roumains, puis a été élargi aux enseignants. En 2005, il a été intégré dans la Stratégie nationale pour l'éducation de la petite enfance de la Roumanie.

Toujours soutenu par l'UNICEF et présent dans les 41 départements roumains, ce programme forme des formateurs, lesquels forment les enseignants du préscolaire et du primaire, qui forment à leur tour les parents, en recourant aux manuels, cassettes vidéo et autres supports qui leur sont fournis. Les cours se focalisent sur la compréhension de la petite enfance, la façon de féliciter et de soutenir les enfants, et d'éviter de recourir aux châtiments corporels. En général, la formation dure cinq semaines, à raison d'un cours de deux heures par semaine, et il y a deux instructeurs pour 10 parents. Ceux-ci font l'objet d'une évaluation à la fin de la formation, et une session de suivi a lieu six mois plus tard. En 2011, plus de 90 000 parents avaient ainsi reçu une formation dans quelque 5 000 jardins d'enfants et plus de 600 écoles.

www.unicef.org/romania/education_11760.html

Encadré 2.5 **États-Unis : 826 Valencia**

826 Valencia est une organisation à but non lucratif dont le siège est aux États-Unis, à San Francisco. Fondée en 2002 par l'éducateur Ninive Calegari et l'écrivain Dave Eggers, son but est d'aider des élèves âgés de 6 à 18 ans à développer leurs compétences en expression écrite, et les enseignants, à inciter leurs élèves à écrire. L'organisation s'appuie sur des tuteurs bénévoles formés dans ce but (environ 1 700 en 2011) et aide plus de 6 000 élèves chaque année. Le succès de 826 Valencia a débouché sur la création à travers le pays de sept autres organisations fondées sur les mêmes principes.

826 Valencia offre un large éventail de programmes, tous gratuits, destinés aux élèves et aux écoles, notamment du soutien extrascolaire personnalisé, des projets scolaires visant à soutenir les enseignants durant les heures de cours, des ateliers spéciaux ponctuels et des sorties scolaires au « laboratoire d'écriture » de l'organisation.

http://826valencia.org/



Les enseignants peuvent mettre au point quantité de programmes pour nourrir le désir de lire. Des programmes tels que « Drop Everything and Read[5] » (Laisse tout tomber pour lire) montrent aux enfants qu'il est précieux de lire, en particulier lorsqu'on le fait pour son plaisir. Les enseignants peuvent encourager élèves comme parents à fréquenter les bibliothèques, à participer à des clubs de lecture pour élèves et parents, et même à réunir les deux groupes de temps en temps, et à instaurer des périodes consacrées à la lecture durant la journée d'école. L'objectif est que les parents considèrent qu'il est aussi essentiel de lire un livre à leur enfant que de le nourrir et de l'habiller, et que les enfants grandissent en étant profondément conscients que la lecture est tout à la fois une activité précieuse et une source de plaisir.

Notes

1. Hart et Risley (1995) constatent des différences importantes de développement cognitif chez les nourrissons selon que leurs parents leur parlent plus ou moins fréquemment. Voir Hart, Betty et Todd R. Risley (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, P.H. Brookes, Baltimore.

2. Pour en savoir plus sur le niveau d'engagement des parents en matière de responsabilités domestiques, voir l'indicateur LMF2.5 dans la *Base de données de l'OCDE sur la famille* (*www.oecd.org/dataoecd/1/50/43199641.pdf*). OCDE (2011), *Assurer le bien-être des familles*, Éditions OCDE.

3. Wright, A., M. Bouchart, K. Bosdotter et R. Granberg (2010), « Las for Mej Pappa: A Swedish Model for Addressing Family Literacy », *Childhood Education*, pp. 399-403.

4. OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social* (volume II), PISA, Éditions OCDE.

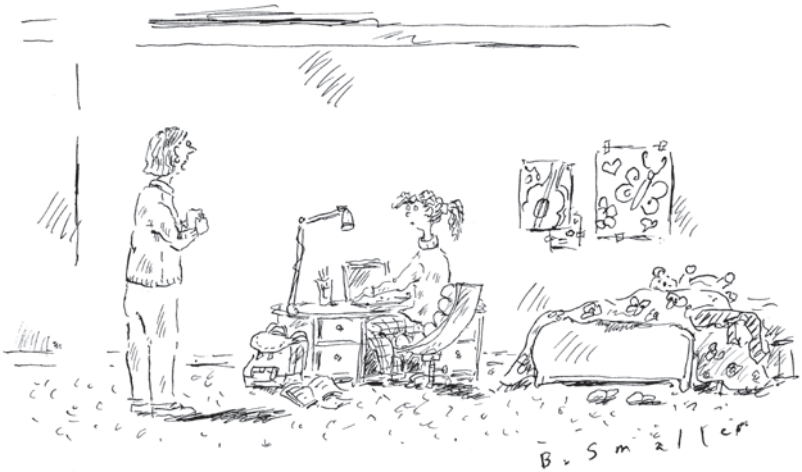
5. Pour des exemples d'initiatives « Drop Everything and Read », voir *http://dropeverythingandread.com/* et *www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/daily-dear-program-drop-55.html*.



3

Parlez avec votre enfant du monde qui l'entoure

L'engagement parental est également bénéfique pour les enfants plus âgés. Le fait de discuter avec eux de questions politiques et sociales, ou de livres, de films et d'émissions télévisées est associé à de meilleurs résultats scolaires en compréhension de l'écrit.



« C'est *toi* qui ne me comprends pas : j'ai eu 15 ans, mais tu n'en as jamais eu 48. »



Une fois la scolarité obligatoire entamée, certains parents croient que l'éducation de leur enfant n'incombe plus qu'à leurs enseignants. Or, l'éducation est une responsabilité partagée; et les résultats de l'enquête PISA montrent que même les élèves plus âgés bénéficient d'un engagement actif de leurs parents dans leur éducation – engagement qui n'a d'ailleurs pas besoin d'être directement lié au travail scolaire.

Quelles sont les formes d'engagement parental bénéfiques pour ces élèves? Afin de le découvrir, l'enquête PISA a demandé aux parents à quelle fréquence ils discutaient avec leur jeune de 15 ans de questions politiques ou sociales, ou de livres, de films ou d'émissions télévisées. On leur a également demandé s'ils prenaient le repas principal à table avec leur enfant, se rendaient avec lui dans une librairie ou une bibliothèque, parlaient avec lui de ce qu'il est en train de lire et passaient du temps simplement à parler avec lui.

De façon générale, les jeunes de 15 ans ont de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit quand leurs parents s'intéressent activement à leur vie et leurs pensées. Tout comme pour les activités enfant-parent s'adressant à de très jeunes enfants, certaines formes d'engagement parental à l'égard des enfants plus âgés sont plus étroitement liées à de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit. Ainsi, il est plus bénéfique de discuter avec les jeunes de 15 ans que d'aller avec eux dans une librairie ou une bibliothèque, en particulier si les discussions portent sur des questions politiques ou sociales. Dans tous les pays et économies examinés, les élèves qui discutent de ces questions avec leurs parents

Encadré 3.1 **L'approche de Reggio Emilia**

L'approche de Reggio Emilia est une philosophie de l'éducation qui privilégie le développement naturel de l'enfant et sa relation avec son environnement immédiat. L'engagement des parents et des communautés est au cœur même de cette philosophie.

Cette approche tient son nom de la petite ville italienne où elle est née à la suite de la Seconde Guerre mondiale. Alors qu'ils reconstruisaient des écoles pour leurs jeunes enfants, les parents et les communautés de Reggio Emilia ont mis au point un programme préscolaire de base, aujourd'hui adopté par de nombreuses institutions à travers le monde.

Dans cette philosophie, on considère que **les parents sont les « premiers professeurs »**. Les « seconds » sont les enseignants, et le « troisième », l'environnement. Les parents sont par conséquent engagés dans tous les aspects de la scolarité : ils sont invités à participer aux prises de décision des écoles; ils prennent part aux discussions touchant les politiques de l'école, ses programmes et ses évaluations; ils sont régulièrement informés des progrès scolaires de leur enfant et ils doivent, pour leur part, rendre compte de ses apprentissages à la maison; et enfin, ils s'engagent souvent dans les activités et les projets des élèves. Les parents participent fréquemment aux activités menées en classe, et sont invités à appliquer à la maison les principes de l'approche de Reggio Emilia. Les réunions se tiennent habituellement après les heures de travail afin qu'un plus grand nombre de parents puissent y assister.

http://zerosei.comune.re.it/inter/index.htm

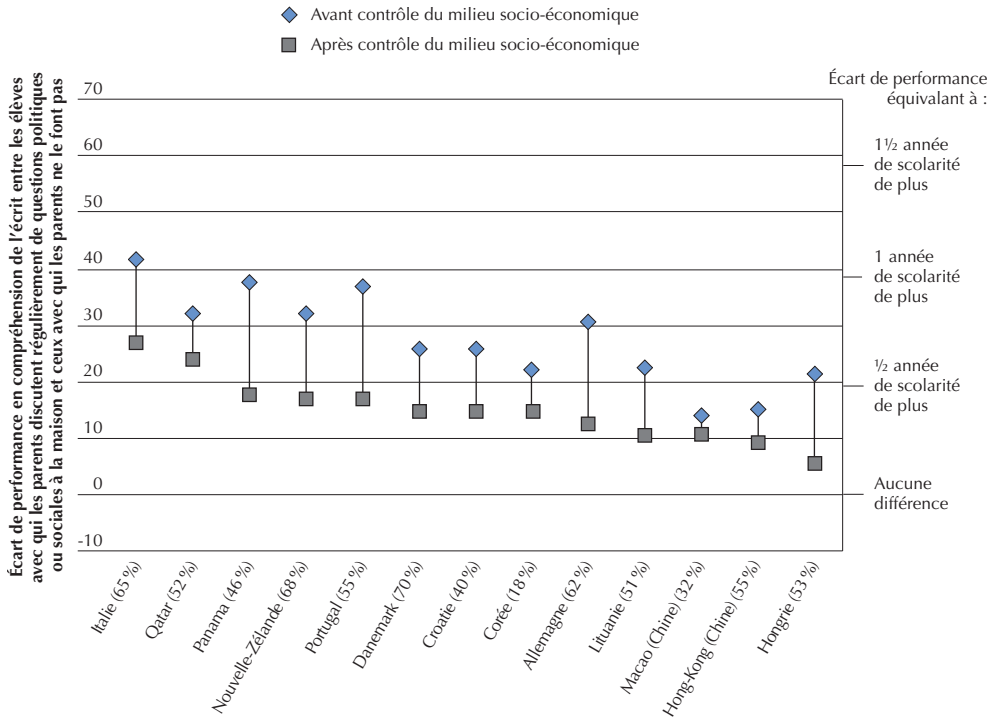


obtiennent de meilleurs résultats. Cette relation est forte dans certains pays tels que l'Italie, où l'écart de performance en compréhension de l'écrit à l'évaluation PISA est de 42 points entre ces élèves et ceux qui ne discutent pas de ces questions avec leurs parents, le Panama (38 points), le Portugal (37 points), la Nouvelle-Zélande et le Qatar (32 points). Étant donné que 39 points équivalent, sur l'échelle PISA, à une année de scolarité, ce résultat confirme que les parents n'ont pas besoin de passer de longues heures avec leur enfant ni d'avoir des connaissances spécialisées pour faire une différence notable dans ses compétences en compréhension de l'écrit. Il leur suffit de faire preuve d'un intérêt réel pour leur enfant et le monde qui les entoure.

Dans tous les pays et économies examinés, à l'exception de la Hongrie et de la Lituanie, les élèves qui discutent avec leurs parents de livres, de films ou d'émissions télévisées obtiennent également

■ Figure 3.1 ■

Les adolescents qui discutent régulièrement de questions politiques ou sociales avec leurs parents sont des lecteurs compétents



Remarque : le pourcentage de parents qui discutent de questions politiques ou sociales avec leur enfant est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de performance en compréhension de l'écrit après contrôle du milieu socio-économique.

Source : Tableau A3.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606473



de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit. La relation est particulièrement forte en Italie, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et au Qatar, où leurs scores dépassent de plus de 25 points, en moyenne, ceux des autres élèves.

Bien qu'évidentes, ces relations ne sont cependant pas très marquées, même après contrôle du milieu socio-économique des élèves. Cela tient peut-être au fait que les élèves les plus favorisés ont généralement des parents plus engagés et/ou que l'engagement parental est une caractéristique de l'avantage socio-économique, et donc une des façons dont le milieu socio-économique influe sur la performance en compréhension de l'écrit. Toutefois, dans tous les pays et économies examinés, les élèves de milieux socio-économiques similaires qui discutent de questions politiques ou sociales avec leurs parents obtiennent

Encadré 3.2 **Israël : La famille au cœur de l'éducation**[1]

À la suite d'un projet de recherche mené dans les années 90, certaines écoles israéliennes recourent aux « questions nécessitant approfondissement » pour encourager l'engagement parental dans l'éducation. Il s'agit de questions d'entrevue posées sur un sujet spécifique dans le but d'**encourager la discussion**. Par exemple, celles portant sur les sujets « histoires de famille » et « plats de famille » amènent à discuter de différentes façons de vivre les fêtes en fonction de l'origine ethnique de la famille. À chaque fête correspondent des plats particuliers, et, selon son origine ethnique, chaque groupe d'immigrants juifs mange des plats différents lors d'une même fête. Cela sert de base à des discussions entre parents et élèves.

Il en a découlé des **matières** telles que l'Album de famille ou le Programme familial d'études bibliques. L'Album de famille, que les élèves commencent en première année du primaire et poursuivent au cours des six années suivantes, s'appuie sur les questions « photos de famille » et « nommer des parents » ; on demande aux familles de faire un album spécial se composant de photos et d'histoires écrites pour les accompagner. Le Programme familial d'études bibliques, encore en vigueur dans une vingtaine d'écoles, mise sur plusieurs questions, notamment « histoires de famille », « rites de famille », « plats de famille » et « chambre de l'enfant », pour susciter des discussions à la maison sur des questions soulevées dans la Bible. Grâce aux ressemblances qui apparaissent entre les histoires de famille relevées dans la Bible et la vie de l'élève, la Bible devient pour lui plus facile d'accès et plus pertinente.

Le projet de recherche initial – tout comme les programmes qui en ont découlé – a été financé par l'école où il était mené ainsi que par plusieurs fondations : l'Agence juive, la Metro-West Jewish Federation, l'organisation Hadassah et le Fonds national juif. Des fonds supplémentaires proviennent de la vente des programmes à divers établissements d'éducation et écoles.

Une évaluation menée au terme du projet de recherche a montré que le programme rendait les parents davantage conscients de leur rôle d'éducateurs. Le climat scolaire s'était également amélioré, tout comme les relations entre les écoles, les élèves et leurs parents ; enfin, la performance scolaire des élèves ayant participé au programme était supérieure à celle des autres élèves.



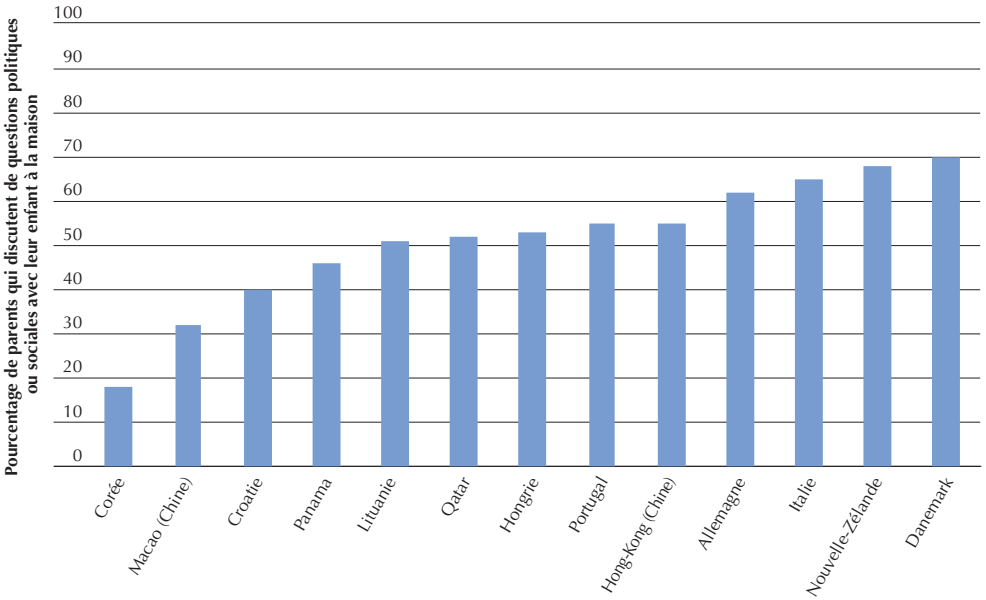
de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit que ceux qui n'en discutent pas avec leurs parents. En Nouvelle-Zélande, au Panama, au Portugal et au Qatar, l'écart de performance dépasse 15 points.

Selon les résultats de l'enquête PISA, les élèves qui discutent de questions politiques ou sociales avec leurs parents prennent également davantage plaisir à la lecture. Cela tient peut-être au fait que les élèves qui, par nature, aiment lire sont plus portés à discuter de ces questions avec leurs parents. Quelle que soit la raison, la force de cette relation « transcende » le milieu socio-économique. Dans tous les pays et économies examinés, les élèves issus de milieux socio-économiques similaires qui discutent de questions politiques ou sociales avec leurs parents prennent également davantage plaisir à la lecture. La relation est particulièrement forte en Allemagne, en Corée, en Italie, en Lituanie et en Nouvelle-Zélande.

Discuter de questions complexes avec les enfants plus âgés, par exemple de questions politiques ou sociales, est également associé chez eux à une plus grande connaissance des stratégies d'apprentissage efficaces, en l'occurrence la capacité à résumer l'information acquise en lisant. Dans tous les pays et économies participant à l'enquête PISA, les élèves avec qui les parents discutent de questions politiques ou sociales ont davantage connaissance de ces types de stratégies. La relation est particulièrement forte en Corée, au Danemark, en Italie, au Panama et au Portugal.

