

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ALEXANDRE BACON

RELATION ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES FAMILIALES ET LA
PARTICIPATION PARENTALE À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES
ADOLESCENTS

MARS 2002

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Remerciements

L'étape des remerciements sonne le glas de ce projet de recherche qui n'aurait jamais été possible n'eût été la participation de madame Rollande Deslandes, ma directrice de recherche, un modèle d'organisation, d'efficacité et de persévérance.

Ce travail de recherche a mis à contribution de nombreux intervenants sans lesquels un projet de cette envergure n'aurait jamais vu le jour. Merci à madame Nicole Royer qui a fourni des commentaires judicieux concernant l'aspect méthodologique de ce mémoire. Merci à madame Danielle Leclerc pour l'aide au moment des analyses statistiques. Merci à près de 600 jeunes qui ont collaboré à l'élaboration de l'outil de cueillette de données ou qui ont participé à l'étude. Merci aux directions qui m'ont reçu dans leurs écoles. Merci aux enseignants qui ont participé à l'étude à titre d'administrateurs des questionnaires. Merci à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord d'avoir autorisé le projet. Merci finalement à mes parents et amis.

À ceux et celles que j'oublie, merci encore.

Résumé

S'inspirant du modèle écologique de l'influence intégrée de Bronfenbrenner (1979), la présente étude avait pour but de comparer les différentes structures familiales sous l'angle du niveau de scolarité des parents, des ressources financières et matérielles, et du niveau global de la participation parentale au suivi scolaire, selon la perception des adolescents. Dans un deuxième temps, il s'agissait d'examiner la contribution combinée et respective de ces différentes variables à la prédiction des résultats scolaires dans chacun des types de structures familiales.

L'étude a été réalisée auprès de 363 adolescents de première et deuxième années du secondaire de la région des Basses-Laurentides à l'aide d'une adaptation francophone des questionnaires conçus par Epstein, Connors & Salinas (1993) et par Downey (1994). Les résultats montrent que les résultats scolaires varient selon les différentes structures familiales. Il en va de même pour les ressources matérielles disponibles et la participation parentale. Les analyses de régression indiquent que le niveau de scolarité des parents, la quantité de ressources matérielles disponibles et la participation parentale sont associés aux résultats scolaires de l'élève. Ces résultats montrent que le milieu familial joue un rôle déterminant sur la réussite scolaire des adolescents. Les données recueillies vont nous permettre de mieux comprendre les différents types de familles et de mieux intervenir auprès de ces dernières en développant des moyens particuliers pour les atteindre efficacement.

Table des matières

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION..... | 1 |
| Une définition des principaux concepts..... | 3 |
| CHAPITRE 1 - LE PROBLÈME..... | 4 |
| Situation du problème..... | 5 |
| Présentation du centre d'intérêt..... | 5 |
| Identification du problème..... | 6 |
| Importance et utilité de la recherche..... | 6 |
| Questions de recherche..... | 8 |
| Objectifs de la recherche..... | 9 |
| CHAPITRE 2 – CADRE DE RÉFÉRENCE ET RECENSION DES ÉCRITS..... | 10 |
| Cadre de référence et perspectives théoriques..... | 11 |
| L'influence du microsystème familial sur la réussite des élèves..... | 11 |
| Cadre conceptuel..... | 12 |
| Recension des écrits..... | 13 |
| Perspective de l'absence parentale..... | 13 |
| Perspective du désavantage économique..... | 14 |
| Perspective du conflit familial..... | 14 |
| Perspective des événements stressants..... | 15 |
| Les caractéristiques familiales..... | 16 |
| La scolarité des parents, le revenu familial et les ressources familiales..... | 16 |

| | |
|---|--------|
| La structure familiale..... | 18 |
| Les familles non-traditionnelles..... | 23 |
| La participation parentale..... | 29 |
| Résumé..... | 32 |
| CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE..... | 34 |
| Type de recherche..... | 35 |
| Population cible..... | 35 |
| Échantillon..... | 36 |
| Attrition des sujets..... | 37 |
| Caractéristiques de participants..... | 37 |
| Élaboration des outils de cueillette de données..... | 37 |
| Présentation des outils de mesure..... | 38 |
| Validation du questionnaire..... | 41 |
| Questions et commentaires tirés du processus de validation du questionnaire..... | 43 |
| Modification du questionnaire et observations suite au processus de validation... | 44 |
| Déroulement de l'étude..... | 46 |
| Plan d'analyse des données..... | 47 |
| CHAPITRE 4 - ANALYSES ET RÉSULTATS..... | 48 |
| Données descriptives..... | 49 |
| Analyses descriptives..... | 60 |
| CHAPITRE 5 - DISCUSSION..... | 80 |

| | |
|---|---------|
| CONCLUSION..... | 93 |
| Synthèse des résultats..... | 94 |
| Limites de l'étude..... | 98 |
| Pistes d'intervention..... | 100 |
| Pistes de recherche..... | 103 |
| RÉFÉRENCES..... | 106 |
| APPENDICES | |
| Appendice 1 – Questionnaire utilisé dans le cadre de l'étude..... | 124 |
| Appendice 2 – Questionnaire utilisé dans le cadre du projet-pilote..... | 128 |
| Appendice 3 – Questionnaire utilisé pour fin de validation..... | 131 |
| Appendice 4 – Consignes aux administrateurs..... | 135 |

Liste des tableaux

Tableau

| | | |
|----|---|----|
| 1 | Nombre d'enfants dans la famille..... | 49 |
| 2 | Rang de l'enfant dans la famille..... | 50 |
| 3 | Structure familiale dans laquelle les élèves vivent..... | 51 |
| 4 | Principales structures familiales retenues pour fin d'analyses..... | 51 |
| 5 | Familles non-traditionnelles retenues pour fin d'analyses..... | 53 |
| 6 | Niveau de scolarité des parents et/ou beaux-parents..... | 54 |
| 7 | Niveau de scolarité des parents et/ou beaux-parents regroupé en 3 catégories..... | 55 |
| 8 | Situation financière par rapport aux autres élèves de l'école..... | 56 |
| 9 | Figure masculine participant le plus au suivi scolaire..... | 57 |
| 10 | Figure féminine participant le plus au suivi scolaire..... | 57 |
| 11 | Niveaux de participation féminine et masculine..... | 58 |
| 12 | Ressources matérielles disponibles à la maison..... | 59 |
| 13 | Quantité de ressources matérielles disponibles à la maison..... | 60 |
| 14 | Moyenne au bulletin selon les 4 principaux types de familles..... | 61 |
| 15 | Différence des résultats des familles monoparentales matricentriques et patricentriques.. | 62 |
| 16 | Situation financière par rapport aux autres élèves de l'école selon les principaux types de familles..... | 63 |
| 17 | Situation financière par rapport aux autres élèves de l'école selon les différentes familles non-traditionnelles..... | 64 |
| 18 | Ressources matérielles disponibles selon les 4 principaux types de familles..... | 66 |
| 19 | Moyenne des ressources matérielles selon les familles non-traditionnelles..... | 67 |

| | | |
|----|--|----|
| 20 | Niveau de scolarité de la mère selon les 4 principaux types de familles..... | 68 |
| 21 | Niveau de scolarité du père selon les 4 principaux types de familles..... | 69 |
| 22 | Niveau de scolarité de la belle-mère dans les familles recomposées et en garde-partagée..... | 69 |
| 23 | Niveau de scolarité du beau-père dans les familles recomposées et en garde-partagée ... | 70 |
| 24 | Niveau de participation masculine selon les 4 principaux types de familles..... | 71 |
| 25 | Niveau de participation féminine selon les 4 principaux types de familles..... | 71 |
| 26 | Niveau de participation masculine selon les différentes familles non-traditionnelles..... | 72 |
| 27 | Niveau de participation féminine selon les différentes familles non-traditionnelles..... | 72 |
| 28 | Analyse de régression sur le niveau de scolarité du père prédicteur des résultats scolaires..... | 73 |
| 29 | Analyse de régression sur le niveau de scolarité de la mère prédicteur des résultats scolaires..... | 74 |
| 30 | Résultats scolaires et niveau de scolarité des parents selon les différentes structures familiales..... | 75 |
| 31 | Analyse de régression sur la quantité de ressources matérielles disponibles prédictrice des résultats scolaires..... | 76 |
| 32 | Résultats scolaires et ressources matérielles disponibles selon les différentes structures familiales..... | 77 |
| 33 | Analyse de régression sur le niveau de participation masculine prédicteur des résultats scolaires..... | 77 |
| 34 | Analyse de régression sur le niveau de participation féminine prédicteur des résultats scolaires..... | 78 |
| 35 | Résultats scolaires et participation parentale selon les différentes structures familiales.... | 79 |

Liste des figures

Figure

- 1 Résultats obtenus lors du projet-pilote.....8
- 2 Modèle de l'influence intégrée (Bronfenbrenner, 1979).....12

Introduction

Le premier volet de ce mémoire vise à brosser un portrait d'ensemble du problème à l'étude avec le souci d'assurer une vision systémique des données sur les liens entre les caractéristiques familiales et la participation parentale à la réussite scolaire des adolescents. Puis, suivent les éléments descriptifs quant aux différentes structures familiales. Ces dernières informations permettent de saisir rapidement les motivations qui ont justifié le choix de la population à l'étude. Par la suite, une conception contemporaine de la famille permet de comprendre toute l'importance des caractéristiques familiales dans la réussite des adolescents. Les objectifs et l'utilité de la recherche viennent clore ce chapitre.

La deuxième section s'articule autour du cadre conceptuel et de la recension des écrits. Afin de favoriser une meilleure compréhension du cadre théorique, un regard est posé sur l'état actuel des connaissances pour cerner les différentes composantes de la situation à l'étude. Pour ce faire, une revue de littérature touchera tous les aspects essentiels concernant les différents facteurs familiaux influençant la réussite scolaire. Cette section se termine avec la présentation des études qui ont été utilisées dans le cadre théorique du présent mémoire.

La troisième partie concerne la méthodologie de la recherche. Afin de bien saisir la mise en œuvre de l'étude, divers éléments sont abordés. Du type de recherche retenu au plan d'analyses statistiques en passant par la description des participants et la collecte des données, toutes les étapes de la démarche de recherche sont explicitées afin de permettre une compréhension globale du travail effectué.

Le chapitre quatre présente les résultats obtenus. S'appuyant sur ces données, le cinquième et dernier volet propose une discussion en regard de ces résultats. Finalement, la

conclusion offre une synthèse des résultats et se penche sur les limites de l'étude. Cette partie s'achève sur d'éventuelles conséquences en éducation, tant sur le plan de l'intervention que de la recherche.

Une définition des principaux concepts

Dans le cadre de cette étude, le concept de <<réussite scolaire>> réfère aux résultats scolaires. L'emploi de cette variable fait d'ailleurs largement consensus dans ce champ de recherche (Deslandes, 1996). D'autres indicateurs tels que les aspirations scolaires, le temps consacré aux devoirs, le taux d'absentéisme et les problèmes de comportement sont associés à la réussite scolaire de façon positive ou négative (Epstein, 1995).

Quant à la participation parentale au suivi scolaire, elle est définie par le rôle des parents dans l'apprentissage et la réussite scolaire des enfants (Christenson, Rounds & Franklin, 1992; Deslandes, 1996). Comme l'indique Deslandes (1996), la participation des parents peut prendre de nombreuses formes, incluant les interactions parents-enfants et parents-adolescents, l'aide dans les devoirs, la présence à l'école lors de réunion de parents et lors de la présentation de spectacles, les communications avec les éducateurs et la participation dans les conseils d'orientation et les comités d'école (Deslandes, 1996; Epstein, 1987a, 1987b, 1992, 1995).

Chapitre premier

Le problème

Situation du problème

Présentation du centre d'intérêt

Plusieurs jeunes éprouvent des difficultés scolaires ponctuelles ou chroniques pouvant influencer leur cheminement social et professionnel ultérieurement. Certains d'entre eux proviennent de milieux plus ou moins favorisés sur le plan socioéconomique et finiront par abandonner leurs études prématurément. Ces dernières années, le phénomène de l'abandon scolaire préoccupe de plus en plus les gouvernements, ainsi que les différents intervenants du milieu de l'éducation. Au Québec, un peu plus d'un élève sur trois ne termine pas son secondaire (M.E.Q., 1996). D'ailleurs, de nombreux chercheurs se sont penchés sur l'importance de la famille dans la réussite chez les jeunes (Bogenschneider, 1997; Deslandes, 1996; Downey & Powell, 1993).

Plusieurs recherches ont fait ressortir la corrélation entre la participation parentale dans le processus scolaire et éducationnel et la réussite scolaire (Becher, 1984; Chavkin et Williams, 1988; Christenson et al., 1992; CRIRES, 1993; Chrispeels, 1990; Dornbush & Ritter, 1992; Eccles & Harold, 1993; Hart, 1988; Henderson, 1981, 1988; Hester, 1989; Keith, Troutman, Bickley, Trivette & Singh, 1993; McAllister Swap, 1987, 1992; Steinberg, Lamborn, Dornbush & Darling, 1992; Stevenson & Baker, 1987). De plus, une multitude de facteurs explicatifs de la réussite scolaire ont été identifiés. Ainsi, selon Wang, Haertel et Walberg (1990), qui ont effectué une méta-analyse portant sur 179 comptes rendus et 91 synthèses de recherche couvrant une période de cinquante ans, les facteurs les plus influents sur le rendement scolaire relèvent de la gestion de la classe, des processus métacognitifs, des processus cognitifs et du milieu familial. C'est donc dans ce contexte que s'inscrivent les variables familiales à l'étude dans le cadre de ce projet.

Identification du problème

Comme le mentionne Zill (1996), depuis de nombreuses années, les discussions entourant la question de la structure familiale sont dominées par les tenants de points de vue antagonistes. D'une part, il y a ceux pour lesquels le fait d'être issu d'une famille monoparentale, d'une famille reconstituée ou de toute autre forme de famille non-traditionnelle limite les perspectives scolaires et professionnelles (Amato & Keith, 1991a, 1991b). D'autre part, on retrouve ceux qui soutiennent que la structure familiale n'a pas d'influence particulière sur la réussite scolaire ou le vécu du jeune. Pour ces derniers, les familles monoparentales et reconstituées représentent une formule familiale alternative qui n'est pas nécessairement plus stressante pour l'enfant ou moins engagée auprès de ce dernier (Noller & Callan, 1991).

Notre problème se centre sur le fait que les enfants vivant dans des familles dites non-traditionnelles, c'est-à-dire des familles monoparentales, des familles recomposées, des familles d'accueil, obtiennent des résultats scolaires inférieurs à leurs pairs vivant avec leurs deux parents biologiques (Amato & Keith, 1991b; Bogenschneider, 1997; Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999; Downey & Powell, 1993; Downey, 1994; Saint-Jacques, 1996; Zill, 1996). Nous nous intéressons également aux différences entre les types de familles non-traditionnelles.

