

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

**Applied Research Branch
Strategic Policy
Human Resources Development Canada**

**Relations familiales et succès scolaire des enfants :
données de l'enquête longitudinale nationale sur les
enfants et les jeunes**

W-98-13F

par

Bruce A. Ryan et Gerald R. Adams

Octobre 1998

Les opinions exprimées dans les documents de 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.

The views expressed in Applied Research Branch papers are the authors' and do not necessarily reflect the opinions of Human Resources Development Canada or of the federal government.



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.

The Working Paper Series includes analytical studies and research conducted under the auspices of the Applied Research Branch of Strategic Policy. Papers published in this series incorporate primary research with an empirical or original conceptual orientation, generally forming part of a broader or longer-term program of research in progress. Readers of the series are encouraged to contact the authors with comments and suggestions.



Le présent document a été traduit de l'anglais. Bien que la version française ait été préparée avec soin, le document original fait foi./

This document is a translation from English. Although the French version has been carefully prepared, the original document should be taken as correct.

La version anglaise du présent document est disponible sous le titre « Family Relationships and Children's School Achievement: Data from the National Longitudinal Survey of Children and Youth »./

This paper is available in English under the title "Family Relationships and Children's School Achievement: Data from the National Longitudinal Survey of Children and Youth."



Date de parution/Publishing Date - Internet 2000

ISBN : 0-662-84251-0

N° de cat./Cat. No. MP32-28/98-13F



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

Service des publications
Direction générale de la recherche appliquée
Politique stratégique
Développement des ressources humaines Canada
165, Hôtel de ville, Phase II 7^e étage
Hull (Québec) Canada
K1A 0J2

Téléphone : (819) 994-3304
Télécopieur : (819) 953-9077
Courrier électronique : research@spg.org
<http://www.hrhc-drhc.gc.ca/dgra/>

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

Publications Office
Applied Research Branch
Strategic Policy
Human Resources Development Canada
165 Hôtel de ville, Phase II, 7th Floor
Hull, Quebec, Canada
K1A 0J2

Telephone: (819) 994-3304
Facsimile: (819) 953-9077
E-mail: research@spg.org
<http://www.hrhc-drhc.gc.ca/arb/>

Sommaire

Depuis les années 80, les éducateurs, les spécialistes du développement de l'enfant et d'autres spécialistes des sciences sociales se sont de plus en plus intéressés à l'interaction entre la famille et l'école dans le vécu des enfants. Cela s'explique en grande partie par la réorientation à laquelle on a assisté dans les sciences psychologiques en général et dans la recherche sur le développement de l'enfant en particulier, qui ont cessé de chercher des explications psychologiques au comportement pour se tourner vers des explications contextuelles ou situationnelles.

Cette étude analyse les effets des processus des relations familiales et des caractéristiques des membres de la famille sur les résultats scolaires des garçons et des filles de 6 à 11 ans. Elle montre que le statut socioéconomique (SSE) a une influence vaste et profonde sur les résultats scolaires des enfants. Le SSE a en effet des répercussions directes marquées sur le niveau de soutien social perçu par les parents, le niveau de dépression parentale, la tendance à recourir à des pratiques parentales hostiles, les compétences scolaires des enfants ainsi que le niveau de réalisation atteint par l'enfant. Les résultats montrent également qu'un certain nombre de caractéristiques familiales (soutien social, dépression parentale, dysfonction familiale, style parental hostile et aptitudes scolaires de l'enfant) interagissent les unes avec les autres, chacune à sa façon, pour exercer une influence positive ou négative sur les résultats scolaires. Par ailleurs, et c'est là un facteur important, on n'a relevé aucune différence entre les garçons et les filles ni entre les enfants plus jeunes (les 6 et 7 ans) et les enfants plus vieux (les 10 et 11 ans) dans les effets sur les résultats scolaires.

Ces conclusions laissent penser qu'il serait important d'améliorer la situation économique des familles. En fait, si on adoptait des mesures préventives de lutte contre la pauvreté, on n'aurait plus besoin d'interventions ultérieures plus coûteuses pour traiter les problèmes familiaux plus compliqués qui sont trop souvent associés à un faible revenu.

Les résultats indiquent également que lorsque des problèmes familiaux apparaissent, la façon la plus utile d'intervenir serait peut-être au niveau de la famille dans son ensemble, afin de réduire les tendances générales à la dysfonction. On pourra ainsi aider les parents à adopter des pratiques parentales plus utiles et leur donner l'occasion de fournir à leurs enfants le soutien dont ils ont besoin pour leurs activités scolaires. Quoi qu'il en soit, même sans la coopération des parents et des autres membres de la famille, on peut aider les enfants eux-mêmes. En effet, selon les résultats de l'enquête, certains enfants qui présentent des aptitudes et des traits de caractère donnés peuvent apprendre à se concentrer sur leur rendement scolaire et leur motivation, de sorte que les difficultés qu'ils éprouvent dans le reste de leur vie n'auront que des répercussions minimales sur leur travail scolaire.

Executive Summary

Since the 1980s, educators, child developmental specialists, and other social scientists have been increasingly interested in the overlap between the family and the school in the lived experiences of children. This is due largely to a shift in the psychological sciences in general and child development research in particular, from psychological explanations for behaviour to contextual or situational accounts.

This study analyses the effects of family relationship processes and family member characteristics on the school achievement of boys and girls aged 6 to 11 years. The results show that socio-economic status (SES) has a large and pervasive influence over children's school achievement. SES had a strong and direct impact on the level of social support perceived by parents, on the level of parental depression, on the tendency to use hostile parenting practices, on the child's academic skills, and on the level of achievement attained by the children. The results also show that a number of family characteristics (social support, parental depression, family dysfunction, hostile parenting, and child's academic skills) all interact in specific ways to produce positive or negative effects on achievement. Importantly, no differences were found between girls and boys nor between younger (6/7 years) and older (10/11 years) children in the pattern of effects on achievement.

The findings suggest the need to improve the economic circumstances of families. Indeed, preventive measures that alleviate conditions of poverty could make unnecessary the creation of later and more expensive intervention programs aimed at treating the more complicated family problems that are too often associated with low income conditions.

The results also suggest that when family problems appear it might be most helpful to intervene at the level of the whole family so that the general patterns of dysfunction can be reduced. This will allow parents to adopt more helpful parenting practices and provide opportunities to provide the right kinds of supports for children's school activities. Nonetheless, regardless of the absence of cooperation by parents and the rest of the family, children themselves can be helped. The evidence from the survey suggests that some children of special character and ability can learn to focus their academic skills and motivation so that the difficulties in the rest of their lives have minimal impact on their work at school.

Table des matières

1. Introduction	6
1.1 Contexte général.....	6
1.2 Le modèle de la relation famille-école	8
1.2.1 Le modèle et ses divers niveaux.....	8
1.2.2 La validité du modèle	11
2. Constructs pertinents tirés de l'ELNEJ et de la littérature connexe	12
3. Questions de recherche	16
4. Méthode	17
4.1 Échantillon.....	17
4.2 Mesures	17
4.3 Procédures d'analyse des données	19
5. Résultats	21
6. Analyse	26
7. Conséquences sur le plan des politiques et des interventions	30
 Annexe: Coefficients gamma et beta normalisés dans le modèle juste identifiable LISREL pour les données de la figure 2	32
 Bibliographie	33

1. Introduction

1.1 Contexte général

Au cours des vingt dernières années, l'intérêt des universitaires pour la façon dont la relation entre la famille et l'école influence les résultats scolaires des enfants s'est beaucoup accentué. Avant 1978, année de la publication de l'ouvrage intitulé avec justesse «Worlds Apart: Relationships Between Families and Schools», de Sara Lawrence Lightfoot, il y avait moins de 30 ouvrages savants sur la question dans la littérature. Dès 1998, on comptait plus de 400 livres ou articles publiés dans des revues scientifiques (Ryan, 1998). Au début des années 80, pour des raisons encore plus ou moins floues, les éducateurs, les spécialistes du développement de l'enfant et d'autres experts des sciences sociales en sont venus à s'intéresser au chevauchement entre la famille et l'école dans le vécu des enfants. Cette nouvelle orientation s'explique peut-être, en partie, du fait que le public, surtout aux États-Unis, s'inquiétait de plus en plus de la faiblesse relative des résultats des enfants dans le cadre de comparaisons internationales; cette préoccupation est l'un des facteurs qui a mené à un examen du rôle des parents dans l'éducation de leurs propres enfants. Il ne pouvait cependant pas s'agir de la seule explication, parce que les chercheurs de nombreux pays du monde ont commencé à réorienter leurs recherches de la même façon à peu près au même moment. Un élément plus important fut peut-être la réorientation à laquelle on a assisté dans les sciences psychologiques en général et dans la recherche sur le développement de l'enfant en particulier, qui ont cessé de chercher des explications psychologiques au comportement pour se tourner vers des explications contextuelles ou situationnelles (p. ex., Bronfenbrenner, 1979). Quelles que soient les raisons qui expliquent ces nouvelles orientations dans les recherches, elles ont été vastes et remarquables et se sont manifestées rapidement, et ne montrent pas encore de signes d'essoufflement; les barrières entre ces deux «mondes distincts» de la famille et de l'école dans le vécu des enfants sont effectivement en train de s'estomper.

Dès le début, les rapports de recherche et les communications savantes sur la relation famille-école ont suivi deux courants différents, mais interreliés. Dans l'un de ces courants, les chercheurs se penchent sur les liens unissant les deux institutions, la famille et l'école. Conformément à cette orientation, l'ouvrage de Lightfoot (1978) portait principalement sur le défaut des écoles de faire participer les familles et le défaut des familles d'être présentes et actives dans les affaires de l'école. La gamme des enjeux et des préoccupations au cœur de ce

courant de *la relation entre la famille et l'école* est peut-être la mieux illustrée dans les ouvrages de Joyce Epstein et ses collègues (1985, 1986, 1991, 1995). En général, cette littérature se concentre sur la politique de l'éducation, les pratiques administratives et les conseils destinés aux parents. Ces ouvrages indiquent aux écoles la meilleure façon de communiquer avec les parents et de les attirer à l'école pour assister à des réunions ou participer à des activités bénévoles plus significatives. D'autres ouvrages s'adressent aux parents et leur donnent des suggestions sur la meilleure façon d'obtenir de l'information auprès de l'école et de favoriser la réalisation des objectifs pédagogiques de cette dernière. Grâce en partie aux travaux d'Epstein (1992) pour tenter d'établir un modèle cohérent illustrant les composantes des interactions entre les deux institutions que sont la famille et l'école, la littérature sur la participation des parents dans les écoles est raisonnablement bien ciblée et donne des conseils utiles aux décideurs, aux praticiens des milieux de l'éducation et aux parents.