■ Figure 3.2 ■

Discutez de questions politiques ou sociales avec votre adolescent



Les pays/économies sont classés par ordre croissant du pourcentage de parents qui discutent de questions politiques ou sociales avec leur enfant.

Source : Table A3.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606492

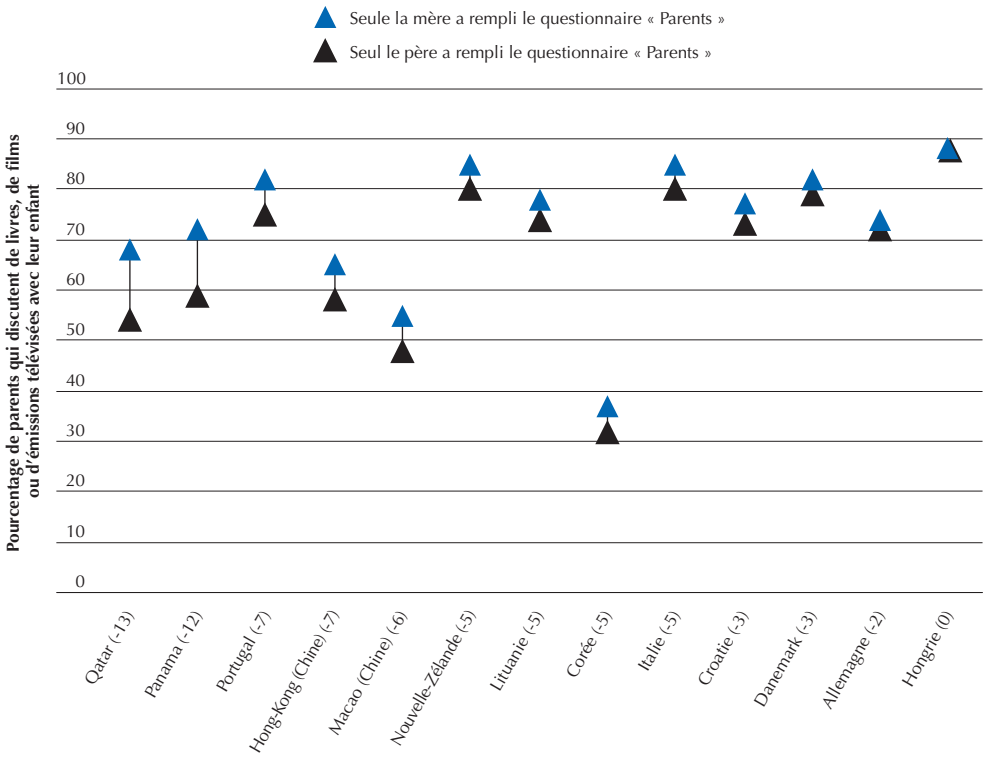


Cette relation traduit peut-être simplement la probabilité plus élevée que les élèves plus favorisés – plus susceptibles d'avoir ce type de discussions avec leurs parents – aient davantage connaissance des stratégies de synthèse efficaces que leurs condisciples défavorisés. Cependant, l'analyse des résultats de l'enquête PISA montre que, en Corée, au Danemark, en Italie, en Lituanie, en Nouvelle-Zélande, au Panama et au Portugal, lorsque l'on compare des élèves de milieux similaires, ceux qui discutent de questions politiques ou sociales avec leurs parents ont davantage connaissance que les autres des stratégies efficaces de synthèse de l'information.

Dans les pays et économies examinés, la moitié des parents, en moyenne, disent discuter de questions politiques ou sociales avec leur jeune de 15 ans. La proportion atteint environ deux tiers au Danemark,

▪ Figure 3.3 ▪

Que vous soyez père ou mère, encouragez votre adolescent à partager ses pensées sur ce qu'il a lu ou regardé



Remarque : l'écart entre les pourcentages de pères et de mères qui ont rempli le questionnaire « Parents » et discuté de livres, de films ou d'émissions télévisées avec leur enfant est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'écart entre les pourcentages de pères et de mères qui ont rempli le questionnaire « Parents » et discuté de livres, de films ou d'émissions télévisées avec leur enfant.

Source : Tableau A3.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606511

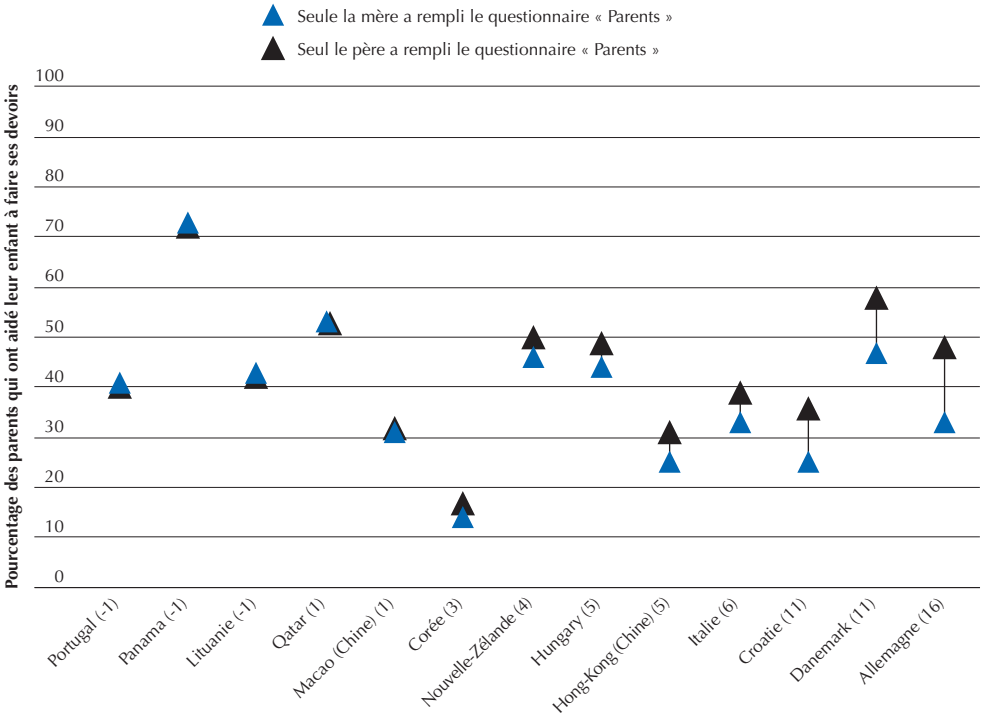


en Italie et en Nouvelle-Zélande, mais seulement un tiers environ en Corée et à Macao (Chine). En moyenne, la proportion est supérieure de 20 points de pourcentage chez les parents favorisés par rapport aux parents défavorisés ; cette différence est particulièrement marquée en Allemagne, en Italie et au Portugal. En moyenne, les parents de ménages favorisés sont également plus susceptibles de discuter avec leur jeune de 15 ans de livres, de films ou d'émissions télévisées.

Les écoles semblent également jouer dans l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant. Ainsi, à milieu socio-économique similaire, les parents sont plus susceptibles de discuter de questions politiques ou sociales avec leur enfant de 15 ans s'il est scolarisé dans un établissement favorisé plutôt que dans un établissement dont l'effectif d'élèves est largement défavorisé. Pour quelle raison ? Peut-être est-ce parce que, dans les établissements dont l'effectif d'élèves est largement favorisé, les autres parents et les enseignants les encouragent davantage à s'engager dans l'éducation de leur enfant, ou

■ Figure 3.4 ■

Pas besoin d'être un expert sur le sujet pour aider votre enfant à faire ses devoirs



Remarque : l'écart entre les pourcentages de pères et de mères qui ont rempli le questionnaire « Parents » et aidé leur enfant à faire ses devoirs est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.

Les pays/économies sont classés par ordre croissant de l'écart entre les pourcentages de pères et de mères qui ont rempli le questionnaire « Parents » et aidé leur enfant à faire ses devoirs.

Source : Tableau A3.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606530



exercent sur eux des pressions dans ce sens. Ou parce que ces établissements attirent des parents qui tiennent à s'engager dans l'éducation de leur enfant.

Les mères ont légèrement, mais systématiquement, davantage tendance que les pères à discuter avec leur enfant de livres, de films ou d'émissions télévisées, à lui parler de ce qu'il est en train de lire, à discuter avec lui de la qualité de son travail scolaire ou à passer du temps simplement à parler avec lui. Toutefois, dans huit des pays et économies examinés ici, les pères sont plus susceptibles que les mères d'aider leur enfant à faire ses devoirs, ce qui dans la plupart des familles revient à aider un enfant en difficulté. Cette tendance laisse penser que, malgré l'idée persistante selon laquelle c'est davantage le rôle de la mère de s'engager dans l'éducation de l'enfant du couple, de nombreux pères sont à la fois en mesure et désireux de le faire. Cependant, les pères semblent généralement s'engager de façon réactive, par exemple lorsque l'enfant semble avoir des difficultés à l'école. Comme le montre le présent rapport, un engagement plus précoce, de la part des deux parents, peut prévenir de telles difficultés scolaires tout en favorisant le bien-être global de l'élève.

QUE PEUVENT FAIRE LES PARENTS ?

En discutant ouvertement avec leur enfant de questions politiques ou sociales, de livres, de films, de musique ou d'autres formes d'expressions ou événements culturels, les parents lui permettent de se former des opinions éclairées et l'aident à développer son esprit critique. Lorsque ses parents sont curieux de ce qu'il est en train de lire, l'enfant peut également se rendre compte qu'il prend davantage de plaisir à lire. Cette forme d'engagement parental, qui peut se dérouler lors du repas familial, n'exige pas plus de temps qu'il n'en faut pour avoir une discussion significative avec son enfant.

QUE PEUVENT FAIRE LES ENSEIGNANTS ?

Les enseignants peuvent favoriser l'engagement parental à la maison même lorsqu'il n'est pas lié à ce qui se passe à l'école. En effet, les partenariats parents-enseignants ne se limitent pas nécessairement aux activités scolaires. Lorsque le partenariat repose sur la confiance, l'enseignant peut confier aux parents ce qu'il sait de leur enfant, de ses aspirations, besoins et préférences. Ce faisant, il peut aider l'élève et ses parents à jeter des bases communes pour bâtir une relation ouverte. Les enseignants peuvent également soutenir les parents et les informer quant aux meilleures façons de s'engager auprès de leur enfant à la maison et d'avoir avec lui des conversations significatives. Lorsqu'en raison de contraintes, les parents peuvent difficilement s'engager de façon régulière auprès de leur enfant, les enseignants peuvent avoir ce type de discussions ouvertes avec les élèves directement.

Note

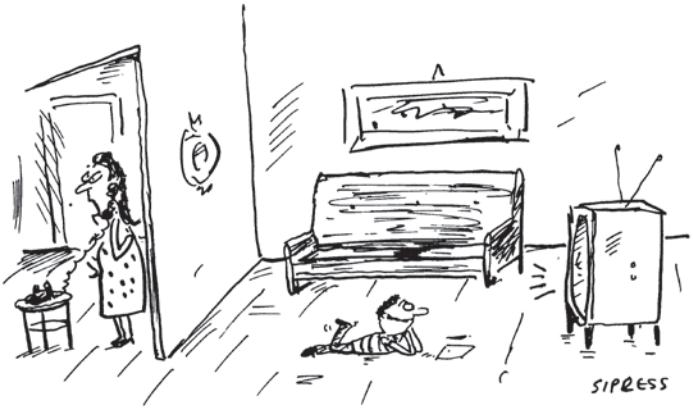
1. Serok, E. (2004), *The Family as Educator – Using the Cultures, Traditions and Heritages of Families as Enrichment Resources for an Israeli School: An Educational Chronicle*, Proquest Information and Learning Company, Ann Arbor, Michigan.



4

Impliquez-vous à l'école, non par obligation, mais par choix

Les parents montrent à leur enfant qu'ils valorisent l'éducation lorsqu'ils prennent le temps de rencontrer ses enseignants ou se portent volontaires pour des activités à l'école. Même s'ils sont très occupés, les parents ont différents moyens de s'impliquer dans les activités de l'école, et les parents et les enseignants ne devraient pas attendre avant de se rencontrer.



« Mademoiselle Rogers ? Sally Green à l'appareil. Est-il vrai que le projet de recherche de mon fils est "L'effet de l'excès de télévision sur un enfant type de 10 ans" ? »



Les parents peuvent également s'engager dans l'éducation de leur enfant en participant à des activités à l'école, par exemple en rencontrant des enseignants ou le chef d'établissement ou en s'impliquant à titre de bénévoles. Les recherches ont montré que ce type d'engagement parental, qui est souvent bien structuré, est associé à un engagement plus important de l'élève à l'école. En effet, ce faisant, les parents montrent à leur enfant qu'ils valorisent l'apprentissage et l'éducation ; et ils montrent aussi à l'école qu'ils se soucient de l'éducation de leur enfant, ce qui peut en retour inciter les enseignants à lui accorder une plus grande attention.

Dans le questionnaire PISA, on demandait aux parents si, au cours de la dernière année scolaire, ils avaient discuté du comportement ou des progrès de leur enfant avec un enseignant, que l'initiative soit venue d'eux ou de ce dernier, s'étaient portés volontaires pour des activités parascolaires ou pour travailler à la bibliothèque de l'établissement, avaient aidé un enseignant, avaient été invités à intervenir à l'école ou avaient participé à des activités liées à la gestion de l'établissement.

Les résultats de l'enquête PISA montrent que les élèves dont les parents s'impliquent dans les activités à l'école ont généralement de moins bons résultats en compréhension de l'écrit que ceux dont les parents sont moins impliqués. Dans 11 des pays et économies examinés, c'est le cas des enfants dont les parents ont discuté du comportement ou des progrès avec un enseignant, que l'initiative soit venue d'eux ou de ce dernier. Cela tient très probablement à ce que les écoles attendent que les élèves commencent à avoir des difficultés pour rencontrer les parents, tandis que les parents attendent que leur enfant ait des difficultés avec ses devoirs pour jouer un rôle actif dans sa scolarité.

Encadré 4.1 **Irlande : La reconnaissance légale du rôle de partenaire des parents**

La loi sur l'éducation adoptée en 1998 en Irlande précise que l'éducation implique un partenariat entre de nombreuses parties prenantes, notamment les parents. Selon cette loi, les parents ont le droit d'être consultés et informés à propos de tous les aspects de l'éducation de leur enfant, et les établissements d'enseignement sont tenus d'impliquer les parents dans la planification scolaire. Ils doivent également inclure des parents dans leur conseil d'établissement. Quant aux parents, il leur incombe d'« entretenir un environnement d'apprentissage, de coopérer avec l'école et d'autres partenaires individuels, tout en leur apportant leur soutien, et d'assumer pleinement leur rôle particulier dans le développement de leur enfant ».

Avant même la loi de 1998, la législation irlandaise reconnaissait et promouvait déjà le rôle des parents dans le système d'éducation. La Constitution de 1937 reconnaissait que les parents jouent le rôle principal dans l'éducation de l'enfant. Depuis l'amendement de 1975 touchant la structure administrative des « écoles nationales », les conseils d'établissement des écoles primaires doivent comprendre au moins deux parents d'enfants qui y sont scolarisés. Et la circulaire *Parents partenaires de l'éducation* de 1991 exige qu'au-delà du primaire toutes les écoles disposent d'une association de parents d'élèves, et elle encourage ces associations à adhérer au réseau national.

Aujourd'hui, on trouve des représentants des parents dans pratiquement tous les conseils d'établissement des écoles primaires et secondaires irlandaises.



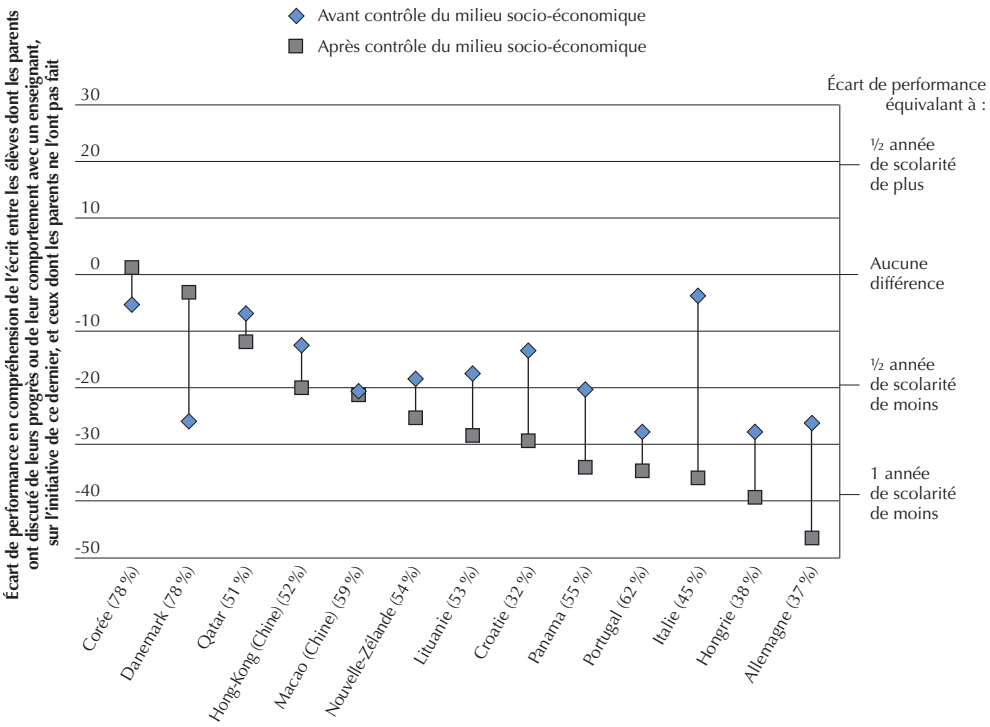
De même, dans sept des pays et économies examinés, les élèves dont les parents ont été bénévoles pour des activités parascolaires obtiennent généralement des scores plus faibles en compréhension de l'écrit.