Importance et utilité de la recherche

Plusieurs arguments tendent à justifier l'importance de recherches se penchant sur ce problème, puisque le nombre de familles dites non-traditionnelles n'a cessé de s'accroître ces dernières années. L'étude de Marci-Gratton (1993) qui a suivi une cohorte d'enfants nés au début des années soixante-dix présente des chiffres qui corroborent cet état de fait. En effet, 27% des enfants ayant participé à l'étude ont vécu la séparation de leurs parents. Parmi ceux-ci, 61%

ont vécu une recomposition familiale. L'étude indique que dans 22% des cas, les parents se sont séparés de nouveau. Finalement, 12% de ces enfants ont assisté à une deuxième recomposition. De tous les enfants ayant participé à l'étude, 5% ont été témoins de l'échec de la seconde recomposition familiale. Dans un document intitulé *Les familles canadiennes à l'approche de l'an 2000* (Perron et al., 1999), des démographes de l'Université de Montréal et de l'INRS font ressortir des changements importants relatifs aux structures familiales sur une période d'une trentaine d'années. Ainsi, 8% des enfants nés au Québec entre 1971 et 1973 ont vécu la monoparentalité avant l'âge de six ans. Ce chiffre grimpe à 20% chez les enfants nés entre 1981 et 1983. Il ressort de cette même étude qu'au début des années '90, 12% de tous les enfants vivaient dans des familles recomposées. Les démographes notent que les liens conjugaux se caractérisent non seulement par une flexibilité nouvelle, mais également par une fragilité grandissante.

Dans le contexte québécois, bien peu d'études semblent s'intéresser à cette problématique. Pourtant, elles pourraient apporter un éclairage nouveau et non négligeable à nos connaissances sur les familles dites non-traditionnelles. Un premier pas a déjà été franchi en ce sens puisque nous avons mené, à l'automne 1998, un projet-pilote qui tentait de vérifier la corrélation entre d'une part, le type de structure familiale et le niveau de scolarité des parents et d'autre part, la quantité de ressources disponibles à la maison à des fins éducationnelles. Nous disposions de 113 sujets, 56 garçons et 57 filles âgés de 12 à 14 ans, auxquels nous avons administré notre questionnaire dans le cadre d'un cours de français. Les résultats du projet-pilote montrent que la région à l'étude, les Basses-Laurentides, constitue une niche écologique particulière (Bogenschneider, 1997) qui se caractérise par un nombre important de familles dites non-traditionnelles. Les résultats du projet-pilote montrent que seulement 46,4% des élèves

demeurent avec leurs deux parents biologiques, 20,5% dans des familles monoparentales (avec le père ou la mère), 22,3% dans des familles reconstituées (père ou mère avec beau-père ou belle-mère), 9,8% en garde-partagée et 0,9% en famille d'accueil (voir figure 1). C'est donc dans une optique de continuité et d'approfondissement des connaissances accumulées jusqu'à maintenant que s'inscrit la présente recherche. Les données recueillies vont nous permettre de mieux comprendre les familles non-traditionnelles afin d'intervenir auprès de ces dernières d'une façon plus efficace (Epstein, 1995).

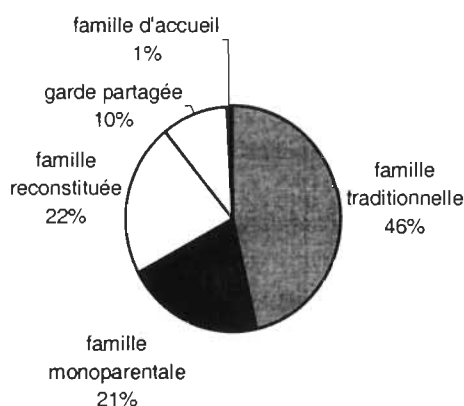


Figure 1 : Résultats obtenus lors du projet-pilote

Questions de recherche

Dans un premier temps, existe-t-il, dans le contexte québécois des différences dans les résultats scolaires des élèves provenant de différentes structures familiales, soit biparentales, monoparentales, recomposées et à garde-partagée? Existe-t-il des différences entre les familles monoparentales ayant une femme ou un homme comme chef de famille? Existe-t-il des différences dans les ressources financières et matérielles disponibles à la maison en fonction des

différentes structures familiales? Comment les niveaux de scolarité des parents se comparent-ils selon les différentes structures familiales? Quelles figures masculines et féminines participent au suivi scolaire et dans quelle mesure cette participation est-elle effectuée en fonction des différentes structures familiales? Quelle est la contribution du niveau de scolarité des parents, des ressources financières et matérielles et du niveau de participation parentale dans la prédiction des résultats scolaires, selon les différentes structures familiales? Voilà autant de questions auxquelles la présente recherche tentera de répondre.

Objectifs de recherche

L'objectif principal de la présente étude consiste à comparer les différentes structures familiales sous l'angle du niveau de scolarité des parents, des ressources financières et matérielles, et du niveau global de la participation parentale au suivi scolaire, selon la perception des adolescents. Dans un deuxième temps, il s'agit d'examiner la contribution combinée et respective de ces différentes variables à la prédiction des résultats scolaires dans chacun des types de structures familiales. Par conséquent, nos deux principales questions de recherche se lisent comme suit :

Selon la <<perception>> des adolescents,

1. Comment les différentes structures familiales se comparent-elles sous l'angle du niveau de scolarité des parents, du revenu familial, de la participation parentale, des résultats scolaires et des ressources disponibles à la maison?
2. Dans chacun des types de structures familiales, en quoi les variables correspondant à la scolarité des parents, au revenu familial, à la participation parentale et aux ressources disponibles sont-elles associées à la réussite scolaire de l'élève?

Chapitre deuxième

Cadre de référence et recension des écrits

Cadre de référence et perspectives théoriques

Ce deuxième chapitre jette les bases de notre projet de recherche portant sur la relation entre les caractéristiques familiales et la participation parentale au suivi scolaire de l'élève d'une part, et la réussite scolaire au secondaire, d'autre part. Cette démarche s'inscrit dans la perspective d'une meilleure compréhension des familles avec lesquelles le milieu scolaire contemporain doit composer et, à plus long terme, d'un partenariat plus efficace à développer entre ces dernières et l'école. Les écrits recensés refléteront les principales conclusions des auteurs en lien avec l'axe de recherche mentionné précédemment, c'est-à-dire l'influence du microsystème familial sur la réussite scolaire des élèves. Ce chapitre comporte deux grandes sections : le cadre théorique et la recension des écrits. Le modèle de l'influence intégrée fait l'objet de la première partie. Il s'agit en fait de présenter le cadre conceptuel qui sous-tend la présente recherche. Quant au second volet, il regroupe la totalité de la recension des écrits. Cette deuxième partie s'achève avec la présentation des hypothèses de recherche.

L'influence du microsystème familial sur la réussite des élèves

Ce courant de recherche tente de cerner de quelle façon le milieu familial influence la réussite scolaire de l'élève et quelles variables familiales en particulier ont un impact sur son apprentissage, son développement et ses résultats scolaires. La recension des écrits fait ressortir des différences de définitions importantes pour qualifier l'ensemble des stratégies de discipline utilisées par les parents, les aspirations parentales, les interactions parents-enfants, le climat affectif familial et les ressources matérielles de la famille relevant du domaine scolaire. Ainsi, comme Deslandes (1996) le rapporte, les termes <<variables du processus familial>> (Dornbusch & Ritter, 1992; Eastman, 1988), <<processus familial>> (Hess & Holloway, 1984), <<capital social>> (Coleman, 1987) et <<comportements parentaux>> (Hart, 1988; Henderson, 1988) sont

utilisés. Dans la présente revue de la documentation, l'influence parentale est observée sur deux angles distincts, un premier relié aux caractéristiques familiales, un autre qui a trait aux pratiques parentales et de façon plus précise, à la participation parentale au suivi scolaire de l'élève. Notre centre d'intérêt s'articule donc autour de l'influence de la participation parentale et d'une façon particulière, aux relations entre les caractéristiques familiales et la réussite des élèves.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de cette recherche prend assise principalement sur le modèle de l'influence intégrée élaboré par Bronfenbrenner (1979) qui se fonde sur un modèle écologique représenté par un ensemble de cercles concentriques d'interaction et d'influence entre les individus et les nombreux environnements auxquels ils appartiennent (voir aussi Deslandes, 1996). Le terme mésosystème est employé pour qualifier les modèles analytiques réciproques. Bronfenbrenner (1986) a proposé la notion de chronosystème en référence aux modèles qui se penchent sur le changement développemental et l'influence cumulative des environnements au fil du temps. Comme le fait ressortir Deslandes (1996), ce modèle offre une perspective axée sur le cycle de la vie qui permet de prendre en considération l'histoire, le développement et l'influence réciproque des environnements.

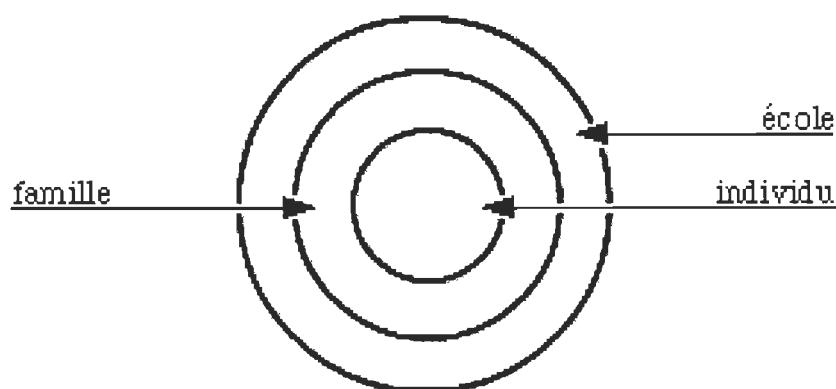


Figure 2 : Modèle de l'influence intégrée (Bronfenbrenner, 1979)

Recension des écrits

De nombreux chercheurs ont étudié l'ajustement et le bien-être dans le domaine de la famille et ces derniers s'appuient sur différentes perspectives théoriques. Ainsi, Acock et Demo (1994) font ressortir que les chercheurs qui étudient la famille considèrent, de façon générale, la relation parent-enfant comme une composante fondamentale dans le développement de l'enfant. Les auteurs dressent également la liste des théories qui sous-tendent cette proposition : anthropologiques, développementales, structuro-fonctionnalistes, interactionnistes symboliques, féministes, de l'échange social, de l'apprentissage social, des systèmes familiaux ou de la psychanalyse. Cependant, dans le cadre de la recherche appliquée, il appert que quatre approches viennent orienter les études portant sur la structure familiale, les relations familiales et le bien-être des enfants (Saint-Jacques, 1996). Comme l'ont démontré Amato et Keith (1991b), Acock et Demo (1994) et Saint-Jacques (1996), il s'agit des perspectives de l'absence parentale, du désavantage économique, du conflit familial et des événements stressants.

Perspective de l'absence parentale

La perspective de l'absence parentale suppose que la présence des deux parents biologiques est nécessaire au développement de l'identité sexuelle de l'enfant (Acock & Demo, 1994). En vertu de cette théorie, l'enfant privé de ses parents manifestera des déficits de socialisation qui se traduiront notamment par des problèmes au plan de son adaptation (Amato & Keith, 1991b). Cette perspective va dans le sens du modèle du déficit familial de Marotz-Baden et ses collègues (1979) qui conçoivent toute structure familiale qui s'éloigne du modèle dit traditionnel, c'est-à-dire une famille nucléaire intacte composée des deux parents biologiques, comme débilitante pour l'enfant. Bien que toujours présente ou implicite dans la littérature récente, cette perspective perd en popularité compte tenu de l'importance qu'elle accorde à la

structure plutôt qu'aux processus familiaux (St-Jacques, 1996). Selon Amato et Keith (1991b), si les parents constituent une ressource importante dans le développement de l'enfant, la présence de deux parents devrait être plus efficace que la présence d'un seul.

Perspective du désavantage économique

Comme le souligne St-Jacques (1996), la perspective du désavantage économique, qui s'inspire des théories développementales et économiques, porte généralement sur les conditions de vie des familles autres que la famille dite traditionnelle, composée des deux parents biologiques, les considérant comme plus exposées à la pauvreté. Selon Amato et Keith (1991b), les difficultés financières découlant de la séparation des parents ont une incidence négative sur l'accès à certaines ressources (alimentation, support éducatif matériel), affectant ainsi le développement durant l'enfance ou à l'âge adulte.

Perspective du conflit familial

La perspective du conflit familial soutient que le bien-être de l'enfant serait perturbé par la situation familiale conflictuelle peu importe la structure familiale (Acock & Demo, 1994). Amato et Keith (1991b) considèrent que le désaccord qui émane de la mésentente entre les parents aurait un effet pernicieux sur l'enfant en contribuant à le stresser. St-Jacques (1996) fait ressortir que les fondements théoriques de cette approche sont multiples, ainsi s'y mêlent des éléments structuro-fonctionnalistes, développementaux et provenant de la théorie de l'apprentissage social, de la théorie des systèmes et de l'approche écologique.

Perspective des événements stressants

Finalement, une quatrième perspective issue du structuro-fonctionnalisme (Kingsbury & Scanzoni, 1993), celle des événements stressants soutient que les difficultés d'ajustement des enfants sont liées aux expériences perturbatrices qu'ils ont vécues. Selon cette perspective, les enfants issus de familles autres que la famille dite traditionnelle, composée des deux parents biologiques, auraient un niveau de bien-être plus faible, parce qu'ils ont vécu plus de stressors familiaux. Parmi ces stressors familiaux, Amato et Keith (1991b) font ressortir le déménagement, le changement d'école, la perte de contact avec les grands-parents et la recomposition familiale. St-Jacques (1996) observe que cette perspective rejoint la deuxième et la troisième perspectives théoriques, puisque les conflits familiaux et les difficultés économiques peuvent être considérés comme des stressors familiaux. D'autre part, elle comporte l'avantage d'englober une kyrielle d'événements qui dépassent le cadre des réorganisations familiales. Les études récentes se proposent d'identifier davantage les processus qui permettent de comparer l'ajustement des enfants selon les différentes structures familiales, mais également à l'intérieur d'une même structure (Bogenschneider, 1997). Les écrits recensés dans le cadre du présent projet invitent à la prudence en regard des différentes perspectives théoriques qui considèrent que le bien-être des enfants est attribuable à certains types de structures familiales.

Sur le plan empirique, de nombreux chercheurs se sont intéressés au thème de la réorganisation familiale. D'ailleurs, comme le mentionne Saint-Jacques (1996), on peut y distinguer deux courants dominants. Le premier que l'on qualifie de psychologique, américain et positiviste s'intéresse à l'incidence de la réorganisation familiale sur les individus et privilégie une approche comparative en utilisant des groupes de contrôle composés de familles biparentales intactes. Le second courant dit sociologique, français et constructiviste se penche plutôt sur les

différences spécifiques de ces familles et sur les paramètres selon lesquels elles s'inscrivent dans une trajectoire familiale renouvelée. Les études portant sur la question de l'ajustement des jeunes dans les différents types de familles repose habituellement sur l'approche comparative et mettent l'accent sur le développement psychologique, les comportements sociaux et interpersonnels, les relations sociales, les performances cognitives et la santé mentale (Ganong & Coleman, 1984; Saint-Jacques, 1990). Selon St-Jacques (1996), ces études peuvent être regroupées sous le thème général des impacts de la réorganisation familiale sur les jeunes. Néanmoins, elle remarque que l'ensemble des travaux de recherche menés dans le cadre d'études empiriques se divisent en deux sous-groupes. Le premier se compose des études mettant en relation les différentes structures familiales et l'adaptation des enfants et des adolescents, alors que le deuxième regroupe les recherches tentant d'identifier les facteurs associés à l'adaptation des enfants et des adolescents vivant dans différents types de familles.

