

**Direction générale de la recherche appliquée  
Politique stratégique  
Développement des ressources humaines Canada**

**Analyse longitudinale des relations familiales  
et du succès scolaire chez les enfants de familles  
monoparentales et biparentales**

**W-01-1-8F**

**par**

**Gerald R. Adams et Bruce A. Ryan**

**Juin 2000**

Les opinions exprimées dans les documents publiés par la Direction générale de la recherche appliquée sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de Développement des ressources humaines Canada ou du gouvernement fédéral.



La série des documents de travail comprend des études analytiques et des travaux de recherche réalisés sous l'égide de la Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique. Il s'agit notamment de recherches primaires, soit empiriques ou originales et parfois conceptuelles, généralement menées dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste ou de plus longue durée. Les lecteurs de cette série sont encouragés à faire part de leurs observations et de leurs suggestions aux auteurs.



La version anglaise du présent document est disponible sous le titre «A Longitudinal Analysis of Family Relationships and Children's School Achievement in One- and Two-Parent Families».

This paper is available in English under the title "A Longitudinal Analysis of Family Relationships and Children's School Achievement in One- and Two-Parent Families."



Le présent rapport fait partie d'un ensemble d'études sur l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes.

This report is part of a set of research studies on the National Longitudinal Survey of Children and Youth.



Papier/Paper

ISBN : 0-662-87110-3

N° de cat./Cat. No. : MP32-28/01-1-8F

Internet

ISBN : 0-662-87111-1

N° de cat./Cat. No. : MP32-28/01-1-8F-IN



**Si vous avez des questions concernant les documents publiés par la Direction générale de la recherche appliquée, veuillez communiquer avec :**

Centre des publications de DRHC  
Développement des ressources humaines Canada  
140, Promenade du Portage  
Phase IV, niveau 0  
Hull (Québec) Canada  
K1A 0J9

Télécopieur : (819) 953-7260  
<http://www.hrdc-drhc.gc.ca/dgra>

**General enquiries regarding the documents published by the Applied Research Branch should be addressed to:**

HRDC Publications Centre  
Human Resources Development Canada  
140 Promenade du Portage  
Phase IV, Level 0  
Hull, Québec, Canada  
K1A 0J9

Facsimile: (819) 953-7260  
<http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb>

## Résumé

L'analyse porte sur un sous-ensemble de familles et d'enfants participant à l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) et vise à évaluer les associations entre des facteurs comme la structure familiale, les processus familiaux, les caractéristiques des enfants et le verdict des enseignants quant au succès scolaire des enfants. L'étude inclut des enfants âgés de 6 à 11 ans issus de familles biparentales et monoparentales sur lesquels on dispose de données complètes pour toutes les variables de recherche des cycles 1 et 2 de l'ELNEJ. Les analyses ont été réalisées dans le but de déterminer quels processus familiaux peuvent prévoir le verdict des enseignants sur le niveau de connaissance des enfants issus de familles biparentales et monoparentales. Elles font appel à un ensemble complexe de variables. Les caractéristiques personnelles mesurées chez les enfants sont : les aptitudes, le niveau d'hyperactivité et d'inattention, le niveau d'anxiété et de dépression, et les comportements prosociaux. Les mesures concernant les familles comprennent des évaluations d'indicateurs liés au caractère positif, inefficace ou rationnel de l'éducation des enfants, à la cohérence des mesures disciplinaires, au caractère dysfonctionnel de la famille, au niveau de dépression des parents, au soutien social à la famille et au statut socio-économique.

Les résultats de l'étude sont complexes et multidimensionnels; ils révèlent un tissu de liens entre le succès scolaire et des facteurs sociaux et liés à l'écologie familiale. Les familles biparentales sont associées à des indicateurs de statut socio-économique plus élevé, à un soutien à la famille plus important, à un niveau inférieur de dépression parentale et à un niveau dysfonctionnel familial moindre que les familles monoparentales. En outre, les enfants des familles biparentales étaient moins hyperactifs, avaient de meilleures aptitudes scolaires, étaient moins anxieux ou déprimés et ont reçu de leurs enseignants une bonne évaluation quant à leur niveau de connaissance. Ces résultats sont cohérents dans le cas des cycles 1 et 2. Les caractéristiques des parents et des familles liées au succès scolaire des enfants sont largement uniformes entre les familles monoparentales et les familles biparentales. Cependant, l'analyse a également mis en évidence des différences importantes. Le statut socio-économique ne semble associé ni à un rôle parental positif ni à une éducation inefficace des enfants dans les familles biparentales, mais un statut socio-économique plus élevé chez une famille monoparentale est associé à des niveaux inférieurs d'éducation positive des enfants et à des niveaux supérieurs d'éducation inefficace. Ces résultats particuliers suggèrent que lorsque les chefs de famille monoparentale réussissent à améliorer leur situation économique, cela impose à la famille un stress accru qui pourrait rendre plus difficile le rôle parental. Même si les deux structures familiales peuvent comprendre des processus familiaux associés à de bons ou à de mauvais résultats scolaires chez les enfants, en général, la famille monoparentale est plus stressée et plus tendue.



## Table des matières

Avant-propos .....	vii
<b>1. Introduction</b> .....	1
1.1 Contexte .....	1
1.2 Modèle des relations famille-école.....	2
1.3 Constructs pertinents relevés dans les études publiées.....	5
1.4 Structure familiale et succès scolaire de l'enfant.....	7
<b>2. Objectifs de l'étude</b> .....	10
<b>3. Méthode</b> .....	11
3.1 Échantillon .....	11
3.2 Mesures.....	11
3.3 Méthodes d'analyse des données.....	14
<b>4. Résultats</b> .....	16
4.1 Modèles structuraux linéaires (modèles SEM) de prédiction du rendement scolaire au premier cycle .....	18
4.1.1 Familles biparentales : Association directe avec le statut socioéconomique	
4.1.2 Familles biparentales : Modèle de la réussite scolaire	
4.1.3 Familles biparentales : Autres résultats	
4.1.4 Familles monoparentales : Association directe avec le statut socioéconomique	
4.1.5 Familles monoparentales : Modèle de réussite scolaire	
4.1.6 Familles monoparentales : Autres résultats	
4.2 Modèles structuraux linéaires (modèle SEM) prédicteurs de la réussite scolaire au deuxième cycle.....	24
<b>5. Discussion</b> .....	28
<b>6. Conséquences en matière de politique sociale et d'intervention</b> .....	32
<b>7. Limites de l'étude</b> .....	34
Bibliographie .....	35



## **Avant-propos**

L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) est une enquête canadienne unique conçue pour suivre un échantillon représentatif d'enfants de la naissance jusqu'au début de l'âge adulte. Elle est réalisée en partenariat par Développement des ressources humaines Canada (DRHC) et Statistique Canada. Statistique Canada est responsable de la collecte des données, tandis que DRHC, le principal bailleur de fonds, dirige la recherche et diffuse les résultats. La collecte des données a débuté en 1994 et se poursuit à intervalle de deux ans.

L'enquête est la première à offrir une source unique de données permettant d'étudier le développement de l'enfant dans son contexte, y compris les divers cheminements de vie caractéristiques du développement normal. L'enquête et le programme de recherche sont conçus pour appuyer l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes axées sur le développement humain durant les premières décennies de la vie. Le présent document fait partie d'une série de rapports émanant d'un programme de recherche fondé sur l'analyse des données recueillies dans le cadre des deux premiers cycles (1994, 1996) de l'ELNEJ.





# 1. Introduction

## 1.1 Contexte

Au Canada, le bien-être des enfants est devenu l'une des principales préoccupations de divers organismes politiques, gouvernementaux, scolaires et parentaux. L'une des questions souvent abordée par ces organismes a trait à la réussite scolaire des enfants et à la mesure dans laquelle l'école favorise le développement intellectuel, l'équilibre mental et le bien-être. À mesure qu'ils s'impliquent davantage dans le progrès scolaire des enfants, les dirigeants communautaires, les enseignants et les parents cherchent à mieux comprendre l'influence unique qu'exercent la collectivité, la famille et l'école sur la réussite scolaire. Ainsi, nous cherchons personnellement à déterminer si le statut socioéconomique, le soutien communautaire et la dynamique familiale des ménages monoparentaux par opposition aux ménages biparentaux ont des effets prévisibles similaires ou différents sur les caractéristiques personnelles et sur les résultats scolaires des enfants du cycle primaire.

Les objectifs principaux du présent rapport consistent à a) examiner l'effet d'un entrelacement des caractéristiques de la famille, des parents et de l'enfant sur le rendement scolaire de ce dernier et b) comparer le pouvoir de prédire le rendement scolaire de ces diverses caractéristiques dans le cas des familles mono et biparentales<sup>1</sup>. L'une des premières études de ce genre a été publiée par Jencks et ses collègues américains (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America* (Jencks et coll., 1972) représente l'un des premiers efforts nord-américains en vue d'évaluer une foule de facteurs liés au succès scolaire des enfants. Ces premiers travaux sont ceux qui, en partie, ont été à l'origine d'un large éventail d'études visant à examiner l'effet des caractéristiques familiales sur le rendement scolaire et le comportement de l'enfant (par exemple, Dornbusch et Ritter, 1990; Floyd, 1997; Lam, 1997). La plupart de ces travaux de recherche se sont concentrés sur l'influence du statut socioéconomique (par exemple, Brookhart, 1998), des attentes parentales (par exemple, Seginer, 1983) et des grandes catégories de méthodes d'éducation des enfants (Dornbusch et Ritter, 1990; Paulson, 1994). Ils visaient aussi à comparer les effets de diverses formes de familles sur les

---

<sup>1</sup> Un autre objectif original de la présente étude consistait à examiner l'effet des changements de situation familiale (par exemple, passage du divorce au mariage) sur les liens entre la dynamique familiale et le rendement scolaire de l'enfant. Cependant, cette comparaison a été impossible parce que des données manquaient pour nombre de variables importantes étant donné la taille très petite de l'échantillon final.

résultats scolaires des enfants. Cependant, ces études n'avaient habituellement pas pour objectif d'examiner les interactions et les liens sociaux complexes susceptibles d'exister dans des familles de formes différentes ni la façon dont cette dynamique pourrait être un prédicteur du rendement scolaire de l'enfant.