Si ces résultats semblent indiquer une relation négative entre l'engagement parental et la performance des élèves, les scores de ces élèves en compréhension de l'écrit auraient, selon toute probabilité, été plus faibles encore si leurs parents ne s'étaient pas activement impliqués à l'école.

Ces formes d'engagement ont tendance à être réactives : les parents ne s'impliquent que lorsqu'ils jugent qu'il est nécessaire de le faire, ou lorsque l'école les en a avertis. C'est pourquoi les parents dont l'enfant a des difficultés sont plus susceptibles de rencontrer un enseignant, de se porter volontaires

■ Figure 4.1 ■

En discutant des progrès de votre enfant à l'école, vous lui montrez que vous valorisez l'éducation



Remarque : le pourcentage de parents qui ont discuté avec un enseignant des progrès ou du comportement de leur enfant, sur l'initiative de l'enseignant, est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de performance en compréhension de l'écrit après contrôle du milieu socio-économique.

Source : Tableau A4.1.

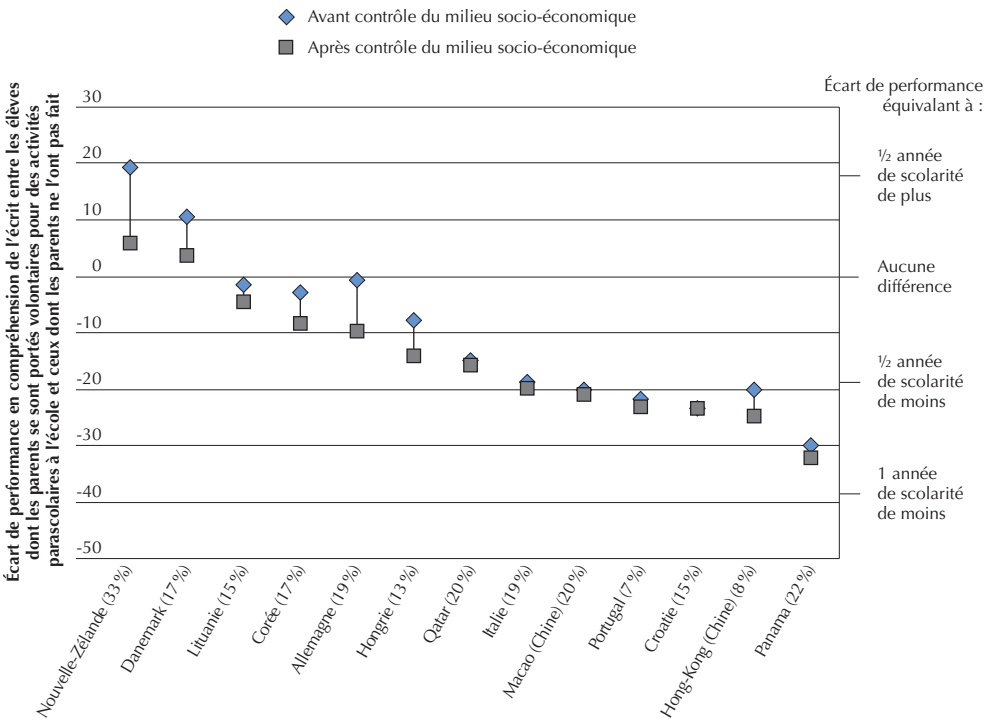
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606549

pour des activités parascolaires et d'aider leur enfant à faire ses devoirs. Il en résulte, dans de nombreux pays et économies, que les parents issus de milieux défavorisés et les parents de garçons s'engagent plus souvent dans ce type d'activités : les faibles performances en compréhension de l'écrit sont en effet généralement associées à un milieu socio-économique défavorisé et au fait d'être un garçon. Ces activités sont bénéfiques pour l'enfant – à moins que l'implication de ses parents à l'école ne lui vaille d'être stigmatisé –, mais l'engagement parental serait encore plus bénéfique s'il débutait bien avant qu'on le juge nécessaire.

Concernant l'engagement parental à l'école, deux faits sont particulièrement saillants : il est relativement peu fréquent et n'a lieu, la plupart du temps, qu'en cas d'absolue nécessité, notamment lorsque l'élève a des difficultés. Les résultats de l'enquête PISA le montrent : dans la plupart des écoles, les parents et les

▪ Figure 4.2 ▪

Le fait de vous porter volontaire pour des activités parascolaires dans l'école de votre enfant n'est que faiblement associé à l'amélioration de ses résultats scolaires



Remarque : le pourcentage de parents qui se sont portés volontaires pour des activités parascolaires à l'école de leur enfant est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de performance en compréhension de l'écrit après contrôle du milieu socio-économique.

Source : Tableau A4.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606568



enseignants ne se rencontrent généralement que lorsque l'élève est aux prises avec des difficultés. Seul un petit nombre de parents s'impliquaient dans des activités à l'école qui ne visaient pas directement à aider leur enfant, par exemple faire une conférence, aider un enseignant ou se porter volontaire pour des activités parascolaires telles que le sport.

QUE PEUVENT FAIRE LES PARENTS ?

L'engagement parental à l'école dépend de l'attitude de l'école et des initiatives qu'elle prend pour inviter les parents à participer à des activités (voir, ci-dessous, « Que peuvent faire les écoles ? »). Pour peu que l'école voie leur engagement d'un bon œil, les parents peuvent faire bien plus que de discuter avec les enseignants des progrès scolaires de leur enfant. Ils peuvent : s'arranger avec l'école pour visiter une ou plusieurs classes afin de mieux comprendre en quoi consiste la journée de leur enfant ; se porter volontaires pour entraîner des équipes de sport, aider à l'organisation d'autres activités parascolaires ou clubs, ou travailler à la bibliothèque de l'école ; mais aussi offrir leur temps pour donner une conférence à l'école, partager avec des élèves un centre d'intérêt ou une réalisation, ou leur donner une vision de l'intérieur d'une carrière ou d'un emploi.

Encadré 4.2 **États-Unis : Harlem Children's Zone**

Le Harlem Children's Zone (HCZ) est une organisation sans but lucratif fondée sur l'idée suivante : repenser **les écoles sur le modèle des centres communautaires**. Ce programme, lancé au début des années 90 afin de s'attaquer aux nombreux problèmes rencontrés par les familles défavorisées d'un pâté de maisons de New York, à Harlem, leur offre services scolaires, programmes péri-scolaires, services de santé, services sociaux et programmes visant à renforcer la communauté. Il assure également divers programmes ciblant les parents et les enfants, de la naissance au début de l'âge adulte. Par exemple, le « Baby College » offre aux futurs parents et aux parents d'enfants âgés d'au plus 3 ans une formation mettant l'accent sur l'importance de faire la lecture aux enfants et, en matière de discipline, de recourir aux réprimandes verbales et non aux châtiments corporels. Le « Three-year-Old Journey » aide les parents à renforcer leurs compétences linguistiques et parentales afin de soutenir le développement de leur enfant. Et l'« Academic Case Management », une approche visant l'épanouissement des jeunes, s'adresse aux élèves en âge de fréquenter le collège, le lycée et l'enseignement supérieur ; elle encourage la collaboration entre les parents et le personnel enseignant au service des résultats des élèves.

Offert gratuitement et financé par des dons et des subventions publiques, ce programme a été repris dans 20 autres villes américaines. En 2009, uniquement dans Harlem, plus de 10 000 enfants et 10 000 adultes avaient bénéficié de ses services.

www.hcz.org



Encadré 4.3 **États-Unis : Le programme NNPS**

Fondé en 1996 à l'université Johns Hopkins, le programme National Network of Partnership Schools (NNPS) a pour but d'aider les familles et les communautés américaines à s'engager dans l'éducation des enfants. Le NNPS a mis au point divers outils à cette fin, notamment un « processus de partenariat » intitulé « Teachers Involve Parents in Schoolwork » (TIPS) Interactive Homework. Dans le cadre du TIPS, l'élève doit faire des devoirs portant sur un sujet abordé en classe et exigeant une interaction avec quelqu'un à la maison. Ainsi, **les enseignants comme les parents sont engagés dans le travail de l'élève**.

Initialement financé par des subventions de l'Institut de la santé de l'enfant et du développement humain (NICHD) et du ministère de l'Éducation des États-Unis, le NNPS encourage les écoles membres à financer elles-mêmes le programme. Pour devenir membres, elles doivent dédier une équipe à l'initiative, définir ses objectifs et lui affecter un budget. Elles paient des droits d'adhésion et des frais annuels de renouvellement, et doivent se prêter à une enquête annuelle qui permet au NNPS d'évaluer leur travail. Le NNPS compte aujourd'hui plus de 1 000 membres dans 22 États. Chaque membre reçoit le *Promising Partnership Practices* (pratiques de partenariat prometteuses), un recueil annuel répertoriant environ 100 activités de partenariat mises en œuvre par les membres du NNPS au cours de l'année scolaire précédente. Ces activités sont classées et indexées selon les résultats des élèves, l'année d'études et le type d'engagement.

www.partnershipschools.org

QUE PEUVENT FAIRE LES ÉCOLES ?

Les enseignants peuvent développer des relations de confiance avec les parents afin de les encourager à s'engager davantage dans l'éducation de leur adolescent. Bien trop souvent, il faut attendre que les élèves aient des difficultés scolaires ou des problèmes de comportement pour qu'il y ait des interactions entre les enseignants et les parents. De plus, à mesure qu'ils grandissent, les élèves ont généralement plus d'un professeur, ce qui peut compliquer la tâche des parents et des enseignants qui veulent nouer des relations solides. Certains établissements secondaires misent sur des enseignants-tuteurs qui coordonnent l'échange d'informations entre tous les professeurs d'un élève et ses parents. D'autres attribuent un petit nombre d'élèves à chaque enseignant, lequel, outre sa charge normale de travail d'enseignement, joue également le rôle de tuteur auprès de ces élèves. D'autres encore emploient des tuteurs à plein temps, dont la mission n'est pas d'enseigner, mais de coordonner les relations entre les enseignants – et l'école en général – et les parents.

L'engagement des enseignants vis-à-vis des familles peut se faire de nombreuses façons. Voici, à titre d'exemple, classés par ordre croissant de complexité et d'efficacité, une succession d'efforts qu'ils peuvent déployer pour les sensibiliser[1] :

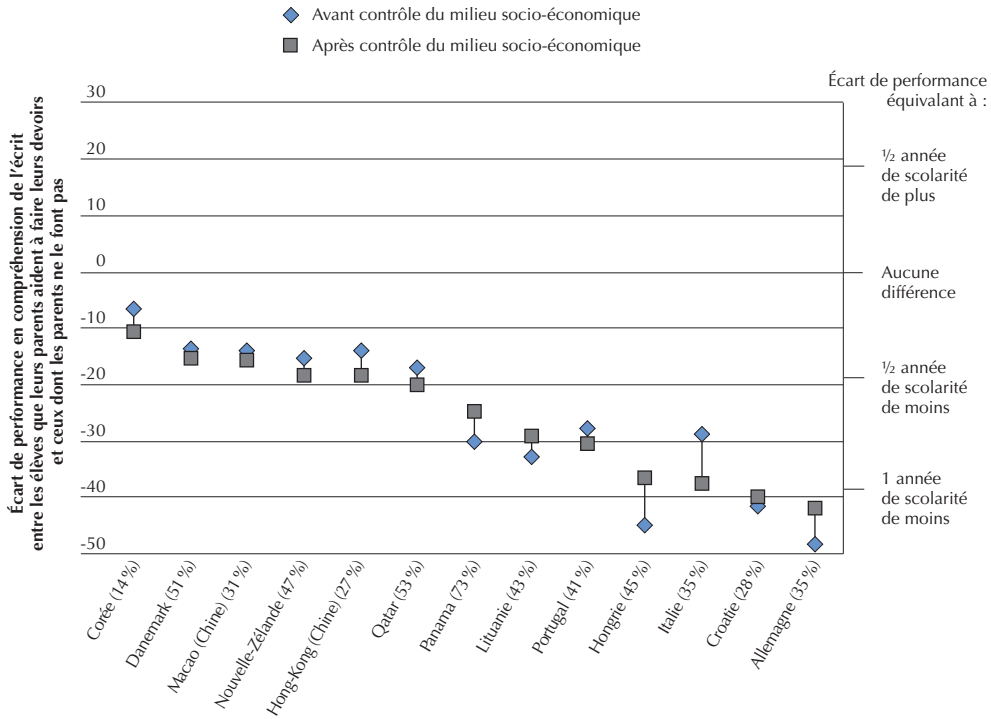
- **Phase 1** – Tout au long de l'année, les enseignants ne font que peu ou pas d'efforts pour faire connaissance avec les familles ou communiquer avec elles. Ils n'ont de contact avec elles qu'en cas de problème de l'enfant ou d'inquiétudes à son sujet. Les familles ne savent pas comment entrer en contact avec le professeur.



- **Phase 2** – Tout au long de l'année, les enseignants déploient quelques efforts pour faire connaissance avec les familles. Ils leur donnent les informations nécessaires pour les contacter, ainsi que des informations sur les règles et les attentes dans leur classe. Tout au long de l'année, ils contactent les familles quand des problèmes surviennent et/ou pour leur rappeler d'assister aux événements et réunions organisés à l'école.
- **Phase 3** – En début d'année, les enseignants vont à la rencontre des familles pour partager des informations avec elles et obtenir des renseignements de base à leur sujet, notamment la façon de les contacter et leurs attentes pour leur enfant. Tout au long de l'année, ils contactent les familles quand des problèmes surviennent et pour leur faire part de nouvelles positives.
- **Phase 4** – Tout au long de l'année, les enseignants vont à la rencontre des familles pour partager des informations, notamment sur ce qui se passe en classe, ainsi que pour savoir quels sont leurs espoirs et leurs rêves pour leur enfant, ainsi que leurs préférences en termes de communication. Les familles et l'enseignant entrent en contact de façon régulière en cas de problème ou pour partager des nouvelles positives.

Figure 4.3

Les parents sont une importante source d'aide pour les élèves en difficulté



Remarque : le pourcentage de parents qui aident leur enfant à faire ses devoirs est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de performance en compréhension de l'écrit après contrôle du milieu socio-économique.

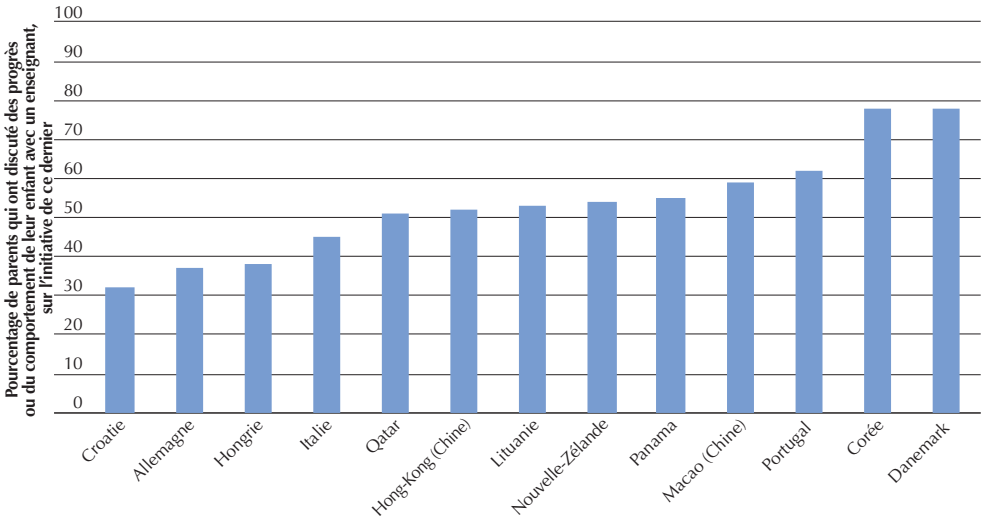
Source : Tableau A4.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606587



■ Figure 4.4 ■

N'attendez pas que votre enfant ait des difficultés scolaires ou des problèmes de comportement pour rencontrer ses enseignants



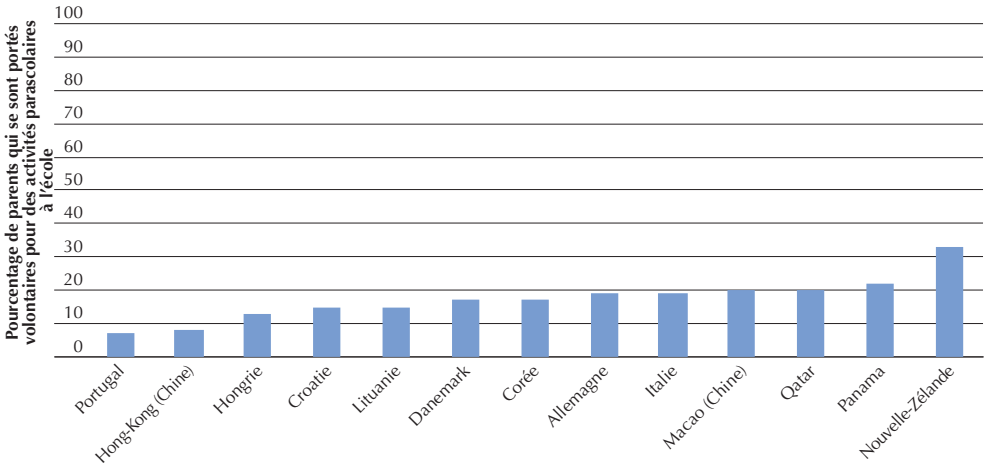
Les pays/économies sont classés par ordre croissant du pourcentage de parents qui ont discuté des progrès ou du comportement de leur enfant avec un enseignant, sur l'initiative de ce dernier.