Le présent volet s'attarde aux études portant sur les caractéristiques familiales et la participation parentale au suivi scolaire.

Les caractéristiques familiales

Les auteurs s'entendent généralement pour inclure dans les caractéristiques familiales, la scolarité des parents, le revenu familial, les ressources disponibles et la structure familiale (Deslandes, 1996).

La scolarité des parents, le revenu familial et les ressources familiales

Plusieurs études ont souligné la relation entre les antécédents familiaux et le niveau de scolarité atteint par les jeunes (Stevenson & Baker, 1987). Les études de Dupper (1993) et de

Montmarquette, Houle, Crespo & Mahseredjian (1989) indiquent que les enfants de milieux favorisés atteignent habituellement des niveaux de scolarité plus élevés que ceux provenant de milieux défavorisés. De plus, d'autres études indiquent que parmi les caractéristiques familiales énumérées précédemment, le niveau de scolarité des parents est le facteur qui semble prédire la plus grande partie de la variance dans la performance de l'élève (Deslandes & Potvin, 1998; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud & Chen, 1990; Hart, 1988; Henderson, 1988; Stevenson & Baker, 1987).

McLanahan et Sandefur (1994) ont démontré que lorsque la variable revenu familial est contrôlée, il en résulte une relation moindre entre le fait de vivre dans une famille monoparentale avec une femme cheffe de famille et les mesures de rendement scolaire comme la reprise d'années scolaires, les résultats obtenus dans des tests standardisés ou le décrochage scolaire. Toutefois, il n'en va pas de même pour la relation entre le fait de vivre dans une famille monoparentale avec une femme cheffe de famille et les mesures de comportements inappropriés, comme les suspensions ou les demandes de rencontre avec les parents de la part de l'école. En d'autres termes, les jeunes vivant en familles monoparentales matricentriques manifestent plus de difficultés comportementales que leurs pairs.

Furstenberg, Morgan et Allison (1987) notent que le support financier du père qui n'a pas la garde est relié à une diminution des problèmes de comportement chez les enfants. Il est intéressant d'observer que les pères chefs de familles monoparentales ont un revenu près du double de celui des mères cheffes de familles monoparentales (Downey, 1994). Ce constat va dans le même sens que les autres recherches faisant ressortir le désavantage économique des mères cheffes de familles monoparentales comparativement aux familles intactes (McLanahan,

1985; Weitzman, 1985). Elle va dans le même sens que les données des recensements comparant les foyers monoparentaux avec des femmes cheffes de familles et ceux avec des hommes chefs de familles (U.S. Census Bureau, 1991).

Quant aux ressources matérielles, les résultats de Teachman (1987) démontrent que la présence de certains objets à vocation éducative (educationally related objects) comme des livres, un dictionnaire ou une encyclopédie, des livres de références ou un endroit calme pour étudier a un impact direct et positif sur le niveau de scolarité qu'atteindra l'élève. Teachman (1987) souligne que les parents utilisent des ressources matérielles, afin de créer une atmosphère motivante favorable aux apprentissages. Downey (1994) indique que la quantité de ressources matérielles disponibles est étroitement liée au revenu familial.

La structure familiale

De nombreux auteurs ont effectué des recensions et des synthèses concernant la relation entre le type de structure familiale et les résultats scolaires (Amato, 1993, 1994; Amato & Keith, 1991a, 1991b; Chase-Lansdale & Hetherington, 1990; Emery, 1982, 1988; Furstenberg & Cherlin, 1991; Hetherington, 1979; Longfellow, 1979; Wallerstein, 1991). Zill (1996) fait remarquer que l'une des différences fondamentales entre les études récentes et les plus anciennes portant sur les familles non-traditionnelles tient au fait que les premières puisent leurs données d'études longitudinales basées sur de larges échantillons d'élèves ou de familles, plutôt que d'utiliser de petits échantillons. Ces études longitudinales démontrent que les réorganisations familiales ne constituent pas la cause majeure des échecs scolaires. Néanmoins, il semble faux de croire que le divorce et la monoparentalité n'ont pas d'effets sur les résultats scolaires, le comportement et le niveau de scolarité. En effet, il appert que la monoparentalité et la

recomposition familiale constituent des facteurs de risque reliés à de faibles résultats scolaires, une diminution de la scolarité et une prévalence de problèmes comportementaux plus importante. Depuis une dizaine d'années, plusieurs études ont tenté d'établir la relation entre d'une part, la structure familiale et, d'autre part, les résultats scolaires et le comportement des élèves (Amato & Keith, 1991b; Astone & McLanahan, 1991, 1994; Dawson, 1991; Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999; Dornbusch et al., 1985; Guidubaldi, Perry, & Cleminshaw, 1984; Haveman, Wolf, & Spaulding, 1991; Hetherington, Camara, & Featherman, 1983; Krein & Beller, 1988; Lee, 1993; McLanahan & Sandefur, 1994; Peterson & Zill, 1986; Sandefur, McLanahan, & Wojtkiewicz, 1992; Wojtkiewicz, 1993; Zill, 1988; Zill & Schoenborn, 1990). Une certaine constance se dégage de ces études et elles en arrivent aux conclusions suivantes :

1) Les résultats scolaires et le comportement de l'élève à l'école sont significativement associés à la structure familiale. Ainsi, les enfants issus de tous les types de familles non-traditionnelles obtiennent des résultats scolaires inférieurs et ont une plus forte incidence de problèmes comportementaux que les enfants issus de familles biparentales intactes formées des deux parents biologiques.

2) La relation entre la structure familiale et les résultats scolaires est diminuée (sans être éliminée) lorsque d'autres facteurs associés, comme le niveau de scolarité des parents, le sexe de l'enfant ou la situation économique, sont contrôlés.

3) La relation ajustée entre la structure familiale et les résultats scolaires et les problèmes de comportement est modeste en terme de magnitude (.15 pour les résultats et .25 pour le

comportement). Néanmoins, elle se traduit par une augmentation substantielle du risque que l'élève vive une situation négative comme la reprise d'une année scolaire ou la suspension.

4) L'importance de la relation ajustée entre la structure familiale et les résultats scolaires de l'élève varie selon les variables observées. On trouve la relation la plus faible avec des tests standardisés. On observe une relation intermédiaire quant aux résultats scolaires, à la reprise d'années scolaires et d'autres variables associées à la motivation, l'application de l'élève et son comportement. La relation la plus forte est associée aux mesures directes du comportement de l'élève, comme la suspension ou une demande de rencontre avec les parents de la part des enseignants ou de la direction de l'école.

5) L'importance de la relation entre la structure familiale et le résultat scolaire varie selon le type de structure familiale. Néanmoins, après ajustement des facteurs démographiques (sexe de l'élève, situation économique, niveau de scolarité des parents, etc.), les enfants provenant des trois principales structures familiales non-traditionnelles ne diffèrent pas de façon marquée, en ce qui a trait à la faiblesse des résultats scolaires ou à la prévalence des problèmes comportementaux des enfants vivant dans des familles biparentales intactes composées des deux parents biologiques. Les trois principales formes de familles non-traditionnelles sur lesquelles les études précédemment citées ont porté sont : les familles monoparentales matricentriques dans lesquelles les mères sont séparées ou divorcées; les familles monoparentales matricentriques dans lesquelles les mères n'ont jamais été mariées et les familles recomposées formées de mères biologiques et de beaux-pères.

6) Les effets de la structure familiale sur le cheminement scolaire sont perceptibles à long terme (plus haut taux d'abandon scolaire secondaire et post-secondaire, plus bas taux d'inscriptions post-secondaire) ainsi qu'à court terme (résultats et comportement scolaires).

La recherche d'Amato et Keith (1991b) indique que les enfants du divorce obtiennent en moyenne des résultats inférieurs aux enfants de familles intactes, et ce, dans plusieurs domaines comme le montrent Coloney et Bahns (cité dans Deslandes, 1996). Dans le contexte de la rupture maritale, les jeunes des niveaux primaire et secondaire montrent généralement une plus grande vulnérabilité en termes d'adaptation sociale et psychologique et plus de difficulté dans les relations avec leurs parents. (Bronstein, Clauson, Frankel Stoll & Abrams, 1993; Conoley & Bahns, 1992; Emery, 1988).

Parmi les explications formulées par rapport à l'impact de la rupture maritale sur la réussite scolaire, on remarque un changement de la routine quotidienne et des horaires de travail, des tâches supplémentaires requises de la part des enfants et parents vivant dans des familles monoparentales (Amato, 1988; Demo & Acock, 1988), plus de problèmes émotionnels et comportementaux, ainsi que la situation économique précaire des familles monoparentales, comme facteurs contribuant aux faibles résultats scolaires des élèves et à l'abandon scolaire (Astone & McLanahan, 1991). Les jeunes provenant de familles recomposées ont également plus de risques de développer des problèmes scolaires que ceux issus de familles traditionnelles (Amato & Keith, 1991b; Kurdek & Fine, 1993; Kurdek & Sinclair, 1988). Furstenberg et al. (1987) expliquent que dans les familles monoparentales où la mère a la garde, le comportement du père a peu à voir avec le bien-être de l'enfant. Ainsi, peu importe la fréquence des visites du père qui n'a pas la garde, il n'y a pas de différence.

Downey et Powell (1993) notent que les pères chefs de familles monoparentales et leurs enfants jouissent de plusieurs avantages socioéconomiques comparativement aux mères cheffes de familles monoparentales et leurs enfants. En ce qui a trait à l'origine ethnique et au niveau de scolarité, les pères chefs de familles monoparentales rejoignent de façon plus étroite le profil des parents des familles composées des deux parents biologiques. À l'opposé, les mères cheffes de familles monoparentales sont moins scolarisées et tendent davantage à appartenir aux minorités que les pères chefs de familles monoparentales ou les parents de familles traditionnelles. Malgré ces avantages, les enfants de pères chefs de familles monoparentales ne performant pas mieux à l'école que les enfants des mères cheffes de familles monoparentales. De surcroît, le comportement en classe des enfants des pères chefs de familles monoparentales est aussi problématique que celui des enfants des mères cheffes de familles monoparentales, suggérant que l'absence d'un père ou d'une figure masculine n'explique pas les problèmes comportementaux des enfants des familles monoparentales. Bien que les enfants des pères chefs de familles monoparentales et des mères cheffes de familles monoparentales performant moins bien à l'école que les enfants vivant avec les deux parents biologiques, les facteurs expliquant leur performance varient en importance. Ainsi, les ressources interpersonnelles, comme le temps consacré à discuter de l'école, la participation parentale et l'intérêt porté aux amis de l'enfant, jouent un plus grand rôle pour expliquer les lacunes scolaires des enfants de pères chefs de familles monoparentales, comparées à celles des mères cheffes de familles monoparentales. Bref, les mères cheffes de familles monoparentales dispensent plus de ressources interpersonnelles, tandis que les pères chefs de familles monoparentales dispensent plus de ressources économiques.

Les recherches de Downey (1994) et de Downey et Powell (1993) portant sur les familles monoparentales constituées d'un père et des enfants et sur celles constituées d'une mère et des

enfants, indiquent également que les enfants vivant dans ce type de familles obtiennent des résultats inférieurs aux enfants vivant dans des familles traditionnelles. Cependant, il n'y a pas de différence dans les résultats scolaires entre les enfants des deux types de familles monoparentales. À l'instar des résultats de Downey et Powell (1993), il appert que les résultats inférieurs des enfants issus de familles monoparentales ayant des femmes à leur tête soient attribuables au milieu plus défavorisé économiquement. Quant aux enfants vivant seuls avec leur père, il semble que la faiblesse de leurs résultats, par rapport à ceux de leurs pairs vivant avec les deux parents biologiques, soient plutôt attribuables à une participation moins importante du parent dans les activités scolaires de l'enfant.

Downey (1994) apporte deux observations intéressantes. D'une part, le risque de manifester des problèmes comportementaux des enfants des familles monoparentales avec une mère cheffe de famille ou des familles reconstituées composées d'une mère et d'un beau-père est deux fois plus important que dans des familles composées des deux parents biologiques et ce, même après l'ajustement relié aux facteurs démographiques de risques comme le niveau de scolarité, l'origine ethnique et la pauvreté. Bref, le fait de vivre dans une famille non-traditionnelle (monoparentale, reconstituée ou en garde-partagée) augmente le risque que l'enfant éprouve des problèmes scolaires.

Les familles non-traditionnelles

La méta-analyse réalisée par Amato et Keith (1991b) indique que les enfants de familles recomposées obtiennent des résultats inférieurs aux enfants vivant avec les deux parents biologiques sur le plan de la conduite, de l'ajustement psychologique, de l'estime de soi et des relations sociales. Cette conclusion amène les auteurs à conclure que les enfants de familles

recomposées vivent plus de difficultés d'adaptation que les enfants de familles traditionnelles. La prévalence de problèmes comportementaux serait plus importante dans les familles recomposées que dans les familles biparentales intactes (Bray, 1988; Ganong & Coleman, 1993; Zill, 1988). Isaac et Leon (1988) notent que les enfants qui vivent une recomposition familiale (la mère cohabite avec un nouveau conjoint, mais n'est pas remariée légalement) sont moins bien adaptés. Ainsi, ces derniers manifestent plus de problèmes comportementaux et ont une compétence sociale plus faible que les enfants provenant de tous les autres types de structures familiales. Il semble que la monoparentalité aurait moins d'impact sur l'adaptation des enfants que la recomposition familiale. Zill (1988) note que les enfants provenant de familles recomposées vivent plus de problèmes comportementaux que les enfants vivant avec les deux parents biologiques.

D'autres recherches indiquent que les enfants de familles recomposées ont une image d'eux-mêmes plus positive que les enfants de familles monoparentales (Bray, 1988; Parish & Dostal, 1980). Selon Ganong et Coleman (1993), ces derniers auraient une image plus négative d'eux-mêmes que les enfants vivant dans une famille biparentale intacte. D'autre part, l'étude de Johnson et Hutchinson (1989) n'indique aucune différence dans la <<perception>> que les enfants ont d'eux-mêmes selon les différentes structures familiales. Les résultats de Raphael, Cubis, Dunne, Lewin et Kelly (1990) permettent de croire que les adolescents qui ont perdu un parent à la suite d'une séparation, d'un divorce ou d'un décès vivent plus de problèmes émotifs, ont une estime d'eux-mêmes plus faible, recourent davantage aux services de santé mentale et ont une perception plus faible de leur rendement scolaire que les jeunes vivant dans une famille biparentale composée des deux parents biologiques. Steinberg (1987) observe que la présence d'un beau-parent ne prémunit pas l'enfant contre le risque de commettre des actes déviants. Par

conséquent, la présence d'une figure parentale alternative ne viendrait pas compenser la perte du parent naturel. À long terme, les résultats de Acock et Kiecolt (1989) et de Wilson, Zurcher, McAdams et Curtis (1975) semblent indiquer que la recomposition familiale n'entraîne pas de différences sur le plan des caractéristiques sociales et psychosociales des adultes qui ont vécu dans ce type de famille. Cependant, Haurin (1992) démontre que les jeunes adultes ayant vécu une recomposition familiale ont une plus grande incidence de consommation de marijuana, de décrochage scolaire et de grossesse avant l'âge de 20 ans.