Dans le deuxième courant de l'activité de recherche, qu'on pourrait appeler le *courant familial*, les chercheurs s'intéressent principalement aux relations interpersonnelles au sein de la famille et à leur influence sur le succès de l'enfant à l'école, tant du point de vue scolaire que du point de vue social. Cette littérature précède en fait la littérature du courant de la relation famille-école en ce qui concerne l'activité de recherche (Ryan et Adams, 1995). Des spécialistes du développement de l'enfant (p. ex., Milner, 1951) et de la thérapie familiale (p. ex., Miller et Westman, 1966) avaient publié des communications de nombreuses années avant l'apparition du mouvement de la participation parentale. Le principal champ de concentration de la recherche et des théories de la littérature du courant familial a été systématiquement de comprendre les processus sociaux plutôt que de recommander des stratégies ou des interventions. Il est intéressant de constater que la littérature sur le courant familial est beaucoup plus vaste et plus diversifiée que la littérature qui traite de la relation entre la famille et l'école.

Même si la littérature du courant de la relation entre la famille et l'école vient principalement de chercheurs dans les domaines de la sociologie de l'éducation et des politiques de l'éducation, la littérature du courant familial vient de chercheurs dans les domaines du développement de l'enfant, de la psychologie sociale, de la sociologie de la famille, de la thérapie familiale, du travail social et de la psychologie clinique, entre autres. Ces diverses disciplines ont leurs propres traditions de recherche et leurs propres façons de définir les processus visés. Même s'ils s'intéressent eux aussi à l'enfant et au succès scolaire de l'enfant, ces chercheurs ont examiné un éventail de processus familiaux, de caractéristiques parent/enfant et de résultats du point de vue

de l'éducation. Par conséquent, cette littérature demeure en grande partie fragmentée et sous-utilisée.

1.2 Le modèle de la relation famille-école

1.2.1 Le modèle et ses divers niveaux

Pour essayer de mettre un peu d'ordre dans cette littérature très diversifiée, Ryan et Adams (1995) ont proposé le modèle de la relation famille-école¹, dont l'objectif est d'essayer de tenir compte de pratiquement toutes les variables que les chercheurs ont utilisées ou pourraient utiliser dans leurs travaux sur les processus familiaux internes. Ce modèle présuppose que tous ces processus, ou encore les caractéristiques des membres de la famille, ont des interactions bidirectionnelles telles que n'importe quelle variable peut avoir une incidence sur toutes les autres et être en retour influencée par elles. Le modèle suppose également que chacun de ces processus ou chacune de ces caractéristiques occupe une position dans un continuum de proximité des résultats scolaires de l'enfant, certains étant plus intimement et plus étroitement reliés aux résultats que d'autres. Cette notion d'une dimension proximité-distance dans la relation avec les résultats scolaires est conforme à la position de Wang, Haertel et Walberg (1993), qui ont trouvé de solides indications de cette dimension dans une vaste méta-analyse de centaines de recherches sur les réalisations scolaires. Enfin, le modèle suppose également que l'influence interactive sera d'autant plus forte que les caractéristiques ou les processus seront plus prêts les uns des autres dans le continuum proximité-distance. En termes plus techniques, les effets indirects prédomineront par rapport aux effets directs; le modèle suppose une série de processus fortement médiats et interagissant.

En termes concrets, la meilleure façon de décrire le modèle serait peut-être de dire que les résultats scolaires de l'enfant sont situés au centre d'un univers tridimensionnel de variables plus ou moins éloignées du centre. Pour les fins de l'étude et de la discussion, cependant, nous pouvons simplifier le modèle en le réduisant à un univers bidimensionnel, les variables étant groupées en classes. Comme le montre le figure 1, le modèle est formé d'une série d'ellipses imbriquées, chacune représentant une classe particulière de variables. Chaque classe ou niveau

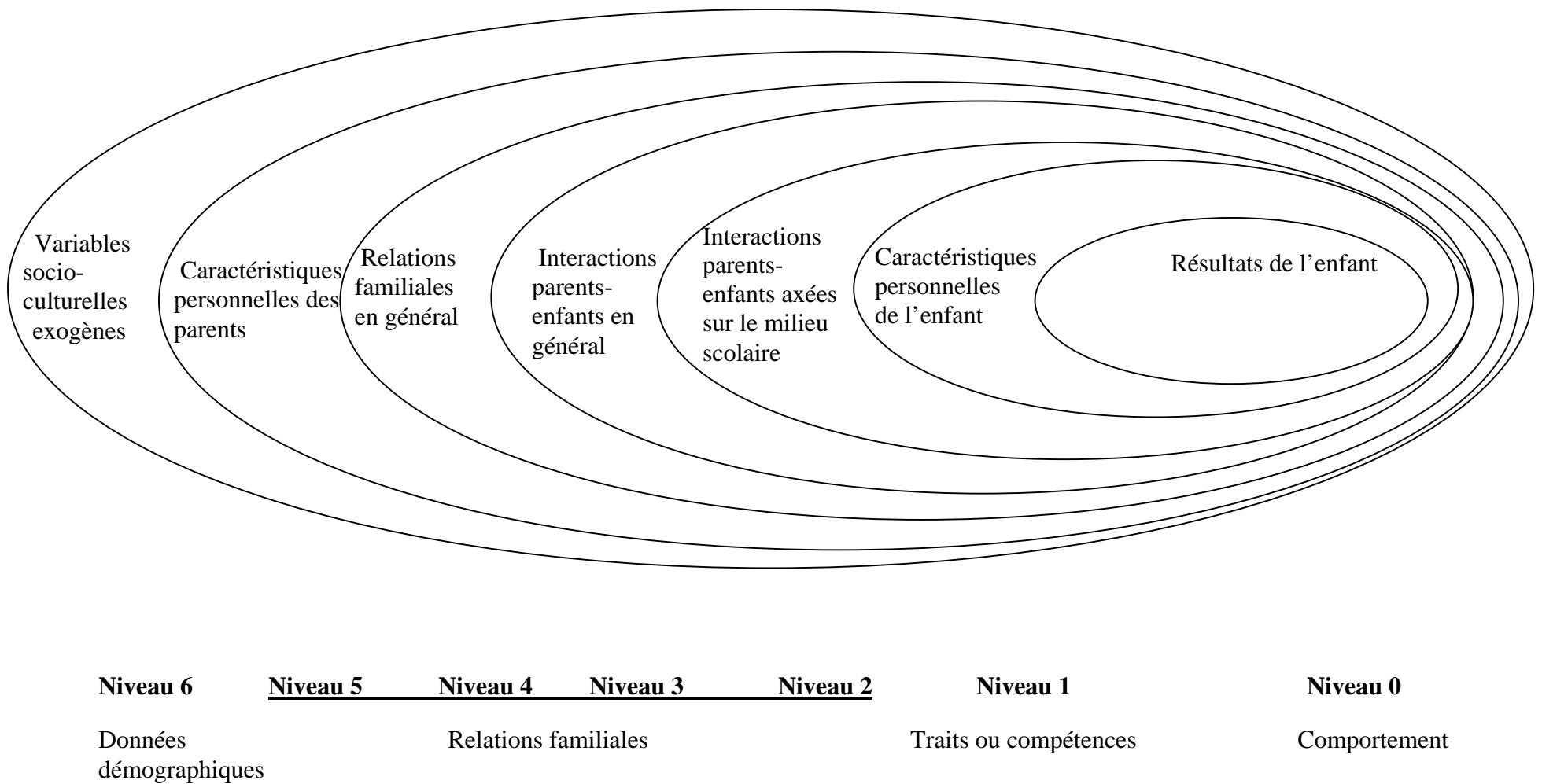
¹ Même si le présent rapport porte exclusivement sur la relation entre les processus familiaux et le succès scolaire, il est important de se souvenir que l'école est elle-même une institution qui présente toute une série de processus puissants qui ont aussi une influence sur le succès de l'enfant. En fait, la littérature relative à l'influence de l'école sur l'apprentissage est beaucoup plus vaste et beaucoup mieux intégrée que celle qui porte sur la famille. D'excellents modèles portant sur les processus scolaires, comme celui qu'avait déjà proposé Carroll (1963), sont depuis longtemps des guides efficaces des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Néanmoins, dans le présent rapport, on ne s'intéresse pas directement aux processus scolaires dont il est question dans des modèles comme celui de Carroll, pas plus qu'on ne cherche à intégrer ces diverses littératures.

est désigné par un nombre représentant les différentes distances, depuis le niveau 0, qui comprend toutes les variables relatives aux résultats de l'enfant, jusqu'au niveau 6, qui inclut toutes celles qui sont extrinsèques au système des processus familiaux. On trouvera dans Ryan et Adams (1995) une analyse plus complète du modèle, et notamment un examen de son fondement théorique et une description plus détaillée des classes de variables attribuées à chaque niveau du modèle. Nous ne présentons ici qu'une brève description du modèle, afin que le lecteur puisse comprendre comment les variables sont ordonnées dans l'analyse des données de l'ELNEJ étudiées dans le présent rapport.

Dans le modèle, les deux premiers niveaux (niveaux 0 et 1) concernent l'enfant à titre individuel; le niveau 0 se compose de la classe des variables des résultats de l'enfant (c.-à-d., normalement, les réalisations ou le comportement social à l'école) et les variables du niveau 1 représentent les caractéristiques personnelles de l'enfant comme l'intelligence, la tolérance envers la frustration ou l'estime de soi. On considère que les variables de ce niveau, comme le laisse supposer l'hypothèse de proximité-distance du modèle, sont très étroitement reliées aux variables des résultats. Les deux niveaux suivants (niveaux 2 et 3) sont ceux des interactions entre les parents et les enfants. Le niveau 2 désigne les variables associées aux interactions parents-enfants axées sur l'école, par exemple le parent qui aide l'enfant à faire ses devoirs et qui en fait un contrôle, tandis que le niveau 3 est celui des interactions parents-enfants en général, c'est-à-dire les interactions qui ne sont pas axées sur des activités scolaires mais qui représentent l'ensemble des interactions que les parents ont avec les enfants.