Source : Tableau A4.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606606

■ Figure 4.5 ■

Faites l'effort de vous engager : participez aux activités parascolaires !



Les pays/économies sont classés par ordre croissant du pourcentage de parents qui se sont portés volontaires pour des activités parascolaires.

Source : Tableau A4.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606625



Les enseignants peuvent également organiser des séances de rencontre sans rendez-vous, adopter une politique de porte ouverte dans leur classe, créer un site web consacré à leur classe comportant une section réservée aux questions et réponses des parents, et effectuer des visites à domicile. Ils devraient consacrer plus d'efforts à nouer des relations avec les familles réticentes, plutôt qu'avec celles qui font déjà preuve d'ouverture et d'engagement à l'égard de l'école et des enseignants. Les programmes de proximité devraient s'adresser à tous, afin de ne pas mettre en avant les élèves en difficulté ou les familles défavorisées, ce qui pourrait stigmatiser à la fois les élèves et les familles. Enfin, des activités de suivi personnalisées ciblant les familles qui ont besoin de plus de soutien et de conseils peuvent être organisées.

Une fois qu'ils ont établi une relation avec les familles des élèves, les enseignants peuvent concevoir des projets ou des activités exigeant un engagement parental direct. Ce faisant, ils aideront leurs élèves directement, mais aussi indirectement, en apportant un soutien à leurs parents.

Nombre de parents ne savent concrètement que très peu de choses sur ce qui se passe chaque jour à l'école. Dans la plupart des pays, les parents ne vont en effet que rarement – voire jamais – observer *de visu* la vie quotidienne de l'école. Pour y remédier, les écoles peuvent organiser des visites en petits groupes, de façon à ne pas perturber les cours ; dans quelques pays, les parents ont accès aux salles de classe à dates régulières.

Tout comme les parents connaissent mal la vie quotidienne de leur enfant, les adolescents en savent très peu sur ce que leurs parents font réellement dans la journée. Les écoles ont là aussi un rôle à jouer : elles peuvent ouvrir leurs portes aux parents et les inviter à partager avec les élèves leurs expériences de vie et de travail, par exemple leur présenter des carrières ou des emplois, discuter avec eux des principales difficultés et satisfactions rencontrées en milieu professionnel, etc. De telles discussions peuvent être très instructives pour ces élèves plus âgés, car ils devront bientôt prendre des décisions quant à leur avenir : vont-ils poursuivre leurs études ou entrer sur le marché du travail,

Encadré 4.4 **Japon : L'implication des professeurs principaux**

Les enseignants sont un élément essentiel du succès du système d'éducation japonais. Lorsque la restauration de Meiji a débuté et que l'État a modernisé son système d'éducation, la plupart des enseignants appartenaient aux classes supérieures du pays, certains étaient même des samurais. Dans la tradition confucéenne, la profession d'enseignant était très respectée. Au Japon, aux termes de la législation, les enseignants font partie des fonctionnaires les mieux payés, mais ils travaillent de longues heures, en particulier parce que, outre le temps qu'ils passent à préparer leurs cours et à enseigner, on attend d'eux qu'ils **rendent régulièrement visite à leurs élèves** et soient en **contact permanent** avec leur famille.

Dans le système d'éducation japonais, les professeurs principaux suivent leurs élèves de classe en classe et sont impliqués dans leur vie hors de l'école. Ils ont une responsabilité sans équivalent auprès des parents : par exemple, si un élève viole la loi, les autorités judiciaires appellent son professeur, et tous les membres du corps professoral s'excusent de son comportement.



dans quel domaine veulent-ils étudier ou travailler ? Plusieurs écoles de la même région, composées d'élèves de milieux socio-économiques différents, pourraient mettre en commun leurs listes de parents intervenants afin d'obtenir un bon dosage de carrières et d'emplois à présenter, et minimiser ainsi la gêne que pourraient éprouver les élèves comme les parents.

Les écoles peuvent également collaborer avec des entreprises locales afin que les élèves participent avec leurs parents à des initiatives « Take your child to work **» (amenez vos enfants au** travail)[2]. Ces activités existent dans de nombreux pays, mais les écoles sont rarement impliquées. La coordination nécessaire entre les écoles et les entreprises locales rendra ces partenariats certainement plus complexes à gérer, mais ils peuvent offrir aux élèves une excellente occasion de découvrir leur environnement économique local, d'avoir des attentes et des aspirations éclairées concernant leur avenir, et d'en apprendre davantage sur leurs propres parents (les discussions sur le travail des parents peuvent aussi déboucher sur une foule d'autres sujets, connexes ou non). Ce type d'initiatives peut s'inscrire dans le programme de conciliation travail-famille des entreprises, tout en donnant aux chefs d'entreprise l'occasion de rencontrer de nouveaux employés potentiels.

Encadré 4.5 **Nouvelle-Zélande : Travailler avec les familles maories élargies**

En Nouvelle-Zélande, un cinquième environ des élèves sont identifiés comme Maoris, le peuple indigène du pays. L'équipe Parents, familles et *whānau* (famille élargie en maori, PFW) a été créée pour travailler avec les *whānau* (qui comprennent parents, oncles, tantes et grands-parents) dans des communautés ciblées, afin de les aider à s'engager de façon active dans l'éducation des enfants.

Œuvrant de concert avec d'autres organisations gouvernementales et non gouvernementales, l'équipe PFW fournit aux *whānau* des informations sur : les avantages de l'éducation à la petite enfance ; les rôles et responsabilités des *whānau* et des enseignants en termes de *National Standards* (Normes nationales, soit les résultats attendus des élèves en lecture, expression écrite et mathématiques après huit années de scolarité obligatoire) ; la façon de soutenir à la maison le développement de la littératie et du calcul ; les exigences du *National Certificate of Educational Attainment* (le principal diplôme sanctionnant la fin du secondaire) ; et les opportunités qu'offre *Youth Guarantee*, une initiative visant à accroître le niveau d'éducation de groupes ciblés d'élèves de 16 et 17 ans en rendant le système d'éducation plus attentif à leurs besoins.

Le ministère de l'Éducation promeut également auprès des *whānau* le programme « Reading Together » (lire ensemble), qui leur enseigne les stratégies de lecture que les enseignants utilisent avec leurs élèves en classe et leur présente les ressources offertes dans leur communauté en matière d'alphabétisation. En connaissant mieux la façon dont les enfants apprennent à lire, la famille étendue sera mieux à même d'œuvrer au sein d'un partenariat d'apprentissage impliquant à la fois leurs enfants et leurs enseignants et leur école.



QUE PEUVENT FAIRE LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ?

Dans la plupart des écoles, les initiatives encourageant l'engagement familial dépendent de la bonne volonté individuelle des enseignants ou du leadership et de la vision du chef d'établissement[3]. Habituellement, travailler directement avec des parents-partenaires n'entre pas dans la formation et le perfectionnement professionnels des enseignants. C'est pourquoi la plupart d'entre eux estiment soit que leur rôle ne consiste pas à stimuler l'engagement parental, soit qu'ils sont mal préparés pour le faire[4].

Les systèmes d'éducation peuvent aider les enseignants et les autres professionnels de l'éducation à mettre sur pied des programmes de proximité destinés aux familles en :

- identifiant les étapes clés et les résultats escomptés qu'enseignants, responsables de l'éducation et professionnels de l'éducation devraient viser en matière d'engagement auprès des familles ;
- offrant une formation, initiale ou de perfectionnement, sur la façon de créer des partenariats solides avec les parents ;

Encadré 4.6 **Corée : Le soutien de l'école à l'engagement parental**

La Corée s'est dotée d'un système complet pour associer les parents à l'éducation de leur enfant. Des parents sont ainsi invités à visiter les écoles afin d'observer l'application des politiques d'éducation et de commenter leur mise en œuvre. En 2011, le ministère coréen de l'Éducation, de la Science et de la Technologie (MEST) a embauché par voie publique 500 parents observateurs « hors ligne » – environ 30 pour chacun des 16 bureaux provinciaux et municipaux en charge de l'éducation – et 3 200 parents observateurs « en ligne », qui sont chargés de surveiller la mise en œuvre des politiques d'éducation du gouvernement et de transmettre leurs observations au MEST. Les observateurs sont ensuite informés de toute mesure de suivi adoptée par le MEST à la suite de leur rapport.

Ces bureaux provinciaux et municipaux et les écoles déploient également, à l'intention des parents, des programmes intitulés « Education Policies Presentation for Parents » (présentation aux parents des politiques d'éducation), organisés dans plus de 20 lieux différents depuis novembre 2011, et auxquels ont participé le ministre et le vice-ministre du MEST. De plus, dans chaque région, des centres de soutien aux parents et des institutions éducatives offrent aux parents de nombreux programmes pour améliorer leurs compétences parentales dans des domaines tels que la communication et l'orientation professionnelle.

En octobre 2010, sous les auspices du National Institute for Lifelong Education (Institut national pour l'apprentissage tout au long de la vie), le National Parent Support Center (Centre national de soutien aux parents, NPSC) a été créé dans le but de fournir des informations sur l'éducation, de diffuser les pratiques exemplaires d'engagement parental à l'école, d'établir un réseau de centres municipaux et provinciaux de soutien aux parents, et de soutenir les services de conseil destinés aux parents.

www.parents.go.kr



- évaluant quelles sont les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs d'engagement familial et en affectant les ressources adéquates à la réalisation de ces objectifs ;
- créant des partenariats – ou en accordant aux écoles l'autonomie nécessaire pour le faire – avec des organisations non gouvernementales, des groupes de la société civile et des organisations à but non lucratif dans le but d'accroître la capacité et la diversité du personnel disponible ; et
- en évaluant les enseignants et les écoles au regard de leurs aptitudes et compétences à travailler avec les familles.

Notes

1. La Flamboyan Foundation, dont le siège est aux États-Unis, a créé une grille d'évaluation pour les enseignants : *http://flamboyanfoundation. org/wp/wp-content/uploads/2011/06/Classroom-Family-Engagement-Rubric-7-29-2011.pdf*.

2. De nombreuses entreprises prennent des initiatives « Take your child to work ». L'organisation Working Families (Royaume-Uni) est l'une des nombreuses organisations à but non lucratif à avoir développé un ensemble de conseils et de lignes directrices pour qu'employeurs, employés et enfants tirent le meilleur parti de telles initiatives : *www.workingfamilies.org.uk/articles/employers/national-work-life-week/take-your-child-to-work-day*.

3. Graue, E. et C.P. Brown (2003), « Preservice Teachers' Notions of Families and Schooling », *Teaching and Teacher Education*, vol. 19, pp. 719-735. Denessen, E. *et al.* (2009), « Teacher-Parent Partnerships: Preservice Teacher Competences and Attitudes During Teacher Training in the Netherlands », *International Journal about Parents in Education*, vol. 3(1), pp. 29-36.

4. Selon l'édition 2005 de *MetLife Survey of the American Teacher*, l'engagement de la famille est le plus grand défi aux yeux des enseignants. Markow, D. et S. Martin (2005), *The MetLife Survey of the American Teacher, 2004-2005: Transitions and the Role of Supportive Relationships*, MetLife, Inc., New York ; *www.eric.ed.gov/PDFS/ED488837.pdf*.



5

Valorisez la lecture aux yeux de votre enfant

Les enfants – y compris les enfants plus âgés, même s'ils ont parfois du mal à l'admettre – voient leurs parents comme des modèles. Les enfants dont les parents ont des attitudes plus positives à l'égard de la lecture ont eux-mêmes de meilleures compétences en lecture et prennent davantage plaisir à lire.



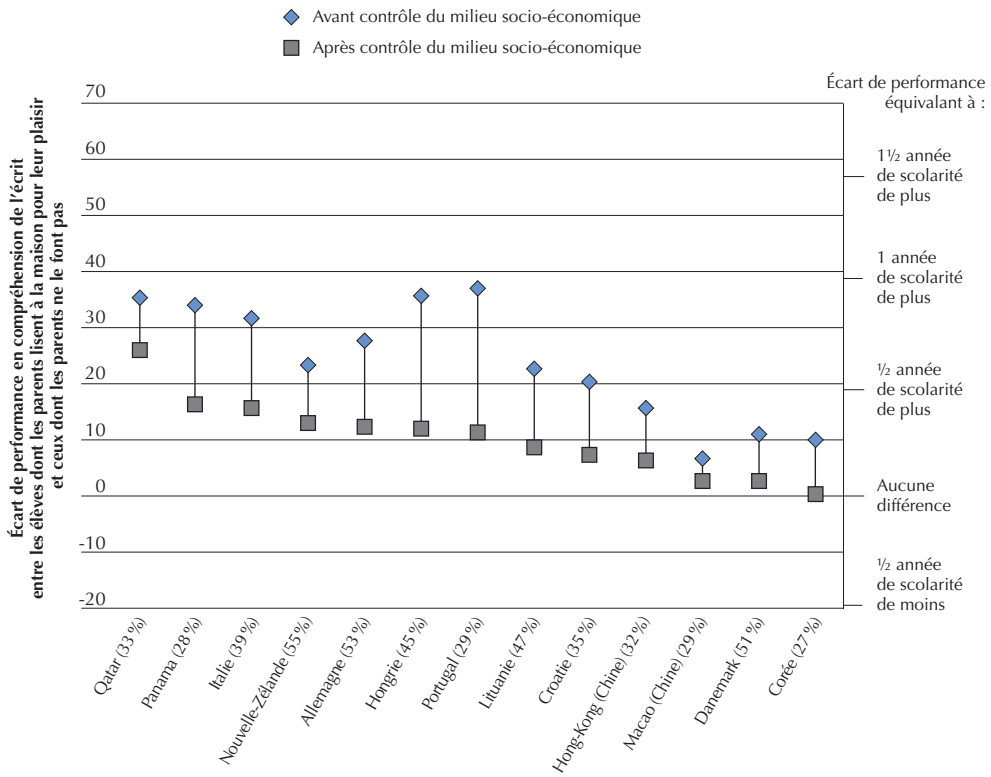
« Monsieur, je suis désolé mais Dostoïevski n'est pas considéré comme une lecture d'été. Je vais devoir vous demander de me suivre… »



À mesure que les enfants grandissent, l'influence de leurs parents diminue au profit de celle de leurs pairs et d'autres personnes extérieures à la famille. Mais cela ne signifie pas que les adolescents n'ont plus besoin (ou ne veulent plus, même s'ils ne l'admettent pas toujours) que leurs parents s'intéressent réellement à leur vie. À l'adolescence, les enfants portent parfois sur leurs parents un regard plus critique, mais ils continuent d'absorber leurs attitudes et d'être attentifs à ce qu'ils font. Par conséquent, tout en s'engageant activement dans la scolarité de leur enfant, en le conseillant dans ses décisions en matière d'éducation, en surveillant ses devoirs et en le sollicitant intellectuellement, les parents peuvent également s'impliquer implicitement en étant pour lui un modèle.

■ Figure 5.1 ■

Donnez le bon exemple à votre enfant : lisez !



Remarque : le pourcentage de parents qui lisent à la maison pour leur plaisir est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de performance en compréhension de l'écrit après contrôle du milieu socio-économique.

Source : Tableau A5.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606644



Si l'imitation est le plus beau compliment qui soit, c'est aussi l'un des outils auxquels les enfants recourent pour prendre pied dans le monde adulte. Les habitudes et les attitudes de leurs parents à l'égard d'activités intellectuellement stimulantes, mais aussi des livres et de la réussite scolaire, façonnent leurs propres attitudes pour ce qui a trait à la lecture, à l'école et à l'apprentissage – et, au bout du compte, peuvent aussi avoir un lien avec leurs résultats à l'école.

Existe-t-il un lien entre les attitudes des parents à l'égard de la lecture et les compétences en compréhension de l'écrit de leur enfant? Afin de le découvrir, l'enquête PISA a demandé aux parents si la lecture était pour eux un loisir ou une perte de temps, s'ils lisaient à la maison pour leur plaisir et s'ils aimaient se rendre à la librairie ou à la bibliothèque.

Les enfants dont les parents sont plus enclins à lire et ont des attitudes positives à l'égard de la lecture ont de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit que les autres enfants. Dans tous les pays et économies examinés, les enfants dont les parents ne pensent pas que la lecture est une perte de temps ou passent plus de temps à lire à la maison pour leur plaisir obtiennent des scores sensiblement plus élevés. En Hongrie, en Italie, en Nouvelle-Zélande, au Panama, au Portugal et au Qatar, le score en compréhension de l'écrit des enfants dont les parents pensent que la lecture est une perte de temps est inférieur de plus de 50 points – l'équivalent de plus d'une année complète de scolarité – à celui des élèves dont les parents ne le pensent pas. Inversement, dans ces mêmes pays, le score des enfants dont les parents passent du temps à lire à la maison pour leur plaisir est supérieur de plus de 30 points – l'équivalent de près d'une année complète de scolarité – à celui des élèves dont les parents ne le font pas.

Encadré 5.1 **États-Unis : Cool Culture**

« Cool Culture » est une organisation new-yorkaise à but non lucratif qui offre un **accès gratuit aux institutions culturelles** aux familles à faible revenu ayant de jeunes enfants. Lancée en 1999, cette initiative s'appuie sur la conviction que la participation à des activités culturelles contribue au développement des compétences linguistiques des enfants en leur permettant d'exprimer leurs observations et leurs opinions sur ce qu'ils ont vu dans des musées, des jardins botaniques et des zoos.

La famille des enfants inscrits dans un des programmes affiliés ciblant la petite enfance reçoit un « laissez-passer familial Cool Culture » qui donne à cinq de ses membres – au plus – un accès gratuit à 91 institutions culturelles de la ville. « Cool Culture » offre également dans **plusieurs langues** des « Culture Hunt Cards », qui incitent à découvrir des objets spécifiques dans les institutions culturelles visitées, et à discuter à la fois de ces objets et de ces institutions, durant et après la visite.