Thomson, Hanson et McLanahan (1994) ont effectué une recension des écrits à la suite de laquelle ils concluent que le revenu explique près de la moitié des différences dans le niveau du bien-être des jeunes vivant en familles monoparentales comparativement à ceux vivant avec les deux parents biologiques. Néanmoins, la prévalence des difficultés d'adaptation des jeunes en familles recomposées est similaire à celle des jeunes de familles monoparentales et ce, même si la présence d'un beau-parent vient améliorer la situation économique familiale. Saint-Jacques (1996) suggère que cette différence soit attribuable aux différentes façons d'allouer les ressources dans les familles recomposées.

Afin de pallier aux limites inhérentes aux études portant uniquement sur les réorganisations familiales, telles la séparation, le divorce, la garde-partagée ou la recomposition familiale en regard de l'ajustement de l'enfant, certains chercheurs s'intéressent plutôt aux processus familiaux qui seraient à l'origine selon eux des variations que l'on constate dans ce domaine (Barber & Lyons, 1994; Bogenschneider, 1997; Kurdek & Fine, 1993). Cette approche, bien qu'elle englobe un univers conceptuel plus large, s'inscrit dans la perspective du conflit familial. Ainsi, Acock et Demo (1994) mentionnent qu'au-delà de la structure familiale, les

variables associées aux processus familiaux contribuent de manière significative au bien-être des enfants. À cet effet, les auteurs soulignent que ces variables permettraient d'expliquer du tiers à la moitié de la variance que l'on observe dans le bien-être des jeunes et ce, peu importe le type de famille duquel ils sont issus.

Zill (1996) note des différences importantes dans les caractéristiques associées aux problèmes scolaires parmi les différentes structures familiales (sexe de l'élève, niveau de scolarité des parents, âge moyen des enfants, origine ethnique, situation économique). À la suite du contrôle de ces variables démographiques, les différences de problèmes scolaires parmi les différentes structures familiales s'amenuisent. Toutefois, même après ajustement, la prévalence de problèmes scolaires demeure significativement plus importante parmi les enfants de familles monoparentales ou recomposées que dans les familles biparentales intactes. Il ressort de cette étude que le groupe des mères cheffes de familles monoparentales qui ne se sont jamais mariées est celui qui est le plus avantagé par le contrôle des variables sociodémographiques lors des analyses, puisque ce groupe se caractérise par un plus bas niveau de scolarité des parents et une situation économique plus difficile (pauvreté et dépendance à l'aide sociale plus importante). La famille reconstituée composée d'une mère et d'un beau-père est celle qui est le moins affectée par le contrôle des variables sociodémographiques, puisque sur le plan du niveau de scolarité et de la situation économique, elle s'apparente à la famille biparentale intacte. Néanmoins, l'incidence de problèmes scolaires demeure la même chez les enfants provenant de ce type de famille, malgré le contrôle des variables démographiques. Les enfants vivant dans des familles monoparentales avec des mères séparées ou divorcées sont, en regard des variables démographiques (sexe de l'élève, niveau de scolarité des parents, composition ethnique, situation économique), plus désavantagés que ceux provenant de familles recomposées. Mais ils le sont moins que les enfants vivant en familles monoparentales avec une mère qui ne s'est jamais mariée.

Certains chercheurs (Bianchi & McArthur, 1991; Zill, 1996) observent que le contrôle de la variable associée à la situation économique constitue une procédure discutable en ce sens qu'une situation économique difficile (pauvreté, dépendance à l'aide sociale) est souvent attribuable à la réorganisation familiale plutôt qu'une corrélation ou une cause de la monoparentalité. Les auteurs font remarquer qu'en contrôlant la variable associée à la situation économique, il est possible que l'influence sur la réussite scolaire et les problèmes comportementaux soit diminuée. Toutefois, d'autres auteurs comme Zill (1996) notent que la différence entre les enfants provenant de familles monoparentales et ceux vivant dans une famille biparentale intacte demeure significative même après le contrôle de la variable associée à la situation économique. Une telle conclusion jette également un doute sur la perspective du désavantage économique.

Zill (1996) fait deux observations intéressantes. D'abord, même en contrôlant la variable associée au niveau de scolarité des parents et celle associée à la situation économique, les enfants provenant de familles monoparentales avec une mère cheffe de famille ou de familles recomposées constituées de la mère et d'un beau-père ont un risque de manifester des problèmes de comportement sérieux ou de vivre un renvoi scolaire deux fois plus important que les enfants vivant dans une famille biparentale intacte. D'autre part, même si le fait de provenir d'une famille monoparentale ou d'une famille recomposée augmente de façon significative les risques de problèmes scolaires chez l'enfant, la majorité des jeunes issus de familles non-traditionnelles ne manifestent pas ces problèmes. Ce qui confirme la thèse à l'effet que la structure familiale ne constitue pas en soit un déterminant majeur associé à l'échec scolaire.

Après ajustement, Zill (1996) fait ressortir que tous les types de familles non-traditionnelles se comparent à l'exception de deux types. D'abord, les enfants de familles recomposées formées d'un père et d'une belle-mère manifestent plus de problèmes que les enfants provenant des autres familles monoparentales ou recomposées. Il en va de même pour les enfants qui ne vivent avec aucun de leurs parents et qui sont gardés par les grands-parents ou qui vivent en famille d'accueil. Toutes catégories de familles confondues, ce sont ces derniers qui obtiennent les pires résultats eu égard aux résultats à des tests standardisés, aux résultats scolaires et aux problèmes de comportement. Une autre étude de Zill (1988) suggère que les enfants qui ne vivent avec aucun de leurs parents sont souvent ceux qui ont vécu des situations familiales difficiles (abus ou négligence parentale). Le chercheur soutient que le fait de vivre en famille recomposée avec le père et une belle-mère s'avère peut-être un signe plutôt qu'une cause de problèmes comportementaux, puisque les mères préféreront confier la garde d'un enfant manifestant des difficultés comportementales au père.

En regard du risque de décrochage scolaire, plusieurs études indiquent que les enfants provenant de familles non-traditionnelles risquent deux fois plus de décrocher que les enfants vivant en famille biparentale intacte (McLanahan & Sandefur, 1994; Zill, 1996). Néanmoins, il ressort de ces études qu'un plus haut niveau de scolarité des parents diminue le risque de décrochage. De plus, l'étude de McLanahan et Sandefur (1994) conclut que le niveau de scolarité sera plus faible chez les enfants provenant de familles non-traditionnelles. Ainsi, les auteurs remarquent un taux d'inscription aux études postsecondaires de 12% à 15% plus faible chez les enfants issus de familles monoparentales ou recomposées.

Zill (1996) observe que les résultats scolaires inférieurs des enfants de familles non-traditionnelles ne sont pas attribuables à la structure familiale en tant que telle. Il attribue cette situation au fait que les adultes plus jeunes, qui ont un faible niveau de scolarité, qui vivent une situation économique difficile ou qui appartiennent à des minorités ethniques, ont plus de risques de se séparer, de se divorcer ou d'avoir des enfants en dehors du mariage. Les résultats scolaires inférieurs de leurs enfants seraient donc associés à ces variables démographiques négatives. Néanmoins, même en contrôlant ces variables, la structure familiale et les résultats scolaires demeurent associés. Amato (1993) avance cinq facteurs explicatifs : l'absence du parent qui n'a pas la garde de l'enfant, l'ajustement du parent qui obtient la garde, les conflits interparentaux (Emery, 1982), les difficultés économiques et le stress associé au changement du mode de vie.

La participation parentale

La participation parentale au suivi scolaire réfère au rôle des parents dans l'apprentissage et la réussite scolaire des enfants (Christenson et al., 1992; Deslandes, 1996). La participation des parents peut prendre plusieurs formes comme les interactions parents-adolescents, l'aide dans les devoirs, la présence à l'école lors de réunions de parents et lors de la présentation de spectacles, les communications avec les éducateurs et la participation dans les conseils d'établissement et les organismes de participation parentale (Epstein, 1996). Dans le cadre de ses études, Deslandes (1996) a identifié cinq dimensions à la participation parentale : communication parents-adolescents, communication avec les enseignants, soutien affectif, communication parents-école et interactions entre les parents et les adolescents axées sur le quotidien scolaire. Dans un modèle prédicteur des résultats scolaires, la dimension la plus importante est le soutien affectif des parents qui se manifeste par l'aide aux devoirs, des félicitations pour les réalisations scolaires, l'encouragement dans les activités scolaires, la présence lors de voyages ou

d'événements spéciaux, la présence lors d'activités scolaires dans lesquelles l'élève participe et la discussion de choix de cours à option pour l'année suivante (Deslandes, 1996; Deslandes, Royer, Turcotte & Bertrand, 1997).

Bien que la réussite scolaire soit définie par les résultats scolaires dans le cadre du présent mémoire, certains auteurs (Deslandes & Potvin, 1998; Epstein, 1995) notent que d'autres indicateurs sont associés à la réussite scolaire de façon positive (aspirations scolaires, temps consacré aux devoirs) ou négative (taux d'absentéisme, problèmes de comportement).

La recherche de Bogenschneider (1997) explique que les théories précédentes ont mis l'accent presque exclusivement sur la recherche de différences selon les cultures, les classes sociales et le sexe. Dans son étude auprès de 10 000 élèves du secondaire, elle démontre que les parents qui participent plus au suivi scolaire de leurs adolescents ont des enfants qui performant mieux à l'école, peu importe le sexe ou le niveau de scolarité des parents, le sexe de l'enfant, l'origine ethnique ou la structure familiale. Bogenschneider (1997) a identifié cinq items correspondant à la participation parentale dans le cadre de son étude : l'aide aux devoirs, le suivi du progrès scolaire, l'aide dans le choix du cursus scolaire, la présence à des activités sportives ou parascolaires et la participation aux programmes de soutien aux parents offerts par l'école. En procédant à des analyses univariées, cette étude montre que le niveau de participation parentale varie selon les niches écologiques (ex. niveau de scolarité des parents et structure familiale), tandis que les bénéfices apportés au succès scolaire des adolescents sont relativement constants. En procédant à des analyses multivariées, cette étude démontre que la participation parentale a un effet plus important sur les notes des élèves pour lesquels les mères disposent de moins de ressources matérielles que pour les mères plus avantagées.

Dans une étude menée auprès de 525 adolescents de la région de Québec-Appalaches, Deslandes s'est demandé si les caractéristiques familiales sont de meilleurs prédicteurs des résultats scolaires que les pratiques parentales (Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999). Il ressort de ces travaux que les caractéristiques familiales contribuent à un degré moindre que les pratiques parentales à la prédiction de la réussite scolaire. De plus, les chercheurs notent que les pratiques parentales correspondant à la sensibilité, la supervision, et le soutien affectif parental interviennent dans la relation en tant que variables médiatrices.

Les études de Deslandes (1996), de Lee (1993) et Zill & Nord (1994) démontrent qu'une participation parentale plus importante correspond à de meilleurs résultats chez les élèves pour presque toutes les mesures de réussite scolaire et de comportement en classe et ce, dans les familles monoparentales avec une femme cheffe de famille, dans les familles recomposées constituées d'une mère et d'un beau-père de même que dans les familles formées des deux parents biologiques (Deslandes & Royer, 1997).

Il ressort de nombreuses études portant sur le sujet (Nord, Brimhall & West, 1997; Paulson & Sputa, 1996; Shumow & Miller, 1999) que les mères participent davantage au suivi scolaire de leurs enfants que les pères. Deslandes et Cloutier (2000) ont vérifié s'il y avait des différences dans le niveau d'engagement du père et de la mère dans l'accompagnement scolaire des adolescents et s'il existait des différences selon le sexe de l'adolescent. Leurs travaux montrent que les mères participent plus au suivi scolaire que les pères, selon la perception des adolescents. De surcroît, les pères s'investissent davantage auprès des garçons. Leur recherche indique que les pratiques d'accompagnement de la mère et du père ont une importance à peu près égale pour la réussite scolaire des filles, tandis que les pratiques d'accompagnement scolaire de la

mère et particulièrement celles du père joueraient un rôle de moindre importance quant aux résultats scolaires des garçons.

Résumé

La recension des écrits portant sur les liens entre le microsystème familial et la réussite des élèves montre que quatre approches viennent orienter les recherches dans ce domaine : les perspectives de l'absence parental, du désavantage économique, du conflit familial et des événements stressants. D'autre part, la documentation permet de mettre en lumière certaines variables en regard des caractéristiques familiales : le revenu familial, les ressources disponibles, la scolarité des parents et la structure familiale. Il ressort que les enfants de milieux favorisés atteignent des niveaux de scolarité plus élevés que ceux provenant de milieux défavorisés. Quant au niveau de scolarité des parents, il constitue le facteur qui semble prédire la plus grande variance dans la performance de l'élève (Deslandes & Potvin, 1998). Pour ce qui est des ressources, certaines recherches indiquent qu'elles sont positivement associées au niveau de scolarité atteint par le jeune (Teachman, 1987). De plus, il ressort de la littérature que les résultats scolaires et le comportement de l'élève à l'école sont significativement associés à la structure familiale et ce, pour toutes les structures familiales non-traditionnelles. Ainsi, les enfants issus de familles non-traditionnelles obtiennent des résultats scolaires inférieurs à ceux de leurs pairs vivant avec les deux parents biologiques (Amato & Keith, 1991b; Zill, 1996). Afin de pallier aux limites inhérentes à l'étude de la structure familiale uniquement, les plus récentes recherches s'intéressent plutôt aux processus familiaux (Bogensneider, 1997) en ce sens qu'elles s'intéressent non seulement à ce que sont les familles, mais également à ce qu'elles font (participation parentale). C'est dans ce contexte que se situe la présente étude portant sur la structure familiale et les résultats scolaires.

Dans le cadre de la recension des écrits portant sur la participation parentale, nous avons vu que plusieurs recherches mettent en évidence la relation positive entre certaines dimensions de la participation parentale et la réussite scolaire au secondaire. Ainsi, dans le cadre de ses études, Deslandes (1996) a identifié cinq dimensions à la participation parentale : communication parents-adolescents, communication avec les enseignants, soutien affectif, communication parents-école et interactions entre les parents et les adolescents axées sur le quotidien scolaire. En regard des résultats scolaires, il appert que la dimension la plus importante, est le soutien affectif des parents, qui se manifeste par l'aide aux devoirs, des félicitations pour les réalisations scolaires, l'encouragement dans les activités scolaires, la présence lors de voyages ou d'événements spéciaux, la présence lors d'activités scolaires dans lesquelles l'élève participe et discussion de choix de cours à option pour l'année suivante (Deslandes, 1996; Deslandes, Royer, Turcotte & Bertrand, 1997). Certains résultats de recherche indiquent que les mères participent plus au suivi scolaire que les pères et que les pères s'investissent davantage auprès des garçons (Deslandes & Cloutier, 2000). Les pratiques d'accompagnement de la mère et du père semblent avoir une importance à peu près égale pour la réussite scolaire des filles, tandis que les pratiques d'accompagnement scolaire de la mère et particulièrement celle du père joueraient un rôle de moindre importance quant aux résultats scolaires des garçons (Deslandes & Cloutier, 2000). Le chapitre suivant présente le cadre méthodologique de notre projet de recherche.