## **1.2 Modèle des relations famille-école**

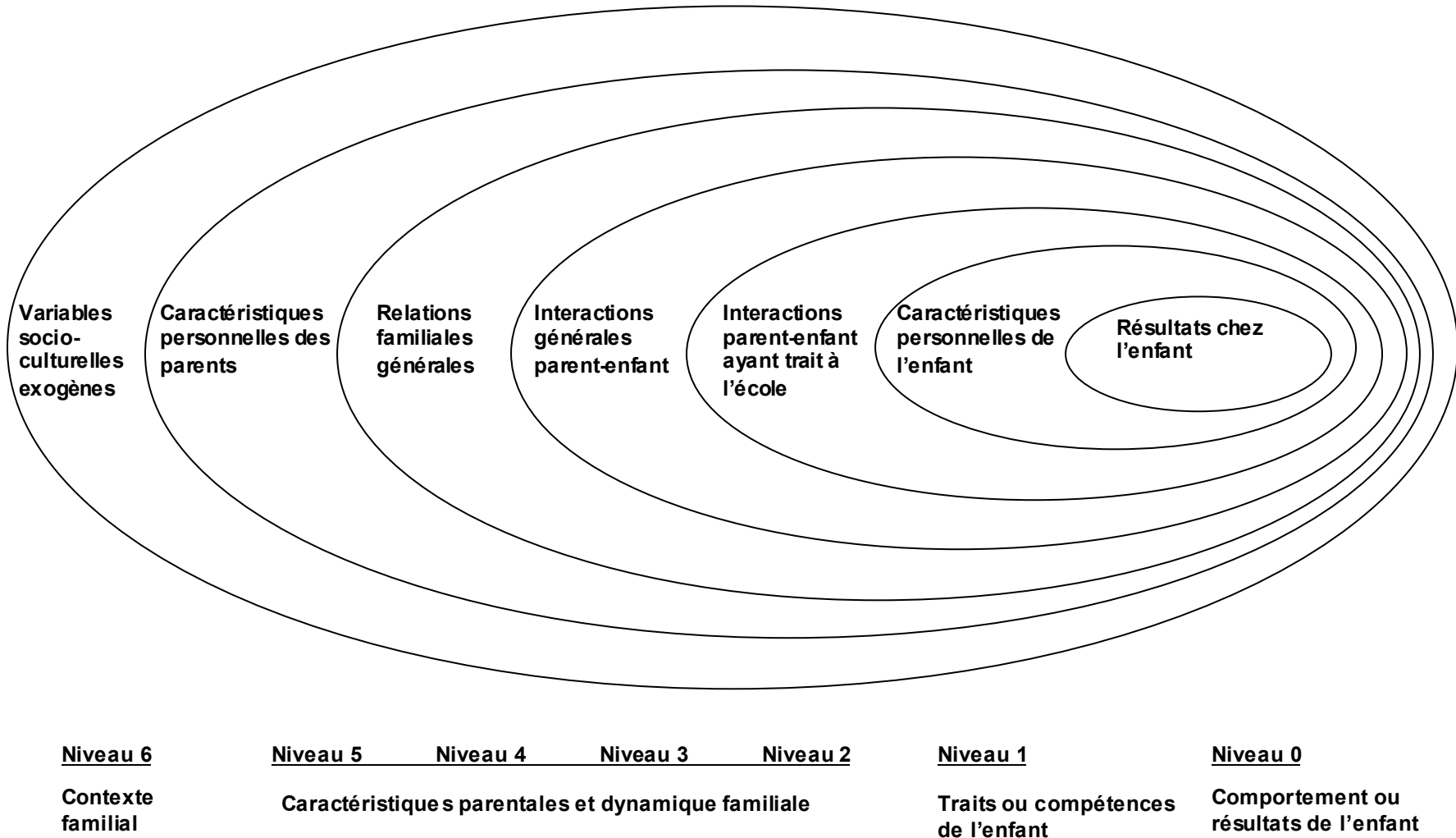
Plusieurs cadres conceptuels ont été proposés pour décrire les processus familiaux interdépendants susceptibles d'influer sur le comportement et le succès de l'enfant en milieu scolaire (par exemple, Green, 1995; Marjoribanks, 1996; Scott-Jones, 1995). L'un d'eux est le modèle des relations famille-école proposé par Ryan et Adams (1995) (voir la figure 1). Bien que ce modèle et son fonctionnement ne soient pas le sujet principal du présent rapport, ils fournissent le cadre conceptuel et analytique de l'étude. Ce modèle suppose que l'on peut examiner les effets des caractéristiques familiales sur le rendement scolaire grâce à un continuum proximal à distal d'effet éventuel sur le comportement et sur la réussite de l'enfant à l'école. Les variables les plus étroitement liées au rendement de l'enfant sont les plus susceptibles d'exercer l'influence la plus grande, tandis que celles n'ayant qu'une interaction lointaine avec l'école et l'apprentissage scolaire sont censées avoir un effet moins prononcé. Les catégories ou les niveaux de variables qui, selon Ryan et Adams (1995), ont un effet important, du plus proche au plus distant, sur le succès scolaire (niveau 0) incluent les caractéristiques personnelles de l'enfant (niveau 1), les interactions parents-enfant ayant trait à l'école (niveau 2), les interactions générales parents-enfant (niveau 3), le milieu familial général (niveau 4), les caractéristiques personnelles des parents (niveau 5) et les facteurs socioéconomiques, culturels ou communautaires (niveau 6). Ces niveaux peuvent être, à leur tour, subdivisés en sous-niveaux, toujours selon le principe d'un continuum proximal à distal.

Plusieurs études visant à évaluer l'utilisation du modèle de Ryan et Adams pour prédire les liens entre la situation familiale et le rendement scolaire sont maintenant achevées. Aucune n'a encore englobé tous les niveaux. Ces études s'appuient en général sur diverses combinaisons de niveaux pour prédire l'adaptation à l'école et le rendement scolaire. L'analyse de données provenant d'une commission scolaire catholique de l'Ontario montre que le climat familial (cohésion et conflits), les interactions parents-enfant au sujet des questions scolaires (par exemple, aide, soutien, surveillance, pressions et encouragement du développement intellectuel), les aptitudes intellectuelles et l'effort de l'enfant, et les résultats scolaires (notes en anglais et en

mathématiques) ont des effets interdépendants sur le succès scolaire de l'enfant (Adams, Ryan, Keating et Midgett, 2000). De surcroît, le modèle a été appliqué au même échantillon de 161 élèves de quatrième année et 151 élèves de septième année pour évaluer l'influence des caractéristiques familiales sur l'observation des règlements, les rapports sociaux avec les pairs et la maladaptation sociale de l'enfant en milieu scolaire (Adams, Ryan, Ketsetzis et Keating, 2000; Ketsetzis, Ryan et Adams, 1998).

Jusqu'à présent, l'évaluation la plus complète de l'utilité du modèle des relations famille-école a été entreprise à l'aide des données provenant du premier cycle de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ : Ryan et Adams, 1999). L'analyse portait sur un échantillon de 2 134 filles et 2 168 garçons de 6 à 11 ans. Le modèle analytique comprenait des variables représentatives des niveaux 6, 5, 4, 3, 1 et 0 du modèle. L'analyse montre qu'un statut socioéconomique (SSE) élevé a un effet important et positif sur le rendement scolaire de l'enfant et que le SSE a des effets directs ainsi qu'indirects sur le succès scolaire. Elle indique aussi que, chez les enfants en âge d'études primaires, le succès scolaire est associé à un tissu de facteurs ayant des effets interdépendants sur le rendement. Par exemple, a) le statut socioéconomique est associé à un plus haut niveau de soutien social de la part des membres de la collectivité, b) le soutien social est associé à une prévalence plus faible de dépression parentale, c) un niveau élevé de dépression est un prédicteur d'un dysfonctionnement familial plus important, d) le dysfonctionnement familial est un prédicteur d'une plus grande inefficacité parentale et, à son tour, e) l'inefficacité parentale est un prédicteur de moins bonnes habitudes de travail, lesquelles sont un prédicteur puissant du rendement scolaire. Des comparaisons ont été faites entre les garçons et les filles, ainsi qu'entre les jeunes enfants et les enfants plus âgés; les résultats obtenus pour toutes ces comparaisons sont similaires à ceux susmentionnés.

Figure 1 : Modèle des relations famille-école



### 1.3 Constructs pertinents relevés dans les études publiées

On dispose aujourd'hui d'une foule de preuves qu'il existe une association importante et statistiquement significativement entre le succès scolaire de l'enfant et l'ensemble de relations familiales (Epstein, 1989, 1991, 1996; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Ketsetzis et coll., 1998; Ryan et Adams, 1995). Divers rapports de recherche individuels ainsi que des revues complètes des travaux de recherche publiés montrent qu'une très large gamme de caractéristiques parentales et familiales peuvent influencer sur les résultats scolaires de l'enfant. Outre l'influence désormais généralement reconnue du statut socioéconomique de la famille sur le rendement scolaire, on a montré que les caractéristiques parentales, le climat familial, la nature générale des relations entre parents et enfant, ainsi que les interactions entre ceux-ci au sujet des activités scolaires sont des facteurs qui ont tous un effet sur la réussite de l'enfant (par exemple, voir Ryan et Adams, 1999). Certaines études indiquent aussi que les caractéristiques personnelles de l'enfant sont des déterminants puissants de son succès scolaire (Wang, Haertel et Walberg, 1993).

L'ELNEJ offre un grand choix de variables pour évaluer le modèle des relations famille-école et son utilité pour déterminer les éléments de la dynamique familiale susceptible de prédire le rendement scolaire. L'enquête fournit des données sur d'importantes caractéristiques de l'enfant, à savoir les *habitudes de travail*, l'*hyperactivité* et l'*inattention*, l'*anxiété* et la *dépression*, et les *comportement prosociaux*. Les habitudes de travail, c'est-à-dire la capacité qu'a l'enfant d'être toujours prêt à faire son travail scolaire, à se concentrer sur les tâches d'apprentissage, à persister dans l'exécution de ces tâches et à ignorer les distractions, est, selon des études antérieures, un prédicteur puissant du niveau de rendement (par exemple, consulter Gesten, 1976; Ketsetzis et coll., 1998; Ryan et Adams, 1999). Il existe de nombreuses preuves du lien entre les troubles de l'attention et les résultats scolaires (Barkley, 1990; Hinshaw, 1992; Maguin, Loeber et LeMahieu, 1993), quoique, selon Coie et Dodge (1998), la nature précise du lien entre les deux demeure incertaine. En outre, certaines données laissent entendre que des niveaux élevés d'anxiété et de dépression sont des états émotionnels désagréables qui diminuent le pouvoir de se concentrer sur les études. Pareillement, les enfants socialement bien adaptés, qui observent les règlements et qui adoptent un bon comportement à l'école manifestent habituellement des comportements prosociaux susceptibles de faciliter la réussite scolaire. Les habitudes de travail

et le comportement prosocial représentent des forces éventuelles, tandis que le manque d'attention et l'anxiété ou la dépression constituent des faiblesses éventuelles pour ce qui est des caractéristiques de l'enfant pouvant influencer sur la réussite scolaire.

Les données de l'ELNEJ comprennent quatre mesures des interactions parent-enfant susceptibles d'avoir un effet significatif sur le rendement scolaire. Plusieurs chercheurs ont montré qu'il existe une corrélation entre les *interactions positives entre parent et enfant* et une large gamme de mesures du développement de l'enfant (Bar-Tal, Nadler et Blechman, 1980; Fabes, Eisenberg, Karbon, Troyer et Switzer, 1994); en outre, Ketsetzis et coll., (1998) ont observé un lien significatif entre le soutien parental et l'adaptation scolaire. En revanche, Ryan et Adams (1999) n'ont dégagé aucune association significative entre les pratiques parentales positives et le rendement scolaire de l'enfant lors de l'analyse des données du premier cycle de l'ELNEJ. Il se pourrait que l'effet de cette variable sur le succès scolaire ne se manifeste qu'au fil du temps. Les *pratiques parentales inefficaces et hostiles*, dont l'effet a été étudié extensivement par Patterson et ses collaborateurs (par exemple, Patterson, Reid et Dishion, 1992), représentent la deuxième variable d'interaction parent-enfant tirée de l'enquête. Ryan et Adams (1999) ont constaté, lors de l'analyse des données du premier cycle de l'ELNEJ, que l'association entre les méthodes d'éducation inefficaces et le rendement scolaire de l'enfant est forte et significative. Les autres interactions parent-enfant susceptibles d'avoir de l'importance incluent la *cohérence des mesures disciplinaires* et les *comportements parentaux rationnels* en réaction à la conduite de l'enfant (Scott-Jones, 1995). La cohérence des réactions parentales au comportement de l'enfant et l'adoption d'un comportement rationnel consistant à parler avec l'enfant, à éviter les mesures punitives et à aider l'enfant à prendre de bonnes décisions quant aux comportements acceptables et inacceptables, pourraient contribuer à la réussite scolaire de l'enfant parce que ces pratiques parentales lui permettent de comprendre quels comportements sont acceptables compte tenu des attentes concernant sa conduite.

En plus de ces quatre mesures des relations entre parents et enfant, l'enquête fournit une évaluation globale du niveau de *dysfonctionnement familial*. Une distinction est faite entre cette variable et les autres variables d'interaction entre parents et enfant parce qu'elle décrit le mode général d'interaction de tous les membres de la famille les uns avec les autres. Il s'agit d'une mesure du climat familial dans son ensemble. Selon des études antérieures sur le

dysfonctionnement familial, il existe un lien négatif significatif entre ce dernier et le rendement scolaire (Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons et Whitbeck, 1992; Forehand, Thomas, Wierson, Brody et Fauber, 1990; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Ryan et Adams, 1999).

Outre les processus relationnels en jeu au sein des familles, les caractéristiques personnelles des parents jouent souvent un rôle important. L'enquête fournit deux mesures importantes des caractéristiques parentales, à savoir la *dépression parentale* et le *soutien social* tels que perçus par les parents. Des données antérieures (Forehand, McCombs et Brody, 1987; Roseby et Deutch, 1985; Ryan et Adams, 1999; Thomas et Forehand, 1991) ont montré l'effet négatif de la dépression parentale sur le succès et l'adaptation scolaires de l'enfant. L'autoévaluation que font les parents du soutien social dont ils bénéficient peut-être considérée, du moins en partie, comme une mesure de leur sentiment de sécurité, donc, être interprétée correctement comme étant un indicateur d'une caractéristique du parent, même s'il s'agit d'un indicateur externe, sous la forme de l'environnement social dans lequel se manifestent les caractéristiques personnelles du parent. Une étude a montré que la confiance qui émane de ce sentiment de soutien amortit l'effet de toute une gamme de forces négatives qui s'exercent sur la famille en période difficile (Garbarino, 1992). Ryan et Adams (1999) ont observé que le soutien social est un prédicteur du niveau de dépression parentale dans les familles canadiennes.