Le financement de Cool Culture vient de dons privés pour les deux tiers et d'institutions publiques pour un tiers. Toutes les structures d'accueil de la petite enfance à financement public qui offrent, à New York, leurs services aux familles à faible revenu sont invitées à s'inscrire au programme. « Cool Culture » travaille aujourd'hui avec plus de 400 programmes (Head Start, garderies, prématernelles). En 2010-11, le laissez-passer familial a ouvert les portes d'institutions culturelles à environ 180 000 adultes et enfants.

http://www.coolculture.org/

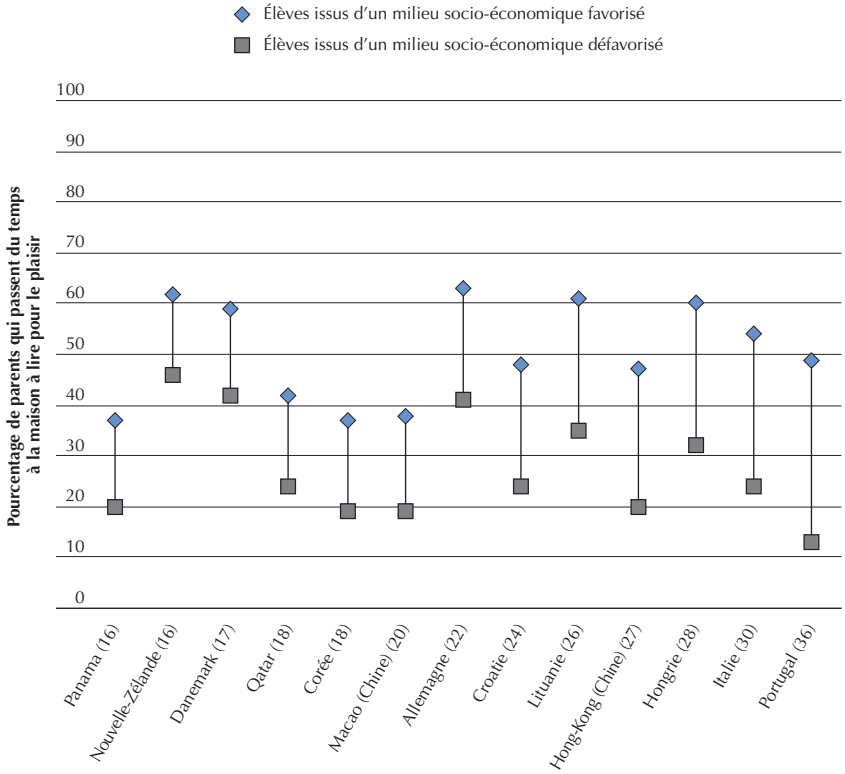


Les parents socio-économiquement favorisés sont plus susceptibles que les autres d'avoir des attitudes positives à l'égard des livres et de la lecture. Toutefois, même lorsque l'on compare des familles de milieux socio-économiques similaires, il existe toujours un lien important entre les habitudes et les attitudes des parents à l'égard de la lecture et la performance de leur enfant en compréhension de l'écrit. Cela signifie que cette relation ne dépend pas du milieu socio-économique familial.

Sans surprise, dans tous les pays et économies examinés, lorsque les parents voient la lecture comme un loisir, aiment se rendre à la librairie ou à la bibliothèque et passent du temps à lire à la maison pour leur plaisir, leurs enfants sont plus susceptibles d'aimer lire eux-mêmes. Ce constat persiste même

■ Figure 5.2 ■

Souvent, les élèves défavorisés ont autour d'eux moins d'adultes qui leur donnent envie de lire



Remarque : l'écart entre les pourcentages de parents socio-économiquement favorisés et défavorisés qui passent du temps à la maison à lire pour leur plaisir est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.

Les pays/économies sont classés par ordre croissant de l'écart entre les pourcentages de parents socio-économiquement favorisés et défavorisés qui passent du temps à la maison à lire pour leur plaisir.

Source : Tableau A5.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606663



lorsque l'on compare des enfants issus de milieux socio-économiques similaires, ce qui indique que les enfants sont plus enclins à aimer la lecture lorsque leur environnement familial est propice à la lecture. Cette relation est particulièrement marquée en Hongrie, en Italie, en Lituanie et au Qatar.

L'enquête PISA a également découvert un lien entre les attitudes positives des parents à l'égard de la lecture et le fait que leur enfant sache quelles stratégies sont les plus efficaces pour résumer l'information acquise en lisant. Mais cette relation dépend dans une large mesure du milieu socio-économique des élèves. Ainsi, dans 11 des pays et économies examinés, lorsque l'on compare des élèves de milieux socio-économiques différents, ceux dont les parents lisent à la maison pour leur plaisir sont plus susceptibles d'avoir connaissance de ces stratégies. Mais, lorsque l'on compare des élèves de milieux socio-économiques similaires, ce constat ne vaut plus que pour la Hongrie, l'Italie, le Panama et le Qatar. Cette tendance indique que les habitudes de lecture des parents sont liées à leur milieu socio-économique (les parents favorisés sont plus susceptibles de lire à la maison pour leur plaisir) et que, dans la plupart des pays et économies, toute relation entre les habitudes des parents et la connaissance de leur enfant des stratégies de synthèse efficaces est, en grande partie, le reflet du milieu socio-économique familial.

En moyenne, dans les pays et économies couverts par l'enquête PISA qui ont mesuré l'engagement parental, seuls 4 parents sur 10 lisent régulièrement à la maison pour leur plaisir. Dans tous les pays et économies examinés, les parents qui lisent à la maison pour leur plaisir sont généralement socio-économiquement favorisés, ce qui explique en partie les écarts de performance en compréhension de l'écrit entre les élèves issus d'un milieu favorisé et les élèves issus d'un milieu défavorisé.

Les mères sont, de façon marginale, plus susceptibles que les pères d'avoir des attitudes positives à l'égard de la lecture. L'enquête PISA montre qu'elles sont également plus enclines à voir dans la lecture un de leurs loisirs préférés, à aimer recevoir un livre en cadeau et à aimer se rendre à la librairie ou à la bibliothèque. Ces différences sont particulièrement marquées dans certains pays et économies, notamment en Allemagne, où les trois quarts des mères environ considèrent que la lecture est l'un de leurs loisirs préférés ou aiment se rendre à la librairie ou à la bibliothèque, contre seulement la moitié des pères environ, mais aussi en Nouvelle-Zélande. Dans la plupart des pays et économies, ni les mères ni les pères ne sont des lecteurs passionnés ; il n'y a qu'en Allemagne, au Danemark et en Nouvelle-Zélande que la majorité des mères lisent pour leur plaisir, contre seulement un tiers environ des mères et des pères dans la plupart des autres pays et économies.

QUE PEUVENT FAIRE LES PARENTS ?

Rien de plus simple : lire ! L'important est que les deux parents – le père et la mère – lisent, et s'ils n'aiment pas les romans, par exemple, ils peuvent tout aussi bien lire le journal ou des magazines. En lisant, ils montrent à leur enfant – quel que soit son âge – que la lecture est une activité quotidienne à la fois agréable et précieuse, et qu'elle procure d'autant plus de satisfaction lorsqu'on discute avec les autres de ce qu'on a lu.

Quant aux parents qui n'aiment pas lire, ou estiment manquer de temps pour lire pour leur plaisir, ils peuvent, malgré tout, encourager leur enfant à lire en lui offrant des livres, en l'emmenant à la bibliothèque et en lui parlant de ce qu'il est lui-même en train de lire, que ce soit pour son plaisir ou à l'école.



Encadré 5.2 **Que peuvent faire les entreprises et les pouvoirs publics ?**

Les parents seront d'autant plus efficacement encouragés à s'engager davantage dans l'éducation de leur enfant si la société perçoit cet engagement comme un bon investissement et si on allège certaines contraintes de temps qui pèsent sur eux. Les pouvoirs publics peuvent intervenir directement en concevant et en mettant en œuvre des politiques qui favorisent la conciliation travail-famille. Ils peuvent également jouer un rôle indirect en apportant, par exemple, un soutien financier aux communautés qui favorisent l'engagement parental, à travers des prêts/subventions ou des incitations fiscales visant des organisations à but non lucratif ou des entreprises locales. Les entreprises ont aussi un rôle à jouer en appliquant ces politiques.

Dans les pays de l'OCDE, la plupart des enfants grandissent dans une famille où les deux parents occupent un emploi rémunéré. Afin d'aider les parents à mieux concilier le travail et la famille, de nombreux pays de l'OCDE ont adopté des politiques prévoyant des aménagements du travail favorables à la famille[1]. Il s'agit notamment des formules suivantes :

- **Pratiques de travail souples**, notamment réduction du temps de travail (travail à temps partiel) ; horaires à la carte (flexibilité des heures de début et de fin du travail, et comptes « épargne-temps », qui permettent d'ajuster la durée de la journée ou de la semaine de travail) ; télétravail et travail de la maison[2].

- **Congés**, notamment vacances, soutien au congé parental et droits à des journées de congé de maladie afin d'aider les parents à gérer les urgences familiales imprévisibles.

- **Soutien aux enfants et services d'accueil extrascolaire.** De plus en plus, les pays de l'OCDE mettent en place des structures d'accueil extrascolaire pendant la journée, mais aussi pendant les vacances scolaires. Ces structures – souvent, mais pas toujours, basées dans les établissements scolaires ou dans des centres pour les jeunes – offrent des activités de loisirs et/ou une aide aux devoirs. On leurs accorde une attention considérable, car elles constituent non seulement une solution de garde pour les parents qui travaillent, mais elles sont également associées à des résultats positifs à l'école, notamment une fréquentation scolaire régulière, une amélioration des résultats scolaires et une diminution des taux de décrochage scolaire. Dans la plupart des pays, les structures d'accueil extrascolaire en sont encore aux premiers stades, et leur couverture est limitée. En Allemagne, en Corée, en Espagne, en Italie et en Pologne, par exemple, la couverture est inférieure à 10 % des enfants scolarisés dans le primaire, mais elle dépasse 50 % en Australie, au Danemark, en Hongrie et en Suède. C'est pour les 6-9 ans que les services de garde extrascolaire sont les plus importants ; les taux de fréquentation des adolescents baissent fortement lorsqu'ils commencent à devenir indépendants et préfèrent passer leur temps avec leurs camarades en dehors de toute structure organisée[3].

(à suivre…)



Encadré 5.2 Que peuvent faire les entreprises et les pouvoirs publics ? *(suite)*

Tous les lieux de travail n'offrent pas aux parents des aménagements favorables à la famille ; et même lorsqu'ils le font, certains parents, en particulier les pères, ne sont pas toujours à l'aise d'y recourir. Ils peuvent avoir le sentiment que leur carrière et leurs revenus pourraient en pâtir s'ils le font. Ces formes d'aménagement du travail devraient donc faire partie intégrante d'une culture du lieu de travail visant à aider les parents à mieux concilier leurs responsabilités familiales et professionnelles.

Plusieurs gouvernements de l'OCDE ont adopté des politiques encourageant les pères à prendre un congé pour s'occuper de leurs jeunes enfants ; beaucoup de ces dispositifs comprennent un droit de congé rémunéré non transférable exclusivement réservé aux pères, mais jusqu'à présent la participation reste faible. Cependant, les pères qui utilisent davantage leurs droits au congé parental sont plus enclins à assumer leur part des responsabilités liées aux enfants et aux tâches domestiques, ainsi qu'à s'engager dans les formes d'activités parent-enfant décrites dans ce rapport[4].

Notes

1. OCDE (2011), *Assurer le bien-être des familles*, Éditions OCDE.

2. Le télétravail – c'est-à-dire le travail que l'on peut effectuer à distance plutôt que sur le lieu de travail habituel – peut s'avérer particulièrement utile pour les parents actifs. il reste toutefois peu répandu. Selon les données actuelles, dans les pays de l'ocde, 15 % des employés tout au plus recourraient de façon régulière à cette forme de flexibilité (*Base de données de l'ocde sur la famille* – indicateur lmf2.4) ; *www.oecd.org/social/family/database*.

3. OCDE (2011), *Assurer le bien-être des familles*, Éditions OCDE.

4. Nepomnyaschy et Waldfogel (2007) montrent qu'aux États-Unis, les pères qui prennent deux semaines de congé ou plus après la naissance de leur enfant sont plus susceptibles de s'occuper de lui neuf mois plus tard. De plus, selon Haas et Hwang (2008), la durée des congés parentaux pris par les pères suédois est associée de façon positive avec de nombreux aspects des soins aux enfants. Et plus ces congés sont longs, plus les pères déclarent être satisfaits de leur relation avec leur enfant. Les pères sont également plus susceptibles de créer un lien intime avec leur enfant s'ils passent du temps à s'occuper de lui dès le plus jeune âge (Nepomnyaschy, L. et J. Waldfogel [2007], « Paternity Leave and Fathers' Involvement with their Young Children », *Community, Work and Family*, vol. 10, nº 4, pp. 427-453 ; Haas, L. et P.C. Hwang [2008], « The Impact of Taking Parental Leave on Fathers' Participation in Childcare and Relationships with Children: Lessons from Sweden », *Community, Work and Family*, nº 11, pp. 85-104).



Mémento

Les listes qui suivent contiennent des recommandations sur ce que peuvent concrètement faire les parents pour s'engager davantage dans l'éducation de leur enfant, et les enseignants, les chefs d'établissement et les décideurs publics pour favoriser un plus grand engagement parental.



« Tu emménages dans un quartier où tous les parents vivent bien et où tous les enfants réussissent bien. »



Parents

mères *et* pères – tuteurs hommes et femmes

- ☐ Parler à son enfant et lui faire la lecture dès son plus jeune âge.
- ☐ Développer avec son enfant des modes de communication qui l'incitent à prendre position et à justifier son point de vue (par exemple, discuter avec lui de questions politiques ou sociales, ou de livres, de films ou d'émissions télévisées, dîner ensemble).
- ☐ S'intéresser à ce qui se passe à l'école, même si son enfant réussit bien ; participer aux activités de l'école et entrer en contact avec les professeurs de son enfant.
- ☐ Demander aux enseignants de son enfant ce que l'on peut faire pour l'aider à apprendre.
- ☐ Donner l'exemple : lire à la maison, s'intéresser à des activités intellectuellement stimulantes.



Écoles et enseignants

☐ Développer l'habitude de lire chez les jeunes enfants.

☐ Évaluer les façons dont les parents peuvent et veulent s'engager, et les encourager à le faire.

☐ Engager un dialogue fréquent et constant avec *tous* les parents afin de créer des partenariats, et envisager diverses formes de communication ; ne pas attendre que l'enfant ait des difficultés pour contacter les parents.

☐ Diversifier les formes d'engagement pour s'adapter aux disponibilités et aux centres d'intérêt des parents.

☐ Offrir aux enseignants l'opportunité de participer à des programmes de perfectionnement professionnel, tout spécialement en matière d'engagement parental.

☐ Dans l'organisation du personnel de l'école, veiller à ce que chaque parent ait le même interlocuteur tout au long de la scolarité de son enfant afin d'éviter ainsi d'avoir à recréer un lien tous les ans.

☐ Offrir un soutien individualisé aux enfants dont les parents ont peu de possibilités de s'engager.



Systèmes d'éducation

- ☐ Inclure la communication parentale et l'engagement parental dans les programmes de formation et de perfectionnement des enseignants.
- ☐ Faire de l'engagement et du soutien familial une partie intégrante des processus d'évaluation formelle.
- ☐ Assouplir l'emploi du temps des enseignants et des chefs d'établissement afin qu'ils puissent être disponibles pour rencontrer les parents.
- ☐ Soutenir les parents qui ne sont pas à même de s'impliquer autant qu'ils le souhaiteraient en leur offrant services de garde, horaires souples et transports pour les réunions et activités de l'école.
- ☐ Permettre aux parents de participer à la gestion des écoles.
- ☐ Veiller à ce que tous les enfants – en particulier les enfants défavorisés – aient accès à des livres qu'ils peuvent lire et partager avec leurs parents.
- ☐ Organiser des animations de lecture dans des lieux publics, par exemple des bibliothèques, auxquelles les enfants peuvent assister avec leurs parents.
- ☐ Nouer des partenariats avec des organisations extérieures à l'école pour promouvoir la lecture et l'engagement parental.