Au niveau 4, qui est celui des relations familiales en général, le modèle porte sur la nature globale des interactions au sein de la famille, et notamment sur les mesures de constructs comme la cordialité au sein de la famille, la cohésion ou l'hostilité. Le niveau 5 comprend les variables qui renvoient aux caractéristiques personnelles des parents et à ce titre, n'est pas directement axé sur les relations avec les enfants. Les variables de ce niveau comprendraient par exemple des mesures de la dépression parentale, les attentes des parents en ce qui concerne le succès de l'enfant à l'école, ou les attitudes des parents envers l'éducation. Finalement, au niveau 6, on trouve les variables de l'extérieur de la famille et qui représentent le contexte social, culturel et économique de la famille. Les variables du niveau 6 comprennent les caractéristiques de la collectivité dans laquelle vit la famille, le statut socioéconomique de la famille ou le groupe ethnique auquel appartiennent les membres de la famille.

Figure 1 Le modèle de la relation famille-école



1.2.2 La validité du modèle

Les données recueillies jusqu'à maintenant sur l'utilité et la validité du modèle sont encourageantes. Ryan et Adams (1995) ont examiné 17 études faisant appel à des méthodes d'analyse causale afin d'évaluer les relations entre les processus familiaux et les résultats scolaires des enfants. Dans 16 de ces 17 études, les structures causales observées se rapprochent étroitement de celles que prévoit le modèle : l'ordonnement des variables est conforme aux niveaux du modèle, les effets des variables éloignées des résultats étant largement influencés par les autres variables plus près des résultats. Au moyen d'échantillons non aléatoires de taille modeste composés d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et de leurs parents, Ryan, Adams et Corville-Smith (1994) ainsi que Ketsetzis, Ryan et Adams (1998) ont également constaté que les processus familiaux et les caractéristiques des enfants se combinaient selon des tendances qu'il y avait moyen de prédire grâce au modèle des processus familiaux généraux des conflits et de la cohésion qui influencent les interactions de soutien et de pression axées sur le milieu scolaire entre les parents et les enfants. Les effets du succès scolaire et de l'adaptation sociale en classe de ces deux interactions parents-enfants étaient influencés par les caractéristiques de l'enfant au chapitre de l'effort scolaire et de l'efficacité intellectuelle. En résumé, le modèle semble être un guide valide et utile permettant d'organiser les analyses à variables multiples de la relation famille-école.

2. **Constructs pertinents tirés de l'ELNEJ et de la littérature connexe**

Des recensions préalables de la littérature relative à l'influence des processus familiaux sur le succès scolaire des enfants (voir par exemple Christenson, Rounds et Gorney, 1992; Hess et Holloway, 1984; Kellaghan, Sloane, Alvarez et Bloom, 1993; Ryan et Adams, 1995; Scott-Jones, 1984) ont montré qu'un très grand nombre des variables liées aux processus des relations familiales et aux caractéristiques des membres de la famille ont une forte incidence sur le succès ou l'échec scolaire. Presque toutes les études effectuées dans ce domaine sont cependant limitées par deux problèmes importants. Tout d'abord, elles reposent habituellement sur de plus petits échantillons de commodité qui, souvent, restreignent indûment la gamme des valeurs associées à chaque variable étudiée. Par exemple, lorsque les chercheurs ne peuvent se fier qu'aux parents qui ont répondu favorablement aux lettres les invitant à participer à des études sur le processus social, cette acceptation est en général le fait de familles exemptes de dysfonction, de la classe moyenne et possédant un certain niveau de scolarité. Dans ces conditions, la distribution des variables sera très vraisemblablement tronquée, ce qui aura une incidence sur la capacité des chercheurs de découvrir des liens importants entre les diverses variables. Il pourra en résulter de nombreuses distorsions dans les résultats.

Deuxièmement, le nombre des constructs généralement mesurés dans ces études est restreint, à cause des contraintes financières auxquelles font face les chercheurs en sciences sociales et de la réticence de la plupart des familles à répondre à un grand nombre de questions. Il en résulte que les variables étudiées ensemble sont relativement peu nombreuses, même si la littérature donne à penser que beaucoup de processus familiaux et de caractéristiques des membres de la famille exercent une incidence simultanée et conjointe sur les résultats scolaires des enfants.

Les données de l'ELNEJ permettent d'éviter ces deux problèmes importants dans l'étude de l'influence de la famille sur les résultats scolaires. L'échantillon est vaste et on s'est vraiment efforcé, lors de la collecte des données, de faire en sorte qu'il soit représentatif de l'ensemble des enfants canadiens (à l'exception des enfants autochtones, qui n'étaient pas visés par l'enquête). On veille ainsi à ce qu'un grand éventail de familles canadiennes soient incluses dans l'étude et que les scores obtenus pour chacune des mesures reflètent plus vraisemblablement la distribution des caractéristiques échantillonnées dans la population. De plus, l'enquête inclut un grand

nombre de constructs importants; en fait, elle comprend plus de mesures qu'on ne pourrait en analyser en une seule fois. Néanmoins, les données offrent une excellente occasion d'examiner les effets conjoints d'un grand nombre de variables. La présente étude, puisqu'elle traite plus efficacement de ces deux problèmes, est donc particulièrement importante dans le domaine.

Les mesures et les constructs retenus pour la présente étude se fondent sur la structure du modèle de la relation famille-école (Ryan et Adams, 1995). Nous avons examiné les constructs compris dans le premier cycle de collecte des données pour déterminer quelles variables pourraient être utilisées à chacun des sept niveaux du modèle. Nous avons identifié des constructs de chaque niveau du modèle, sauf en ce qui concerne le niveau 2, qui porte sur les interactions parents-enfants axées sur le milieu scolaire. À l'exception de certaines données autodéclarées des enfants de 10 et 11 ans (et qui n'ont pas été utilisées dans la présente analyse), l'enquête ne renferme aucun item de niveau 2. Les définitions opérationnelles de chacun de ces constructs figurent ci-dessous, dans la section portant sur la méthodologie.

Niveau 0 — Résultats. L'enquête comporte des renseignements sur les résultats globaux de l'enfant, évalués par les parents et les enseignants. Dans la présente étude, on a utilisé les données dérivées de l'évaluation des résultats par les enseignants. Si l'on a préféré ces données à l'évaluation des résultats par les parents, c'est que l'évaluation, par l'enseignant, des résultats de l'enfant par rapport à ceux de ses pairs est susceptible d'être plus précise et plus informative quant au degré de succès scolaire².

Niveau 1 — Caractéristiques de l'enfant. On a sélectionné, pour fins d'étude, des constructs relatifs à deux caractéristiques de l'enfant. Tout d'abord, l'enquête fournissait des données sur *la motivation scolaire*, un construct général regroupant toute une gamme de capacités et d'attitudes favorisant l'apprentissage. Le construct de la motivation scolaire est similaire, sur le plan des caractéristiques, à ce que Gesten (1976) nommait le facteur « bon élève » et à ce que Ketsetzis,

² Les scores aux tests de mathématiques administrés dans l'enquête auraient pu représenter une variable différente et plus objective des résultats pour notre étude. Des problèmes de mesure se sont cependant posés au sujet des formes de test utilisées dans le premier cycle de l'enquête. Comme deux formes du test ont été utilisées, on a obtenu des effets de plafonnement marqués en 3^e et 5^e année, de sorte que l'utilité de la mesure pour toute analyse englobant ces deux niveaux scolaires s'en est trouvée considérablement réduite. Une autre variable possible des résultats aurait pu être les scores du Test de vocabulaire par l'image de Peabody (TVIP), même si, aux fins du présent rapport, il est probablement préférable de considérer le TVIP comme une mesure des habiletés des enfants et de l'intégrer au niveau 1 du modèle. De plus, le TVIP n'a été administré qu'aux enfants de 4 et 5 ans.

Ryan et Adams (1998) appelaient « l'efficacité intellectuelle ». Des études antérieures montrent que de telles caractéristiques sont étroitement liées au succès.

Deuxièmement, on a inclus une mesure de *l'hyperactivité et de l'inattention*. On a constaté de longue date qu'il existait un lien entre les problèmes d'attention et les résultats scolaires (Barkley, 1990; Hinshaw, 1992; Maguin, Loeber et LeMahieu, 1993), mais la nature précise du lien de cause à effet entre l'inattention et les résultats n'est toujours pas clairement établie (Coie et Dodge, 1998).

Niveau 3 — Interactions parents-enfants. Parmi les nombreuses mesures des interactions parents-enfants comprises dans l'enquête, deux ont été jugées représentatives des domaines généraux qui, selon la recherche sur ces interactions, sont au centre du développement de l'enfant. En premier lieu, on a choisi une mesure des *interactions positives parents-enfants*. Même si rien ne prouve clairement que le simple fait d'interagir avec un enfant de façon constructive (plutôt qu'avec autorité, par exemple) se traduira par de meilleurs résultats chez ce dernier, une foule d'autres résultats positifs chez l'enfant semblent être fortement liés à des interactions parents-enfants constructives (voir Bar-Tal, Nadler et Blechman, 1980; Fabes, Eisenberg, Karbon, Troyer et Switzer, 1994).

En deuxième lieu, on a choisi la mesure des *pratiques parentales hostiles ou inefficaces* surtout pour faire contrepoids à la mesure des pratiques parentales positives. Les travaux de Patterson (par exemple Patterson, Reid et Dishion, 1992) ont démontré l'influence des pratiques parentales coercitives et leurs effets très négatifs sur les enfants, ainsi que sur les familles tout entières.

Niveau 4 — Fonctionnement général de la famille. L'ELNEJ ne comporte qu'un construct visant le fonctionnement général de la famille qui puisse s'appliquer à tous les sujets d'âge scolaire: le *dysfonctionnement familial*. Des études précédentes sur les processus familiaux et les résultats scolaires (Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons et Whitbeck, 1992; Forehand, Thomas, Wierson, Brody et Fauber, 1990; Grolnick et Slowiaczek, 1994) ont démontré que la nature générale des liens familiaux peut avoir de profondes répercussions sur le succès tant scolaire que social à l'école.