Chapitre troisième

Méthodologie

Ce chapitre présente l'ensemble des opérations de mise en œuvre de la présente étude. Y sont présentés (a) le type de recherche, (b) les participants, (c) l'élaboration du questionnaire, (d) les variables et instruments de mesure, (e) la procédure de collecte de données et (f) le plan d'analyse des résultats.

Type de recherche

Cette étude descriptive vise à dresser le portrait des liens entre la structure familiale et la réussite scolaire des adolescents. À cet effet, un devis corrélationnel est utilisé dans la présente recherche. Ce type d'étude s'adapte bien au questionnaire et au milieu naturel. Il peut décrire, avec un certain degré de certitude, l'association entre différents facteurs. À ce titre, le devis corrélationnel descriptif permet de vérifier les questions de recherche précédemment présentées auprès de notre échantillon de façon rapide et économique (Downey, 1994).

Population cible

À l'automne 1998, un projet-pilote a été mené dans le but de vérifier l'association entre d'une part, le type de structure familiale et le niveau de scolarité des parents et d'autre part, la quantité de ressources matérielles disponibles à la maison. Ce dernier comptait 113 sujets issus du secteur régulier au premier cycle du secondaire (56 garçons et 57 filles) et âgés de 12 à 14 ans. Notre questionnaire a été administré dans le cadre du cours de français. Les résultats du projet-pilote montrent que la région à l'étude, les Basses-Laurentides, constitue une niche écologique particulière (Bogensneider, 1997) qui se caractérise par un nombre important de familles dites non-traditionnelles. Les résultats du projet-pilote indiquent que seulement 46,4% des élèves demeurent avec leurs deux parents biologiques, 20,5% dans des familles monoparentales (avec le père ou la mère), 22,3% dans des familles reconstituées (père ou mère avec beau-père ou belle-

mère), 9,8% en garde-partagée et 0,9% en famille d'accueil (voir Appendice 1). Lors d'un second contact avec des représentants de l'école à l'étude, le nombre approximatif d'élèves pouvant participer à l'étude a été établi. La population cible est donc constituée d'environ 400 adolescents âgés de 12 à 16 ans. Ces derniers fréquentent des classes de 1^e et 2^e secondaires logées à l'intérieur d'une école publique de langue française qui dispense ces deux ordres d'enseignement dans le même édifice. L'institution visée est rattachée à la Commission scolaire Rivière-du-Nord.

Échantillon

Afin de tirer un échantillon de ce groupe cible, l'école préalablement identifiée a été contactée de nouveau. Ainsi, une rencontre a été fixée avec la direction et dans un second temps, une demande de collecte de données a été présentée au Conseil d'établissement. Malgré le fait que cette période de cueillette de données coïncidait avec une période de l'année scolaire particulièrement fébrile (période d'examens), la direction scolaire et le Conseil d'établissement ont accepté de participer. Afin d'obtenir une proportion représentative d'élèves, tous les jeunes inscrits au secteur régulier et présents au moment de la cueillette des données furent inclus dans l'échantillon. Ainsi, les données ont été recueillies auprès de 15 groupes du secteur régulier de première et deuxième années du secondaire dans une école publique dispensant des cours de niveaux secondaire un et deux et faisant partie de la Commission scolaire Rivière-du-Nord. Le questionnaire a été présenté à 363 sujets.

Attrition des sujets

Au total, 363 élèves ont répondu au questionnaire autoadministré et portant sur la structure familiale, les ressources financières et matérielles, la participation parentale et le niveau de scolarité des parents. Aucun refus de participer n'a été enregistré. Enfin, les jeunes vivant en familles d'accueil (n=4) et ceux vivant avec leurs grands-parents (n=4) ont été retirés de certaines analyses portant sur la structure familiale compte tenu de la taille minime de l'échantillon. Mis à part cette exception, tous les sujets interrogés ont été retenus pour fin d'analyses.

Caractéristiques des participants

L'échantillon final de la présente recherche compte donc 363 participants de la région des Basses-Laurentides. Les participants ont entre 12 et 16 ans avec une moyenne de 13,96 ans. Les filles sont légèrement plus nombreuses (50,4%) que les garçons (49,6%).

Élaboration des outils de cueillette de données

Le questionnaire utilisé, inspiré de celui élaboré par Esptein, Connors & Salinas (1993) et de celui réalisé par Downey (1994), porte sur la structure familiale, le niveau de scolarité des parents, le revenu familial, le niveau de participation des parents, les résultats scolaires et les ressources matérielles. La question portant sur la participation parentale a été inspirée du questionnaire de Bogenschneider (1997). Une version similaire de l'outil de mesure des ressources matérielles est présentement utilisée par Deslandes (CRSH 1998-2001) dans le cadre de deux études portant sur les liens entre la collaboration parentale, l'autonomie de l'adolescent et la réussite des élèves inscrits aux secteurs régulier et de l'adaptation scolaire.

Présentation des outils de mesure (voir appendice 1)

Données recueillies par le questionnaire

Les premières questions portent sur l'âge et le sexe de l'élève, ainsi que sur le nombre d'enfants dans sa famille et le rang qu'il occupe.

- Âge de l'élève

La question 1 pose la question <<Quelle est ta date de naissance (jour/mois/année)?>>.

- Sexe de l'élève

À la question 2, l'élève doit cocher son sexe (masculin/féminin).

- Nombre d'enfants dans la famille et rang occupé par l'enfant

La question 3a permet de vérifier le nombre d'enfants qu'il y a dans la famille où il passe le plus de temps en demandant : <<Combien y a-t-il d'enfants dans ta famille (incluant toi-même)?>>. À la question 3b, on demande à l'élève <<Quel rang occupes-tu?>> et ce dernier doit cocher : 1^{er} (le plus vieux); 2^e; 3^e; 4^e ou autre. Ce rang correspond à la famille dans laquelle ce dernier passe le plus de temps.

- Structure familiale

La question 4 <<Avec qui demeures-tu?>> permet de vérifier la structure familiale. L'élève se voit alors offert dix types de catégories mutuellement exclusives et doit indiquer celle dans laquelle il passe le plus de temps : 1) Tes deux parents; 2) Ta mère seule (famille

monoparentale); 3) Ton père seul (famille monoparentale); 4) Ta mère et ton beau-père (le <<chum>> de ta mère) (famille recomposée); 5) Ton père et ta belle-mère (la <<copine>> de ton père) (famille recomposée); 6) Famille d'accueil; 7) Garde-partagée : ton père seul et ta mère seule; 8) Garde-partagée : ton père et ta belle-mère **et** ta mère seule; 9) Garde-partagée : ton père seul **et** ta mère et ton beau-père; 10) Garde-partagée : ton père et ta belle-mère **et** ta mère et ton beau-père. L'élève doit cocher la case qui correspond le plus à la situation qu'il vit au moment de l'enquête.

- Niveau de scolarité des parents

Les questions 5a, 5b, 5c et 5d nous permettent de vérifier respectivement le niveau de scolarité de la mère, du père et du beau-père ou de la belle-mère le cas échéant. Ainsi, la question 5a est formulée de la façon suivante : <<Quel est le plus haut niveau d'études de ta mère?>> Dans la même veine, la question 5b demande : <<Quel est le plus haut niveau d'études de ton père?>> Les questions 5c et 5d vérifient quant à elles le niveau de scolarité des beaux-parents dans les familles recomposées : <<Quel est le plus haut niveau d'études de ta belle-mère (la <<copine>> de ton père)?>> et <<Quel est le plus haut niveau d'études de ton beau-père (le <<chum>> de ta mère)?>>. Dans tous les cas, le choix de réponses est le même, c'est-à-dire : 1) Études primaires; 2) Quelques années du secondaire; 3) Études secondaires au complet; 4) Études professionnelles au secondaire; 5) Études collégiales; 6) Études universitaires et 7) Ne s'applique pas. Cette fois encore, l'élève doit cocher la case qui correspond le plus au niveau d'études de ses parents ou beaux-parents.

- Revenu familial

La question 6 permet de vérifier le revenu familial en demandant à l'élève : <<En me comparant aux autres élèves de l'école, je pense que ma situation financière (le montant d'argent dont ma famille dispose) est : 1) Moins bonne que celle des autres; 2) Semblable à celle des autres; 3) Meilleure que celle des autres>>.

- Participation parentale

La question 7 vise à vérifier la participation des parents et/ou beaux-parents à la vie scolaire de l'élève et elle permet d'identifier la figure masculine et féminine qui participe le plus au suivi scolaire de l'élève. Elle est d'ailleurs formulée de la façon suivante : <<7a) Quelle figure masculine participe le plus à ton suivi scolaire : 1) Ton père; 2) Ton beau-père; 3) Autre, précise...>> Nous demandons ensuite à l'élève de penser à cette personne en répondant à la seconde partie de la question : <<*Pense à cette personne en répondant à la question suivante :* 7b) À quel point ce parent participe-t-il à tes activités scolaires (aide dans tes devoirs, rencontre de parents, remises de bulletins, etc. : 1) Beaucoup; 2) Moyennement 3) Peu>>. Les questions 7b et 7c vont dans le même sens en demandant : <<7c) Quelle figure féminine participe le plus à ton suivi scolaire : 1) Ta mère; 2) Ta belle-mère; 3) Autre, précise...>> et <<7d) À quel point ce parent participe-t-il à tes activités scolaires (aide dans tes devoirs, rencontre de parents, remises de bulletins, etc.) : 1) Beaucoup; 2) Moyennement; 3) Peu>>.

- Mesure du résultat scolaire

À la question 8, l'élève doit indiquer sa moyenne générale cumulative au dernier bulletin. L'utilisation de la perception de l'adolescent est justifiée compte tenu de la corrélation obtenue

par Deslandes (CRSH 1998-2001) entre la perception des adolescents et les données présentes dans le bulletin, soit $r=.87$. Ainsi, à titre de mesure des résultats scolaires, nous demandons à l'élève : << Quelle est ta moyenne générale cumulative à ton dernier bulletin?>>

- Les ressources à la maison

Pour vérifier les ressources à la maison, une série de quatorze questions auxquelles l'élève doit répondre par oui ou par non lui sont posées (Downey, 1994). Une proposition de départ mentionne : À la maison, tu disposes ou non des ressources suivantes : 9) Un endroit calme pour étudier; 10) Un journal quotidien; 11) Une revue ou un périodique; 12) Une encyclopédie; 13) Un dictionnaire; 14) Un atlas, une carte du monde ou un globe terrestre; 15) Un ordinateur; 16) Une machine à écrire; 17) Accès à Internet; 18) Plus de 50 livres de lecture; 19) Une calculatrice de poche; 20) Le câble (pour la télévision); 21) Un magnétoscope (vidéo); 22) Un téléviseur; 23) Ta propre chambre à coucher. Afin de pouvoir obtenir un score continu pour la variable dépendante (i.e. les ressources disponibles à la maison), nous avons recodé de la façon suivante (non=0 oui=1) les réponses aux questions 9 à 23 pour trouver le score global, puis nous avons fait la moyenne : un score plus élevé représentant une plus grande quantité de ressources à la maison et un score plus faible correspondant à une plus petite quantité de ressources. Les données ont été saisies à l'aide du logiciel Excel. En procédant avec la moyenne, nous avons été en mesure de pallier adéquatement aux problèmes relatifs aux non-réponses.

Validation du questionnaire

Afin d'élaborer notre outil de cueillette des données, nous avons apporté certaines modifications au questionnaire utilisé dans le cadre du projet-pilote (appendice 2). Cet outil

vérifiait l'âge du répondant, son sexe, le type de structure familiale, le niveau de scolarité du père et de la mère, ainsi que les ressources matérielles disponibles à la maison. Nous avons retravaillé la question portant sur la structure familiale, puisque cette dernière recouvrait initialement cinq catégories de familles (avec les deux parents biologiques, monoparentale, recomposée, à garde-partagée et famille d'accueil ou autre). Afin d'apporter des réponses aussi précises que possible à nos questions de recherche, nous avons élaboré 10 structures familiales mutuellement exclusives à partir des cinq cohortes initiales. Par exemple, plutôt que d'indiquer qu'il vit en famille monoparentale, l'élève peut préciser s'il vit avec son père seul ou sa mère seule. De plus, nous avons ajouté deux questions portant sur les niveaux de scolarité du beau-père et de la belle-mère, afin de vérifier s'il y a une association entre ces derniers et la réussite scolaire. Nous avons ajouté une question portant sur le revenu familial, quatre sur le niveau de participation des parents et/ou beaux-parents au suivi scolaire et enfin, une dernière portant sur les résultats scolaires. Quant aux questions portant sur les ressources, nous avons modifié la formulation de la question concernant la possession d'un magnétoscope. En effet, dans le questionnaire utilisé dans le cadre du projet-pilote, nous utilisions le terme <<appareil vidéo>>. Cette formulation pouvant porter à confusion chez certains élèves, nous avons opté pour le terme <<magnétoscope (vidéo)>>.

Dans un deuxième temps, le questionnaire (appendice 3) a été validé au printemps 1999 auprès d'élèves âgés entre 15 et 16 ans. Les données ont été recueillies auprès de trois groupes dans une école publique dispensant des cours à tous les niveaux du secondaire. L'échantillon comportait 2 groupes de Sciences physiques 436 et un groupe de Sciences physiques 416, pour un total de 91 sujets (45 garçons et 46 filles) auxquels le questionnaire a été administré dans le cadre du cours de Sciences physiques. Chaque fois, l'administrateur expliquait le questionnaire

aux élèves en passant en revue chacune des questions, afin d'éviter toute équivoque. Il insistait sur l'importance de répondre à toutes les questions de façon aussi consciencieuse que possible. De plus, le caractère confidentiel et volontaire de l'étude a été très bien explicité dans chacune des classes, afin que les réponses obtenues permettent de dresser un portrait aussi fidèle que possible de la situation.

Questions et commentaires tirés du processus de validation du questionnaire (appendice 3)

Trois groupes ont complété le questionnaire, le temps moyen pour compléter le questionnaire était d'environ 15 minutes, avec un temps maximal de 25 minutes.

Les commentaires qui ont été formulés le plus souvent sont les suivants :

- Les questions 11 et 17 sont les mêmes.
- Vous devriez indiquer en plus du câble, les antennes numériques (du genre Starchoice, Look, etc.).

Les questions les plus fréquentes ont été :

- Allez-vous avoir des résultats bientôt?
- Comment faire pour savoir si le revenu de notre famille est supérieur ou inférieur aux autres quand on ne sait pas combien les autres gagnent? (Vous devriez dire quel est le revenu moyen des gens pour savoir si on est au-dessus ou en dessous.)
- Qu'est-ce qu'on indique à la question : <<Quel rang occupes-tu dans ta famille?>> si on vit en garde-partagée et que notre rang change d'une famille à l'autre?
- Si ce n'est pas de la garde-partagée à part égale, qu'est-ce qu'on indique à la question 1?
- La moyenne générale cumulative, est-ce que c'est celle de l'étape ou celle de l'année au complet? (Cette question est revenue quelques fois.)