Tableaux de données sur l'engagement parental et la lecture

Tableau A2.1 Relation entre la lecture de livres aux jeunes enfants et leur performance en compréhension de l'écrit

Tableau A2.2 Relation entre le fait de raconter des histoires aux jeunes enfants et leur performance en compréhension de l'écrit

Tableau A2.3 Relation entre la lecture de livres aux jeunes enfants et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces

Tableau A2.4 Relation entre le fait de raconter des histoires aux jeunes enfants et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces

Tableau A3.1 Relation entre le fait de discuter de questions politiques ou sociales avec les jeunes de 15 ans et leur performance en compréhension de l'écrit

Tableau A3.2 Relation entre le fait de discuter de livres, de films ou d'émissions télévisées avec les jeunes de 15 ans et leur performance en compréhension de l'écrit

Tableau A3.3 Relation entre le fait d'aider les jeunes de 15 ans à faire leurs devoirs et leur performance en compréhension de l'écrit

Tableau A3.4 Relation entre le fait de discuter de questions politiques ou sociales avec les jeunes de 15 ans et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces

Tableau A3.5 Relation entre le fait de discuter de livres, de films ou d'émissions télévisées avec les jeunes de 15 ans et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces

Tableau A3.6 Relation entre le fait d'aider les jeunes de 15 ans à faire leurs devoirs et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces

Tableau A4.1 Relation entre le fait de discuter avec un enseignant des progrès et du comportement de l'enfant et sa performance en compréhension de l'écrit

Tableau A4.2 Relation entre le bénévolat des parents à l'école et la performance en compréhension de l'écrit de leur enfant

Tableau A4.3 Relation entre le fait de discuter avec un enseignant des progrès et du comportement de l'enfant et son plaisir à lire et sa connaissance de stratégies de synthèse efficaces

Tableau A4.4 Relation entre le bénévolat à l'école des parents et le plaisir à lire et la connaissance de stratégies de synthèse efficaces de leur enfant

Tableau A5.1 Relation entre le fait que les parents lisent pour leur plaisir et la performance en compréhension de l'écrit de leur enfant

Tableau A5.2 Relation entre le fait que les parents lisent pour leur plaisir et le plaisir à lire et la connaissance de stratégies de synthèse efficaces de leur enfant

© OCDE 2012



Tableau A2.1 Relation entre la lecture de livres aux jeunes enfants et leur performance en compréhension de l'écrit

	Lire des livres																	
			Proportion d'élèves socio-économiquement favorisés et défavorisés à qui les parents ont lu des livres durant leur première année du primaire						Proportion d'élèves à qui la mère ou le père a lu des livres durant leur première année du primaire						Association entre la lecture de livres aux enfants et leur performance en compréhension de l'écrit			
	Proportion de parents qui ont lu des livres à leur jeune enfant		Élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves socio-économiquement favorisés		Différence entre les élèves socio-économiquement favorisés et les élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves à qui la mère a lu des livres		Élèves à qui le père a lu des livres		Différence entre la proportion d'élèves à qui le père a lu des livres et ceux à qui la mère a lu des livres		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Prop.	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**
Allemagne	0.86	0.01	0.77	0.01	0.92	0.01	**0.15**	0.02	0.88	0.01	0.79	0.02	**-0.09**	0.02	**51.07**	5.20	**29.22**	4.83
Danemark	0.92	0.00	0.87	0.01	0.95	0.01	**0.08**	0.01	0.92	0.01	0.87	0.02	**-0.06**	0.02	**29.73**	5.40	**17.47**	5.62
Hong-Kong (Chine)	0.51	0.01	0.34	0.01	0.68	0.01	**0.34**	0.02	0.53	0.01	0.45	0.02	**-0.08**	0.02	**11.42**	3.10	0.86	2.95
Croatie	0.71	0.01	0.66	0.01	0.75	0.01	**0.09**	0.02	0.73	0.01	0.63	0.02	**-0.10**	0.02	**8.60**	3.48	1.81	3.19
Hongrie	0.87	0.01	0.83	0.01	0.91	0.01	**0.07**	0.01	0.88	0.01	0.82	0.02	**-0.06**	0.02	**32.59**	5.49	**18.80**	4.78
Italie	0.66	0.01	0.57	0.01	0.74	0.01	**0.17**	0.01	0.69	0.01	0.55	0.01	**-0.14**	0.01	**21.36**	1.88	**10.94**	1.77
Corée	0.64	0.01	0.50	0.01	0.76	0.01	**0.25**	0.02	0.68	0.01	0.51	0.02	**-0.17**	0.02	**24.60**	3.63	**13.20**	3.32
Lituanie	0.82	0.01	0.81	0.01	0.85	0.01	**0.04**	0.01	0.83	0.01	0.73	0.02	**-0.10**	0.03	4.24	3.72	-0.45	3.48
Macao (Chine)	0.54	0.01	0.44	0.01	0.63	0.01	**0.19**	0.01	0.54	0.01	0.53	0.01	-0.02	0.02	**5.26**	2.05	1.54	2.04
Nouvelle-Zélande	0.96	0.00	0.94	0.01	0.97	0.00	**0.03**	0.01	0.97	0.00	0.91	0.01	**-0.06**	0.01	**63.06**	8.74	**43.56**	8.36
Panama	0.79	0.01	0.78	0.02	0.80	0.03	0.01	0.04	0.82	0.01	0.72	0.03	**-0.09**	0.03	**22.39**	8.71	11.89	8.04
Portugal	0.65	0.01	0.53	0.01	0.78	0.01	**0.26**	0.02	0.68	0.01	0.54	0.02	**-0.14**	0.02	**22.77**	3.38	5.57	2.97
Qatar	0.72	0.01	0.66	0.01	0.79	0.01	**0.13**	0.01	0.73	0.01	0.71	0.01	**-0.02**	0.01	**35.79**	2.93	**27.26**	2.95

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

« Coeff. » correspond à la variation du score PISA en compréhension de l'écrit associée aux élèves à qui les parents ont lu des histoires durant leur première année du primaire.

La proportion d'élèves à qui le père/la mère a lu des livres durant leur première année du primaire est calculée à partir des informations suivantes : la personne qui a répondu au questionnaire « Parents » et le fait qu'elle a indiqué qu'elle ou une autre personne du ménage a fait la lecture à son enfant. Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73*.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606701

Tableau A2.2 Relation entre le fait de raconter des histoires aux jeunes enfants et leur performance en compréhension de l'écrit

	Raconter des histoires																	
			Proportion d'élèves socio-économiquement favorisés et défavorisés à qui les parents ont raconté des histoires durant leur première année du primaire						Proportion d'élèves à qui la mère ou le père a raconté des histoires durant leur première année du primaire						Association entre le fait de raconter des histoires aux enfants et leur performance en compréhension de l'écrit			
	Proportion de parents qui ont raconté des histoires à leur jeune enfant		Élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves socio-économiquement favorisés		Différence entre les élèves socio-économiquement favorisés et les élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves à qui la mère a lu des livres		Élèves à qui le père a lu des livres		Différence entre la proportion d'élèves à qui le père a raconté des histoires et ceux à qui la mère a raconté des histoires		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Prop.	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**
Allemagne	0.75	0.01	0.71	0.02	0.78	0.01	**0.07**	0.02	0.76	0.01	0.73	0.02	-0.02	0.02	7.23	4.11	-1.17	3.78
Danemark	0.72	0.01	0.71	0.02	0.74	0.01	0.03	0.02	0.72	0.01	0.74	0.02	0.02	0.02	1.14	3.60	-1.14	3.55
Hong-Kong (Chine)	0.40	0.01	0.22	0.01	0.59	0.02	**0.38**	0.02	0.41	0.01	0.34	0.02	**-0.07**	0.02	**14.35**	3.27	3.05	3.07
Croatie	0.78	0.01	0.72	0.01	0.83	0.01	**0.11**	0.02	0.79	0.01	0.71	0.02	**-0.07**	0.02	**11.82**	3.34	2.73	3.07
Hongrie	0.85	0.01	0.77	0.01	0.89	0.01	**0.12**	0.02	0.85	0.01	0.83	0.02	-0.02	0.02	**29.36**	5.08	**10.42**	3.58
Italie	0.74	0.00	0.65	0.01	0.82	0.01	**0.17**	0.01	0.75	0.00	0.68	0.01	**-0.07**	0.01	**29.21**	2.10	**16.54**	1.91
Corée	0.66	0.01	0.56	0.01	0.74	0.01	**0.18**	0.02	0.69	0.01	0.58	0.02	**-0.11**	0.02	**12.58**	3.18	3.85	3.01
Lituanie	0.72	0.01	0.66	0.01	0.78	0.01	**0.12**	0.02	0.72	0.01	0.70	0.02	-0.02	0.02	6.10	3.32	-2.10	3.45
Macao (Chine)	0.39	0.01	0.27	0.01	0.53	0.01	**0.27**	0.01	0.41	0.01	0.35	0.01	**-0.06**	0.02	**9.31**	2.32	4.56	2.45
Nouvelle-Zélande	0.82	0.01	0.77	0.02	0.85	0.01	**0.08**	0.02	0.83	0.01	0.77	0.02	**-0.07**	0.02	**22.45**	5.25	**11.73**	4.61
Panama	0.63	0.02	0.57	0.03	0.70	0.03	**0.13**	0.04	0.65	0.02	0.56	0.04	**-0.10**	0.04	**33.36**	7.56	**19.85**	7.12
Portugal	0.70	0.01	0.55	0.01	0.82	0.01	**0.26**	0.02	0.72	0.01	0.62	0.02	**-0.10**	0.02	**28.48**	3.37	**10.31**	3.05
Qatar	0.64	0.01	0.51	0.01	0.76	0.01	**0.25**	0.01	0.70	0.01	0.60	0.01	**-0.09**	0.01	**48.90**	2.78	**37.18**	2.86

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

« Coeff. » correspond à la variation du score PISA en compréhension de l'écrit associée aux élèves à qui les parents ont raconté des histoires durant leur première année du primaire.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

La proportion d'élèves à qui le père/la mère a raconté des histoires durant leur première année du primaire est calculée à partir des informations suivantes : la personne qui a répondu au questionnaire « Parents » et le fait qu'elle a indiqué qu'elle ou une autre personne du ménage a raconté des histoires à son enfant. Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606720

© OCDE 2012



Tableau A2.3 **Relation entre la lecture de livres aux jeunes enfants et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces**

	Lire des livres aux jeunes enfants							
	Association entre la lecture de livres aux jeunes enfants et leur plaisir à lire				Association entre la lecture de livres aux jeunes enfants et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces			
	Avant prise en compte du milieu socio-économique		*Après prise en compte du milieu socio-économique*		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.
Allemagne	**0.53**	0.05	**0.39**	0.06	**0.29**	0.05	**0.19**	0.05
Danemark	**0.32**	0.05	**0.23**	0.05	**0.22**	0.06	**0.15**	0.06
Hong-Kong (Chine)	**0.18**	0.02	**0.12**	0.02	**0.09**	0.03	0.04	0.03
Croatie	**0.11**	0.03	**0.08**	0.03	0.07	0.04	0.03	0.04
Hongrie	**0.39**	0.05	**0.32**	0.05	**0.19**	0.05	**0.12**	0.05
Italie	**0.23**	0.02	**0.18**	0.02	**0.08**	0.02	**0.04**	0.02
Corée	**0.27**	0.02	**0.21**	0.02	**0.17**	0.04	**0.09**	0.04
Lituanie	**0.14**	0.04	**0.12**	0.04	0.06	0.04	0.04	0.04
Macao (Chine)	**0.05**	0.02	0.01	0.02	0.01	0.02	-0.03	0.02
Nouvelle-Zélande	**0.30**	0.09	**0.19**	0.09	**0.17**	0.08	0.06	0.08
Panama	**0.12**	0.05	**0.12**	0.05	0.01	0.05	-0.02	0.05
Portugal	**0.28**	0.03	**0.23**	0.03	**0.08**	0.03	-0.02	0.03
Qatar	**0.17**	0.02	**0.15**	0.02	**0.08**	0.03	0.05	0.03

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

« Coeff. » correspond à la variation de l'*indice PISA de plaisir de la lecture* et de l'*indice PISA de stratégies de synthèse* associée aux élèves à qui les parents ont lu des histoires durant leur première année du primaire. Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73*.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606739

Tableau A2.4 **Relation entre le fait de raconter des histoires aux jeunes enfants et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces**

	Raconter des histoires							
	Association entre le fait que ses parents lui racontent des histoires et le plaisir à lire de l'élève				Association entre le fait que ses parents lui racontent des histoires et la connaissance de stratégies de synthèse efficaces de l'élève			
	Avant prise en compte du milieu socio-économique		*Après prise en compte du milieu socio-économique*		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Coeff.	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**
Allemagne	**0.21**	0.05	**0.16**	0.05	0.02	0.04	-0.02	0.04
Danemark	**0.08**	0.04	0.06	0.04	**0.10**	0.04	**0.09**	0.04
Hong-Kong (Chine)	**0.15**	0.02	**0.08**	0.02	**0.10**	0.03	0.05	0.03
Croatie	**0.12**	0.04	**0.08**	0.03	0.05	0.04	0.00	0.04
Hongrie	**0.26**	0.04	**0.17**	0.04	**0.17**	0.05	0.08	0.05
Italie	**0.24**	0.01	**0.17**	0.01	**0.14**	0.02	**0.08**	0.02
Corée	**0.19**	0.02	**0.14**	0.02	**0.09**	0.04	0.03	0.04
Lituanie	**0.13**	0.04	**0.09**	0.04	**0.11**	0.04	0.06	0.04
Macao (Chine)	**0.09**	0.02	0.03	0.02	**0.11**	0.03	0.05	0.03
Nouvelle-Zélande	**0.20**	0.04	**0.15**	0.04	0.06	0.05	0.02	0.05
Panama	0.05	0.03	0.06	0.04	0.11	0.06	0.02	0.05
Portugal	**0.22**	0.03	**0.16**	0.03	**0.11**	0.04	0.01	0.04
Qatar	**0.20**	0.02	**0.19**	0.02	**0.13**	0.03	**0.08**	0.03

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

« Coeff. » correspond à la variation de l'*indice PISA de plaisir de la lecture* et de l'*indice PISA de stratégies de synthèse* associée aux élèves à qui les parents ont raconté des histoires durant leur première année du primaire. Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73*.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606758

© OCDE 2012

© OCDE 2012



Tableau A3.1 **Relation entre le fait de discuter de questions politiques ou sociales avec les jeunes de 15 ans et leur performance en compréhension de l'écrit**

	Discuter de questions politiques ou sociales																	
	Proportion de parents qui discutent de questions politiques ou sociales avec leur enfant		Proportion d'élèves socio-économiquement favorisés et défavorisés avec qui les parents discutent de questions politiques ou sociales						Proportion d'élèves avec qui la mère ou le père discute de questions politiques ou sociales						Association entre le fait de discuter de questions politiques ou sociales et la performance de l'élève en compréhension de l'écrit			
			Élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves socio-économiquement favorisés		Différence entre les élèves socio-économiquement favorisés et les élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves avec qui la mère discute de questions politiques ou sociales		Élèves avec qui le père discute de questions politiques ou sociales		Différence entre la proportion d'élèves avec qui le père discute de questions politiques ou sociales et ceux avec qui c'est la mère qui le fait		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Prop.	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**
Allemagne	0.62	0.01	0.46	0.02	0.72	0.01	**0.26**	0.03	0.61	0.01	0.62	0.02	0.01	0.02	**30.62**	3.54	**12.55**	3.14
Danemark	0.70	0.01	0.59	0.02	0.80	0.01	**0.21**	0.02	0.71	0.01	0.66	0.02	-0.05	0.03	**25.74**	4.13	**14.86**	3.89
Hong-Kong (Chine)	0.55	0.01	0.46	0.01	0.65	0.01	**0.18**	0.02	0.56	0.01	0.50	0.02	**-0.06**	0.02	**15.12**	3.10	**9.31**	2.93
Croatie	0.40	0.01	0.29	0.01	0.52	0.01	**0.23**	0.02	0.40	0.01	0.40	0.02	0.00	0.02	**25.71**	2.86	**14.78**	2.65
Hongrie	0.53	0.01	0.45	0.02	0.64	0.01	**0.19**	0.02	0.53	0.01	0.56	0.02	0.03	0.02	**21.30**	4.08	5.62	3.41
Italie	0.65	0.00	0.51	0.01	0.78	0.01	**0.27**	0.01	0.65	0.01	0.65	0.01	0.01	0.01	**41.86**	2.12	**27.00**	1.97
Corée	0.18	0.01	0.13	0.01	0.24	0.01	**0.11**	0.02	0.19	0.01	0.15	0.01	**-0.04**	0.02	**22.25**	3.63	**14.68**	3.23
Lituanie	0.51	0.01	0.41	0.01	0.62	0.01	**0.21**	0.02	0.51	0.01	0.44	0.03	**-0.07**	0.03	**22.39**	2.62	**11.58**	2.38
Macao (Chine)	0.32	0.01	0.23	0.01	0.41	0.01	**0.18**	0.01	0.31	0.01	0.33	0.01	**0.02**	0.01	**13.98**	2.05	**10.72**	2.04
Nouvelle-Zélande	0.68	0.01	0.59	0.01	0.77	0.01	**0.18**	0.02	0.70	0.01	0.62	0.02	**-0.08**	0.02	**32.26**	3.91	**17.03**	3.21
Panama	0.46	0.01	0.35	0.02	0.55	0.03	**0.20**	0.04	0.48	0.02	0.47	0.03	-0.01	0.03	**37.50**	6.79	**17.84**	4.74
Portugal	0.55	0.01	0.38	0.01	0.72	0.01	**0.34**	0.02	0.54	0.01	0.58	0.02	0.03	0.02	**36.77**	3.48	**16.95**	2.88
Qatar	0.52	0.01	0.43	0.01	0.62	0.01	**0.19**	0.02	0.58	0.01	0.48	0.01	**-0.10**	0.01	**32.24**	3.12	**23.82**	3.14

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

« Coeff. » correspond à la variation du score PISA en compréhension de l'écrit associée aux élèves avec qui les parents discutent de questions politiques ou sociales.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

La proportion d'élèves avec qui le père/la mère discute de questions politiques ou sociales est calculée à partir des informations suivantes : la personne qui a répondu au questionnaire « Parents » et le fait qu'elle a indiqué qu'elle ou une autre personne du ménage discute de questions politiques ou sociales avec l'élève. Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606777

Tableau A3.2 Relation entre le fait de discuter de livres, de films ou d'émissions télévisées avec les jeunes de 15 ans et leur performance en compréhension de l'écrit