Enfin, en-dehors de la famille proprement dite, sa place au sein de la collectivité a des conséquences importantes pour les enfants. Il a été établi à maintes reprises que le *statut socioéconomique* influe fortement sur le rendement scolaire (Booth et Dunn, 1996). Le niveau de scolarité des membres de la famille, leurs revenus potentiels et leur statut social relatif constituent le capital humain et économique qui sous-tend le capital social ou interpersonnel des interactions familiales (Coleman, 1988, 1990; Marjoribanks, 1993).

#### **1.4 Structure familiale et succès scolaire de l'enfant**

Outre les effets abondamment décrits du statut socioéconomique sur le rendement scolaire (Booth et Dunn, 1996), l'étude de l'adaptation comportementale et du succès scolaire des enfants a également porté sur la nature de la structure familiale (par exemple, consulter Amato, 1987, Stuart et Abt, 1981; Teachman, Carver et Paasch 1999). Ainsi, aux États-Unis, Demo et Acock (1996) ont utilisé les données de la National Survey of Families and Households pour

examiner les différences d'adaptation socio-affective, de rendement scolaire et de bien-être général chez les jeunes adolescents selon qu'ils vivent dans une famille issue d'un premier mariage encore intact, dans une famille monoparentale résultant d'un divorce, dans une famille recomposée ou dans une famille monoparentale dirigée par une mère qui a toujours été seule. Les enfants vivant dans une famille issue d'un premier mariage encore intact sont ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats pour tous les indicateurs de bien-être et de réussite scolaire. Ceux vivant dans une famille monoparentale dirigée par une mère ayant toujours été seule, c'est-à-dire les familles dont le revenu est le plus faible, réussissaient un peu moins bien à l'école. Enfin, les familles monoparentales résultant d'un divorce et les familles recomposées avaient tendance à faire état de plus de conflits et de mésententes.

Coleman (1988, 1990) a échafaudé une théorie qui a suscité de nombreuses réactions pour justifier les différences entre les diverses catégories de famille. Il a distingué trois formes de « capital » que peut posséder une famille. Le *capital financier* englobe l'ensemble du patrimoine et du pouvoir d'achat de la famille. Le *capital humain* concerne la force et l'influence qui découlent du niveau d'instruction des parents. Regroupés, le capital financier et le capital humain représentent les contraintes et les possibilités fondamentales qui caractérisent les ressources de la famille. Enfin, le *capital social* a trait à la densité des interactions entre les parents, leurs enfants et le système scolaire. Coleman soutient que les relations sociales qui caractérisent ce capital offrent les moyens grâce auxquels se développe le capital humain. Sans relations positives entre les parents et les enfants, il n'existe que peu de mécanismes, voire aucun, pour transmettre le capital humain et le capital financier disponibles aux enfants.

Coleman (1988) donne comme exemple la structure familiale en tant que moyen de renforcer le capital social de la famille. La structure familiale s'entend du nombre de parents présents dans la famille. Ses travaux se concentrent sur le déficit structurel dû à l'absence d'un membre de la famille, déficit qui réduit le capital social dont bénéficie l'enfant pour soutenir son développement. Dans ce cadre de référence, comparativement aux familles biparentales, les familles monoparentales sont considérées comme ayant moins de temps à investir dans les interactions parent-enfant. En effet, il existe une foule de preuves que les enfants qui grandissent dans un ménage monoparental reçoivent moins d'encouragements et moins d'aide pour faire leurs devoirs que les enfants qui vivent dans un foyer biparental (par exemple, Amato, 1987; Astone et McLanahan, 1991; Dornbusch et coll., 1985; Nock, 1988).



Le climat familial et les pratiques parentales sont la substance même du capital social de la famille. Steinberg, Dornbusch et Brown (1992) soutiennent que trois attributs particuliers de la famille donnant une éducation autoritaire (voir Baumrind, 1989) sont les composantes fondamentales des méthodes d'éducation qui produisent des enfants ou des adolescents compétents. Cette trilogie comprend l'acceptation et la chaleur humaine, la supervision et le contrôle, ainsi que l'autonomie psychologique et la démocratie. Les approximations de ces trois composantes dans l'ensemble de données de l'ELNEJ sont les pratiques parentales positives, les pratiques parentales inefficaces ou hostiles, la cohérence des mesures disciplinaires et les pratiques parentales rationnelles.

Si l'on s'en tient à l'hypothèse de la déficience structurelle de Coleman (1988), on peut supposer que les familles intactes offrent un plus grand capital humain et économique que les familles monoparentales. En outre, les familles monoparentales pourraient ne pas être capables d'offrir le même niveau de capital social que les familles intactes, et par conséquent être soumises à plus de tensions et être moins à même de promouvoir le bien-être affectif et le succès scolaire de l'enfant.

## **2. Objectifs de l'étude**

L'objectif général de l'étude consiste à préciser l'association entre la dynamique familiale (c'est-à-dire l'effet exercé par cette dynamique), le bien-être affectif et le rendement scolaire de l'enfant. Les données des premier et deuxième cycles de l'ELNEJ ont été analysées pour réaliser les objectifs de recherche suivants :

- évaluer la stabilité du modèle des relations famille-école en ce qui a trait au rendement scolaire de l'enfant par comparaison de données recueillies pour deux périodes de référence distinctes;
- dégager les similitudes et les différences entre les familles biparentales intactes et les familles monoparentales qui sont liées aux caractéristiques personnelles et au succès scolaire de l'enfant.

### **3. Méthode**

#### **3.1 Échantillon**

Au départ, on s'est servi des données du premier cycle recueillies sur les enfants de 6 à 9 ans pour lesquels on disposait de données complètes pour les variables étudiées. Ces enfants provenaient de 4 925 ménages intacts et de 261 ménages monoparentaux. Les cas échantillonnés pour lesquels des données manquaient pour les principales variables étudiées ont été éliminés puis recontactés aux fins de réévaluation lors du deuxième cycle. Seuls les enfants vivant dans un ménage biparental intact ou un ménage monoparental lors du premier cycle (enfants de 6 à 9 ans) et lors du deuxième cycle (enfants de 8 à 11 ans) ont été inclus dans l'échantillon étudié. Dans les cas où moins de 5 p.100 des données manquaient pour une variable particulière, on a recouru à une imputation par la moyenne pour produire un ensemble complet de données pour chaque sujet. L'échantillon final comprenait 1 321 ménages biparentaux et 197 ménages monoparentaux. Les analyses selon le sexe ont révélé peu de différences significatives entre les garçons et les filles. Comme l'étude portait principalement sur la structure familiale, le faible nombre de ménages monoparentaux rendait douteuse la ventilation selon le sexe lors des analyses multivariées utilisées durant l'étude.

#### **3.2 Mesures**

La *réussite scolaire* (niveau 0) a été mesurée au moyen d'une question unique du questionnaire de l'enseignant des premier et deuxième cycles. Les enseignants ont évalué chaque enfant au moyen de la question « Comment évalueriez-vous le degré de réussite scolaire actuel de l'élève dans l'ensemble des matières enseignées [lecture, mathématiques, écriture]? » auxquels ils ont répondu au moyen d'une échelle à cinq points allant de « Parmi les premiers de la classe » à « Parmi les derniers de la classe ». Demaray et Elliott (1998), Gerber et Semmel (1984) et Hoge et Coladarci (1989) fournissent des revues des travaux de recherche publiés indiquant que le jugement émis par les enseignants au moyen de techniques de classement tels que celle utilisée pour l'étude est un prédicteur exact du rendement de l'élève.

Pour élaborer une *échelle des habitudes de travail* (niveau 1), on a combiné les scores obtenus pour six énoncés du questionnaire de l'enseignant. Les enseignants ont évalué diverses habitudes de travail de leurs élèves. L'échelle comprenait, par exemple, les énoncés « Écoute attentivement », « Obéit aux directives » ou « Travaille de façon autonome ». Les habitudes de

travail sont d'autant meilleures que le score obtenu est élevé. Pour le premier cycle, le coefficient alpha de Cronbach de l'échelle était de 0,91.

Une *échelle d'hyperactivité-inattention* (niveau 1) comprenant huit éléments du questionnaire du parent a fourni une mesure du niveau d'hyperactivité et d'inattention de l'enfant. L'échelle comprenait, notamment, les énoncés « Ne peut rester en place, est agité/e ou hyperactif/ve » et « Est incapable de se concentrer, ne peut maintenir son attention pour une longue période ». Le nombre de comportements témoignant d'hyperactivité-inattention est d'autant plus élevé que le score est élevé. Pour cette échelle, au premier cycle, le coefficient alpha de Cronbach était de 0,84.

Pour évaluer l'état d'*anxiété* ou de *dépression* de l'enfant (niveau 1), on a utilisé une *échelle de troubles émotionnels* (niveau 1) fondée sur des éléments du questionnaire du parent. L'échelle contenait huit éléments, comme « Est inquiet/ète », « Pleure beaucoup » et « Est nerveux/se, ou très tendu/e » et son coefficient alpha était de 0,79 au premier cycle. Une cote élevée indique l'existence de comportements associés à l'anxiété et à la dépression.

Une *échelle de comportement prosocial* (niveau 1) a été construite en se fondant sur 10 éléments du questionnaire de l'enseignant. Pour le premier cycle, le coefficient alpha était égal à 0,90. L'échelle inclut notamment les éléments « Témoigne de la sympathie envers quelqu'un qui a commis une erreur », « Essaie d'aider quelqu'un qui s'est blessé » ou « S'il y a une dispute, tente de l'arrêter ». Une cote élevée indique l'existence de comportements prosociaux, tels que aider, témoigner de la sympathie, reconforter et résoudre des conflits.

L'*échelle d'interactions positives entre les parents et l'enfant* (pratiques parentales positives, niveau 3), qui comprend cinq questions du questionnaire du parent, donne une mesure des interactions positives entre les parents et l'enfant. Elle comporte, par exemple, les questions « À quelle fréquence félicitez-vous (nom) en lui disant des choses comme « Bravo! » ou « C'est très joli ce que tu as fait! » et « À quelle fréquence vous arrive-t-il de parler ou de jouer avec lui/elle, de concentrer votre attention l'un sur l'autre pendant cinq minutes ou plus, pour le simple plaisir? » Un score élevé témoigne de pratiques parentales positives à l'égard de l'enfant. Pour le premier cycle, le coefficient alpha était égal à 0,81.

L'*échelle des pratiques parentales inefficaces ou hostiles* (niveau 3) comprend sept questions du questionnaire du parent, comme « À quelle fréquence vous mettez-vous en colère lorsque vous punissez (nom)? » et « À quelle fréquence vous arrive-t-il d'être contrarié par une parole ou un geste que (nom) n'est pas censé/e dire ou faire? » Un score élevé témoigne de pratiques parentales hostiles, coléreuses et réactives. Pour le premier cycle, le coefficient alpha de l'échelle était égal à 0,71.

L'*échelle de pratiques parentales rationnelles* (niveau 3), qui comporte quatre questions, avait un coefficient alpha de 0,57 pour le premier cycle. Les questions, qui proviennent du questionnaire du parent, sont les suivantes : « Lorsque (nom) désobéit aux règles ou fait des choses qui lui sont défendues, à quelle fréquence vous arrive-t-il : d'élever la voix, de le/la gronder ou de lui crier après; de discuter calmement du problème avec lui/elle; de lui infliger des punitions corporelles; de lui expliquer d'autres façons de se comporter qui sont acceptables? » Aux fins de l'analyse, une échelle de notation inverse a été utilisée pour les questions sur la réprimande et l'utilisation de punition corporelle de sorte qu'un score élevé reflète un comportement parental plus rationnel.

L'*échelle de cohérence des mesures disciplinaires* (niveau 3), obtenue d'après le questionnaire des parents, comprend cinq éléments. Pour le premier cycle, le coefficient alpha était égal à 0,66. Les questions utilisées incluent, par exemple, « Lorsque vous lui ordonnez de faire quelque chose, dans quelle proportion du temps vous assurez-vous qu'il/elle le fait? » ou « Si vous lui dites qu'il/elle sera puni/e s'il/si elle ne cesse pas de faire quelque chose, et qu'il/elle continue à le faire, à quelle fréquence le/la punissez-vous? » Un score élevé indique un recours cohérent à la punition dans des situations où il faut faire respecter la discipline.

L'*échelle de dysfonctionnement familial* (niveau 4) se fonde sur 11 éléments du questionnaire du parent. Cette échelle donne une mesure du niveau global de dysfonctionnement familial, celui-ci étant d'autant plus important que le score obtenu est élevé. L'échelle se fonde sur des énoncés tels que « En période de crise, nous pouvons compter l'un sur l'autre pour trouver du soutien », « Nous nous confions les uns aux autres » et « Notre famille a de la difficulté à prendre des décisions ». Pour le premier cycle, le coefficient alpha était égal à 0,88.