Niveau 5 — Caractéristiques des parents. Deux constructs de ce niveau du modèle ont été tirés de l'enquête. Le premier, celui de la *dépression parentale*, a, comme l'indiquent d'autres

recherches, une influence négative sur les résultats scolaires (Forehand, McCombs et Brody, 1987; Roseby et Deutch, 1985; Thomas et Forehand, 1991).

Le deuxième construct tiré de l'enquête pour ce niveau est celui du *soutien social perçu*, que l'on a choisi comme mesure du sentiment de sécurité qu'éprouvent les parents. On a montré que ce soutien, ou encore la perception qu'ils en ont, donne aux parents une protection contre toute une gamme de forces négatives avec lesquelles ils sont aux prises dans des contextes difficiles (Garbarino, 1992). De façon générale, la documentation sur le soutien social montre que les parents qui sont bien soutenus risquent moins de connaître des difficultés émotionnelles et sont moins susceptibles de se retrouver dans des familles plus dysfonctionnelles.

Niveau 6 — Variables sociales exogènes. La seule variable du niveau 6 utilisée dans la présente analyse est la mesure du *statut socioéconomique* (SSE) selon l'enquête. Dans le domaine des sciences sociales, il est probable qu'aucune autre variable n'ait été aussi systématiquement associée au succès scolaire de l'enfant au cours des cinq dernières décennies (Booth et Dunn, 1996). L'un des problèmes des petits échantillons de commodité utilisés dans la documentation sur la famille et l'école est que l'éventail des niveaux de SSE y est souvent étroit et a habituellement tendance à pencher du côté des familles des classes moyennes et supérieures (qui sont habituellement plus enclines à participer aux recherches). Par conséquent, il arrive fréquemment que le SSE n'ait pas de véritable influence sur l'école; et dans le cas où il en a, son incidence est souvent largement tempérée par les processus familiaux. Étant donné la représentativité de l'échantillon de l'ELNEJ, l'utilisation de la mesure du SSE est particulièrement intéressante dans ce contexte.

3. Questions de recherche

L'analyse des données de l'ELNEJ devait fournir la réponse aux quatre grandes questions de recherche suivantes:

1. Quel est le lien entre les variables relatives aux processus familiaux, les caractéristiques des parents et des enfants, et les résultats scolaires des enfants des écoles primaires?
2. Existe-t-il des caractéristiques des membres de la famille et des processus familiaux qui influencent les résultats de l'enfant à différents âges au cycle primaire?
3. Existe-t-il des caractéristiques des membres de la famille et des processus familiaux qui influencent les résultats des garçons, comparativement aux filles, au cycle primaire?
4. Le schéma des relations entre les variables observé dans le cadre de l'ELNEJ est-il conforme à celui que prévoit le modèle de la relation famille-école?

4. Méthode

4.1 Échantillon

L'échantillon de la présente étude était constitué des enregistrements des 4 302 enfants canadiens (2 134 filles et 2 168 garçons) qui ont pris part au premier cycle de collecte des données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Bien que l'objectif de l'enquête ait été de recueillir des renseignements représentatifs sur les enfants canadiens de la naissance à l'âge de 11 ans, seuls les enfants d'âge scolaire de 6 à 11 ans sont pris en considération dans notre étude. Compte tenu du plan d'échantillonnage de l'enquête, les enfants et les familles qui en font l'objet proviennent d'une vaste gamme de classes sociales, d'origines ethniques (à l'exception des Autochtones) et de régions géographiques différentes de toutes les provinces et tous les territoires du Canada.

4.2 Mesures

Le **succès scolaire** a été mesuré au moyen d'un seul élément du questionnaire des enseignants de l'ELNEJ. Lorsqu'on leur posait la question « Comment évalueriez-vous le degré de réussite scolaire de l'élève dans l'ensemble des matières enseignées [lecture, mathématiques, écriture]? », les enseignants cotaient le niveau de réussite de chaque élève en fonction d'un barème de cinq points allant de « Parmi les premiers de classe » à « Parmi les derniers de classe ».

On a conçu une **échelle de la motivation scolaire** en combinant les résultats de six éléments du questionnaire des enseignants. Les enfants étaient évalués par leurs enseignants sur toute une gamme d'aptitudes scolaires. Les éléments retenus pour cette échelle sont: « Écoute attentivement », « Obéit aux directives » et « Travaille de façon autonome ». Plus la note est élevée, meilleure est la motivation scolaire. Le coefficient alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,91.

L'**échelle d'hyperactivité-inattention**, qui comporte huit éléments du questionnaire des parents, a permis de mesurer le niveau d'hyperactivité-inattention des enfants. Les éléments échantillonnés sont: « Ne peut rester en place, est agité/ée ou hyperactif/ve » et « Est incapable de se concentrer, ne peut maintenir son attention pour une longue période ». Plus la note est élevée, plus grande est l'incidence des comportements d'hyperactivité ou d'inattention. Le coefficient alpha pour cette échelle est de 0,84.

L'**échelle des interactions positives parents-enfants**, qui comprend cinq éléments du questionnaire des parents, a permis de mesurer les interactions positives d'encouragement entre les parents et les enfants. Plus la note est élevée, plus les interactions sont positives. Le coefficient alpha est de 0,81 pour cette échelle. Les éléments échantillonnés sont: « À quelle fréquence félicitez-vous [nom de l'enfant] en lui disant des choses comme “Bravo!” ou “Très bien!”? » 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? »

L'**échelle des pratiques parentales hostiles ou inefficaces**, qui comporte sept éléments du questionnaire des parents, a été retenue comme contrepoids à la mesure des pratiques parentales positives. Plus la note est élevée, plus les relations parents-enfants sont hostiles ou inefficaces. La mesure des pratiques parentales hostiles comportait des éléments comme: « À quelle fréquence vous mettez-vous en colère lorsque vous punissez [nom de l'enfant]? » et « À quelle fréquence vous arrive-t-il d'être contrarié par une parole ou un geste que [nom de l'enfant] n'est pas censé/ée dire ou faire? » Le coefficient alpha pour cette échelle est de 0,71.

L'**échelle du fonctionnement familial**, établie à partir de 11 éléments du questionnaire des parents, donne une mesure du niveau global de dysfonction de la famille. Plus la note est élevée, plus la dysfonction est importante au sein de la famille. Les éléments échantillonnés sont: « En période de crise, nous pouvons compter l'un sur l'autre pour trouver du soutien », « Nous exprimons nos sentiments l'un à l'autre » et « Notre famille a de la difficulté à prendre des décisions ». Le coefficient alpha pour cette échelle est de 0,88.

Deux mesures des caractéristiques des parents ont été tirées du questionnaire du parent. Techniquement, les répondants évalués dans chaque cas sont désignés comme la « personne qui connaît le mieux l'enfant » (PCM) dans les documents d'enquête. Les femmes constituent 91,8 % des PCM, ce qui veut dire que les données reflètent de façon écrasante les réponses des mères ou des tuteurs. Parmi les PCM, 98,0 % sont des mères biologiques. La première des deux mesures disponibles pour ce niveau du modèle est l'**échelle de la dépression parentale**, qui comprend 12 éléments et qui a un coefficient alpha de 0,82. Plus la note est élevée, plus le niveau de dépression est grand. Les éléments de l'échelle sont: « 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; J'ai été plein(e) d'espoir face à l'avenir ». La deuxième mesure est l'**échelle du soutien social** que les répondants devaient utiliser pour évaluer leur sentiment de sécurité et

estimer dans quelle mesure ils disposaient de soutiens sociaux utiles. Cette échelle comporte six éléments. Plus la note est élevée, plus le soutien social est fort. Le coefficient alpha est de 0,82. Éléments échantillonnés: « J'ai une famille et des ami(e)s 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 l'ELNEJ, on a établi le **statut socioéconomique** (SSE) en standardisant les mesures du niveau de scolarité de la PCM et de son conjoint, du prestige de la profession de la PCM et de son conjoint, et du revenu familial. Ensuite, on a établi la moyenne de ces cinq mesures standardisées pour en dériver la variable du SSE. Plus la note est élevée, plus le statut socioéconomique est élevé.

4.3 Procédures d'analyse des données

Les données ont été analysées au moyen du modèle d'équation structurelle linéaire (Jöreskog et Sörbom, 1989), principalement parce que cette technique permettait d'examiner simultanément un grand nombre d'associations directes et indirectes entre les variables. On fait souvent appel à ce type d'analyse pour examiner les processus causals sous-jacents; cependant, lorsqu'il s'agit de données transversales, comme celles qui ont été obtenues lors du premier cycle de l'ELNEJ, il est difficile d'interpréter la causalité. Dans de tels cas, il faut s'appuyer sur des bases théoriques solides pour tirer de solides conclusions relatives à la causalité. Néanmoins, cette technique convient tout à fait à l'analyse de grands échantillons comportant de multiples variables que l'on sait interagir de façon extrêmement dynamique.

Dans toutes les analyses publiées, tous les modèles observés dérivait de matrices de covariance. Étant donné que nous avons utilisé dans la présente analyse des variables latentes à un seul indicateur, nous avons évalué la variance des écarts de chaque variable en multipliant la variance observée pour chaque variable par 1 moins le coefficient alpha (Hayduk, 1987). Nous avons tout d'abord déterminé la prévisibilité maximale de chaque relation prédictive dans les modèles justes identifiables. Nous avons ensuite épuré ces modèles en fonction d'une signification statistique au niveau 0,01 puis nous avons éliminé tous les coefficients causals dont la valeur était inférieure à 0,1. Il était nécessaire d'appliquer ces deux critères extrêmement stricts en raison de la grande taille des échantillons des modèles. Dans les grands échantillons, même les relations dont les effets sont minimes peuvent être statistiquement significatives. Étant

donné que l'objectif de la présente étude était d'identifier des relations très fortes et significatives entre les variables, nous avons éliminé les effets mineurs ou les relations faibles.