- Si je reste avec mon père et que je n'ai pas de belle-mère, qu'est-ce que j'indique?
- Si j'ai été adopté, est-ce que je peux dire que je vis en famille d'accueil?
- Est-ce que les ressources, ce sont celles de la maison au complet ou seulement de notre chambre?
- Si mon père a fini son secondaire et qu'en plus, il a fait un cours professionnel au secondaire, quel est son plus haut niveau de scolarité?
- Est-ce que l'Hebdo de _____ est un quotidien? (question posée plusieurs fois.)
- Est-ce qu'une antenne numérique compte comme le câble? (question posée plusieurs fois.)
- Quel est le niveau de scolarité de ma mère si elle a fait l'École Normale? (collégial ou universitaire?)
- Est-ce que l'on peut répondre qu'on a une machine à écrire si l'on a un ordinateur?

En général, les groupes ont répondu relativement rapidement et la plupart des questions qu'ils formulaient étaient des questions de compréhension de lecture. Cependant, certains élèves semblaient peu informés du niveau d'étude de leurs beaux-parents et/ou de leurs parents biologiques.

Modification du questionnaire et observations suite au processus de validation

À la suite au processus de validation, les questions 11 et 17 du questionnaire initial (appendice 3) ont été corrigées, puisqu'il s'agissait de la même question qui se répétait. Ainsi, plutôt que de redemander à l'élève à la question 17 s'il dispose d'un abonnement à une revue ou un périodique (question 11), on lui demande s'il a accès à Internet. Dans le questionnaire utilisé pour la validation, on demandait à l'élève s'il dispose d'une machine à écrire à la question 15 et s'il dispose d'un ordinateur à la question 16. Comme les élèves répondent normalement au

questionnaire dans l'ordre dans lequel ils lisent les questions, ces derniers demandaient souvent s'ils pouvaient répondre qu'ils disposent d'une machine à écrire alors qu'il s'agit d'un ordinateur, parce qu'ils n'avaient pas encore lu la question suivante. L'ordre des questions 15 et 16 a été inversé pour que la question à savoir si l'élève dispose d'un ordinateur lui soit posée avant celle concernant la machine à écrire. En ce qui concerne la question reliée à la possession d'une antenne numérique, il semble que les sujets peuvent considérer cette dernière au même titre que le raccordement au câble, mais cette question n'a pas été modifiée pour ne pas que les élèves de première secondaire confondent antenne de télévision conventionnelle et antenne de télévision numérique. À la question demandant si l'élève dispose d'un atlas ou d'une carte du monde, la ressource globe terrestre a été ajoutée, puisque les élèves ont demandé souvent lors du projet-pilote si cet objet était accepté.

Il était important d'expliquer aux élèves que le but du projet était de connaître davantage les familles pour intervenir plus efficacement et les aider à mieux réussir. Par conséquent, ces derniers ont été informés du caractère confidentiel de l'étude (aucun renseignement permettant d'identifier l'élève n'apparaissait sur le questionnaire) et les administrateurs ont insisté sur l'importance de répondre de façon consciencieuse à toutes les questions en ne donnant qu'une seule réponse. En effet, à la question concernant la moyenne cumulative au dernier bulletin, certains élèves étaient souvent portés à indiquer deux notes à titre d'approximation du genre 80-85% lors de la validation. Il était aussi nécessaire d'insister sur l'importance de cocher <<Ne s'applique pas>> lorsque c'était le cas. En effet, à la suite du processus de validation, il appert que lorsqu'aucune réponse ne s'applique, les élèves ont tendance à ne rien indiquer. Les commentaires émis dans le cadre du projet de validation ont fourni des pistes servant de base aux

directives que les enseignants ont dû livrer lors de l'administration des questionnaires. Voir l'appendice 4 pour plus de détails concernant les consignes données aux administrateurs.

Déroulement de l'étude

Il importe de rappeler que la démarche qui sous-tend la présente étude nécessitait la collaboration de la Direction scolaire, ainsi que du Conseil d'établissement de l'école visée. Un refus de leur part aurait rendu inutile toute tentative de rejoindre la population cible. Les données furent recueillies peu de temps après la remise du bulletin de la troisième étape en 1999, afin d'obtenir des données aussi fiables que possibles concernant la moyenne cumulative. De plus, pour ce qui est de la participation parentale, Epstein, Connor et Salinas (1993) recommandent d'en vérifier le niveau après au moins deux étapes et non en début d'année scolaire. Le questionnaire fut administré dans 15 groupes-classes regroupés au sein d'une seule école secondaire des Basses-Laurentides. Des professeurs, préalablement formés, se rendaient aux locaux de cours au début d'une période régulière d'enseignement. Les mêmes directives étaient fournies aux élèves (voir appendice 4, Consignes aux administrateurs) et le formulaire nécessitait de 10 à 20 minutes pour être complété. La participation était réalisée sur une base volontaire, un travail de substitution étant proposé aux élèves refusant de participer. Il est intéressant de constater que tous les élèves ont accepté de participer à l'étude. Dans tous les cas, l'administrateur du questionnaire expliquait le questionnaire aux élèves en passant en revue chacune des questions, afin d'éviter toute équivoque et insistait sur l'importance de répondre à toutes les questions de façon aussi consciencieuse que possible. De surcroît, le caractère confidentiel de l'étude était très bien explicité dans chacune des classes, afin que les réponses obtenues permettent de dresser un portrait aussi fidèle que possible de la situation.

Plan d'analyse des données

L'analyse des données a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS version 9.0 pour Windows. Dans un premier temps, des statistiques descriptives ont permis d'identifier les caractéristiques des participants. Par la suite des analyses de variances et de corrélations ont été réalisées pour établir l'association entre les différentes variables du modèle. Des analyses de khi-carré ont été menées afin de vérifier les données non-paramétriques. Enfin, trois séries d'analyses de régressions multiples de types hiérarchiques ont été effectuées. Des tests statistiques Tukey HSD, Scheffe et LSD ont été réalisés (Borg & Gall, 1989). Dans tous les cas, on considérait la moyenne cumulative au dernier bulletin comme variable dépendante, puis on choisissait en guise de variables indépendantes : a) le niveau de scolarité du père et de la mère, b) la quantité de ressources matérielles disponibles c) la participation masculine et féminine au suivi scolaire de l'élève. Les résultats sont présentés au chapitre suivant.

Chapitre quatrième

Analyses et résultats

Ce chapitre porte sur la présentation des résultats de l'étude. Il se divise en deux parties distinctes. Une section descriptive présente les caractéristiques des répondants, les moyennes, écarts-types et les relations linéaires entre les variables. Une seconde partie traite des résultats des analyses de régression, de variance et de corrélation. Rappelons que l'objectif principal de la présente étude consiste à comparer les différentes structures familiales sous l'angle du niveau de scolarité des parents, des ressources financières et matérielles et du niveau global de la participation parentale au suivi scolaire, selon la perception des adolescents. Dans un deuxième temps, il s'agit d'examiner la contribution combinée et respective de ces différentes variables à la prédiction des résultats scolaires dans chacun des types de structures familiales.

Données descriptives

Les résultats suivants sont issus des données recueillies auprès de 363 élèves (50,4% de filles et 49,6% de garçons) qui ont complété le questionnaire en un seul temps. Au moment de la collecte des données, la moyenne d'âge des participants était de 13,96 ans. Pour ce qui est du nombre d'enfants dans la famille, 15,3% sont enfants uniques, 47,3% sont au nombre de deux et 34,4% sont issus de familles comptant 3 enfants et plus (tableau 1).

Tableau 1

Nombre d'enfants dans la famille

| Item | n | % |
|-------------------|-----|------|
| 1 enfant | 54 | 15,3 |
| 2 enfants | 167 | 47,3 |
| 3 enfants et plus | 132 | 37,4 |

Par ailleurs, le rang de l'enfant dans la famille se distribue de cette façon : 47,5% des élèves de l'échantillon sont au premier rang, 34,6% sont au deuxième, 12,3% sont au troisième, 3,9% sont au quatrième, 1,7% sont au cinquième ou sixième rang (tableau 2).

Tableau 2

Rang de l'enfant dans la famille

| Item | n | % |
|-----------------|-----|------|
| 1 ^{er} | 170 | 47,5 |
| 2 ^e | 124 | 34,6 |
| 3 ^e | 44 | 12,3 |
| 4 ^e | 14 | 3,9 |
| 5 ^e | 5 | 1,4 |
| 6 ^e | 1 | 0,3 |

Quant à la structure familiale, 49,3% des élèves interrogés provenaient d'une famille traditionnelle (avec les deux parents biologiques), 18,2% vivaient en famille monoparentale, 18,2% vivaient en famille recomposée, 14,2% vivaient en garde-partagée (tableaux 3 et 4).

Tableau 3
Structure familiale dans laquelle les élèves vivent

| Item | n | % |
|---|-----|------|
| Biparentale intacte (2 parents biologiques) | 173 | 48,2 |
| Monoparentale matricentrique | 54 | 15,0 |
| Monoparentale patricentrique | 10 | 2,8 |
| Recomposée (mère et beau-père) | 53 | 14,8 |
| Recomposée (père et belle-mère) | 11 | 3,1 |
| Garde-partagée (père/mère) | 17 | 4,7 |
| Garde-partagée (père et belle-mère/mère) | 8 | 2,2 |
| Garde-partagée (père/mère et beau-père) | 12 | 3,3 |
| Garde-partagée (père et belle-mère/mère et beau-père) | 13 | 3,6 |
| Famille d'accueil | 4 | 1,1 |
| Grands-parents | 4 | 1,1 |

Tableau 4
Principales structures familiales retenues pour fin d'analyses

| Item | n | % |
|---|-----|------|
| Biparentale intacte (2 parents biologiques) | 173 | 49,3 |
| Monoparentale | 64 | 18,2 |
| Recomposée | 64 | 18,2 |
| Garde-partagée | 50 | 14,2 |

Afin de pouvoir effectuer des analyses approfondies sur les familles non-traditionnelles, un classement particulier de ces dernières a été effectué. De surcroît, et ce, afin de rendre possible certaines analyses, certains types de familles non-traditionnelles ont été pairés selon leurs caractéristiques démographiques. Ainsi, les sujets ont été pairés selon le niveau de scolarité de la mère, le niveau de scolarité du père et le sexe de l'élève. Parmi ces groupes, on retrouve les familles monoparentales matricentriques pairées selon le niveau de scolarité de la mère, le niveau de scolarité du père et le sexe de l'élève (avec les familles monoparentales patricentriques) qui compte pour 8,8% des familles non-traditionnelles, les familles monoparentales patricentriques (5,5%), les familles monoparentales matricentriques non-pairées selon les trois variables démographiques présentées précédemment (20,9%), les familles recomposées avec une mère et un beau-père pairées selon le niveau de scolarité de la mère, le niveau de scolarité du père et le sexe de l'élève pour fin de comparaison avec les familles recomposées avec une mère et un beau-père (10,4%), les familles recomposées avec un père et une belle-mère (6,0%), les familles recomposées avec une mère et un beau-père non-pairées (18,7%), les familles en garde-partagée père / mère (11,5%), les familles en garde-partagée père et belle-mère / mère (4,4%), les familles en garde-partagée père / mère et beau-père et enfin, les familles en garde-partagée père et belle-mère / mère et beau-père (tableau 5).

Quant à la moyenne cumulative au dernier bulletin, les résultats recueillis auprès des élèves indiquent que cette dernière s'élève à 75,0% avec un minimum de 31,0% et un maximum de 95,0% pour une variance de 87,4% et un écart type de 9,3475.

Tableau 5

Familles non-traditionnelles retenues pour fin d'analyses

| Item | n | % |
|---|----|------|
| Monoparentale matricentrique pairée | 16 | 8,8 |
| Monoparentale patricentrique | 10 | 5,5 |
| Monoparentale matricentrique non pairée | 38 | 20,9 |
| Recomposée mère et beau-père pairée | 19 | 10,4 |
| Recomposée père et belle-mère pairée | 11 | 6,0 |
| Recomposée mère et beau-père non pairée | 34 | 18,7 |
| Garde-partagée père / mère | 21 | 11,5 |
| Garde-partagée père et belle-mère / mère | 8 | 4,4 |
| Garde-partagée père / mère et beau-père | 12 | 6,6 |
| Garde-partagée père et belle-mère / mère et beau-père | 13 | 7,1 |

En ce qui a trait au plus haut niveau de scolarité complété par les parents, 0,6% des mères ont cessé leurs études après avoir complété des études primaires, 24,7% n'ont pas terminé leur secondaire, 26,1% ont complété leurs études secondaires, 10,7% ont poursuivi des études de formation professionnelle, 22,5% ont réalisé des études collégiales, 14,9% ont effectué des études universitaires et 0,6% des élèves ont répondu qu'aucune réponse ne s'appliquait à cette question. Par ailleurs, 2,9% des pères ont cessé leurs études au niveau primaire, 25,4% n'ont pas terminé leurs études secondaires, 24,8% ont complété ces dernières, 11,5% ont effectué des études de formation professionnelle au secondaire, 14,7% ont complété des études collégiales et 18,2% ont atteint le niveau universitaire. Plus de 2% des élèves ont répondu qu'aucune réponse ne

s'appliquait. Chez les belles-mères, 0,3% ont cessé leurs études au primaire, 2,8% n'ont pas terminé leur secondaire, 8,1% ont complété leur secondaire, 2,8% ont réalisé des études professionnelles au secondaire, 6,9% ont atteint le niveau collégial, 6,6% ont fréquenté l'université. Au-delà de 72% des élèves ont répondu qu'aucune réponse ne s'appliquait à cette question. Dans le cas des beaux-pères, 0,3% ont cessé leur cheminement scolaire au primaire, 7,0% n'ont pas complété leur secondaire, 7,3% ont terminé leur secondaire, 4,0% se sont adonnés à la formation professionnelle au secondaire, 6,4% ont effectué des études collégiales et 7,0% ont atteint le niveau universitaire. Près de 68% des élèves ont répondu qu'aucune réponse ne s'appliquait à cette question (tableau 6).