Pour le niveau 5, deux mesures ont été utilisées : l'*échelle de dépression parentale* (12 éléments) et l'*échelle de soutien social* (6 éléments). Au premier cycle, le coefficient alpha de ces deux échelles était égal à 0,82 et 0,83, respectivement. L'échelle de dépression comprend, par exemple, « Combien de fois vous êtes-vous senti(e) ou comporté(e) de cette façon au cours de la dernière semaine : je me suis senti(e) seul(e), j'ai pleuré ou j'ai été plein(e) d'espoir face à l'avenir ». Plus le score est élevé, plus le niveau de dépression est élevé. Pour l'échelle de soutien social, on a utilisé, par exemple, les énoncés « J'ai une famille et des amis qui m'aident à me sentir à l'abri du danger, en sécurité et heureux(se) » et « Il y a des gens sur qui je peux compter en cas d'urgence ».

Dans le cas de l'ELNEJ, on a déterminé le *statut socioéconomique* (niveau 6) en normalisant les mesures du niveau d'études de la « personne la mieux informée » au sujet de l'enfant et de son/sa conjoint(e), du prestige de la profession de la PMI et du conjoint, et du revenu du ménage. Cette mesure du SSE comprend le capital financier et le capital humain de la famille.

### **3.3 Méthodes d'analyse des données**

Nous avons suivi ici des méthodes comparables à celles décrites par Ryan et Adams (1999) lors de l'étude des données du premier cycle. En premier lieu, nous avons examiné les corrélations, les moyennes et les écarts-types afin de déceler les écarts éventuels. En deuxième lieu, nous avons ventilé les données selon le sexe et élaboré des modèles structuraux linéaires ou modèles SEM (pour Structural Equation Model) (Jöreskog et Sörbom, 1989) distincts pour les garçons et pour les filles. Nous n'avons constaté aucune différence entre les modèles ainsi obtenus. En troisième lieu, nous avons regroupé les données sur les garçons et sur les filles afin de produire des modèles pour les ménages biparentaux et monoparentaux, d'abord pour le premier cycle, puis pour le deuxième cycle. Pour chaque catégorie de famille, nous avons obtenu des modèles identiques pour les données du premier cycle et du deuxième cycle, ce qui indique que le même système de processus modélisés prévalait lors des deux cycles de collecte des données. Par conséquent, seuls les modèles élaborés pour les données du premier cycle sont présentés pour illustrer les relations entre les variables au cours d'un cycle. Enfin, nous avons utilisé les variables du modèle des relations famille-école allant du niveau 1 au niveau 6 obtenues pour le premier cycle afin de prédire le rendement scolaire lors du deuxième cycle. Les résultats

présentés ici sont ceux de a) l'analyse des données du premier cycle consistant à comparer les ménages biparentaux intacts et les ménages monoparentaux et b) l'analyse des effets des processus familiaux observés au premier cycle que nous avons utilisés pour prédire le rendement scolaire au deuxième cycle.

Nous avons utilisé des équations structurelles pour analyser les données, car a) le réseau de liens entre les variables étudiées est important et complexe et b) le modèle des relations famille-école offre un fondement théorique pour décrire le réseau de liens entre les variables. Cette approche permet d'évaluer simultanément un grand nombre de liens entre variables et de déterminer dans quelle mesure ils concordent avec le modèle théorique. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue qu'en soi, les résultats des analyses ne reflètent pas les interactions entre les variables. Ce sont la théorie et la connaissance des comportements dont rendent compte les mesures utilisées pour l'étude qui nous permettent de dégager les processus dynamiques qui sous-tendent le réseau de liens illustré par les analyses. Nous exposons ces considérations à la partie du rapport réservée à la discussion.

## 4. Résultats

Le tableau 1 présente les corrélations entre les diverses variables observées pour les ménages biparentaux et monoparentaux. La force de la plupart de ces corrélations est faible à modérée. Une corrélation importante qui mérite d'être soulignée est l'association entre la réussite scolaire telle qu'évaluée par l'enseignant au premier cycle et par un autre enseignant au deuxième cycle, pour laquelle  $r = 0,72$ ,  $p < 0,001$  quelle que soit la structure familiale. Ce résultat indique que la position relative de l'enfant sur l'échelle de classement du rendement de l'enseignant reste très cohérente sur une période de deux ans. L'écart entre les moyennes de rendement à la période 1 et à la période 2 n'est pas significatif ( $t = 0,55$ ,  $p = 0,58$ ). Cette cohérence nous empêche d'utiliser un score de différence ou un score de variation du résidu.

Le tableau 2 donne les moyennes et les écarts-types pour les familles bi- et monoparentales au premier et au deuxième cycle. Un test d'équivalence des moyennes pour les deux structures familiales pour chacun des deux cycles révèle certains écarts uniformes significatifs. Pour les deux cycles de collecte des données, on constate que, dans les familles biparentales, le statut socioéconomique était plus élevé, la dépression parentale et le dysfonctionnement familial, étaient moins fréquents et que, en ce qui concerne les enfants, l'hyperactivité ainsi que l'anxiété et la dépression étaient moins fréquentes, les habitudes de travail étaient meilleures, de même que le rendement scolaire. Par contre, on n'observe aucune différence entre les deux catégories de famille en ce qui concerne les pratiques parentales inefficaces, la cohérence des mesures disciplinaires, les pratiques parentales rationnelles et la manifestation d'un comportement prosocial chez les enfants. Cependant, il est intéressant de souligner qu'au deuxième cycle, les parents des ménages monoparentaux ont manifesté des pratiques parentales plus positives que ceux des ménages biparentaux, quoique l'écart entre les deux catégories de famille soit assez faible.

Ces résultats semblent confirmer l'idée avancée par Coleman selon laquelle un ménage monoparental pourrait présenter un désavantage structurel ou, pour utiliser ses propres termes, une déficience qui réduit son capital humain, économique et social. Les ressources plus limitées dont disposent les chefs de ménage monoparental semblent leur donner plus de difficultés à résoudre les problèmes auxquels doivent aussi faire face les familles biparentales et que, par conséquent, les enfants qui grandissent dans un foyer monoparental ont plus de difficultés à s'adapter et à réussir.



Tableau 1 **Corrélations entre les variables pour les ménages biparentaux (sous la diagonale) et pour les ménages monoparentaux (au-dessus de la diagonale) pour les données du cycle 1 de l'ELNEJ**

Variables		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Statut socioéconomique	-	0,26	-0,24	-0,14	-0,19	0,14	0,18	0,21	0,11	0,00	-0,07	0,09	0,27	0,26
2	Soutien social	0,17	-	-0,25	-0,51	0,17	-0,05	0,04	-0,08	0,09	-0,10	0,20	-0,03	0,22	0,15
3	Dépression parentale	-0,18	-0,15	-	0,26	-0,08	0,21	-0,17	0,13	-0,11	0,22	-0,16	0,25	-0,14	-0,07
4	Dysfonctionnement familial	-0,20	-0,50	0,31	-	-0,40	0,29	-0,12	0,27	-0,17	0,30	-0,29	0,17	-0,19	-0,19
5	Pratiques parentales positives	0,07	0,07	-0,07	-0,19	-	-0,32	-0,02	-0,32	0,02	-0,12	0,26	-0,10	0,02	0,08
6	Pratiques parentales inefficaces	-0,05	-0,02	0,21	0,22	-0,22	-	-0,28	0,54	-0,27	0,49	-0,30	0,44	-0,16	-0,18
7	Cohérence des mesures disciplinaires	0,21	0,13	-0,19	-0,18	-0,09	-0,23	-	-0,21	0,08	-0,19	0,06	-0,18	0,09	0,14
8	Pratiques parentales rationnelles	-0,12	-0,12	0,15	0,31	-0,30	0,54	-0,13	-	-0,21	0,36	-0,38	0,17	-0,18	-0,16
9	Habitudes de travail	0,19	0,02	-0,06	-0,08	-0,02	-0,15	0,08	-0,07	-	-0,48	0,15	-0,28	0,65	0,59
10	Hyperactivité-inattention	-0,15	-0,05	0,15	0,14	-0,11	0,40	-0,19	0,20	-0,39	-	-0,19	0,53	-0,40	-0,36
11	Comportement prosocial	0,11	0,17	-0,04	-0,20	0,21	-0,24	0,19	-0,24	0,12	-0,16	-	-0,11	0,08	0,05
12	Troubles émotionnels	-0,03	-0,03	0,24	0,16	-0,14	0,38	-0,13	0,20	-0,09	0,40	-0,07	-	-0,20	-0,07
13	Rendement cycle 1	0,24	0,01	-0,05	-0,02	-0,02	-0,09	0,11	-0,04	0,66	-0,30	0,07	-0,05	-	0,72
14	Rendement cycle 2	0,28	0,04	-0,09	-0,05	-0,02	-0,10	0,14	-0,03	0,56	-0,30	0,06	-0,05	0,72	-

Tableau 2 Moyennes, écarts-types et probabilité d'écart entre les moyennes pour les ménages bi- et monoparentaux, cycles 1 et 2 de l'ELNEJ

Variable		Cycle 1					Cycle 2				
		Biparental		Monoparental			Biparental		Monoparental		
		M	É.-T.	M	É.-T.	p	M	É.-T.	M	É.-T.	p
1	Statut socioéconomique	-0,08	0,69	-0,60	0,81	0,001	-0,02	0,70	-0,57	0,83	0,001
2	Soutien social	14,74	2,66	14,02	2,66	0,001	-	-	-	-	-
3	Dépression parentale	4,21	4,54	6,69	5,64	0,001	3,82	4,46	6,01	5,77	0,001
4	Dysfonctionnement familial	8,07	4,83	9,31	4,74	0,001	8,06	4,75	8,96	4,84	0,014
5	Pratiques parentales positives	12,51	2,74	12,65	2,89	0,518	12,11	2,59	12,58	3,11	0,043
6	Pratiques parentales inefficaces	9,03	3,69	9,38	4,00	0,215	8,72	3,65	9,08	3,65	0,256
7	Cohérence des mesures disciplinaires	15,17	3,25	14,81	3,74	0,199	15,30	3,06	15,27	3,32	0,900
8	Pratiques parentales rationnelles	9,12	1,99	8,91	2,08	0,161	8,73	1,87	8,51	2,00	0,125
9	Habitudes de travail	4,43	3,52	5,41	4,01	0,004	4,13	3,43	5,30	3,95	0,001
10	Hyperactivité-inattention	12,76	3,57	12,48	3,68	0,297	13,18	3,50	13,40	3,65	0,428
11	Comportement prosocial	4,04	0,66	3,78	0,77	0,001	4,02	0,70	3,79	0,80	0,001
12	Troubles émotionnels	2,49	2,44	3,35	2,87	0,001	2,56	2,52	3,29	2,83	0,018
13	Rendement cycle 1	3,48	1,21	3,08	1,26	0,001	-	-	-	-	-
14	Rendement cycle 2	-	-	-	-	-	3,47	1,19	3,02	1,26	0,001

Nota : Échantillon de ménages biparentaux : N = 1 321; échantillon de ménages monoparentaux : N = 197.