À l'origine, l'un des principaux objectifs de l'étude était d'évaluer les différences dans le développement des enfants en fonction de la relation entre les processus familiaux et les résultats scolaires sous l'angle du développement (deuxième question de recherche). Par conséquent, nous avons divisé l'échantillon de 4 302 enfants entre garçons et filles, puis en trois groupes d'âge d'à peu près la même taille pour chaque sexe, soit les 6-7 ans, les 8-9 ans, et les 10-11 ans. Les résultats montrent que les modèles de base qui ressortent des données étaient essentiellement les mêmes pour tous les groupes d'âge, les seules différences entre les groupes étant faibles et instables. Nous en avons conclu que dans le groupe d'âge visé par l'enquête (les 6 à 11 ans), nous ne pouvons observer aucune différence significative du point de vue du développement. Dans le cadre des prochains cycles de collecte de données, lorsqu'il sera possible de comparer les données des enfants du primaire aux données des jeunes du premier ou du deuxième cycle du secondaire, il se pourrait que l'on constate des différences reliées à l'âge. Par suite de ces analyses préliminaires, nous avons décidé de fondre tous les groupes d'âge en un seul. Dans les modèles définitifs, nous présentons une analyse distincte pour les garçons et les filles, mais aussi un modèle unique où les deux sexes sont regroupés.

Il nous reste à faire une dernière remarque générale au sujet de la position de la variable du soutien social dans le modèle. Étant donné que nous avons utilisé le modèle des relations famille-école pour établir les liens attendus entre les variables, le soutien social aurait dû être au même niveau que la dépression parentale. Des raisons logiques donnent cependant à penser que le soutien social a moins d'influence sur les résultats de l'enfant que la dépression parentale. En un sens, la variable du soutien social, tout en reflétant l'état d'esprit des parents, montre également comment les parents perçoivent leur situation et on pourrait donc estimer qu'elle devrait se situer au niveau 6, où se trouvent les éléments contextuels et circonstanciels. De ce point de vue, il est possible qu'un environnement offrant peu de soutien puisse mener à un niveau supérieur de dépression chez les parents. Pour ces raisons, nous avons placé le soutien social à la gauche de la dépression parentale dans nos modèles, donc à une plus grande distance de la variable des résultats.

5. Résultats

Une fois éliminés les coefficients de direction non significatifs des modèles juste identifiables (on trouvera les coefficients gamma et beta standardisés initiaux à l'annexe 1), on a obtenu des modèles finals pour l'échantillon au complet, de même que pour les filles et pour les garçons (figures 2, 3 et 4 respectivement). Dans tous les cas, les indices rajustés de validité de l'ajustement se sont révélés adéquats, avec des valeurs de 0,995, 0,992 et 0,994 pour les figures 2, 3 et 4 respectivement. La figure 2 montre les résultats des analyses pour l'échantillon global³. Le modèle montre que le SSE, du fait qu'il influe directement sur différentes variables du modèle, joue un rôle global extrêmement important dans la vie des enfants. Un SSE élevé se traduit automatiquement par un niveau plus élevé de succès et de meilleures aptitudes scolaires chez l'enfant, des pratiques parentales moins hostiles, une meilleure perception du soutien social de la part des parents et un niveau de dépression parentale moins élevé. Un niveau élevé de soutien social se traduit par la présence moins fréquente de la dépression parentale et moins de dysfonction dans la famille, mais aussi par des pratiques parentales plus hostiles. Un niveau élevé de dépression parentale est associé à une plus grande dysfonction familiale et à des pratiques parentales plus hostiles. Un niveau élevé de dysfonction est associé à des pratiques parentales moins positives et plus hostiles. Bien que les pratiques parentales positives ne soient liées à aucune autre variable, les pratiques parentales hostiles se traduisent chez l'enfant par un niveau plus élevé d'hyperactivité et un niveau moindre de motivation scolaire. L'hyperactivité n'est pas liée de façon significative à la réussite, mais une meilleure motivation scolaire est associée à de meilleurs niveaux de réalisations. Prises collectivement, les variables du modèle expliquent 54% de la variation quant aux résultats.

Mise à part l'influence du SSE sur de nombreuses variables liées aux processus familiaux et sur les résultats des enfants, le modèle révèle une solide structure interne. Du point de vue des facteurs causals unidirectionnels, plus le SSE est élevé, plus le niveau de soutien social est

³ On remarquera que les figures présentées ici diffèrent sous certains aspects des conventions de présentation des modèles d'équations structurelles. En général, tous les coefficients de direction dans les modèles structurels finals sont marqués par des flèches à une tête dénotant des effets causals et unidirectionnels. Dans le cas de ces modèles, et compte tenu que ce sont des données transversales qui étaient utilisées, nous avons choisi de réserver les flèches à une tête pour les relations fortement susceptibles de se révéler unidirectionnelles et causales. Ce raisonnement s'applique à tous les coefficients de direction allant du SST vers d'autres variables; il est difficile d'imaginer, par exemple, que certaines familles ont un SSE faible *parce qu'un* de leurs enfants n'obtient pas de bons résultats à l'école. Tous les autres coefficients de direction sont illustrés par des lignes simples indiquant que des processus bidirectionnels sont probablement en jeu.

important. Ce dernier se traduit à son tour par une réduction de l'incidence de la dépression parentale. Un niveau inférieur de dépression parentale semble quant à lui contribuer à une diminution de la dysfonction familiale, diminution qui, à son tour, amène une réduction des pratiques parentales hostiles.

Des pratiques parentales moins hostiles engendrent une meilleure motivation scolaire chez les enfants, et partant, de meilleurs résultats.

En ce qui concerne la troisième question de recherche, qui portait sur les différences entre les garçons et les filles, les figures 3 et 4 montrent que les tendances dans les relations entre les différentes variables sont les mêmes chez les garçons et chez les filles. Bien que l'ampleur de certaines associations précises diffère d'un sexe à l'autre, les différences sont essentiellement mineures.

Enfin, en ce qui a trait à la quatrième question de recherche, qui demandait si les relations observées se conformaient au modèle médiateur que laissait prévoir le modèle des relations famille-école, les variables propres à la famille (niveaux 5 à 1) sont tout à fait conformes au modèle. Au niveau 6, la variable utilisée (SSE) dans la présente analyse avait de multiples incidences à plusieurs niveaux. Cela donne à penser que de puissants facteurs extrinsèques pourraient (en plus des effets médiateurs) être plus susceptibles d'influencer directement toute une série de processus et de résultats chez les membres de la famille.

Figure 2 Modèle d'équation structurelle illustrant la relation entre les processus familiaux, les caractéristiques de l'enfant et ses réalisations, enfants de 6 à 11 ans

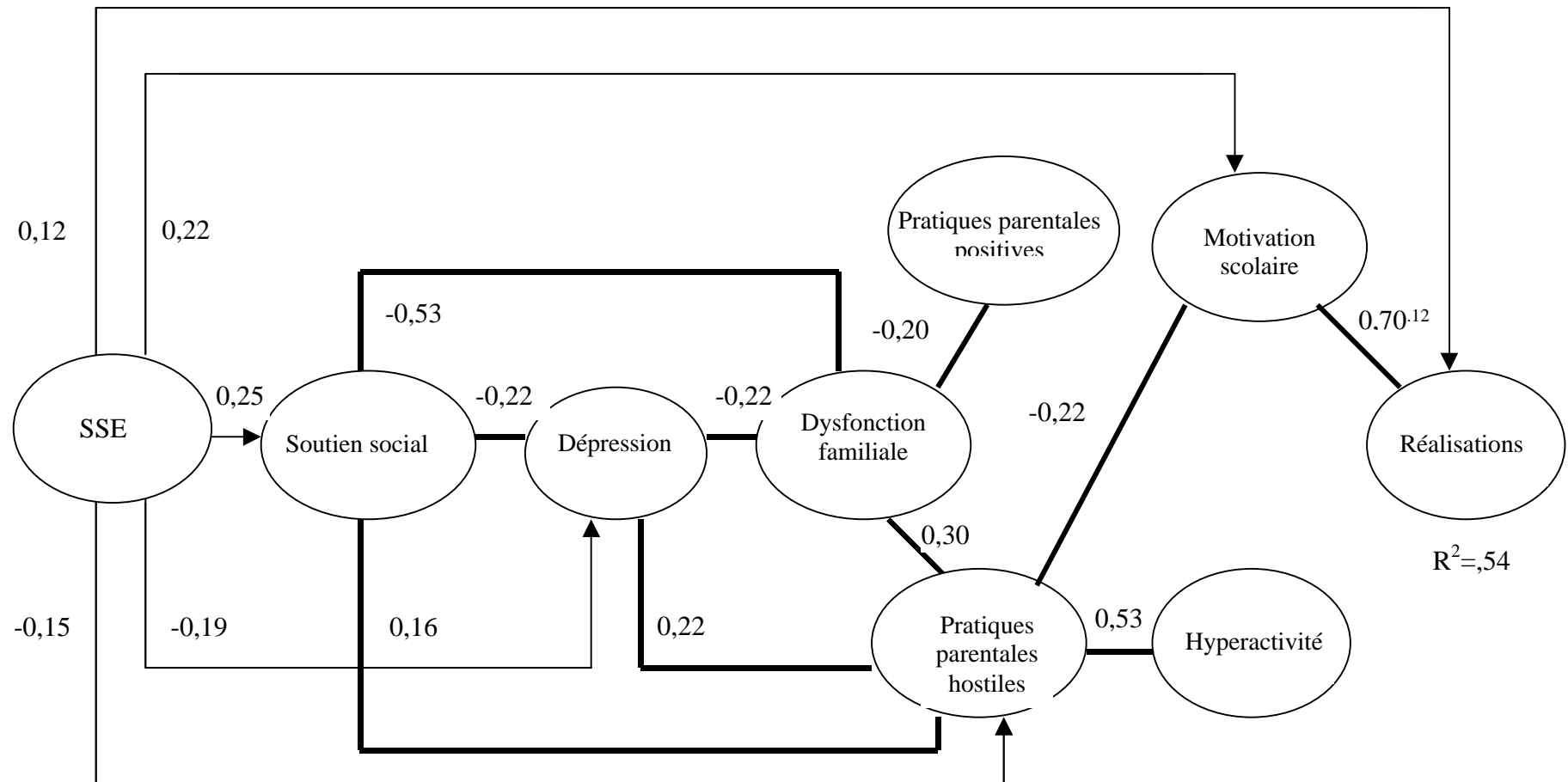


Figure 3 Modèle d'équation structurelle illustrant la relation entre les processus familiaux, les caractéristiques de l'enfant et ses réalisations, filles de 6 à 11 ans