Tableau 6

Niveau de scolarité des parents et/ou beaux-parents

| Item | Primaire | Sec. incompl | Sec. Complet | Sec. Profes | Collégial | Univ | N/A |
|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Père | 2,9% (n=10) | 25,4% (n=88) | 24,8% (n=86) | 11,5% (n=40) | 14,7% (n=51) | 18,2% (n=63) | 2,6% (n=9) |
| Mère | 0,6% (n=2) | 24,7% (n=88) | 26,1% (n=93) | 10,7% (n=38) | 22,5% (n=80) | 14,9% (n=53) | 0,6% (n=2) |
| Beau- père | 0,3% (n=1) | 7,0% (n=23) | 7,3% (n=24) | 4,0% (n=13) | 6,4% (n=21) | 7,0% (n=23) | 67,9% (n=222) |
| Belle- mère | 0,3% (n=1) | 2,8% (n=9) | 8,1% (n=26) | 2,8% (n=9) | 6,9% (n=22) | 6,6% (n=21) | 72,5% (n=232) |

Les données concernant le niveau de scolarité des parents et des beaux-parents sont regroupées selon trois catégories, c'est-à-dire 1) primaire ou secondaire incomplet, 2) secondaire complet ou formation professionnelle et 3) études collégiales ou universitaires. Ainsi, font partie de ceux qui n'ont pas terminé leur primaire ou leur secondaire, 29,0% des pères, 25,4% des mères, 22,9% des beaux-pères et 11,4% des belles-mères. Pour ce qui est de la seconde catégorie qui regroupe les individus qui ont complété leur secondaire régulier ou la formation professionnelle, 37,3% des pères, 37,0% des mères, 35,2% des beaux-pères et 39,8% des belles-mères s'y retrouvent. Enfin, 33,7% des pères, 37,6% des mères, 41,9% des beaux-pères et 48,9% des belles-mères ont complété des études collégiales ou universitaires (tableau 7).

Tableau 7

Niveau de scolarité des parents et/ou beaux-parents regroupé en 3 catégories

| Item | Primaire ou secondaire incomplet | Secondaire complet ou formation professionnelle | Collégial ou université |
|------------|-------------------------------------|---|-------------------------|
| Père | 29,0% (n=98) | 37,3% (n=126) | 33,7% (n=114) |
| Mère | 25,4% (n=90) | 37,0% (n=131) | 37,6% (n=133) |
| Beau-père | 22,9% n=24 | 35,2% n=37 | 41,9% n=44 |
| Belle-mère | 11,4% n=10 | 39,8% n=35 | 48,9% n=43 |

Quant à la mesure de la situation financière de l'élève, elle indique que lorsqu'ils se comparent aux autres élèves de l'école, la majorité (84,7%) des jeunes interrogés considèrent que la situation pécunière de leur famille est semblable à celle des autres. Cependant, 4,7% de ces derniers disent que la situation financière de leur famille est moins bonne que celle des autres. À l'opposé, 10,6% des jeunes indiquent que la situation financière de leur famille est meilleure que celle des autres jeunes de l'école (tableau 8).

Tableau 8

Situation financière par rapport aux autres élèves de l'école

| Item | Moins bonne | Semblable | Meilleure |
|----------------------|-------------|-----------|-----------|
| Situation financière | 4,7% | 84,7% | 10,6% |
| par rapport aux | (n=17) | (n=304) | (n=38) |
| autres élèves de | | | |
| l'école | | | |

Lorsque les élèves sont interrogés à savoir quelle figure masculine participe le plus au suivi scolaire, 78,4% des jeunes indiquent qu'il s'agit de leur père, 12,8% indiquent leur beau-père, tandis que 8,7% répondent une figure masculine autre que le père ou le beau-père (voir tableau 9).

Tableau 9
Figure masculine participant le plus au suivi scolaire

| Item | Père | Beau-père | Autre |
|--|------------------|-----------------|----------------|
| Figure masculine qui participe le plus au suivi scolaire | 78,4% (n=270) | 12,8% (n=44) | 8,7% (n=30) |

En ce qui a trait à la figure féminine qui participe le plus au suivi scolaire, 92,2% des adolescents interrogés disent qu'il s'agit de leur mère, 3,1% mentionnent la belle-mère alors que 4,7% indiquent une figure féminine autre que la mère ou la belle-mère (tableau 10).

Tableau 10
Figure féminine participant le plus au suivi scolaire

| Item | Mère | Belle-mère | Autre |
|---|------------------|----------------|----------------|
| Figure féminine qui participe le plus au suivi scolaire | 92,2% (n=331) | 3,1% (n=11) | 4,7% (n=17) |

Dans la même veine, 26,5% des élèves indiquent que la figure masculine participe beaucoup aux activités scolaires, 48,7% mentionnent qu'elle participe moyennement et 24,8% disent que la figure masculine participe peu. La situation est différente en ce qui a trait à la figure féminine, puisque 57,6% des élèves indiquent que cette dernière participe beaucoup au suivi scolaire, 31,5% disent qu'elle s'implique moyennement et 11,0% mentionnent qu'elle participe peu (tableau 11).

Tableau 11
Niveaux de participation féminine et masculine

| Item | Beaucoup | Moyennement | Peu |
|-----------------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| Niveau de participation féminine | 57,6% (n=205) | 31,5% (n=112) | 11,0% (n=39) |
| Niveau de participation masculine | 26,5% (n=91) | 48,7% (n=167) | 24,8% (n=85) |

Les résultats concernant la disponibilité de ressources matérielles à la maison indiquent que 93,9% des élèves bénéficient d'un endroit calme pour étudier, 60,2% ont accès à un journal quotidien, 68,6% disposent de revues ou de périodiques, 66,9% ont une encyclopédie, 96,1% ont un dictionnaire, 84,0% possèdent une carte du monde, un atlas ou un globe terrestre, 58,4% disposent d'un ordinateur, 55,2% ont une machine à écrire, 30,5% ont accès à Internet, 67,6% ont plus de 50 livres de lecture, 97,2% possèdent une calculatrice de poche, 79,3% sont branchés au câble pour la télévision, 96,4% ont un magnétoscope alors que 98,9% ont un téléviseur. Finalement, 91,4% des élèves disposent de leur propre chambre à coucher (tableau 12).

D'autre part, l'ensemble des ressources matérielles disponibles à la maison a été traduit sous forme de score global (la possession de la ressource ayant une valeur de 1 et son absence 0) avec un minimum possible de 0 et un maximum de 15. Il appert que 0,3% des répondants obtiennent un score de 3, 0,6% un score de 4, 0,6% un score de 5, 1,7% des élèves indiquent 6, 3,6% un score de 7, 5,2% un score de 8, 7,7% un score de 9, 11,6% un score de 10, 16,3% un

score de 11, 16,3% un score de 12, 16,3% un score de 13, 12,7% un score de 14 et finalement 7,4% des élèves indiquent un score de 15 (tableau 13).

Tableau 12

Ressources matérielles disponibles à la maison

| Item | Oui | Non |
|---|-------|-------|
| Endroit calme pour étudier | 93,9% | 6,1% |
| Journal quotidien | 60,2% | 39,8% |
| Revue ou périodique | 68,6% | 31,4% |
| Encyclopédie | 66,9% | 33,1% |
| Dictionnaire | 96,1% | 3,9% |
| Atlas, carte du monde ou globe terrestre | 84,0% | 16,0% |
| Ordinateur | 58,4% | 41,6% |
| Machine à écrire | 55,2% | 44,8% |
| Accès à Internet | 30,5% | 69,5% |
| Plus de 50 livres de lecture | 67,6% | 32,4% |
| Calculatrice de poche | 97,2% | 2,8% |
| Câble (pour la télévision) | 79,3% | 20,7% |
| Magnétoscope | 96,4% | 3,6% |
| Téléviseur | 98,9% | 1,1% |
| Ta propre chambre à coucher | 91,4% | 8,6% |

Tableau 13

Quantité de ressources matérielles disponibles à la maison

| Score | n | % |
|-------|----|------|
| 3 | 1 | 0,3 |
| 4 | 2 | 0,6 |
| 5 | 2 | 0,6 |
| 6 | 6 | 1,7 |
| 7 | 13 | 3,6 |
| 8 | 19 | 5,2 |
| 9 | 28 | 7,7 |
| 10 | 42 | 11,6 |
| 11 | 59 | 16,3 |
| 12 | 59 | 16,3 |
| 13 | 59 | 16,3 |
| 14 | 46 | 12,7 |
| 15 | 27 | 7,4 |

Analyses descriptives

Dans la section qui suit, la présentation des résultats obtenus par le biais des analyses effectuées sera abordée selon l'ordre des questions de recherche.

- Question 1. *Existe-t-il, dans le contexte québécois des différences dans les résultats scolaires des élèves provenant de différentes structures familiales, soit biparentales, monoparentales, recomposées et à garde-partagée?*

Selon une analyse de variance à un facteur, les résultats montrent qu'il n'y a pas de différences significatives ($F(3,306)=2,31$, *n.s.*) dans le rendement scolaire des adolescents des quatre principaux types de familles (biparentale intacte, monoparentale, recomposée, garde-partagée). Néanmoins, les analyses de comparaisons multiples effectuées démontrent une différence significative ($p<0,05$) entre les moyennes de bulletin des enfants provenant des familles biparentales (76,40%) et ceux provenant des familles monoparentales (73,06%) (méthode de LSD). Par contre, les méthodes de Tukey HSD et Scheffe ne démontrent pas de différence significative (tableau 14). Aucune autre différence ($F(7,83)=1,43$, *n.s.*) n'est relevée dans les résultats scolaires selon les différentes structures familiales.

Tableau 14
Moyenne au bulletin selon les 4 principaux types de familles

| Variable | Biparentale | | Monoparentale | | Recomposée | | Garde-partagée | |
|------------------|--------------------|------|--------------------|------|------------|-------|----------------|------|
| | M | ÉT | M | ÉT | M | ÉT | M | ÉT |
| Moyenne bulletin | 76,40 ^a | 8,58 | 73,06 ^b | 9,17 | 74,51 | 10,02 | 73,87 | 9,94 |

Note. Les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles selon la méthode LSD ($p < 0,05$).

- Question 2. *Existe-t-il des différences entre les familles monoparentales ayant une femme ou un homme comme chef de famille?*

Les résultats indiquent que les enfants vivant en familles monoparentales matricentriques obtiennent de meilleurs résultats scolaires ($M = 75,33$) que ceux issus de familles monoparentales patricentriques ($M = 64,06$) selon un test T ($t(19) = 3,47, p < 0,01$) (tableau 15).

Tableau 15

Différence des résultats des familles monoparentales matricentriques et patricentriques

| | Monoparentale matricentrique (pairée) (n=12) | Monoparentale patricentrique (n=8) | T |
|----------------------|--|--|--------|
| Moyenne bulletin (%) | 75,33 (6,50) | 64,06 (8,01) | 3,47** |

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

- Question 3. *Existe-t-il des différences dans les ressources financières et matérielles disponibles à la maison en fonction des différentes structures familiales?*

En ce qui a trait à la situation financière (tableau 16 et tableau 17), il n'y a pas de différence significative parmi les quatre principaux types de familles ($\chi^2(6, N = 348) = 9,07, n.s.$), ni parmi les familles non-traditionnelles ($\chi^2(14, N = 109) = 15,81, n.s.$).

Tableau 16

Situation financière par rapport aux autres élèves de l'école selon les principaux types de familles

| Type de famille | n | Moins bonne | Semblable | Meilleure |
|-----------------|-----|-------------|-----------|-----------|
| Biparentale | 172 | 2,9% | 84,3% | 12,8% |
| Monoparentale | 63 | 9,5% | 85,7% | 4,8% |
| Recomposée | 64 | 4,7% | 85,9% | 9,4% |
| Garde-partagée | 49 | 2,0% | 91,8% | 6,1% |

Tableau 17

Situation financière par rapport aux autres élèves de l'école selon les différentes familles non-traditionnelles

| Type de famille | n | Moins bonne % | Semblable % | Meilleure % |
|---|----|------------------|----------------|----------------|
| Monoparentale matricentrique (pairée) | 16 | 18,8 | 68,8 | 12,5 |
| Monoparentale patricentrique | 10 | 0,0 | 90,0 | 10,0 |
| Recomposée mère et beau-père (pairée) | 19 | 0,0 | 94,7 | 5,3 |
| Recomposée père et belle-mère | 11 | 9,1 | 81,8 | 9,1 |
| Garde-partagée père / mère | 20 | 5,0 | 85,0 | 10,0 |
| Garde-partagée père et belle-mère / mère | 8 | 12,5 | 87,5 | 0,0 |
| Garde-partagée père / mère et beau-père | 12 | 0,0 | 83,3 | 16,7 |
| Garde-partagée père et belle-mère / mère et beau-père | 13 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |

Toutefois, quelques différences ressortent quant aux ressources matérielles disponibles. Selon des tests χ^2 , il y a une différence significative parmi les quatre principaux types de familles quant à la disponibilité d'un endroit calme pour étudier ($\chi^2(3, N = 351) = 8,30, p < 0,05$), d'une revue ou d'un périodique ($\chi^2(3, N = 351) = 11,60, p < 0,01$), d'une encyclopédie ($\chi^2(3, N = 351) = 22,42, p < 0,001$), d'un ordinateur ($\chi^2(3, N = 349) = 9,79, p < 0,05$) et du câble-télé ($\chi^2(3, N = 351) = 11,92, p < 0,01$). Ainsi, les enfants vivant en garde-partagée semblent disposer moins souvent d'un endroit calme pour étudier, d'une revue ou d'un périodique, d'une encyclopédie ou d'un ordinateur que les jeunes issus des autres types de familles. Cependant, ces derniers ainsi que les enfants provenant de familles recomposées disposent du câble-télé dans une plus large mesure que ceux provenant des autres types de familles (tableau 18).

Parmi les familles non-traditionnelles, une seule différence ressort dans les ressources matérielles ($\chi^2(7, N = 109) = 27,77, p < 0,001$): les enfants provenant de familles recomposées avec une mère et un beau-père (pairées selon le niveau de scolarité de la mère, le niveau de scolarité du père et le sexe de l'élève pour fin d'analyses) disposent d'une revue ou d'un périodique dans une plus large mesure que les autres. Quant à la quantité de ressources matérielles disponibles, l'analyse de variance effectuée démontre qu'il existe des différences significatives parmi les familles non-traditionnelles ($F(7, 102), p < 0,01$) (tableau 19). À cet égard, selon les analyses de comparaisons multiples, il appert que la famille recomposée formée d'une mère et d'un beau-père (pairée selon le niveau de scolarité de la mère, le niveau de scolarité du père et le sexe de l'élève) dispose de plus de ressources matérielles que les familles suivantes : la famille monoparentale matricentrique (pairée selon le niveau de scolarité de la mère, le niveau de scolarité du père et le sexe de l'élève), la famille monoparentale patricentrique

(pairée selon le niveau de scolarité de la mère, le niveau de scolarité du père et le sexe de l'élève)
et la famille en garde-partagée formée d'un père seul et d'une mère seule (méthode Tukey HSD).