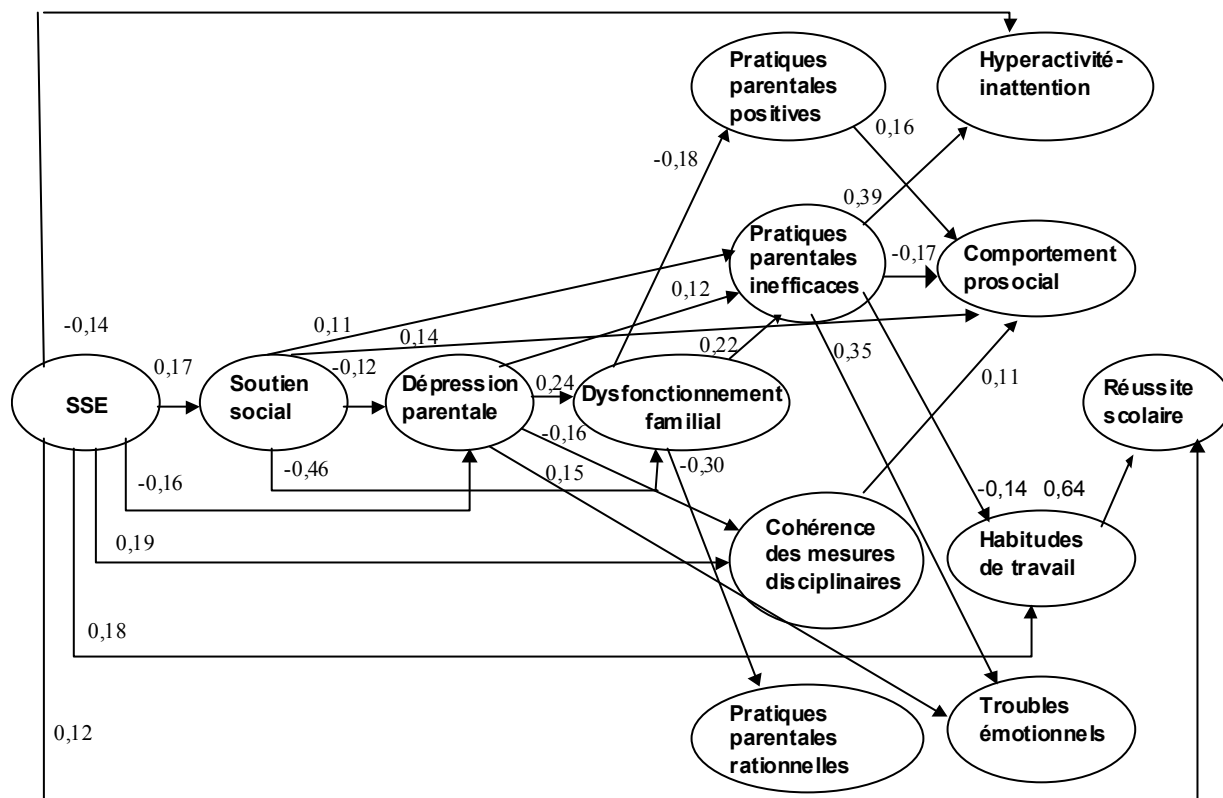
- Indique que les données ne sont pas disponibles ou, dans le cas du rendement scolaire, que les données ont été recueillies lors de cycles distincts.

#### 4.1 Modèles structurels linéaires (modèles SEM) de prédiction du rendement scolaire au premier cycle

Nous avons utilisé les variables sélectionnées d'après les données de l'ELNEJ qui sont ajustées au modèle des relations famille-école pour réaliser deux analyses distinctes par équations structurelles linéaires, d'abord pour les ménages biparentaux intacts, puis pour les ménages monoparentaux. Dans chaque cas, l'étape initiale consiste à calculer un modèle juste identifié et à éliminer les chemins non significatifs subséquents. Les modèles suridentifiés sont présentés à la figure 2 (ménages biparentaux) et à la figure 3 (ménages monoparentaux). Le modèle présenté à la figure 2 donne un chi carré significatif ( $\chi^2(42) = 114,42, p > 0,01$ ), en grande partie parce que ce dernier est ici une mesure médiocre de la qualité d'ajustement du modèle étant donné la taille de l'échantillon. En revanche, l'indice de qualité de l'ajustement (Goodness of Fit Index) est de 0,987,

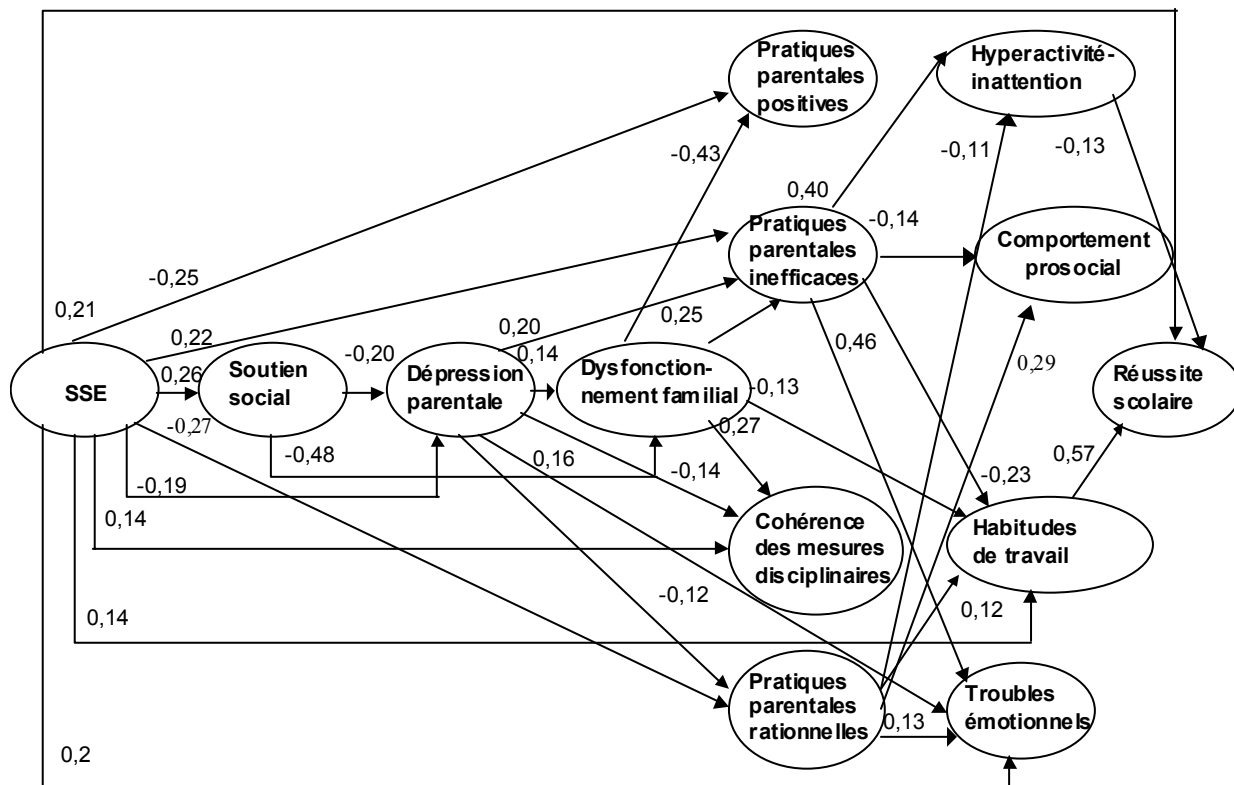
tandis que l'indice corrigé de la qualité de l'ajustement est de 0,972. L'indice de moyenne quadratique (RMSR) normalisé est égal à 0,03. De surcroît, l'indice normalisé d'ajustement (Normed Fit Index) est égal à 0,967. À part la valeur significative du chi carré, tous les indicateurs témoignent d'un excellent ajustement. Le modèle de la figure 2 explique 45 p. 100 de la variance de la réussite scolaire au moyen d'effets directs uniquement.

Figure 2 **Modèle suridentifié pour les ménages biparentaux au cycle 1 de l'ELNEJ**



Pour le modèle de la figure 3, le chi carré n'est pas significatif ( $\chi^2(35) = 27,74, p < 0,804$ ). L'indice de qualité de l'ajustement (Goodness of Fit Index) est égal à 0,979 et l'indice corrigé de qualité de l'ajustement (adjusted fit) est égal à 0,945. L'indice de moyenne quadratique (root mean square residual) normalisé est égal à 0,034. L'indice d'ajustement normalisé (Normed Fit Index) est égal à 0,961. De nouveau, l'ajustement du modèle présenté à la figure 3 est excellent. Ce modèle rend compte de 48 p. 100 de la variance du rendement scolaire au moyen d'effets directs.

Figure 3 **Modèle suridentifié pour les ménages monoparentaux du cycle 1 de l'ELNEJ**



#### 4.1.1 Familles biparentales : Association directe avec le statut socioéconomique

Lors de l'examen de la figure 2, la constatation qui saute d'emblée aux yeux est le large éventail d'associations directes, sans intermédiaire, entre le SSE et d'autres variables du modèle. Indépendamment de toutes les autres associations illustrées dans le modèle, le SSE montre un lien modeste, mais significatif ( $\gamma = 0,12$ ) avec la réussite scolaire. Les enfants qui viennent au monde dans un ménage à SSE élevé auront des résultats un peu meilleurs que les autres simplement à cause des ressources financières et humaines de leur foyer et, probablement, à cause du meilleur contexte social de la famille. De surcroît, les données analysées montrent qu'il existe une association importante entre le SSE et plusieurs autres variables. Le SSE est lié à un niveau réduit d'hyperactivité et d'inattention chez les enfants des familles biparentales ( $\gamma = -0,14$ ), à une perception par les parents d'un soutien social plus important ( $\gamma = 0,17$ ), à une prévalence plus faible de la dépression parentale ( $\gamma = -0,16$ ), à une plus grande cohérence des mesures disciplinaires ( $\gamma = 0,19$ ) et à de meilleures habitudes de

travail de l'enfant, telles qu'évaluées par l'enseignant ( $\gamma = 0,18$ ). Les circonstances économiques, le statut social et le niveau d'études des parents sont, quant à eux, des facteurs qui exercent une influence fort diverse sur les variables étudiées, même si l'on tient compte de l'effet d'autres variables confusionnelles.

#### **4.1.2 Familles biparentales : Modèle de la réussite scolaire**

Un deuxième moyen d'examiner la figure 2 consiste à tracer tous les chemins qui mènent à la réussite scolaire de l'élève, c'est-à-dire la partie du modèle réservée à l'école. Un SSE élevé est prédicteur d'un niveau élevé de soutien social et d'un faible niveau de dépression. Pareillement, l'existence d'un soutien social est associée à un dysfonctionnement familial moins important. En revanche, la dépression et le dysfonctionnement familial sont corrélés positivement aux pratiques parentales inefficaces qui pourraient réduire les bonnes habitudes de travail de l'enfant. Enfin, ces dernières ont un effet direct sur la réussite scolaire ( $\beta = 0,64$ ). La dépression parentale, le dysfonctionnement familial, les pratiques parentales hostiles et coléreuses semblent limiter la réussite scolaire. Les effets négatifs éventuels de ces processus semblent toutefois être compensés partiellement par les effets positifs d'un SSE élevé et d'un niveau élevé de soutien social.

#### **4.1.3 Familles biparentales : Autres résultats**

Bien qu'elle n'ait pas été prévue au départ dans le plan de l'étude, une troisième façon d'examiner la figure 2 consiste à examiner tous les chemins reliant les variables aux caractéristiques de l'enfant qui ne semblent pas jouer un rôle dans sa réussite scolaire. Pour commencer, et comme nous l'avons déjà fait remarquer, le SSE est associé à la perception d'un soutien social plus important ( $\gamma = 0,17$ ), à une prévalence moindre de la dépression parentale ( $\gamma = -0,16$ ) et à une plus grande cohérence des mesures disciplinaires ( $\gamma = 0,19$ ). À son tour, le soutien social est associé à une prévalence moindre de la dépression parentale ( $\beta = -0,12$ ) et à une prévalence moindre du dysfonctionnement familial ( $\beta = -0,46$ ). En outre, la dépression parentale est liée à un plus grand dysfonctionnement familial ( $\beta = 0,24$ ), à une moins grande cohérence des mesures disciplinaires ( $\beta = 0,16$ ), à une prévalence plus grande des pratiques parentales inefficaces ( $\beta = 0,24$ ), et à une plus grande prévalence de l'anxiété et de la dépression chez l'enfant ( $\beta = 0,15$ ). Le dysfonctionnement familial, quant à lui, est associé à des pratiques parentales moins positives ( $\beta = -0,18$ ), à des pratiques parentales plus inefficaces ( $\beta = 0,22$ ) et à des pratiques

parentales moins rationnelles ou démocratiques ( $\beta = -0,30$ ), quoique cette dernière variable ne semble être associée à aucune des quatre caractéristiques étudiées de l'enfant et ne joue aucun rôle ultérieur dans les processus examinés dans le présent rapport. De nouveau, comme dans le cas du modèle de la réussite scolaire, le SSE et le soutien social semblent amortir les effets indésirables de la dépression parentale et du dysfonctionnement familial qui réduisent le capital social de la famille. En outre, on constate que les pratiques parentales positives ( $\beta = 0,16$ ) et la cohérence des mesures disciplinaires ( $\beta = 0,11$ ) sont associées à un comportement prosocial plus marqué, tandis que les pratiques parentales inefficaces sont liées à un comportement moins prosocial chez l'enfant ( $\beta = -0,17$ ). La variable de relations parents-enfant qui, selon la présente analyse, est très fortement associée à l'état émotionnel de l'enfant est celle des pratiques parentales inefficaces. Cette forme de méthode d'éducation est liée à une hyperactivité et une inattention plus grandes chez l'enfant ( $\beta = 0,39$ ), un comportement prosocial moins marqué ( $\beta = -0,17$ ), de moins bonnes méthodes de travail ( $\beta = -0,14$ ) et un plus grand sentiment d'anxiété et de tristesse ( $\beta = 0,35$ ). Les données donnent à penser que la dépression parentale est associée au dysfonctionnement familial qui, à son tour, est un prédicteur de pratiques parentales moins positives, de pratiques parentales plus inefficaces et de pratiques parentales moins démocratiques. Le capital social facilite l'application de méthodes parentales positives et de mesures disciplinaires cohérentes, qui sont les unes et les autres prédictives d'un comportement prosocial plus marqué. Les pratiques parentales inefficaces limitent le comportement prosocial et semblent renforcer l'hyperactivité ou l'anxiété et la dépression.