	Discuter de livres, de films ou d'émissions télévisées																	
	Proportion de parents qui discutent de livres, de films ou d'émissions télévisées avec leur enfant		Proportion d'élèves socio-économiquement favorisés et défavorisés avec qui les parents discutent de livres, de films ou d'émissions télévisées						Proportion d'élèves avec qui la mère ou le père discute de livres, de films ou d'émissions télévisées						Association entre le fait de discuter avec l'élève de livres, de films ou de émissions télévisées et sa performance en compréhension de l'écrit			
			Élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves socio-économiquement favorisés		Différence entre les élèves socio-économiquement favorisés et les élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves avec qui la mère discute de livres, de films ou d'émissions télévisées		Élèves avec qui le père discute de livres, de films ou d'émissions télévisées		Différence entre la proportion d'élèves avec qui le père discute de livres, de films ou d'émissions télévisées et ceux avec qui c'est la mère qui le fait		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Prop.	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**
Allemagne	0.74	0.01	0.68	0.02	0.77	0.01	**0.09**	0.02	0.74	0.01	0.72	0.02	-0.02	0.02	**17.30**	3.86	**8.23**	3.41
Danemark	0.82	0.01	0.76	0.02	0.86	0.01	**0.10**	0.02	0.82	0.01	0.79	0.02	-0.03	0.02	**21.99**	3.95	**14.84**	3.94
Hong-Kong (Chine)	0.64	0.01	0.57	0.01	0.69	0.01	**0.12**	0.02	0.65	0.01	0.58	0.01	**-0.07**	0.02	**10.25**	2.87	**6.16**	2.76
Croatie	0.76	0.01	0.70	0.01	0.82	0.01	**0.11**	0.02	0.77	0.01	0.73	0.02	-0.03	0.02	**17.52**	3.51	**10.46**	3.35
Hongrie	0.88	0.01	0.88	0.01	0.89	0.01	0.01	0.02	0.88	0.01	0.88	0.01	0.00	0.01	6.85	5.72	6.07	4.48
Italie	0.84	0.00	0.80	0.01	0.87	0.00	**0.07**	0.01	0.85	0.00	0.80	0.01	**-0.05**	0.01	**26.67**	2.51	**19.53**	2.39
Corée	0.36	0.01	0.33	0.01	0.40	0.01	**0.06**	0.02	0.37	0.01	0.32	0.02	**-0.05**	0.02	**8.75**	2.54	**5.51**	2.42
Lituanie	0.78	0.01	0.76	0.01	0.80	0.01	**0.05**	0.01	0.78	0.01	0.74	0.02	**-0.05**	0.02	4.11	3.26	0.07	3.11
Macao (Chine)	0.53	0.01	0.44	0.01	0.61	0.01	**0.17**	0.01	0.55	0.01	0.48	0.01	**-0.06**	0.01	**8.95**	2.02	**6.07**	2.11
Nouvelle-Zélande	0.84	0.01	0.82	0.01	0.87	0.01	**0.06**	0.02	0.85	0.01	0.80	0.02	**-0.05**	0.02	**27.12**	5.04	**16.20**	4.09
Panama	0.66	0.02	0.59	0.03	0.69	0.04	0.09	0.05	0.72	0.01	0.59	0.03	**-0.12**	0.03	**23.37**	10.42	4.99	8.10
Portugal	0.81	0.01	0.72	0.01	0.87	0.01	**0.15**	0.02	0.82	0.01	0.75	0.02	**-0.07**	0.02	**27.18**	3.61	**12.81**	3.27
Qatar	0.61	0.01	0.55	0.01	0.67	0.01	**0.12**	0.02	0.68	0.01	0.54	0.01	**-0.13**	0.01	**29.22**	3.56	**22.87**	3.37

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

« Coeff. » correspond à la variation du score PISA en compréhension de l'écrit associée aux élèves avec qui les parents discutent de livres, de films ou d'émissions télévisées.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

La proportion d'élèves avec qui le père/la mère discute de livres, de films ou d'émissions télévisées est calculée à partir des informations suivantes : la personne qui a répondu au questionnaire « Parents » et le fait qu'elle a indiqué qu'elle ou une autre personne du ménage discute de livres, de films ou d'émissions télévisées avec l'élève. Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606796

© OCDE 2012



Tableau A3.3 Relation entre le fait d'aider les jeunes de 15 ans à faire leurs devoirs et leur performance en compréhension de l'écrit

	Aider à faire les devoirs																	
	Proportion de parents qui aident leur enfant à faire ses devoirs		Proportion d'élèves socio-économiquement favorisés et défavorisés que leurs parents aident à faire leurs devoirs						Proportion d'élèves que la mère ou le père aide à faire leurs devoirs						Association entre l'aide aux devoirs et la performance de l'enfant en compréhension de l'écrit			
			Élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves socio-économiquement favorisés		Différence entre les élèves socio-économiquement favorisés et les élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves que la mère aide à faire leurs devoirs		Élèves que le père aide à faire leurs devoirs		Différence entre la proportion d'élèves que le père aide à faire leurs devoirs et ceux que la mère aide à faire leurs devoirs		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Prop.	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**
Allemagne	0.35	0.01	0.39	0.02	0.33	0.01	**-0.06**	0.02	0.33	0.01	0.48	0.02	**0.16**	0.02	**-48.28**	4.26	**-41.93**	3.49
Danemark	0.51	0.01	0.50	0.02	0.54	0.02	0.04	0.03	0.47	0.01	0.58	0.03	**0.11**	0.03	**-13.46**	2.91	**-15.40**	2.74
Hong-Kong (Chine)	0.27	0.01	0.22	0.01	0.33	0.01	**0.11**	0.02	0.25	0.01	0.31	0.01	**0.05**	0.01	**-13.99**	2.99	**-18.50**	2.93
Croatie	0.28	0.01	0.30	0.01	0.28	0.01	-0.02	0.02	0.25	0.01	0.36	0.02	**0.11**	0.02	**-41.71**	3.38	**-40.03**	3.00
Hongrie	0.45	0.01	0.51	0.02	0.40	0.02	**-0.10**	0.02	0.44	0.01	0.49	0.02	**0.05**	0.02	**-45.07**	3.76	**-36.64**	2.82
Italie	0.35	0.00	0.28	0.01	0.41	0.01	**0.13**	0.01	0.33	0.01	0.39	0.01	**0.06**	0.01	**-28.89**	1.89	**-37.53**	1.77
Corée	0.14	0.00	0.12	0.01	0.17	0.01	**0.05**	0.01	0.14	0.01	0.17	0.01	**0.03**	0.01	-6.55	4.78	**-10.55**	4.45
Lituanie	0.43	0.01	0.47	0.02	0.39	0.01	**-0.09**	0.02	0.43	0.01	0.42	0.03	-0.01	0.03	**-32.98**	3.12	**-29.17**	2.79
Macao (Chine)	0.31	0.01	0.26	0.01	0.35	0.01	**0.09**	0.01	0.31	0.01	0.32	0.01	0.01	0.01	**-14.07**	2.32	**-15.72**	2.34
Nouvelle-Zélande	0.47	0.01	0.45	0.02	0.49	0.01	**0.04**	0.02	0.46	0.01	0.50	0.02	**0.04**	0.02	**-15.45**	4.00	**-18.40**	3.49
Panama	0.73	0.01	0.76	0.02	0.65	0.02	**-0.11**	0.03	0.73	0.02	0.72	0.03	-0.01	0.03	**-30.01**	9.10	**-24.82**	7.99
Portugal	0.41	0.01	0.38	0.01	0.43	0.01	**0.05**	0.02	0.41	0.01	0.40	0.02	-0.01	0.02	**-27.78**	2.93	**-30.60**	2.65
Qatar	0.53	0.01	0.50	0.01	0.55	0.01	**0.05**	0.02	0.53	0.01	0.53	0.01	0.01	0.02	**-17.12**	2.85	**-20.07**	2.81

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

« Coeff. » correspond à la variation du score PISA en compréhension de l'écrit associée aux élèves à que les parents aident à faire leurs devoirs.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

La proportion d'élèves à que le père/la mère aide à faire leurs devoirs est calculée à partir des informations suivantes : la personne qui a répondu au questionnaire « Parents » et le fait qu'elle a indiqué qu'elle ou une autre personne du ménage aide l'élève à faire ses devoirs. Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606815

Tableau A3.4 Relation entre le fait de discuter de questions politiques ou sociales avec les jeunes de 15 ans et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces

	Discuter de questions politiques ou sociales							
	Association entre le fait de discuter de questions politiques ou sociales et le plaisir à lire des élèves				Association entre le fait de discuter de questions politiques ou sociales et la connaissance de stratégies de synthèse efficaces des élèves			
	Avant prise en compte du milieu socio-économique		*Après prise en compte du milieu socio-économique*		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Coeff.	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**
Allemagne	**0.30**	0.04	**0.18**	0.04	**0.14**	0.03	0.05	0.03
Danemark	**0.23**	0.04	**0.14**	0.04	**0.27**	0.04	**0.21**	0.04
Hong-Kong (Chine)	**0.15**	0.02	**0.11**	0.02	**0.06**	0.03	0.03	0.03
Croatie	**0.15**	0.03	**0.10**	0.03	**0.11**	0.03	0.05	0.03
Hongrie	**0.17**	0.03	**0.10**	0.03	**0.11**	0.04	0.03	0.03
Italie	**0.25**	0.02	**0.17**	0.02	**0.20**	0.02	**0.13**	0.02
Corée	**0.29**	0.03	**0.25**	0.03	**0.20**	0.04	**0.14**	0.04
Lituanie	**0.23**	0.03	**0.18**	0.03	**0.16**	0.03	**0.10**	0.03
Macao (Chine)	**0.15**	0.02	**0.10**	0.02	**0.07**	0.03	0.03	0.03
Nouvelle-Zélande	**0.27**	0.04	**0.19**	0.04	**0.17**	0.04	**0.11**	0.04
Panama	**0.11**	0.03	**0.13**	0.03	**0.22**	0.06	**0.13**	0.06
Portugal	**0.20**	0.03	**0.14**	0.04	**0.23**	0.05	**0.13**	0.05
Qatar	**0.17**	0.02	**0.15**	0.02	**0.05**	0.02	0.01	0.03

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

« Coeff. » correspond à la variation de l'*indice PISA de plaisir de la lecture* et de l'*indice PISA de stratégies de synthèse* associée aux élèves avec qui les parents discutent de questions politiques ou sociales. Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606834

© OCDE 2012



Tableau A3.5 **Relation entre le fait de discuter de livres, de films ou d'émissions télévisées avec les jeunes de 15 ans et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces**

	Discuter de livres, de films ou d'émissions télévisées							
	Association entre le fait de discuter de livres, de films ou d'émissions télévisées et le plaisir à lire des élèves				Association entre le fait de discuter de livres, de films ou d'émissions télévisées et la connaissance de stratégies de synthèse efficaces des élèves			
	Avant prise en compte du milieu socio-économique		*Après prise en compte du milieu socio-économique*		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Coeff.	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**
Allemagne	**0.33**	0.05	**0.27**	0.05	0.04	0.04	-0.01	0.04
Danemark	**0.28**	0.04	**0.22**	0.04	**0.25**	0.05	**0.21**	0.05
Hong-Kong (Chine)	**0.16**	0.02	**0.13**	0.02	0.05	0.04	0.03	0.04
Croatie	**0.17**	0.03	**0.14**	0.03	0.07	0.04	0.03	0.04
Hongrie	**0.19**	0.04	**0.19**	0.04	0.11	0.06	0.10	0.06
Italie	**0.29**	0.02	**0.26**	0.02	**0.14**	0.02	**0.11**	0.02
Corée	**0.13**	0.02	**0.12**	0.02	**0.10**	0.03	**0.07**	0.03
Lituanie	**0.20**	0.04	**0.18**	0.04	0.03	0.04	0.00	0.04
Macao (Chine)	**0.10**	0.02	**0.06**	0.02	0.05	0.03	0.01	0.03
Nouvelle-Zélande	**0.25**	0.04	**0.21**	0.05	**0.16**	0.05	**0.11**	0.05
Panama	0.07	0.04	**0.08**	0.04	**0.13**	0.06	0.05	0.05
Portugal	**0.17**	0.03	**0.12**	0.03	**0.15**	0.05	0.07	0.04
Qatar	**0.11**	0.02	**0.10**	0.02	0.05	0.03	0.02	0.03

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

« Coeff. » correspond à la variation de l'*indice PISA de plaisir de la lecture* et de l'*indice PISA de stratégies de synthèse* associée aux élèves avec qui les parents discutent de livres, de films ou d'émissions télévisées. Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606853

Tableau A3.6 **Relation entre le fait d'aider les jeunes de 15 ans à faire leurs devoirs et leur plaisir à lire et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces**

	Aider à faire les devoirs							
	Association entre le fait d'aider les enfants à faire leurs devoirs et leur plaisir à lire				Association entre le fait d'aider les enfants à faire leurs devoirs et leur connaissance de stratégies de synthèse efficaces			
	Avant prise en compte du milieu socio-économique		*Après prise en compte du milieu socio-économique*		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.
Allemagne	**-0.23**	0.05	**-0.19**	0.05	**-0.28**	0.05	**-0.25**	0.05
Danemark	-0.01	0.04	-0.03	0.04	0.00	0.03	-0.01	0.03
Hong-Kong (Chine)	**0.06**	0.03	0.03	0.03	**-0.09**	0.04	**-0.12**	0.04
Croatie	**-0.16**	0.03	**-0.16**	0.03	**-0.27**	0.04	**-0.27**	0.04
Hongrie	**-0.13**	0.03	**-0.09**	0.03	**-0.30**	0.03	**-0.25**	0.03
Italie	**-0.07**	0.02	**-0.12**	0.02	**-0.15**	0.02	**-0.19**	0.02
Corée	0.02	0.04	-0.01	0.04	-0.03	0.04	-0.06	0.05
Lituanie	**-0.16**	0.04	**-0.14**	0.04	**-0.17**	0.03	**-0.15**	0.03
Macao (Chine)	-0.03	0.02	**-0.05**	0.02	**-0.14**	0.03	**-0.15**	0.03
Nouvelle-Zélande	0.06	0.04	0.04	0.04	-0.05	0.03	**-0.06**	0.03
Panama	-0.02	0.04	-0.02	0.04	**-0.19**	0.05	**-0.12**	0.05
Portugal	**-0.12**	0.03	**-0.13**	0.03	**-0.22**	0.04	**-0.23**	0.04
Qatar	0.01	0.02	0.01	0.02	**-0.09**	0.03	**-0.11**	0.03

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

« Coeff. » correspond à la variation de l'*indice PISA de plaisir de la lecture* et de l'*indice PISA de stratégies de synthèse* associée aux élèves que les parents aident à faire leurs devoirs. Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606872

© OCDE 2012

© OCDE 2012



Tableau A4.1 **Relation entre le fait de discuter avec un enseignant des progrès et du comportement de l'enfant et sa performance en compréhension de l'écrit**

	Discuter des progrès et du comportement de l'enfant avec un enseignant, sur l'initiative de celui-ci																	
	Proportion de parents qui discutent des progrès et du comportement de leur enfant avec un enseignant, sur l'initiative de celui-ci		Proportion d'élèves socio-économiquement favorisés et défavorisés dont les parents discutent des progrès et du comportement avec un enseignant, sur l'initiative de celui-ci						Proportion d'élèves dont la mère ou le père discute des progrès et du comportement avec un enseignant, sur l'initiative de celui-ci						Association entre le fait de discuter des progrès et du comportement de l'élève avec un enseignant, sur l'initiative de celui-ci, et sa performance en compréhension de l'écrit			
			Élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves socio-économiquement favorisés		Différence entre les élèves socio-économiquement favorisés et les élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves dont la mère discute des progrès et du comportement avec un enseignant		Élèves dont le père discute des progrès et du comportement avec un enseignant		Différence entre la proportion d'élèves dont le père discute des progrès et du comportement avec un enseignant et ceux dont c'est la mère qui le fait		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Prop.	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**
Allemagne	0.37	0.01	0.48	0.02	0.30	0.01	**-0.18**	0.02	0.36	0.01	0.38	0.02	0.02	0.03	**-26.17**	3.74	**-46.55**	3.68
Danemark	0.78	0.01	0.76	0.01	0.80	0.02	**0.04**	0.02	0.77	0.01	0.79	0.02	0.02	0.02	**-25.75**	2.47	-3.15	3.61
Hong-Kong (Chine)	0.52	0.01	0.48	0.01	0.56	0.02	**0.08**	0.02	0.53	0.01	0.49	0.02	**-0.05**	0.02	**-12.53**	2.46	**-20.07**	2.91
Croatie	0.32	0.01	0.33	0.01	0.32	0.02	-0.02	0.02	0.30	0.01	0.40	0.02	**0.10**	0.02	**-13.33**	4.08	**-29.37**	2.95
Hongrie	0.38	0.01	0.47	0.02	0.31	0.01	**-0.16**	0.02	0.38	0.01	0.39	0.02	0.01	0.02	**-27.85**	2.89	**-39.33**	3.57
Italie	0.45	0.01	0.50	0.01	0.41	0.01	**-0.08**	0.01	0.44	0.01	0.48	0.01	**0.04**	0.01	-3.69	1.99	**-35.91**	1.69
Corée	0.78	0.01	0.67	0.01	0.86	0.01	**0.19**	0.02	0.79	0.01	0.72	0.02	**-0.08**	0.02	**-5.27**	2.54	1.11	3.32
Lituanie	0.53	0.01	0.55	0.01	0.49	0.02	**-0.06**	0.02	0.54	0.01	0.46	0.03	**-0.07**	0.03	**-17.61**	2.89	**-28.34**	2.82
Macao (Chine)	0.59	0.01	0.58	0.01	0.57	0.01	-0.01	0.02	0.57	0.01	0.61	0.01	**0.04**	0.02	**-20.70**	2.19	**-21.19**	2.02
Nouvelle-Zélande	0.54	0.01	0.54	0.02	0.52	0.02	-0.01	0.03	0.53	0.01	0.55	0.02	0.02	0.02	**-18.39**	3.18	**-25.25**	3.31
Panama	0.55	0.02	0.63	0.02	0.47	0.04	**-0.16**	0.05	0.51	0.02	0.60	0.03	**0.08**	0.03	**-20.13**	4.60	**-33.93**	4.88
Portugal	0.62	0.01	0.68	0.02	0.57	0.02	**-0.11**	0.02	0.62	0.01	0.60	0.03	-0.02	0.02	**-27.83**	3.04	**-34.48**	2.82
Qatar	0.51	0.01	0.48	0.01	0.53	0.01	**0.04**	0.02	0.48	0.01	0.54	0.01	**0.06**	0.01	**-6.83**	3.12	**-11.75**	2.94

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

« Coeff. » correspond à la variation du score PISA en compréhension de l'écrit associée aux élèves dont les parents discutent des progrès et du comportement avec un enseignant, sur l'initiative de celui-ci.