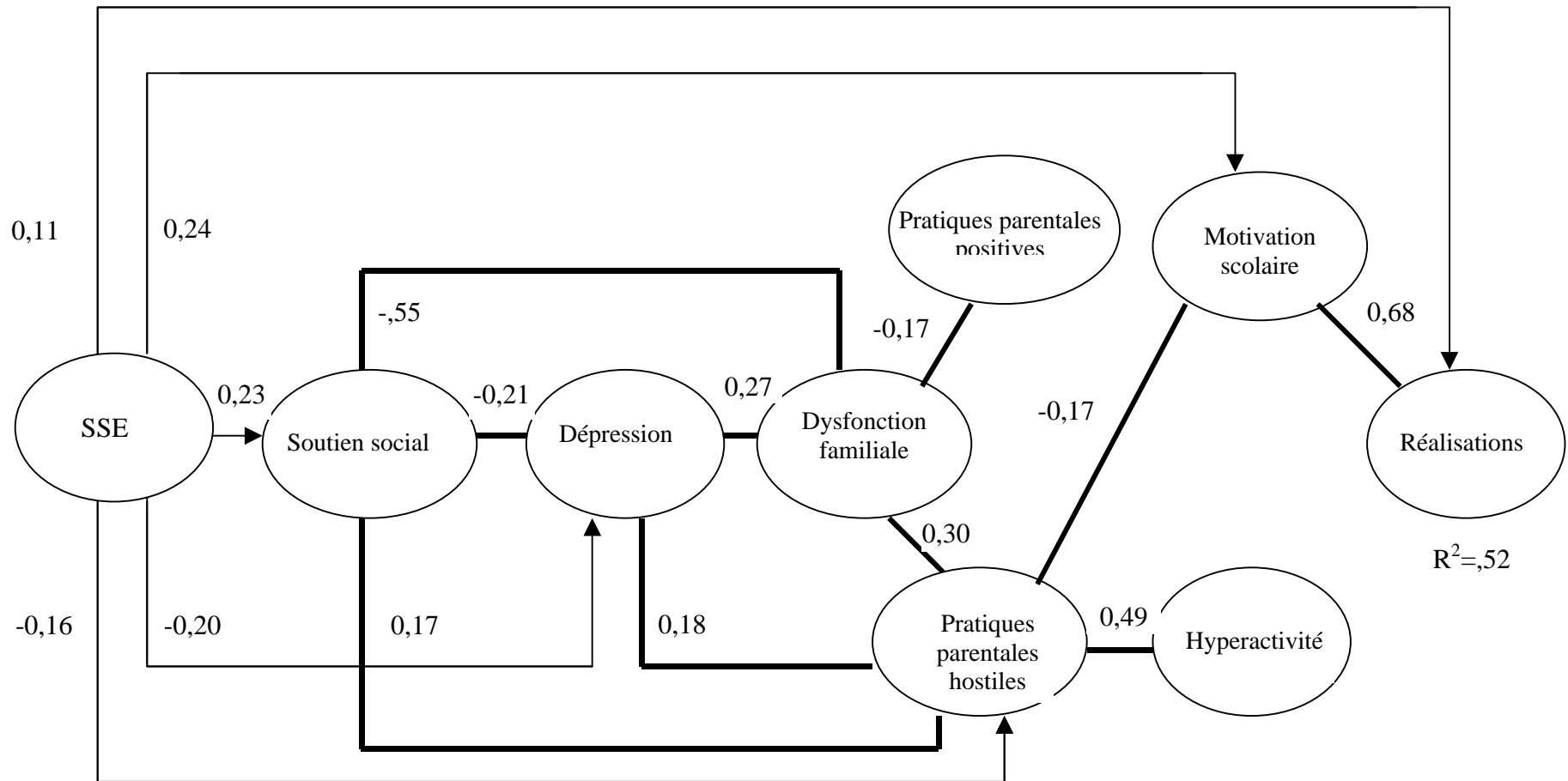
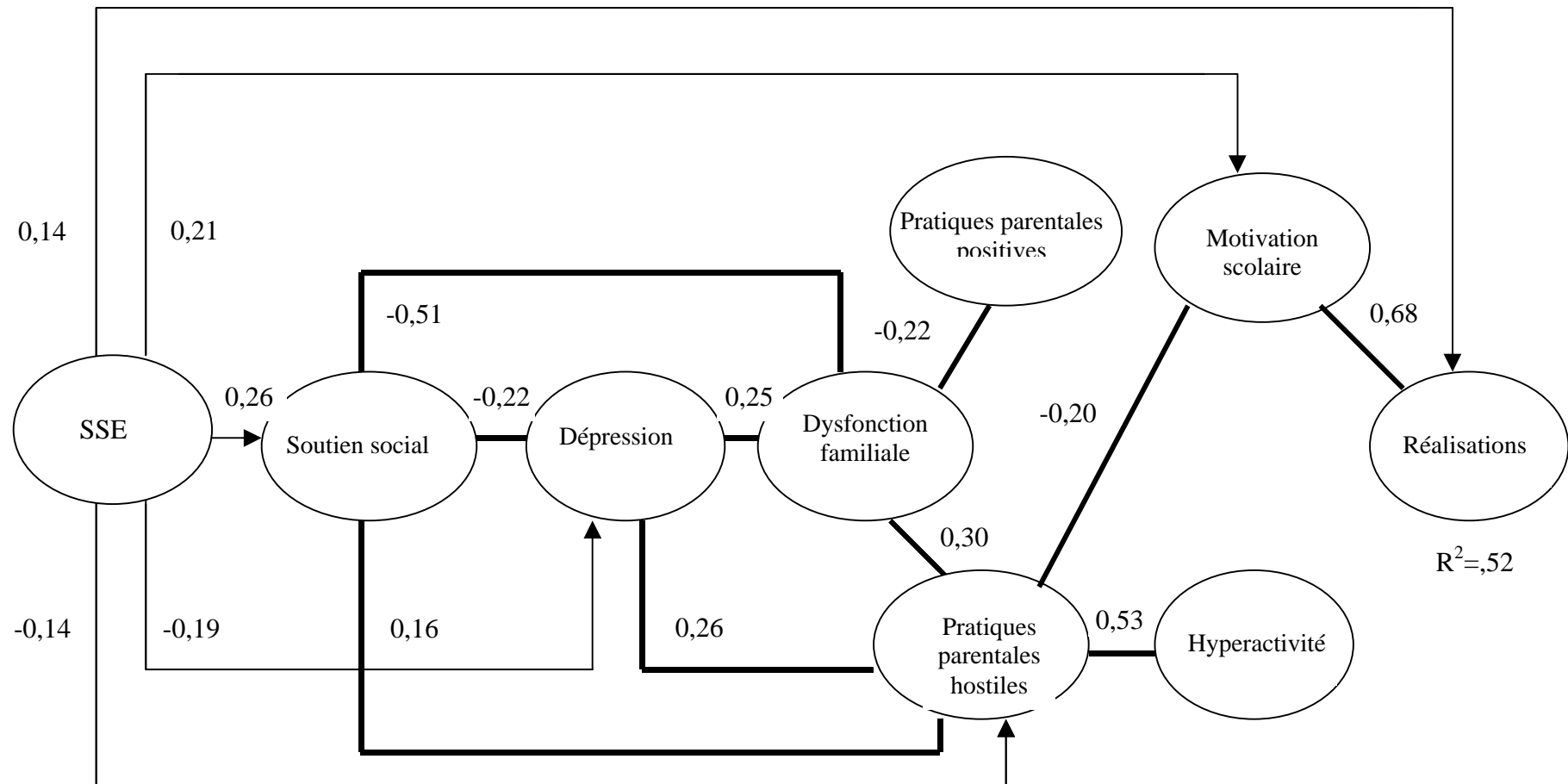


Figure 4 Modèle d'équation structurelle illustrant la relation entre les processus familiaux, les caractéristiques de l'enfant et ses réalisations, garçons de 6 à 11 ans



6. Analyse

Répetons que cette étude avait quatre objectifs : premièrement, examiner les relations entre le succès scolaire des enfants et les processus familiaux; deuxièmement, faire une investigation de l'influence des relations familiales sur les réalisations des enfants à divers âges; troisièmement, étudier les différences possibles entre les garçons et les filles du point de vue de l'influence des relations familiales sur les réalisations; quatrièmement, évaluer dans quelle mesure le modèle des relations famille-école représente adéquatement les données de l'ELNEJ. Essentiellement, les données montrent que de 6 à 11 ans, le schéma des variables examinées dans le présent rapport n'indique aucune différence liée à l'âge (le deuxième objectif), pas plus qu'il ne permet d'établir de différences significatives entre les garçons et les filles (le troisième objectif). Par conséquent, on peut en déduire que les résultats s'appliquent en général à tous les enfants du primaire.

En ce qui concerne le premier objectif, celui de décrire la façon dont les variables choisies de l'ELNEJ interagissent les unes avec les autres pour se répercuter sur le succès scolaire des enfants, on peut faire diverses observations utiles. Premièrement, les données de l'ELNEJ viennent appuyer fortement le truisme généralement accepté voulant que le SSE soit un déterminant très important d'un vaste éventail de modes de fonctionnement social et psychologique. Ces données sont conformes à la possibilité selon laquelle le succès scolaire est peut-être influencé par le SSE, peu importe ce que font les familles pour modifier les conditions d'apprentissage à la maison. En fait, les effets du SSE sont omniprésents. Les parents aux échelons supérieurs du SSE semblent disposer d'un plus grand soutien social, faut-il s'en étonner. Ils semblent afficher des niveaux moindres de dépression et leurs pratiques parentales semblent moins caractérisées par l'hostilité; cette dernière constatation est conforme aux conclusions de recherches antérieures (Edelman et Ladner, 1991; Hill, 1980). Les données montrent également que, peu importe les processus au sein de la famille, les enfants de l'échantillon qui provenaient de foyers à des échelons supérieurs du SSE ont de meilleures aptitudes pour les études et une meilleure motivation, en plus d'obtenir de meilleurs résultats scolaires que les enfants des foyers aux échelons inférieurs du SSE. Cette indication d'une relation directe entre le rang social et le comportement par rapport au succès n'est ni unique, ni nouvelle. Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield et York (1966), parmi d'autres, ont signalé ce phénomène il y a plusieurs dizaines d'années, même si cette corrélation entre le rang social et le succès n'a jamais été pleinement expliquée. Par exemple, Kellaghan et

coll. (1993) ont fait remarquer que cette relation est probablement attribuable en grande partie aux ressources et aux expériences supérieures en matière d'apprentissage que peuvent offrir les parents ayant plus de moyens financiers. De plus, ces parents comprennent l'environnement scolaire et en ont une plus grande expérience. Les données signalées ici sont conformes aux suggestions de Kellaghan et coll. (1993), mais elles laissent également supposer que le SSE exerce une influence au-delà de ce que la famille apporte à l'enfant. À coup sûr, les familles aux échelons supérieurs du SSE fréquenteront probablement davantage de personnes qui sont également aux échelons supérieurs du SSE. Par conséquent, le réseau social de l'enfant sera composé d'un plus grand nombre de personnes qui s'intéressent à des activités intellectuelles et culturelles et auprès de qui l'enfant prendra, du moins en partie, ses valeurs et ses objectifs (Fordham et Ogbu, 1986; Steinberg, Dornbusch et Brown, 1992). De toute évidence, il y a beaucoup d'autres variables et processus extrinsèques qui entrent en jeu; l'important, dans le contexte de la présente étude, c'est que le simple renforcement des processus familiaux en soi ne sera probablement pas suffisant pour surmonter entièrement un rang social défavorable.