#### **4.1.4 Familles monoparentales : Association directe avec le statut socioéconomique**

Comme dans le cas des familles biparentales, le SSE présente un large éventail d'associations qui, de nouveau, témoigne de l'effet important du revenu, du statut social et du niveau d'études sur la situation familiale et celle de l'enfant. Cependant, le profil des associations semble plus complexe dans le cas des familles monoparentales que dans celui des familles biparentales (voir la figure 2). Tout comme pour les familles biparentales, il semble exister, dans le cas des ménages monoparentaux, une association directe entre le niveau du SSE et la réussite scolaire de l'enfant ( $\gamma = 0,21$ ). Le SSE a également d'autres effets à divers niveaux du modèle et quelques-unes de ces observations sont quelque peu inattendues. Comme prévu, le SSE n'est pas associé uniquement à la réussite scolaire de l'enfant, mais aussi à un soutien social plus important, tel qu'évalué par les parents ( $\gamma = 0,26$ ), à la cohérence des mesures

disciplinaires ( $\gamma = 0,14$ ), aux habitudes de travail de l'enfant ( $\gamma = 0,14$ ) et à une moins forte prévalence de la dépression parentale ( $\gamma = -0,19$ ). Étonnamment et contrairement à la situation observée pour les familles biparentales, selon les données analysées, un SSE élevé est également associé à des pratiques parentales moins positives, ( $\gamma = 0,25$ ), des pratiques parentales moins rationnelles et démocratiques ( $\beta = -0,27$ ), des pratiques parentales plus inefficaces ( $\beta = 0,22$ ) et une plus forte prévalence de l'anxiété de la dépression chez les enfants ( $\beta = 0,12$ ). Apparemment, les efforts déployés par les parents seuls pour augmenter le capital financier et éducationnel de la famille ont des conséquences positives ainsi que négatives.

#### **4.1.5 Familles monoparentales : Modèle de réussite scolaire**

Si l'on examine la figure 3 en se concentrant sur le réseau de variables qui sont des prédicteurs de la réussite scolaire des enfants vivants dans une famille monoparentale, on découvre une situation un peu plus complexe que dans le cas des familles biparentales. De nouveau, nous observons une association positive et directe entre le SSE et la réussite scolaire de l'enfant. Le SSE est également associé au soutien social et à la dépression qui présentent tous les deux un lien avec le dysfonctionnement familial. En outre, le dysfonctionnement familial est associé à un comportement parental plus inefficace ( $\beta = 0,25$ ), une plus forte prévalence de l'application cohérente des mesures disciplinaires/punitions ( $\beta = 0,27$ ) et une prévalence plus faible des pratiques parentales positives ( $\beta = -0,43$ ). À noter, toutefois, que ces deux dernières variables ne sont liées davantage à aucune caractéristique de l'enfant. Le dysfonctionnement familial présente une faible association directe négative avec les habitudes de travail ( $\beta = -0,13$ ). Les pratiques parentales inefficaces ( $\beta = 0,40$ ) et les pratiques parentales rationnelles ( $\beta = 0,11$ ) sont corrélées à l'hyperactivité et l'inattention chez l'enfant. Contrairement à ce que nous avons observé pour les familles biparentales, l'hyperactivité est associée à un plus faible rendement scolaire ( $\beta = -0,13$ ). En outre, les pratiques parentales inefficaces ( $\beta = -0,23$ ) sont liées à de moins bonnes habitudes de travail, tandis que les pratiques parentales rationnelles sont associées à de meilleures habitudes de travail ( $\beta = 0,12$ ). De surcroît, les habitudes de travail sont un prédicteur de rendement scolaire élevé ( $\beta = 0,57$ ).

#### 4.1.6 Familles monoparentales : Autres résultats

Si nous examinons les caractéristiques de l'enfant qui ne sont pas reliées à sa réussite scolaire dans le modèle monoparental, nous obtenons de nouveau un tableau un peu plus complexe que pour les familles biparentales. Le réseau de variables qui relie le SSE au soutien social, à la dépression parentale et au dysfonctionnement familial a déjà été décrit. Le SSE est associé au soutien social dont bénéficie la famille, celui-ci étant associé à une prévalence plus faible de la dépression parentale laquelle, à son tour, est un prédicteur du dysfonctionnement familial. En outre, le soutien social est associé à une diminution de la prévalence du dysfonctionnement familial. La dépression parentale est également associée à une application moins cohérente des mesures disciplinaires ( $\beta = -0,14$ ), au recours à des pratiques parentales moins rationnelles ( $\beta = -0,12$ ), à une plus forte prévalence des pratiques parentales inefficaces ( $\beta = 0,20$ ) et à une plus forte prévalence de l'anxiété et de la dépression chez l'enfant ( $\beta = 0,16$ ). Dans le cas des ménages monoparentaux, l'influence du capital social indique que le dysfonctionnement social de la famille est associé à des pratiques parentales moins positives ( $\beta = -0,43$ ), à des pratiques parentales plus inefficaces ( $\beta = 0,25$ ) et une application plus cohérente des mesures disciplinaires ( $\beta = 0,27$ ), ainsi qu'à des habitudes de travail un peu moins bonnes chez l'enfant ( $\beta = -0,13$ ). Ni les pratiques parentales positives ni la cohérence des mesures disciplinaires ne sont associées de façon significative aux variables des deux autres niveaux du modèle. Cependant, les pratiques parentales inefficaces sont associées à un comportement moins prosocial de l'enfant ( $\beta = -0,14$ ) et à de moins bonnes habitudes de travail ( $\beta = -0,23$ ), et à une plus forte prévalence de l'hyperactivité ( $\beta = 0,40$ ) et de l'anxiété ( $\beta = 0,46$ ).

#### 4.2 Modèles structuraux linéaires (modèle SEM) prédicteurs de la réussite scolaire au deuxième cycle

Dans le cas des modèles élaborés pour le premier cycle, le prédicteur le plus puissant de la réussite scolaire était la perception qu'avait l'enseignant des habitudes de travail de l'enfant. D'aucuns critiquent ce résultat, soutenant que la forte corrélation entre les deux variables est due en grande partie au fait que l'enseignant a procédé à l'évaluation dans les deux cas. Par conséquent, on obtient un test plus puissant de la relation entre les caractéristiques de la famille et de l'enfant, d'une part, et la réussite scolaire de l'enfant, d'autre part, si l'on se sert de

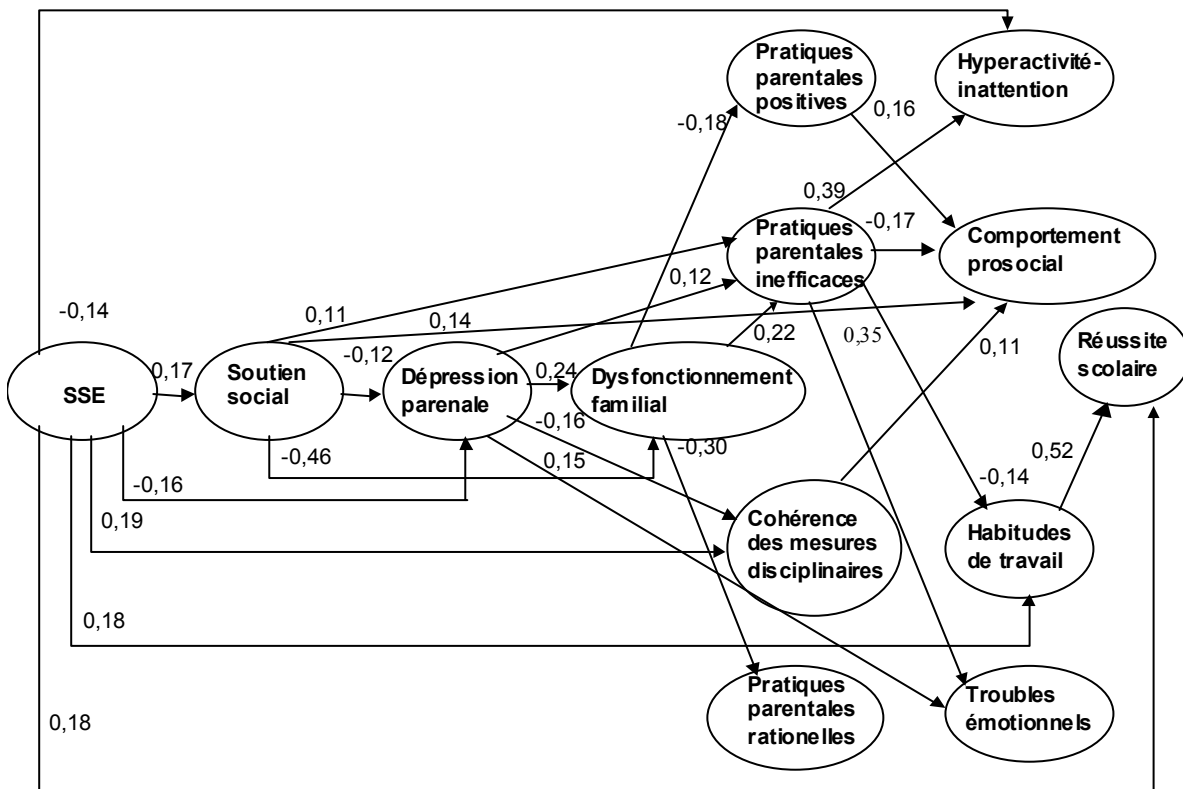


l'évaluation du rendement scolaire enregistrée lors du deuxième cycle au lieu de celle enregistrée lors du premier cycle, puisque les enseignants ne sont pas les mêmes lors des deux cycles. En outre, l'étude de la réussite scolaire observée lors du dernier cycle relativement aux éléments de la dynamique familiale observés lors du premier cycle donne des preuves plus convaincantes des relations de cause à effet, puisque les événements concernant la réussite scolaire lors du deuxième cycle ne peuvent avoir aucun effet causal sur les mesures des caractéristiques de l'enfant et de la famille obtenues lors du premier cycle. Cependant, cette dernière étape en vue d'interpréter les résultats de l'analyse dans un contexte de causalité doit être accomplie avec prudence, car le système de relations familiales en jeu au moment du premier cycle aura vraisemblablement perduré jusqu'au moment du deuxième cycle. Ces variables reflètent des systèmes permanents de relations qui ont, eux aussi, des effets bidirectionnels permanents.

Le modèle présenté à la figure 4 pour les familles biparentales donne un chi carré significatif ( $\chi^2(42) = 125,71, p = 0,001$ ), le niveau de signification étant dû, comme précédemment, à la grande taille de l'échantillon. L'indice de la qualité de l'ajustement (Goodness of Fit Index) est égal à 0,986, et l'indice ajusté de qualité de l'ajustement (adjusted fit) est égal à 0,969. L'indice de moyenne quadratique (root mean square residual) normalisé est égal à 0,032 et l'indice normalisé d'ajustement (Normed Fit Index) est égal à 0,961. Le modèle suridentifié final rend compte de 34 p. 100 de la variance au moyen d'effets directs. Le modèle de la figure 5 élaboré pour les familles monoparentales est caractérisé, pour le modèle suridentifié, par un chi carré non significatif ( $\chi^2(34) = 26,53, p = 0,82$ ) et un indice de qualité de l'ajustement (Goodness of Fit Index) de 0,980. L'indice ajusté de qualité de l'ajustement (Adjusted Goodness of Fit Index) est égal à 0,947. L'indice de moyenne quadratique (root mean square residual) normalisé est égal à 0,034. Ce modèle rend compte de 41 p. 100 de la variance au moyen d'effets directs. Les indicateurs de la qualité de l'ajustement sont excellents pour les deux modèles.