La proportion d'élèves dont les parents discutent des progrès et du comportement avec un enseignant, sur l'initiative de celui-ci, est calculée à partir des informations sur la personne qui a répondu au questionnaire « Parents ». Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606891

Tableau A4.2 Relation entre le bénévolat des parents à l'école et la performance en compréhension de l'écrit de leur enfant

	Se porter volontaire pour des activités parascolaires																	
			Proportion d'élèves socio-économiquement favorisés et défavorisés dont les parents se sont portés volontaires pour des activités parascolaires dans leur école						Proportion d'élèves dont la mère ou le père s'est porté(e) volontaire pour des activités parascolaires dans leur école						Association entre le fait de se porter volontaire pour des activités parascolaires et la performance de l'élève en compréhension de l'écrit			
	Proportion de parents qui se sont portés volontaires pour des activités parascolaires dans l'école de leur enfant		Élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves socio-économiquement favorisés		Différence entre les élèves socio-économiquement favorisés et les élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves dont la mère s'est portée volontaire pour des activités parascolaires dans leur école		Élèves dont le père s'est porté volontaire pour des activités parascolaires dans leur école		Différence entre la proportion d'élèves dont le père s'est porté volontaire pour des activités parascolaires dans leur école et ceux dont c'est la mère qui l'a fait		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Prop.	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**
Allemagne	0.19	0.01	0.14	0.01	0.23	0.01	**0.09**	0.02	0.18	0.01	0.17	0.02	-0.02	0.02	-0.57	4.49	**-9.68**	3.90
Danemark	0.17	0.01	0.13	0.01	0.20	0.01	**0.08**	0.01	0.17	0.01	0.13	0.02	-0.03	0.02	**10.44**	4.15	3.70	3.86
Hong-Kong (Chine)	0.08	0.00	0.06	0.01	0.10	0.01	**0.04**	0.01	0.08	0.00	0.09	0.01	0.01	0.01	**-20.11**	6.24	**-24.71**	6.06
Croatie	0.15	0.01	0.15	0.01	0.15	0.01	0.00	0.01	0.14	0.01	0.18	0.01	0.03	0.02	**-23.44**	4.23	**-23.31**	3.84
Hongrie	0.13	0.01	0.12	0.01	0.15	0.01	**0.04**	0.01	0.13	0.01	0.14	0.02	0.01	0.02	-7.67	5.70	**-14.14**	4.67
Italie	0.19	0.00	0.19	0.01	0.20	0.01	**0.02**	0.01	0.18	0.00	0.19	0.01	0.01	0.01	**-18.64**	2.47	**-19.73**	2.20
Corée	0.17	0.01	0.14	0.01	0.21	0.01	**0.06**	0.01	0.18	0.01	0.16	0.01	**-0.02**	0.01	-2.87	4.40	**-8.21**	4.03
Lituanie	0.15	0.01	0.13	0.01	0.17	0.01	0.03	0.02	0.15	0.01	0.14	0.02	-0.01	0.02	-1.41	4.27	-4.45	4.16
Macao (Chine)	0.20	0.01	0.18	0.01	0.22	0.01	**0.04**	0.01	0.20	0.01	0.20	0.01	0.00	0.01	**-20.14**	2.54	**-20.96**	2.57
Nouvelle-Zélande	0.33	0.01	0.24	0.01	0.41	0.02	**0.17**	0.02	0.33	0.01	0.33	0.02	0.00	0.02	**19.29**	4.22	5.83	3.87
Panama	0.22	0.01	0.24	0.02	0.20	0.01	-0.04	0.03	0.21	0.01	0.25	0.03	0.04	0.03	**-30.02**	6.69	**-32.13**	5.42
Portugal	0.07	0.01	0.08	0.01	0.08	0.01	0.00	0.01	0.07	0.01	0.07	0.01	0.00	0.01	**-21.67**	6.45	**-23.19**	5.43
Qatar	0.20	0.01	0.19	0.01	0.20	0.01	0.01	0.01	0.17	0.01	0.22	0.01	**0.05**	0.01	**-14.99**	4.34	**-15.83**	4.05

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

« Coeff. » correspond à la variation du score PISA en compréhension de l'écrit associée aux élèves dont les parents se portent volontaires pour des activités parascolaires dans leur école.

La proportion d'élèves dont le père/la mère se porte volontaire pour des activités parascolaires dans leur école est calculée à partir des informations sur la personne qui a répondu au questionnaire « Parents ». Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606910

© OCDE 2012



Tableau A4.3 **Relation entre le fait de discuter avec un enseignant des progrès et du comportement de l'enfant et son plaisir à lire et sa connaissance de stratégies de synthèse efficaces**

	Discuter des progrès et du comportement de l'enfant avec un enseignant, sur l'initiative de celui-ci							
	Association entre le fait de discuter des progrès et du comportement de l'enfant avec un enseignant, sur l'initiative de celui-ci, et le plaisir de l'élève à lire				Association entre le fait de discuter des progrès et du comportement de l'enfant avec un enseignant, sur l'initiative de celui-ci, et la connaissance de stratégies de synthèse efficaces de l'élève			
	Avant prise en compte du milieu socio-économique		*Après prise en compte du milieu socio-économique*		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Coeff.	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**
Allemagne	**-0.43**	0.05	**-0.13**	0.02	**-0.40**	0.04	**-0.35**	0.04
Danemark	0.01	0.04	**-0.04**	0.02	-0.04	0.05	-0.05	0.04
Hong-Kong (Chine)	0.03	0.02	**0.02**	0.01	**-0.06**	0.03	**-0.08**	0.03
Croatie	**-0.17**	0.03	**-0.06**	0.01	**-0.25**	0.03	**-0.25**	0.03
Hongrie	**-0.27**	0.03	**-0.04**	0.02	**-0.35**	0.04	**-0.28**	0.03
Italie	**-0.22**	0.02	**-0.06**	0.01	**-0.20**	0.01	**-0.18**	0.01
Corée	**0.12**	0.03	0.02	0.02	**0.16**	0.04	0.07	0.04
Lituanie	**-0.26**	0.03	**-0.09**	0.01	**-0.20**	0.03	**-0.18**	0.03
Macao (Chine)	**-0.08**	0.02	-0.01	0.01	**-0.14**	0.02	**-0.14**	0.02
Nouvelle-Zélande	**-0.22**	0.04	**-0.09**	0.01	**-0.18**	0.04	**-0.17**	0.04
Panama	0.03	0.04	0.02	0.02	**-0.30**	0.06	**-0.20**	0.06
Portugal	**-0.27**	0.03	**-0.10**	0.01	**-0.32**	0.03	**-0.28**	0.03
Qatar	**-0.05**	0.02	**-0.03**	0.01	-0.01	0.03	-0.02	0.03

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

« Coeff. » correspond à la variation de l'*indice PISA de plaisir de la lecture* et de l'*indice PISA de stratégies de synthèse* associée aux élèves dont les parents discutent des progrès et du comportement avec un enseignant, sur l'initiative de celui-ci. Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606929

Tableau A4.4 **Relation entre le bénévolat des parents à l'école et le plaisir à lire et la connaissance de stratégies de synthèse efficaces de leur enfant**

	Se porter volontaire pour des activités parascolaires							
	Association entre le fait que les parents se portent volontaires pour des activités parascolaires et le plaisir à lire de leur enfant				Association entre le fait que les parents se portent volontaires pour des activités parascolaires et la connaissance de stratégies de synthèse efficaces de leur enfant			
	Avant prise en compte du milieu socio-économique		*Après prise en compte du milieu socio-économique*		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.
Allemagne	0.09	0.05	-0.01	0.02	-0.01	0.05	-0.04	0.05
Danemark	0.02	0.04	-0.01	0.03	**0.12**	0.05	0.08	0.05
Hong-Kong (Chine)	0.06	0.04	0.03	0.02	-0.06	0.06	-0.08	0.06
Croatie	0.02	0.04	0.00	0.02	-0.08	0.05	**-0.09**	0.04
Hongrie	0.07	0.04	0.03	0.02	-0.04	0.05	-0.08	0.05
Italie	0.00	0.02	0.00	0.01	**-0.07**	0.02	**-0.07**	0.02
Corée	**0.06**	0.03	0.01	0.02	-0.04	0.06	-0.08	0.06
Lituanie	0.09	0.05	0.02	0.02	**0.09**	0.04	**0.08**	0.04
Macao (Chine)	-0.03	0.02	0.00	0.01	**-0.10**	0.03	**-0.11**	0.03
Nouvelle-Zélande	0.06	0.04	0.00	0.02	**0.14**	0.03	**0.08**	0.03
Panama	-0.01	0.05	-0.01	0.04	**-0.16**	0.07	**-0.14**	0.07
Portugal	0.01	0.05	0.03	0.03	-0.08	0.07	-0.09	0.06
Qatar	0.02	0.03	0.01	0.01	-0.03	0.03	-0.03	0.03

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

« Coeff. » correspond à la variation de l'*indice PISA de plaisir de la lecture* et de l'*indice PISA de stratégies de synthèse* associée aux élèves dont les parents se portent volontaires pour des activités parascolaires. Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606948

© OCDE 2012

© OCDE 2012



Tableau A5.1 Relation entre le fait que les parents lisent pour leur plaisir et la performance en compréhension de l'écrit de leur enfant

	Passer du temps à lire à la maison pour son plaisir																	
			Proportion d'élèves socio-économiquement défavorisés et défavorisés dont les parents lisent à la maison pour leur plaisir						Proportion d'élèves dont la mère ou le père lit à la maison pour son plaisir						Association entre les habitudes de lecture des parents et la performance de leur enfant en compréhension de l'écrit			
	Proportion de parents qui lisent à la maison pour leur plaisir		Élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves socio-économiquement favorisés		Différence entre les élèves socio-économiquement favorisés et les élèves socio-économiquement défavorisés		Élèves dont la mère lit à la maison pour son plaisir		Élèves dont le père lit à la maison pour son plaisir		Différence entre la proportion d'élèves dont le père lit à la maison pour son plaisir et ceux dont c'est la mère qui le fait		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Prop.	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Prop.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Moy.**	**Er. T.**	**Diff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**	**Coeff.**	**Er. T.**
Allemagne	0.53	0.01	0.41	0.02	0.63	0.02	**0.22**	0.02	0.54	0.01	0.46	0.03	**-0.08**	0.03	**27.68**	3.52	**12.51**	3.29
Danemark	0.51	0.01	0.42	0.02	0.59	0.01	**0.17**	0.02	0.51	0.01	0.44	0.03	**-0.08**	0.03	**11.04**	3.42	2.65	3.46
Hong-Kong (Chine)	0.32	0.01	0.20	0.01	0.47	0.01	**0.27**	0.02	0.31	0.01	0.37	0.02	**0.06**	0.02	**15.68**	2.88	**6.58**	2.75
Croatie	0.35	0.01	0.24	0.01	0.48	0.02	**0.24**	0.02	0.34	0.01	0.37	0.02	0.03	0.02	**20.57**	3.44	**7.60**	2.98
Hongrie	0.45	0.01	0.32	0.01	0.60	0.01	**0.28**	0.02	0.45	0.01	0.47	0.02	0.02	0.02	**35.89**	3.76	**12.23**	2.77
Italie	0.39	0.00	0.24	0.01	0.54	0.01	**0.30**	0.01	0.38	0.01	0.41	0.01	**0.03**	0.01	**31.86**	2.00	**15.80**	1.94
Corée	0.27	0.01	0.19	0.01	0.37	0.01	**0.18**	0.01	0.27	0.01	0.25	0.02	-0.02	0.02	**10.02**	3.27	0.53	2.90
Lituanie	0.47	0.01	0.35	0.01	0.61	0.01	**0.26**	0.02	0.46	0.01	0.43	0.03	-0.04	0.03	**22.70**	3.01	**8.68**	2.63
Macao (Chine)	0.29	0.01	0.19	0.01	0.38	0.01	**0.20**	0.01	0.26	0.01	0.34	0.01	**0.08**	0.02	**6.77**	2.39	2.87	2.41
Nouvelle-Zélande	0.55	0.01	0.46	0.02	0.62	0.01	**0.16**	0.02	0.57	0.01	0.43	0.02	**-0.14**	0.02	**23.43**	3.70	**13.26**	3.33
Panama	0.28	0.01	0.20	0.02	0.37	0.02	**0.16**	0.03	0.27	0.02	0.32	0.03	0.05	0.04	**34.25**	7.74	**16.52**	6.01
Portugal	0.29	0.01	0.13	0.01	0.49	0.01	**0.36**	0.02	0.29	0.01	0.30	0.02	0.01	0.02	**37.22**	3.81	**11.58**	3.25
Qatar	0.33	0.01	0.24	0.01	0.42	0.01	**0.18**	0.01	0.31	0.01	0.35	0.01	**0.04**	0.01	**35.48**	3.33	**26.14**	3.30

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

« Coeff. » correspond à la variation du score PISA en compréhension de l'écrit associée aux élèves dont les parents lisent à la maison pour leur plaisir.

La proportion d'élèves dont le père/la mère lit à la maison pour son plaisir est calculée à partir des informations sur la personne qui a répondu au questionnaire « Parents ». Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606967

Tableau A5.2 **Relation entre le fait que les parents lisent pour leur plaisir et le plaisir à lire et la connaissance de stratégies de synthèse efficaces de leur enfant**

	Passer du temps à lire à la maison pour son plaisir							
	Association entre les habitudes de lecture des parents et le plaisir à lire de leur enfant				Association entre les habitudes de lecture des parents et la connaissance de stratégies de synthèse efficaces de leur enfant			
	Avant prise en compte du milieu socio-économique		*Après prise en compte du milieu socio-économique*		*Avant prise en compte du milieu socio-économique*		*Après prise en compte du milieu socio-économique*	
	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.
Allemagne	**0.27**	0.04	**0.16**	0.04	**0.12**	0.03	0.05	0.03
Danemark	**0.17**	0.03	**0.11**	0.03	0.01	0.04	-0.03	0.04
Hong-Kong (Chine)	**0.16**	0.02	**0.10**	0.02	**0.09**	0.03	0.04	0.03
Croatie	**0.19**	0.03	**0.14**	0.03	**0.11**	0.04	0.04	0.04
Hongrie	**0.27**	0.03	**0.17**	0.03	**0.22**	0.03	**0.11**	0.03
Italie	**0.27**	0.02	**0.19**	0.02	**0.15**	0.02	**0.08**	0.02
Corée	**0.18**	0.03	**0.13**	0.03	**0.09**	0.04	0.02	0.04
Lituanie	**0.22**	0.03	**0.15**	0.03	**0.11**	0.03	0.03	0.03
Macao (Chine)	**0.09**	0.02	**0.04**	0.02	**0.06**	0.03	0.01	0.03
Nouvelle-Zélande	**0.15**	0.03	**0.10**	0.03	0.05	0.04	-0.01	0.04
Panama	**0.14**	0.03	**0.15**	0.04	**0.21**	0.05	**0.13**	0.06
Portugal	**0.21**	0.03	**0.12**	0.04	**0.18**	0.04	0.03	0.04
Qatar	**0.21**	0.02	**0.20**	0.02	**0.12**	0.03	**0.07**	0.03

Remarques : Estimations établies à partir de modèles de régression. Les modèles qui ne prennent pas en compte le milieu socio-économique n'incluent que l'indicateur pertinent d'engagement parental. Les modèles qui prennent en compte le milieu socio-économique incluent l'indicateur d'engagement parental et l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de l'élève en tant que covariables dans le modèle de régression.

Les estimations en gras indiquent que le coefficient ou la différence est statistiquement significatif.

« Coeff. » correspond à la variation de l'*indice PISA de plaisir de la lecture* et de l'*indice PISA de stratégies de synthèse* associée aux élèves dont les parents lisent à la maison pour leur plaisir. Pour les détails complets, voir *OECD Education Working Paper No. 73*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932606986

© OCDE 2012

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(98 2012 08 2 P) ISBN 978-92-64-17997-4 – n° 60404 2012

Lisons-leur une histoire !

LE FACTEUR PARENTAL DANS L'ÉDUCATION

L'éducation commence à la maison. Si simples soient-ils, les premiers mots qu'un parent dit à son enfant lui ouvrent les portes du langage et l'initient à un monde d'exploration et de découverte. Lorsque la scolarité officielle débute, de nombreux parents croient que leur rôle éducatif prend fin. En réalité, l'éducation est une responsabilité partagée et, selon les dernières conclusions de l'enquête PISA, l'engagement des parents dans l'éducation est essentiel au succès de leur enfant tout au long de sa scolarité et bien au-delà.

Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation rend non seulement compte des conclusions et des analyses de l'enquête PISA, mais offre aussi aux parents, aux enseignants et aux décideurs, des suggestions concrètes pour améliorer l'engagement parental, tout en soulignant les formes d'activités les plus fortement associées à l'amélioration des performances en compréhension de l'écrit. Il présente également une kyrielle d'exemples de programmes provenant du monde entier qui favorisent un engagement parental efficace et des partenariats fructueux entre les parents et les écoles. Enfin, il montre surtout aux parents qu'il n'est jamais trop tôt – ni trop tard – pour s'engager dans l'éducation de son enfant.

Sommaire

Chapitre 1. Impliquez-vous !

Chapitre 2. Lisez une histoire à votre enfant

Chapitre 3. Parlez avec votre enfant du monde qui l'entoure

Chapitre 4. Impliquez-vous à l'école, non par obligation, mais par choix

Chapitre 5. Valorisez la lecture aux yeux de votre enfant

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2012), *Lisons-leur une histoire ! : Le facteur parental dans l'éducation*, Éditions OCDE.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264179981-fr

Cet ouvrage est publié sur *OECD iLibrary*, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation. Rendez-vous sur le site ***www.oecd-ilibrary.org*** et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-17997-4
98 2012 08 2 P