Un deuxième élément d'ordre général, c'est que les données qui ont trait aux *processus familiaux* dans la mesure où ils influencent le succès semblent logiques et conformes aux conclusions de la littérature plus générale (à deux exceptions près, dont il sera question ci-dessous). Des niveaux plus élevés de soutien social sont associés à des niveaux plus faibles de dépression et de dysfonctionnement familial. Ces effets sont très vraisemblablement bidirectionnels. Certains parents qui vivent dans une famille dysfonctionnelle et qui sont déprimés comptent peut-être trop sur leurs proches, de sorte que leurs soutiens sont moins nombreux, tandis que d'autres qui ont des soutiens solides et fiables se sentent moins déprimés et reçoivent le genre d'aide dont ils ont besoin pour réduire le dysfonctionnement au sein de leur famille.

Autre constatation au sujet des processus familiaux : des niveaux plus élevés de dépression et de dysfonctionnement familial sont associés à des pratiques parentales plus hostiles-inefficaces. Ces relations ne sont pas non plus surprenantes. Les parents déprimés n'ont tout simplement pas l'énergie de faire face aux nombreuses complexités des relations parentales et sont forcés par les circonstances ou par leurs enfants à adopter des stratégies aversives (Hops, Sherman et Biglan, 1990; Patterson, Reid et Dishion, 1992; Radke-Yarrow, 1990). La fréquence même de leurs interactions hostiles avec leurs enfants peut accentuer la dépression des parents et contribuer directement au dysfonctionnement familial global, au-delà de la relation parents-enfants. Encore

là, ces effets sont probablement bidirectionnels. Finalement, des pratiques parentales hostiles-inefficaces dans l'échantillon de l'ELNEJ sont associées à une réduction des aptitudes à l'étude et de l'efficacité de l'acquisition du savoir, comme l'ont montré des recherches antérieures (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg et Ritter, 1997; Lamborn, Mounts, Steinberg et Dornbusch, 1991; Steinberg, Mounts, Lamborn et Dornbusch, 1991). Encore là, il y a probablement lieu de considérer qu'il s'agit d'effets bidirectionnels. Il se peut que les enfants se concentrent moins sur leur vie scolaire et s'y montrent moins efficaces parce que les parents font preuve d'hostilité, mais il est également facile d'imaginer que lorsqu'un enfant fait constamment preuve d'aptitudes scolaires médiocres, les parents puissent être poussés à recourir à des stratégies parentales moins efficaces. Le dernier maillon de la chaîne des processus est la constatation voulant qu'un enfant qui présente une meilleure motivation scolaire obtienne de meilleurs résultats; cependant, il est également possible que de meilleurs résultats scolaires encouragent les enfants à renforcer leurs aptitudes à l'étude.

Deux résultats semblent anormaux. Premièrement, la relation positive entre le niveau perçu de soutien social pour le parent et le niveau de pratiques parentales hostiles n'est pas facile à expliquer. Il est possible que les parents qui se livrent à des gestes hostiles recherchent également – et reçoivent – de l'aide des autres. Si c'est le cas, il est troublant de constater que cette aide peut ne pas se révéler efficace lorsqu'il s'agit d'inciter le parent à adopter des pratiques parentales moins hostiles. Le deuxième résultat inattendu, c'est que des pratiques parentales positives ne se traduisent pas nécessairement par une meilleure motivation scolaire ou de meilleurs résultats, comme le laisserait penser la littérature sur les styles parentaux (Lamborn et coll., 1991; Steinberg et coll., 1991). Si on n'a pas trouvé de relation significative entre ces variables dans le cadre de l'étude, c'est peut-être attribuable à la nature de l'échelle des pratiques parentales positives utilisée dans l'ELNEJ. Les cinq questions qui composent cette échelle portent moins sur la façon dont les parents réagissent aux comportements de l'enfant et davantage sur la nature des associations qui existent entre le parent et l'enfant. Quatre questions portent expressément sur la nature de ces associations : «À quelle fréquence vous arrive-t-il de faire des sports, des passe-temps ou des jeux avec lui/elle?»; «À quelle fréquence vous arrive-t-il de faire avec lui/elle une activité spéciale qu'il/elle aime?»; «À quelle fréquence vous arrive-t-il de rire avec lui/elle?»; «À quelle fréquence vous arrive-t-il de parler ou de jouer avec lui/elle...?» La cinquième question est différente en ce sens qu'elle porte sur la nature d'une interaction réceptive : «À quelle fréquence félicitez-vous... en lui disant des choses comme

‘Bravo!’, ‘C’est très joli ce que tu as fait!’ ou ‘Très bien!’?» Si l’étude avait eu recours à une échelle des pratiques parentales plus traditionnelles, il y a fort à parier qu’une association significative avec la motivation scolaire en soit ressortie.

En ce qui concerne le quatrième objectif, les résultats soutiennent globalement le modèle. Les coefficients de direction qui permettent d’établir des liens entre les variables selon les données sont conformes à l’hypothèse voulant que les effets indirects soient plus nombreux que les effets directs. Dans la plupart des cas, les variables du niveau 5 sont associées aux variables du niveau 4, qui sont associées aux variables du niveau 3, qui sont associées aux variables du niveau 1, qui sont associées aux variables du niveau 0. La plupart des exceptions à l’hypothèse des associations avec les niveaux adjacents sont limitées à des «sauts» d’un seul palier, ce qui signifie que, par rapport aux réalisations, les effets sont quand même surtout indirects.

Le principal écart par rapport à l’hypothèse des effets indirects dans l’ensemble concerne les associations multiniveau de la variable du statut socioéconomique. On a relevé une association directe entre le SSE et toutes les variables sauf celles de la dysfonction familiale, des pratiques parentales positives et de l’hyperactivité–du déficit d’attention. Cela prouve que les processus sur lesquels repose le système familial décrit dans le modèle ne peuvent pas être considérés comme faisant partie d’un système purement médiat; la théorie doit prévoir un nombre raisonnable d’effets directs largement dispersés pour des variables comme le SSE dont les conséquences sont extrêmement marquées. Seuls des travaux empiriques répétés permettront de déterminer quelles variables ont autant d’influence.

En résumé, on peut tirer deux conclusions de ce qui précède. Tout d’abord, il semble que les liens entre la situation familiale, les processus familiaux, les caractéristiques de l’enfant d’une part et la réussite à l’école d’autre part reposent sur un ensemble constant de processus. Ce même schéma de relations se retrouve dans le cas des garçons comme des filles à tous les âges entre 6 et 11 ans. L’avantage d’une telle constance est qu’elle permet de simplifier l’élaboration de recommandations en matière de politiques sociales et d’interventions cliniques ou pédagogiques. Deuxièmement, la validité globale du modèle semble en général établie, bien que l’influence globale du SSE à de nombreux niveaux donne à penser que certains constructs particulièrement importants pourraient avoir de nombreux effets directs, outre leurs effets indirects et médiats.

7. Conséquences sur le plan des politiques et des interventions

L'étude fait ressortir plusieurs orientations stratégiques et plusieurs types d'interventions cliniques ou pédagogiques destinés à améliorer les résultats scolaires des enfants en âge de fréquenter l'école. Tout d'abord, la forte influence de la variable du statut socioéconomique sur les résultats renforce l'idée généralement acceptée qu'il est très important pour chaque famille de disposer de ressources économiques suffisantes. Les données montrent clairement que les enfants de familles ayant un revenu élevé ont de bien meilleurs résultats à l'école, quoi qu'il se passe à l'intérieur de la famille. Non seulement un niveau de vie plus élevé influence-t-il directement les résultats chez de enfants, mais encore ces derniers acquièrent-ils 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. Des initiatives de politique sociale de ce genre doivent nécessairement venir du gouvernement, soit par l'octroi direct de ressources économiques aux familles, 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.

Deuxièmement, les données suggèrent que, même si des interventions thérapeutiques au sein de la famille peuvent s'avérer utiles, on obtiendrait probablement les résultats les plus rapides en mettant l'accent sur des initiatives d'ordre éducationnel pour permettre à l'enfant d'améliorer ses aptitudes scolaires et d'acquérir de meilleures habitudes de travail. Il est possible que si l'on vise un objectif pointu, le fait de travailler directement avec l'enfant au développement de ses aptitudes lui permettra de surmonter la plupart des effets négatifs de mauvaises pratiques parentales et d'une situation économique défavorable. Même si des interventions de ce type sont plus susceptibles de se faire facilement à l'école, les efforts des parents pour retenir les services de tuteurs ou donner de l'aide à leurs enfants pourraient également contribuer à renforcer ces qualités.