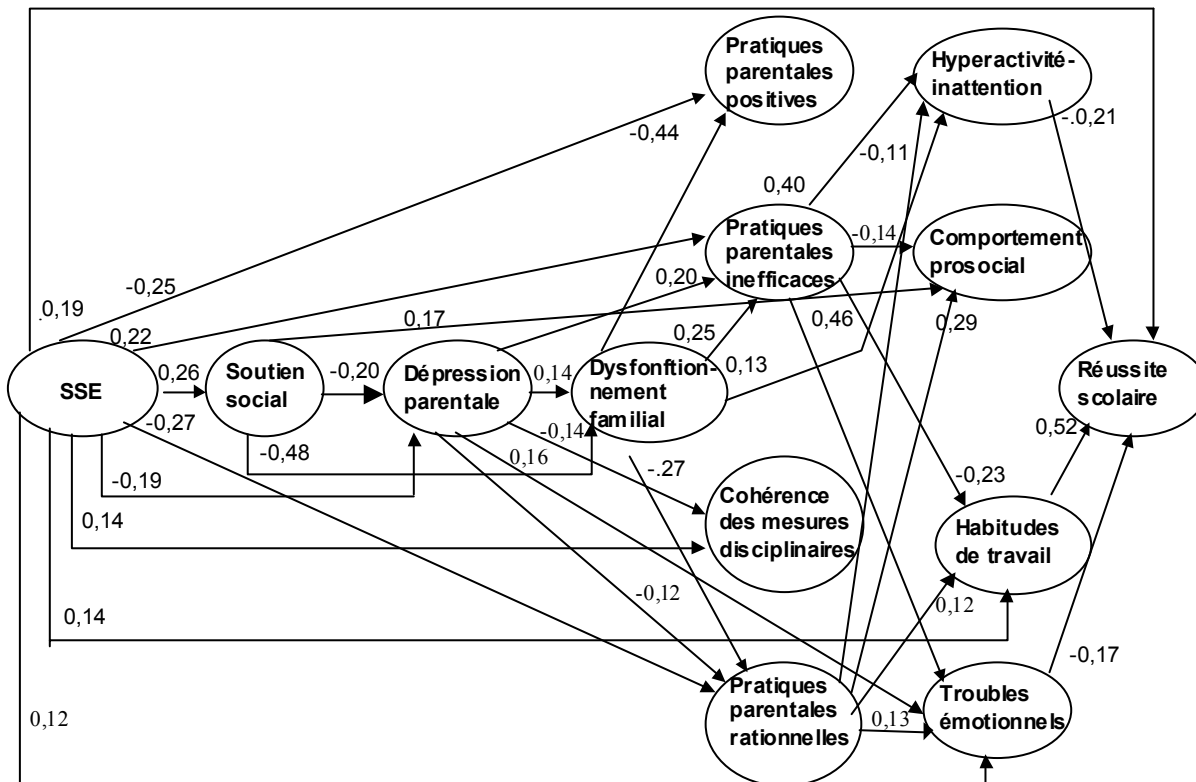
Dans le cas du modèle élaboré pour les familles biparentales en se fondant sur la réussite scolaire observée au deuxième cycle (voir la figure 4), on obtient un modèle identique à celui présenté à la figure 2 pour les données du premier cycle. La seule différence tient au fait que l'association entre les habitudes de travail de l'enfant et la réussite scolaire est moins forte ( $\beta = 0,52$ ).

Figure 4 **Modèle suridentifié pour les ménages biparentaux (Processus familiaux lors du cycle 1 de l'ELNEJ → réussite scolaire lors du cycle 2)**



Dans le cas des ménages monoparentaux (voir la figure 5), le modèle général est fort semblable à celui obtenu pour ces ménages pour les données du premier cycle (voir la figure 3), mais il donne toutefois lieu à quatre observations importantes supplémentaires en ce qui concerne la prédiction de la réussite scolaire deux années plus tard, au moment du deuxième cycle. Ces nouvelles observations incluent la disparition de l'association entre le dysfonctionnement familial et la cohérence des mesures disciplinaires (*n.s.*); la manifestation d'une association négative directe entre le dysfonctionnement familial et les pratiques parentales rationnelles ( $\beta = -0,27$ ); une faible association positive directe entre le dysfonctionnement familial et l'hyperactivité et l'inattention de l'enfant ( $\beta = 0,13$ ), ainsi qu'une association négative entre le niveau d'anxiété et de dépression de l'enfant et la réussite scolaire ( $\beta = -0,17$ ). Comme dans le modèle applicable aux familles biparentales, les habitudes de travail de l'enfant observées au cycle 1 sont un prédicteur significatif de la réussite scolaire au cycle 2 ( $\beta = 0,52$ ).

Figure 5 **Modèle suridentifié pour les ménages monoparentaux (Processus familiaux lors du cycle 1 de l'ELNEJ → réussite scolaire lors du cycle 2)**



## 5. Discussion

Le modèle des relations famille-école utilisé pour examiner au départ les données du premier cycle (Ryan et Adams, 1999) a été validé. En outre, la comparaison des catégories de familles confirme la thèse avancée par Coleman (1988, 1990) et par Demo et Acock (1996) selon laquelle la structure de la famille monoparentale est, du moins en partie, problématique. Ces observations ne sous-entendent aucunement que les parents seuls, en tant que groupe, ne réussissent pas à être de bons parents. Elles laissent plutôt entendre que les parents seuls doivent relever des défis plus complexes que ceux des familles biparentales étant donné les efforts qu'ils doivent déployer pour maintenir le bien-être matériel et social des membres de leur famille.

Nos résultats donnent à penser que le statut socioéconomique joue un rôle très important compte tenu de son effet direct sur diverses caractéristiques de la famille et de l'enfant, y compris le niveau de réussite scolaire de l'enfant. Dans le cas des ménages biparentaux, indépendamment de tout autre processus relationnel familial, un SSE élevé est associé à des enfants moins hyperactifs, ayant de meilleures habitudes de travail et obtenant de meilleurs résultats scolaires. Donc, dans ces ménages biparentaux, le capital économique et éducationnel est transmis aux enfants par la voie du niveau de connaissances et de la situation économique et professionnelle des parents. Un SSE élevé a d'autres avantages. Il est associé à un plus grand nombre d'amis dans la collectivité pour offrir un soutien à la famille. Il réduit la probabilité que la personne qui s'occupe principalement des enfants soit déprimée et est associé à une application plus cohérente des mesures disciplinaires ou des punitions. En général, en tant que forme de capital, le SSE permet aux parents d'offrir à l'enfant un modèle symboliquement complexe d'équilibre et de réussite. En outre, un niveau élevé de SSE signifie généralement que les parents utilisent des formes complexes de communication et s'attendent à ce que leurs enfants réussissent, travaillent fort à l'école et obtiennent de bons résultats.

Dans le cas des familles monoparentales, les indicateurs d'un niveau élevé de SSE semblent sous-entendre que l'effet de ce dernier sur les relations familiales est plus complexe et, peut-être moins agréable. Les effets positifs d'un SSE élevé incluent un plus grand soutien communautaire et des relations plus positives pour le parent et, de nouveau, des enfants qui manifestent de meilleures habitudes de travail et un meilleur rendement scolaire. Cependant, nous soupçonnons que les parents seuls, habituellement des mères, qui s'efforcent d'atteindre ou de maintenir un

niveau élevé de SSE pourraient faire tellement de choses à la fois et être si occupés que leurs enfants éprouvent plus de difficultés sociales et émotionnelles à la maison et à l'école<sup>2</sup>. La comparaison entre les familles biparentales représentées à la figure 4 et les familles monoparentales représentées à la figure 5 est intéressante. Dans le cas des familles biparentales, seules les habitudes de travail sont liées à la réussite scolaire. Dans le cas des familles monoparentales, l'hyperactivité et l'anxiété de l'enfant, ainsi que les habitudes de travail sont liées à cette réussite. Il semble donc que les ressources sociales supplémentaires dont bénéficient les familles biparentales pourraient donner aux enfants une certaine capacité d'adaptation, si bien que les effets de problèmes comme l'hyperactivité et la dépression ou l'anxiété sont réduits. Il se pourrait que le temps qu'un parent seul doit passer en-dehors du foyer, au travail, pour maintenir un niveau de revenu plus élevé réduise les comportements parentaux positifs visant à encourager l'enfant et les méthodes d'éducation démocratiques. Étant donné le stress que cause la nécessité de maintenir une situation économique saine, il se pourrait que les comportements des parents seuls, fatigués et épuisés, à l'égard de leurs enfants, soient caractérisés par des réactions moins efficaces. Le temps requis pour gagner le capital économique ou éducationnel associé à un statut socioéconomique plus élevé peut avoir des conséquences positives et négatives sur le développement des enfants qui vivent dans une famille monoparentale.

Systematiquement, quelle que soit la structure familiale, nous constatons que le soutien tiré de la collectivité et de relations personnelles est associé à une prévalence moins forte de la dépression parentale et du dysfonctionnement familial. Le lien puissant entre le statut socioéconomique et le soutien social montre qu'il existe une association entre la situation économique et les relations sociales qui ont un effet favorable sur l'état émotionnel des parents et le fonctionnement de l'unité familiale. En outre, l'existence d'un soutien social est associée à des relations parents-enfant moins empreintes de colère et d'hostilité. Il n'est pas étonnant que, dans le cas de nombreuses interventions, le soutien social soit un outil important en vue d'améliorer le bien-être de l'enfant (Albee et Gullotta, 1997).

---

<sup>2</sup> Lors de futurs travaux, on pourrait comparer les mères seules qui travaillent et celles qui ne le font pas et, en tenant compte de l'effet des différences de revenu, évaluer les répercussions sur l'enfant. Cette analyse permettrait de répondre à la question importante de savoir si les enfants dont la mère seule a un revenu suffisant et reste à la maison réussissent mieux que les autres.

Nous observons une corrélation entre la dépression et le dysfonctionnement familial, lequel, à son tour, réduit les pratiques parentales positives visant à encourager l'enfant. Il réduit aussi l'utilisation de méthodes d'éducation rationnelles ou démocratiques et favorise les relations parents-enfant inefficaces. Ces méthodes d'éducation problématique sont, à leur tour, associées à un niveau plus faible de comportement prosocial et d'intérêt pour les études, ainsi qu'à des caractéristiques telles que l'hyperactivité et l'anxiété ou la dépression. Dans le cas des familles biparentales, seules les habitudes de travail sont un prédicteur direct de la réussite scolaire (aux premier et deuxième cycle). Cependant, dans le cas des familles monoparentales, on constate que toutes les variables, sauf le comportement prosocial, sont dans l'une ou l'autre analyse, des prédicteurs de la réussite scolaire. Comme il faut s'y attendre, l'hyperactivité, ainsi que l'anxiété et la dépression sont associées à un moins bon rendement scolaire, tandis que les habitudes de travail et l'intérêt pour les études sont associés à de meilleurs résultats scolaires.

La trilogie classique des attributs des relations parents-enfant, à savoir la chaleur, le contrôle et la démocratie, joue un rôle considérable dans toute discussion du capital social des relations entre parents et enfant. Dans la présente étude, la composante de chaleur est représentée par les pratiques parentales positives et l'inverse des pratiques parentales coléreuses et hostiles, appelées pratiques parentales inefficaces. Le contrôle est représenté par la cohérence des mesures disciplinaires. Enfin, la mesure de la démocratie est donnée par la variable de pratiques parentales rationnelles. Les pratiques parentales positives, qui incluent l'acceptation et la manifestation de chaleur, ne sont associées au comportement prosocial de l'enfant que dans le cas des familles biparentales. Les pratiques parentales hostiles ou inefficaces sont associées à un comportement moins prosocial de l'enfant, une plus grande hyperactivité et un état d'anxiété et de dépression plus prononcé, et moins d'intérêt pour les études et de moins bonnes habitudes de travail. La cohérence des mesures disciplinaires n'est associée de façon significative qu'au comportement prosocial. Les pratiques parentales rationnelles sont liées à une moins grande hyperactivité et à un état d'anxiété et de dépression moins prononcé, mais à de meilleures habitudes de travail et à un comportement plus prosocial lorsqu'il est inclus dans le modèle. Les résultats présentés en ce qui concerne le capital social des relations parents-enfant concordent avec ceux de la plupart des études antérieures sur la socialisation familiale.

Quelle que soit la catégorie de famille, le pouvoir associé à l'acquisition de bonnes habitudes de travail est une caractéristique essentielle de la réussite scolaire de l'enfant. Il ne s'agit pas ici d'ignorer l'importance des indicateurs de santé mentale inclus dans les modèles dans le cas de la famille monoparentale, mais de souligner l'élément crucial que représente le fait d'être un bon élève, qui s'intéresse à son travail scolaire et possède les aptitudes nécessaires pour réussir ses études. Ces données montrent que l'enfant, l'enseignant, la famille et la collectivité ont tous une influence manifeste sur la formation, les habitudes de travail de l'enfant et sur sa réussite scolaire.

## 6. Conséquences en matière de politique sociale et d'intervention

Les résultats de l'étude laissent entrevoir plusieurs orientations stratégiques, ainsi que plusieurs méthodes appropriées d'intervention en vue d'améliorer le rendement scolaire des enfants en âge de fréquenter l'école. En premier lieu, l'influence importante et omniprésente du statut socioéconomique sur la dynamique familiale et sur la réussite scolaire attire directement l'attention sur l'importance des ressources matérielles sur lesquelles une famille peut compter. La conclusion de notre étude antérieure des données de l'ELNEJ (Ryan et Adams, 1999) portant sur le même thème reste valide après les analyses que nous venons de réaliser :

Les données montrent clairement que les enfants de familles ayant un revenu élevé ont de biens meilleurs résultats à l'école, quoi qu'il se passe à l'intérieur de leur famille. Non seulement un niveau de vie plus élevé entraîne-t-il de meilleurs résultats chez ces enfants, mais ces derniers acquièrent en outre des habitudes de travail plus productives et de meilleures aptitudes scolaires. De plus, la qualité de la vie familiale en général est fortement influencée, directement et indirectement, par le bien-être économique. Assurer aux parents un revenu familial adéquat et des possibilités d'apprentissage sont des objectifs sociaux pratiquement essentiels si l'on veut améliorer les résultats scolaires des enfants de ces familles. Ce genre d'initiative de politique sociale doit nécessairement venir du gouvernement, soit par l'octroi direct aux familles de ressources économiques, soit par le biais de la création d'emplois et de possibilités de formation, de sorte que toutes les familles bénéficient d'un revenu d'emploi adéquat.

Cependant, la présente étude donne à penser que ce genre de conséquence en matière de politiques pourraient s'appliquer davantage aux familles biparentales qu'aux familles monoparentales. Certaines données semblent indiquer que les besoins de la famille monoparentale sont plus complexes. Prendre simplement des dispositions pour que le parent seul ait un travail pourrait causer un niveau de stress et de tension qui minerait la capacité qu'a la famille de répondre à toutes les demandes qui pèsent sur elle. Malheureusement, les données analysées ici ne peuvent faire beaucoup plus qu'attirer l'attention sur le fait que les parents seuls pourraient avoir besoin d'une aide beaucoup plus complexe que les familles biparentales.

Comme lors de l'étude antérieure, l'analyse laisse entendre que les interventions auprès de la famille pourraient se faire à plusieurs niveaux. On pourrait intervenir directement auprès des enfants afin de leur faire acquérir de meilleures habitudes de travail, mais il faut être conscient que ce genre d'effort isolé pourrait être annulé en grande partie par les processus non productifs



de la dynamique familiale. Il serait également possible d'intervenir au niveau des relations entre parents et enfant ou de la famille dans son ensemble afin de clarifier les modes de communication et d'interaction. Naturellement, ce genre d'intervention nécessiterait la participation de professionnels du secteur de la santé mentale, donc compliquerait considérablement la question de la prestation des services et soulèverait le problème plus vaste de la coordination et l'intégration de ces services. Les mêmes problèmes se posent lorsque l'on considère des interventions plus simples visant principalement à améliorer la santé mentale des parents.

Cependant, la conséquence la plus importante de l'étude tient au fait que, en tant que module relationnel complexe, les familles (quel qu'en soit le type) répondront probablement mieux à des interventions qui tiennent compte des divers niveaux caractéristiques de leur fonctionnement. En limitant une intervention à un seul niveau, on courrait le risque que d'autres éléments de la dynamique familiale contrecarrent systématiquement les effets de cette intervention. En dernière analyse, les formes d'interventions les plus puissantes seront celles qui comprennent des interventions multiples coordonnées afin de tenir compte des forces contradictoires qui s'exercent dans chaque famille.

## 7. Limites de l'étude

L'une des limites évidentes de l'étude tient au fait que nous avons dû réduire la taille de l'échantillon pour comparer les familles bi- et monoparentales. Par conséquent, la généralisation des résultats pourrait être limitée; cependant, ils devraient être considérés comme suggestifs. En outre, l'utilisation des scores de différence et des résidus de régression n'a pas donné de bons résultats. Par conséquent, nous avons dû nous appuyer sur les rapports de classement relatif pour l'évaluation du rendement scolaire par l'enseignant lors des premier et deuxième cycles de l'enquête. Notre modèle des relations famille-école facilite l'élaboration d'un modèle qui demeure cohérent pour les données des premier et deuxième cycles de l'enquête et la prédiction de la réussite scolaire au deuxième cycle d'après les processus familiaux observés au premier cycle. Cependant, nous n'avons pas pu prédire le degré de variation de la réussite scolaire par ces techniques. En fait, telle qu'évaluée par les enseignants, la réussite scolaire a très peu varié d'une période d'enquête à l'autre. En outre, l'ELNEJ n'inclut pas de variable de niveau 2 pour tous les âges (c'est-à-dire, aucune pour les enfants de 6 à 9 ans, mais une pour les enfants de 10 à 11 ans) permettant d'examiner les relations parents-enfant en ce qui concerne les activités scolaires, de la façon dont elles sont examinées dans le contexte du foyer. Par conséquent, il n'est pas possible d'évaluer entièrement le pouvoir de prédiction de la réussite scolaire de notre modèle. Enfin, le modèle complexe utilisé dans la présente étude comportait un si grand nombre de contraintes en ce qui concerne l'échantillon que nous n'avons pu observer un nombre suffisant de familles où la situation matrimoniale avait changé et pour lesquelles nous disposions de données complètes. Il serait peut-être possible de créer et de tester un modèle moins compliqué qui n'imposerait pas autant de contraintes en ce qui concerne l'échantillon. Une meilleure solution pourrait consister à utiliser les données recueillies du premier au troisième cycle, car le nombre de modifications de la situation familiale sera vraisemblablement plus élevé, ce qui permettrait de tester l'utilisation du modèle pour évaluer l'effet des modifications de la structure familiale. Cependant, ce genre d'étude nécessiterait des ensembles de données complets à toutes les périodes de collecte des données.

## Bibliographie

- Adams, G.R., Ryan, B.A., Keating, L., et Midgett, J. *Family climate, parent-child interactions about school issues, children's characteristics and school achievement: A test of a Family-School Relationship Model*. [soumis pour publication].
- Adams, G.R. Ryan, B.A., Ketschis, M., et Keating, L. (2000). Rule compliance and peer sociability: A study of family process, parent-child school-focused interactions and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology* 14, 237-250.
- Albee, G.W., et Gullotta, T.P. (Sous la dir.) (1997). Primary prevention works. *Issues in Children's and Families' Lives*, Volume 6. Sage: Thousand Oaks, Ca.
- Amato, P. (1987). Family processes in one-parent, stepparent and intact families. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 327 - 337.
- Astone, N., et McLanahan, S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309 - 320.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford Press.
- Bar-Tal, D., Nadler, A., et Blechman, N. (1980). The relationship between Israeli children's helping behavior and their perception of parents' socialization practices. *Journal of Social Psychology*, 111, 159-167.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. Dans W. Damon (Sous la dir.), *Child Development Today and Tomorrow*, 349-378. San Francisco: Jossey-Bass.
- Booth, A., et Dunn, J. F. (Sous la dir.) (1996) *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brookhart, S.M. (1998). Determinants of student effort on schoolwork and school-based achievement. *The Journal of Educational Research*, 91, 201-208.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coie, J. D., et Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development*, 779-862. New York: John Wiley and Sons.
- Conger, R. D., Conger, K., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., et Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541.

- Demaray, M.K., et Elliott, S.N. (1998). Teachers' judgments of students' academic functioning: A comparison of actual and predicted performances. *School Psychology Quarterly*, 13, 8-24.
- Demo, D.H., et Acock, A.C. (1996). Family structure, family process, and adolescent well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 457-488.
- Dornbusch, S.M., et Ritter, P.L. (1990). When effort in school does not produce better grades: a family environment affects a school process. Dans B.K. Barber and B.C. Rollins (sous la dir.), *Parent-Adolescent Relationships*, 77-93. New York: University Press of America.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D. F., et Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dornbusch, S., Carlsmith, J.M., Bushwall, S., Ritter, Ph., Leiderman, H., Hastorf, A., et Gross, R. (1985). Single parents, extended households and the control of adolescents. *Child Development*, 56, 326 - 341.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. Dans C. Ames et R. Ames (Sous la dir.), *Research on Motivation in Education: Vol. 3. Goals and Cognitions*, 259 - 295. New York: Academic Press.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. Dans S. B. Silvern (Sous la dir.), *Advances in Reading/Language Research: Vol. 5. Literacy Through Family, Community, and School Interaction*, 261 - 276. Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. Dans A. Booth and J. F. Dunn (Sous la dir.), *Family-School links: How Do they Affect Educational Outcomes?* New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M, Troyer, D., et Switzer, G (1994). The relations of children's emotion regulation to their vicarious emotional responses and comforting behavior. *Child Development*, 65, 1678-1693.
- Floyd, C. (1997). Achieving despite the odds: a study of resilience among a group of African American high school seniors. *Journal of Negro Education*, 65, 181-189.
- Forehand, R., McCombs, A., et Brody, G. H. (1987). The relationship between parental depressive mood states and child functioning. *Advances in Behavior Research and Therapy*, 9, 1-20.
- Forehand, R., Thomas, A. M., Wierson, M., Brody, G., et Fauber, R. (1990). Role of maternal functioning and parenting skills in adolescent functioning following parental divorce. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 278-283.
- Garbarino, J. (1992). *Children and Families in the Social Environment*. New York: Aldine de Gruyter.

- Gerber, M.M., et Semmel, M.I. (1984). Teacher as imperfect test: Reconceptualizing the referral process. *Educational Psychologist*, 19, 137-148.
- Gesten, E. L. (1976). A Heath Resources Inventory: The development of a measure of the personal and social competence of primary-grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 775-786.
- Green, R.J., (1995). High achievement, underachievement, and learning disabilities: a family systems model. (Pp 207 -249) Dans B.A. Ryan et G.R. Adams (sous la dir.), *The Family School Connection: Theory, Research and Practice*. Sage: Thousand Oaks, Ca.
- Grolnick, W. S., et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic achievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Hoge, R.D., et Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 59, 297-313.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education. *Review of Educational Research*, 67, 3 - 42.
- Jencks, C. Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., et Michelson, S. (1972). *Inequality*. New York: Basic Books.
- Jöreskog, K.G., Sörborm, D. (1989). *LISREL7: A Guide to the Program and Applications* (2<sup>e</sup> édition). Chicago:SPSS.
- Ketsetzis, M., Ryan, B. A., et Adams, G. R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 374 - 387.
- Lam, S.F. (1997). *How the Family Influences Children's Academic Achievement*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Maguin, E., Loeber, R., et LeMahieu, P. G. (1993). Does the relationship between poor reading and delinquency hold for males of different ages and ethnic Groups. *Journal of Emotional And Behavioral Disorders*, 1, 88-100.
- Marjoribanks, K. (1993). The predictive validity of a family environment schedule in relation to children's cognitive performance. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 565-571.
- Marjoribanks, K. (1996). Family socialization and children's school outcomes: an investigation of a parenting model. *Educational Studies*, 22, 3-10.
- Nock, S. (1988). The family and hierarchy. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 957-966.

- Patterson, G. R., Reid J. B., et Dishion, T. J. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Paulson, S.E. (1994). Relations of parenting style with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267.
- Roseby, V., et Deutsch, R. (1985). Children of separation and divorce: Effects of a social role-taking group intervention on fourth and fifth graders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 55-60.
- Ryan, B. A. et Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, et R. L. Hampton (Sous la dir.), *The Family-School Connection: Theory, Research, and Practice*, 3 - 28. Newbury Park, CA: Sage.
- Ryan, B. A. et Adams, G. R. (1999). Quelle est l'incidence des familles sur le succès scolaire des enfants? *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 6, n° 1, 30-43.
- Scott-Jones, D. (1995). The family-school relationships model. In B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullotta, R.P. Wessberg, et R.L. Hampton (Sous la dir.), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice*, 3- 28. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: a literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1 - 23.
- Steinberg, L., Dornbusch, S.M., et Brown, B.B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: an ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- Stuart, I.R., et Abt, L.E. (Eds). (1981). *Children of Separation and Divorce: Management and Treatment*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Teachman, J.D., Carver, K., et Paasch, K. (1999). *Social Capital and the Generation of Human Capital*. [<http://hd.wsu.edu/resources/facultypubs/jaycap2.html>]
- Thomas, A. M., et Forehand, R. (1991). The relationship between paternal depressive mood and early adolescent functioning. *Journal of Family Psychology*, 4, 260-271.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., et Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.