Troisièmement, les données semblent aussi indiquer que les interventions peuvent cibler les processus familiaux, soit expressément les relations parents-enfants, soit, plus globalement, les relations familiales en général. On pourrait mettre sur pied des programmes d'éducation destinés aux parents ou des cours sur les pratiques parentales afin de modifier les interactions parents-enfants non productives marquées d'hostilité qui entravent l'acquisition des aptitudes dont

l'enfant a besoin pour réussir à l'école. Les programmes d'extension à l'école auraient un rôle à jouer dans ce domaine, mais les familles pourraient également profiter des programmes d'éducation destinés aux parents offerts par les organismes locaux de services familiaux. Les tentatives visant à intervenir sur le plan des processus familiaux en général sont considérablement plus difficiles et soulèvent la question des services cliniques et professionnels de thérapie familiale. Ce type de stratégie retire le problème du milieu scolaire ou du champ des interventions de nature pédagogique pour le confier aux professionnels de la santé mentale, dont les services sont nécessairement plus coûteux et plus spécialisés.

Quatrièmement, l'incidence de la variable de la dépression examinée dans la présente étude sur les processus familiaux laisse penser qu'il y aurait peut-être lieu de cibler certaines interventions sur les parents eux-mêmes, soit au moyen de médicaments, soit par le biais de counselling ou de services psychologiques ou psychiatriques. Il serait possible de réduire les facteurs de stress auxquels sont soumis les enfants dans ces familles en dispensant directement des services individualisés aux parents. De la même façon que pour les services à l'ensemble de la famille, ce type d'intervention devrait faire appel aux services des milieux médicaux et psychologiques.

Cinquièmement, les effets importants et multiples du soutien social font ressortir la nécessité de s'occuper du contexte social immédiat des membres de la famille. Des interventions destinées à favoriser la participation des membres de la famille étendue et des voisins sont sans doute très importantes dans certaines circonstances et pourraient probablement être mises sur pied par les travailleurs sociaux et les organismes de soutien de la collectivité.

Conséquences sur le plan des politiques : dernière remarque

Bien que les cinq suggestions présentées ci-dessus aient chacune leur mérite, le point important à retenir de la présente analyse est qu'il est vraisemblablement préférable d'intervenir sur plus d'un plan à la fois. En fait, il est fort probable que les interventions les plus susceptibles de réussir soient celles qui font appel à un effort coordonné à plusieurs niveaux du modèle, certaines visant plus particulièrement les caractéristiques personnelles de l'enfant, d'autres ciblant les relations familiales ou les facteurs externes à la famille, ou encore les deux en même temps (Cowan, Powell et Cowan, 1998). La mobilisation de ressources à plusieurs niveaux de ce système complexe d'interactions, au moyen d'interventions de nature économique, communautaire, pédagogique et individuelle, pourrait s'avérer nécessaire pour modifier le rendement scolaire de certains enfants.

Annexe

Coefficients gamma et beta normalisés dans le modèle juste identifiable LISREL
pour les données de la figure 2

Coefficients normalisés									
	Gamma	Beta							
Variables	SSE	SouSoc	Dépress	DysfFam	ParPos	ParHos	MotivSco	HypAc	Réal.
SSE									
SouSoc	0,239								
Dépress	-0,191	-0,217							
DysfFam	-0,036	-0,524	0,255						
ParPos	0,013	-0,024	0,022	-0,219					
ParHos	0,035	0,167	0,205	0,315					
MotivSco	0,213	0,020	0,014	-0,026	-0,092	-0,247			
HypAc	-0,139	-0,033	0,066	-0,035	0,087	0,545			
Réal.	0,119	0,014	0,004	0,014	0,006	0,076	0,684	-0,067	

Bibliographie

Adolescence and poverty: Challenge for the 1990s. (1991). ouvrage collectif publié sous la direction de P.B. Edelman et J. Ladner, Washington, DC, Center for National Policy Press.

Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*, New York, Guilford Press.

Bar-Tal, D., A. Nadler et N. Blechman (1980). « The relationship between Israeli children's helping behavior and their perception of parents' socialization practices » , *Journal of Social Psychology*, 111, 159-167.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development: Experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press.

Carroll, J. B. (1963). A model for school learning, *Teachers College Record*, 64, 723-733.

Christensen, S. L., T. Rounds et D. Gorney (1992). « Family factors and student achievement: An avenue to increase student success » , *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.

Coie, J. D., et K.A. Dodge (1998). Aggression and antisocial behavior, dans *Handbook of child psychology, Volume 3: Social, emotional, and personality development*, ouvrage collectif publié sous la direction de N. Eisenberg, New York, John Wiley and Sons, p. 779-862.

Coleman, J. S., E.Q. Campbell, C.J. Hobson, J. McPartland, A.M. Mood, F.D. Weinfeld et R.L. York (1966). *Equality of educational opportunity*, Washington, DC, U. S. Printing Office.

Conger, R. D., K. Conger, G.H. Elder, F.O. Lorenz, R.L. Simons et L.B. Whitbeck. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys, *Child Development*, 63, 526-541.

Cowan, P. A., D. Powell et C.P. Cowan (1998). « Parenting interventions: A family systems perspective » , dans *Handbook of child psychology, Volume 4: Child psychology in practice*, ouvrage collectif publié sous la direction de I.E. Sigel et K.A. Renninger, New York, John Wiley and Sons, p. 3-72.

Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement, *Peabody Journal of Education*, 62, 18-41.

Epstein, J. L. (1986). « Parents' reactions to teacher practices of parent involvement » , *Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Epstein, J. L. (1991). « Effects on student achievement of teachers practices of parent involvement » , dans *Literacy through family, community, and school interaction*, ouvrage collectif publié sous la direction de S. Silvern, Greenwich, CT, JAI, p. 261-276.

Epstein, J. L. (1992). « Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement » , dans *Encyclopaedia of educational research*, ouvrage collectif publié sous la direction de M. Alkin, New York, Macmillan, p. 1139-1151.

Epstein, J. L., et S. Lee (1995). « National patterns of school and family connections in the middle grades » , dans *The family-school connection: Theory, research, and practice*, ouvrage collectif publié sous la direction de B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullota, R.P. Weissberg et R.L. Hampton, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 108-154.

Fabes, R.A., N. Eisenberg, M. Karbon, D. Troyer et G. Switzer (1994). The relations of children's emotion regulation to their vicarious emotional responses and comforting behavior, *Child Development*, 65, 1678-1693.

Family-school links: How do they affect educational outcomes? (1996). Ouvrage collectif publié sous la direction de A. Booth et J.F. Dunn, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Fordham, S., et J. Ogbu (1986). « Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'" » , *Urban Review*, 18, 176-206.

Forehand, R., A. McCombs et G.H. Brody. (1987). The relationship between parental depressive mood states and child functioning, *Advances in Behavior Research and Therapy*, 9, 1-20.

Forehand, R., A.M. Thomas, M. Wierson, G. Brody et R. Fauber (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.

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.

Glasgow, K.L., S.M. Dornbusch, L. Troyer, L. Steinberg et P.L. Ritter (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools, *Child Development*, 68, 507-529.

Grolnick, W.S., et M.L. Slowiaczek (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model, *Child Development*, 65, 237-252.

Hayduk, L. (1987). *Structural equation modelling with LISREL: Essentials and advances*, Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press.

Hess, R.D., et S.D. Holloway (1984). « Family and school as educational institutions » , dans *Review of child development research*, vol. 7 : The family, ouvrage collectif publié sous la direction de R.D. Parke, Chicago, University of Chicago Press, p. 179-222.

Hill, J.P. (1980). The family, dans *Toward adolescence: The middle school years*, *The 79th yearbook of the National Society for the Study of Education*, ouvrage collectif publié sous la direction de J. Johnson, Chicago, University of Chicago Press, p. 32-55.

Hinshaw, S. P. (1992). « Externalizing behavior problems and academic achievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms » , *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.

Hops, H., L. Sherman et A. Biglan (1990). « Maternal depression, marital discord, and children's behavior: A developmental perspective » , dans *Depression and aggression in family interaction*, ouvrage collectif publié sous la direction de G. R. Patterson, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 185-208.

Jöreskog, K. G., et D. Sörbom. (1989). *LISREL 7: A guide to the program and applications* (2^e éd.), Chicago, SPSS.

Kellaghan, T., K. Sloan, B. Alvarez et B.S. Bloom. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Ketsetzis, M., B.A. Ryan et G.R. Adams (1998). « Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment » , *Journal of Marriage and the Family*, 60, 374-387.

Lamborn, S.D., S. Mounts, L. Steinberg et S.M. Dornbusch (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families, *Child Development*, 62, 1049-1065.

Lightfoot, S.L. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*, New York, Basic Books.

Maguin, E., R. Loeber et P.G. LeMahieu (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.

Miller, D.R., et J.C. Westman (1966). Family teamwork and psychotherapy, *Family Process*, 5, 49-54.

Milner, E. (1951). A study of the relationship between reading readiness in grade one school children and patterns of parent-child interactions, *Child Development*, 22, 95-112.

Patterson, G.R., J.B. Reid et T.J. Dishion (1992). *Antisocial boys*, Eugene, OR, Castalia Publishing Company.

Radke Yarrow, M. (1990). « Family environments of depressed and well parents and their children » , dans *Depression and aggression in family interaction*, ouvrage collectif publié sous la direction de G.R. Patterson, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 169-184.

Roseby, V., et R. Deutsch (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. (1998). *Family relationship processes and children's school achievement and adjustment: A research bibliography*, manuscrit inédit, Département des relations familiales et de la nutrition appliquée, Université de Guelph, Guelph, Ontario.

Ryan, B.A., et G.R. Adams (1995). « The family-school relationships model », dans *The family-school connection: Theory, research, and practice*, ouvrage collectif publié sous la direction de B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullota, R.P. Weissberg et R.L. Hampton, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 3-28.

Ryan, B.A., G.R. Adams et J. Corville-Smith (1994). *Family relationship processes and children's and adolescents' achievement in school*, communication présentée à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans, avril 1994.

Scott-Jones, D. (1984). « Family influences on cognitive development and school achievement », *Review of Research in Education*, 11, 259-304,

Steinberg, L., S.M. Dornbusch et B.B. Brown (1992). « Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective », *American Psychologist*, 47, 723-729.

Steinberg, L., N.S. Mounts, S.D. Lamborn et S.M. Dornbusch (1991). « Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches », *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.

Thomas, A.M., et R. Forehand (1991). « The relationship between paternal depressive mood and early adolescent functioning », *Journal of Family Psychology*, 4, 260-271.

Wang, M.C., G.D. Haertel et H.J. Walberg (1993). « Toward a knowledge base for school learning », *Review of Educational Research*, 63, 249-294.