Tableau 18

Ressources matérielles disponibles selon les 4 principaux types de familles

| Type de famille | n | Endroit calme | Revue ou périodique | Encyclopédie | Ordinateur | Câble télé |
|-----------------|-----|---------------|------------------------|--------------|------------|---------------|
| | | % | % | % | % | % |
| Biparentale | 172 | 95,4 | 73,1 | 76,3 | 66,9 | 74,6 |
| Monoparentale | 63 | 92,2 | 64,1 | 65,6 | 54,7 | 73,4 |
| Recomposée | 64 | 98,4 | 78,1 | 67,2 | 54,0 | 89,1 |
| Garde-partagée | 49 | 86,0 | 51,1 | 40,0 | 46,0 | 90,0 |

Tableau 19

Moyenne des ressources matérielles selon les familles non-traditionnelles

| Type de famille | n | M | ÉT |
|---|----|---------|--------|
| Monoparentale matricentrique (pairée) | 16 | 9,9375 | 2,9319 |
| Monoparentale patricentrique | 10 | 9,8000 | 1,6193 |
| Recomposée mère et beau-père (pairée) | 19 | 12,8421 | 1,4245 |
| Recomposée père et belle-mère | 11 | 10,7273 | 1,9022 |
| Garde-partagée père / mère | 21 | 10,2381 | 2,7551 |
| Garde-partagée père et belle-mère / mère | 8 | 10,1250 | 1,6421 |
| Garde-partagée père / mère et beau-père | 12 | 11,3333 | 2,7743 |
| Garde-partagée père et belle-mère / mère et beau-père | 13 | 10,8462 | 2,7339 |

- Question 4. *Comment les niveaux de scolarité des parents se comparent-ils selon les différentes structures familiales?*

Selon des tests khi-carré, il n'y a pas de différence significative dans le niveau de scolarité de la mère ($p=0,977$), du père ($p=0,652$), de la belle-mère ($p=0,227$) et du beau-père ($p=0,872$) pour les 4 principaux types de familles (tableau 20, tableau 21, tableau 22 et tableau 23), ni pour les familles non-traditionnelles, avec une seule exception : le niveau de scolarité de la belle-mère qui varie selon le type de famille non-traditionnelle ($p=0,004$).

Tableau 20
Niveau de scolarité de la mère selon les 4 principaux types de familles

| Type de famille | n | Primaire ou secondaire incomplet % | Secondaire complet ou formation professionnelle % | Collégial ou université % |
|-----------------|-----|---|--|---------------------------------|
| Biparentale | 170 | 22,4 | 38,2 | 39,4 |
| Monoparentale | 63 | 27,0 | 38,1 | 34,9 |
| Recomposée | 62 | 25,8 | 35,5 | 38,7 |
| Garde-partagée | 50 | 28,0 | 36,0 | 36,0 |

Tableau 21
Niveau de scolarité du père selon les 4 principaux types de familles

| Type de famille | n | Primaire ou secondaire incomplet % | Secondaire complet ou formation professionnelle % | Collégial ou université % |
|-----------------|-----|---|--|------------------------------|
| Biparentale | 167 | 28,1 | 34,7 | 37,1 |
| Monoparentale | 59 | 37,3 | 37,3 | 25,4 |
| Recomposée | 53 | 26,4 | 39,6 | 34,0 |
| Garde-partagée | 50 | 26,0 | 42,0 | 32,0 |

Tableau 22
Niveau de scolarité de la belle-mère dans les familles recomposées et en garde-partagée

| Type de famille | n | Primaire ou secondaire incomplet % | Secondaire complet ou formation professionnelle % | Collégial ou université % |
|-----------------|----|---|--|---------------------------------|
| Recomposée | 32 | 3,1 | 43,8 | 53,1 |
| Garde-partagée | 25 | 4,0 | 36,0 | 60,0 |

Tableau 23
Niveau de scolarité du beau-père dans les familles recomposées et en garde-partagée

| Type de famille | Primaire ou secondaire incomplet | Secondaire complet ou formation professionnelle | Collégial ou université |
|-----------------------|--|---|-------------------------|
| Recomposée (n=56) | 21,4% | 39,3% | 39,3% |
| Garde-partagée (n=27) | 29,6% | 33,3% | 37,0% |

- Question 5. *Qui participe au suivi scolaire en tant que figures masculine et féminine et dans quelle mesure cette participation est-elle effectuée en fonction des différentes structures familiales?*

Il ressort d'une analyse de variance à un facteur que la participation des hommes au suivi scolaire est différente selon les quatre principaux types de familles ($F(3,259)$, $p < 0,05$). Selon les comparaisons multiples, les hommes participent moins au suivi du jeune dans les familles monoparentales que dans les familles biparentales (tableau 24). Quant aux femmes, il y a aussi une différence dans la participation de ces dernières selon les quatre principaux types de familles ($F(3,319)$, $p < 0,05$). Selon les comparaisons multiples, elles s'impliquent moins dans les familles en garde-partagée que dans les familles biparentales intactes (tableau 25). Il importe ici de se rappeler la méthode de codage utilisée. En effet, le questionnaire demandait à quel point le parent participe aux activités scolaires et l'élève devait répondre par : 1) Beaucoup; 2) Moyennement; 3) Peu. Donc, plus le score obtenu est élevé, moins la participation parentale est importante.

Tableau 24

Niveau de participation masculine selon les 4 principaux types de familles

| Type de famille | n | M | ÉT |
|-----------------|-----|------|------|
| Biparentale | 162 | 1,85 | 0,68 |
| Monoparentale | 38 | 2,21 | 0,74 |
| Recomposée | 25 | 2,16 | 0,69 |
| Garde-partagée | 38 | 1,97 | 0,64 |

Tableau 25

Niveau de participation féminine selon les 4 principaux types de familles

| Type de famille | n | M | ÉT |
|-----------------|-----|------|------|
| Biparentale | 166 | 1,40 | 0,62 |
| Monoparentale | 53 | 1,58 | 0,77 |
| Recomposée | 56 | 1,57 | 0,66 |
| Garde-partagée | 48 | 1,73 | 0,71 |

De plus, la participation masculine et féminine, lorsque le père et la mère correspondent respectivement à la figure masculine et à la figure féminine impliquées dans le suivi scolaire, ne varient pas à l'intérieur des différentes familles non-traditionnelles ($p=0,286$; $p=0,214$) (tableaux 26 et 27). Autrement dit, parmi les différentes familles non-traditionnelles, la participation masculine et féminine n'est pas significativement plus importante dans un type de famille que dans un autre.

Tableau 26
Niveau de participation masculine selon les différentes familles non-traditionnelles

| Type de famille | n | M | ÉT |
|---|----|------|------|
| Monoparentale matricentrique (pairée) | 6 | 2,17 | 0,75 |
| Monoparentale patricentrique | 8 | 1,75 | 0,71 |
| Recomposée mère et beau-père (pairée) | 7 | 2,57 | 0,53 |
| Recomposée père et belle-mère | 9 | 2,00 | 0,71 |
| Garde-partagée père / mère | 14 | 1,79 | 0,70 |
| Garde-partagée père et belle-mère / mère | 7 | 2,14 | 0,69 |
| Garde-partagée père / mère et beau-père | 7 | 2,00 | 0,58 |
| Garde-partagée père et belle-mère / mère et beau-père | 11 | 2,09 | 0,54 |

Tableau 27
Niveau de participation féminine selon les différentes familles non-traditionnelles

| Type de famille | n | M | ÉT |
|---|----|------|------|
| Monoparentale matricentrique (pairée) | 15 | 1,73 | 0,80 |
| Monoparentale patricentrique | 3 | 2,33 | 0,58 |
| Recomposée mère et beau-père (pairée) | 19 | 1,37 | 0,60 |
| Recomposée père et belle-mère | 4 | 2,25 | 0,50 |
| Garde-partagée père / mère | 19 | 1,79 | 0,71 |
| Garde-partagée père et belle-mère / mère | 6 | 1,67 | 0,82 |
| Garde-partagée père / mère et beau-père | 12 | 1,83 | 0,83 |
| Garde-partagée père et belle-mère / mère et beau-père | 13 | 1,62 | 0,65 |

- Question 6a. *Quelle est la contribution du niveau de scolarité des parents dans la prédiction des résultats scolaires, selon les différentes structures familiales?*

Les résultats d'une analyse de régression démontrent que le niveau de scolarité du père est positivement reliés aux résultats scolaires des enfants vivant en familles biparentales. Une tendance est observé dans le même sens chez ceux vivant en familles recomposées (tableau 28).

Tableau 28

Analyse de régression sur le niveau de scolarité du père prédictor des résultats scolaires

| Type de famille | B | ÉTB | Bêta | t | p |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|---------|
| Biparentale | 2,397 | 0,883 | 0,226 | 2,716 | 0,007** |
| Monoparentale | 0,763 | 1,853 | 0,065 | 0,412 | 0,682 |
| Recomposée | 3,715 | 2,092 | 0,287 | 1,776 | 0,084 |
| Garde-partagée | 0,590 | 2,201 | 0,046 | 0,268 | 0,790 |

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Pour ce qui est du niveau de scolarité de la mère, une tendance le reliant positivement aux résultats scolaires est observée chez la famille biparentale (tableau 29).

Tableau 29

Analyse de régression sur le niveau de scolarité de la mère prédicteur des résultats scolaires

| Type de famille | B | ÉTB | Bêta | t | p |
|-----------------|--------|-------|--------|--------|-------|
| Biparentale | 1,610 | 0,916 | 0,146 | 1,758 | 0,081 |
| Monoparentale | 0,122 | 1,847 | 0,010 | 0,066 | 0,948 |
| Recomposée | 2,126 | 2,071 | 0,166 | 1,027 | 0,311 |
| Garde-partagée | -1,303 | 2,118 | -0,105 | -0,615 | 0,542 |

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Ainsi, le niveau de scolarité du père et de la mère explique 8,6% de la variance dans les résultats scolaires des jeunes vivant en familles biparentales. Une fois de plus, il est important de se rappeler la méthode de codage utilisée. Les données concernant le niveau de scolarité des parents et des beaux-parents sont regroupées selon trois catégories pour fin d'analyses : 1) primaire ou secondaire incomplet, 2) secondaire complet ou formation professionnelle et 3) études collégiales ou universitaires. Donc, plus le score obtenu est élevé, plus le niveau de scolarité des parents est élevé (tableau 30).

Tableau 30

Résultats scolaires et niveau de scolarité des parents selon les différentes structures familiales

| Type de famille | n | Moyenne bulletin | Scolarité père | Scolarité mère |
|-----------------|-----|------------------|----------------|----------------|
| Biparentale | 156 | 76,64 | 2,10 | 2,15 |
| Monoparentale | 48 | 72,18 | 1,90 | 2,17 |
| Recomposée | 42 | 74,67 | 2,05 | 2,12 |
| Garde-partagée | 43 | 73,87 | 2,07 | 2,07 |

- Question 6b. *Quelle est la contribution des ressources financières et matérielles dans la prédiction des résultats scolaires, selon les différentes structures familiales?*

Dans ce cas-ci, nous avons opté pour l'utilisation des ressources matérielles plutôt que pour la situation financière de la famille dans laquelle le jeune vit. En effet, notre question demandait à l'élève de comparer la situation financière de sa famille à celle des autres élèves de l'école. Compte tenu que la réponse à cette question est fortement tributaire du milieu socioéconomique dans lequel s'inscrit la population à l'étude, nous lui avons préféré le score portant sur les ressources matérielles disponibles à la maison. Ce choix est d'autant plus justifié, puisque Downey (1994) indique que la quantité de ressources matérielles disponibles est étroitement liée au revenu familial.

Une analyse de régression montre que la quantité de ressources matérielles disponibles contribue à prédire les résultats scolaires (tableau 31).

Tableau 31

Analyse de régression sur la quantité de ressources matérielles disponibles prédictrice des résultats scolaires

| Type de famille | B | ÉTB | Bêta | t | p |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Biparentale | 0,769 | 0,310 | 0,192 | 2,478 | 0,014* |
| Monoparentale | 0,649 | 0,498 | 0,179 | 1,303 | 0,198 |
| Recomposée | 1,481 | 0,647 | 0,308 | 2,287 | 0,026* |
| Garde-partagée | 1,083 | 0,610 | 0,267 | 1,775 | 0,083 |

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Autrement dit, la quantité de ressources matérielles disponibles est positivement associée aux résultats scolaires pour les familles biparentales ($F(1,160)$, $p < 0,05$) et les familles recomposées ($F(1,50)$, $p < 0,05$). La quantité de ressources matérielles disponibles explique 3,1% de la variance dans les résultats scolaires auprès des familles biparentales, alors que ce pourcentage s'élève à 7,7% de la variance pour les familles recomposées (tableau 32).

Tableau 32

Résultats scolaires et ressources matérielles disponibles selon les différentes structures familiales

| Type de famille | n | Moyenne bulletin | Score ressources matérielles |
|-----------------|-----|------------------|------------------------------|
| Biparentale | 162 | 76,40 | 11,88 |
| Monoparentale | 53 | 73,06 | 10,79 |
| Recomposée | 52 | 74,51 | 11,77 |
| Garde-partagée | 43 | 73,87 | 10,81 |

- Question 6c. *Quelle est la contribution du niveau de participation parentale dans la prédiction des résultats scolaires, selon les différentes structures familiales?*

Les résultats d'une analyse de régression montrent que les niveaux de participation masculine et féminine au suivi scolaire de l'élève sont reliés aux résultats scolaires (tableau 33 et tableau 34).

Tableau 33

Analyse de régression sur le niveau de participation masculine prédicteur des résultats scolaires

| Type de famille | B | ÉTB | Bêta | t | p |
|-----------------|--------|-------|--------|--------|--------|
| Biparentale | -2,236 | 1,049 | -0,177 | -2,132 | 0,035* |
| Monoparentale | 0,764 | 1,748 | 0,062 | 0,437 | 0,664 |
| Recomposée | 1,583 | 1,954 | 0,111 | 0,810 | 0,422 |
| Garde-partagée | 1,301 | 2,585 | 0,087 | 0,503 | 0,618 |

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tableau 34

Analyse de régression sur le niveau de participation féminine prédicteur des résultats scolaires

| Type de famille | B | ÉTB | Bêta | t | p |
|-----------------|--------|-------|--------|--------|---------|
| Biparentale | -1,496 | 1,101 | -0,113 | -1,359 | 0,176 |
| Monoparentale | -4,463 | 1,627 | -0,389 | -2,743 | 0,009** |
| Recomposée | -5,875 | 2,118 | -0,381 | -2,775 | 0,008** |
| Garde-partagée | 0,693 | 2,401 | 0,050 | 0,289 | 0,775 |

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Autrement dit, la participation parentale masculine est positivement associée aux résultats scolaires pour les jeunes vivant en familles biparentales intactes, alors que la participation féminine est positivement associée aux résultats scolaires chez les familles monoparentales et les familles recomposées. Ainsi, la participation parentale féminine apparaît plus importante dans l'explication des différences dans les résultats scolaires des familles monoparentales et recomposées.

Lorsqu'ils sont analysés ensemble, les niveaux de participation masculine et féminine sont positivement associés aux résultats scolaires pour les jeunes vivant en familles biparentales intactes ($F(2,155)$, $p < 0,01$), en familles monoparentales ($F(2,44)$, $p < 0,05$) et en familles recomposées ($F(2,47)$, $p < 0,05$). Ainsi, la participation parentale (masculine et féminine) contribue à prédire 4,5% de la variance dans les résultats scolaires des enfants provenant de familles biparentales intactes, 10,7% de la variance pour les enfants de familles monoparentales et 10,6% de la variance pour les enfants vivant en familles recomposées. Il importe ici de se rappeler la

méthode de codage utilisée. En effet, le questionnaire demandait à quel point le parent participe aux activités scolaires et l'élève devait répondre par : 1) Beaucoup; 2) Moyennement; 3) Peu. Donc, plus le score obtenu est élevé, moins la participation parentale est importante (tableau 35).

Tableau 35

Résultats scolaires et participation parentale selon les différentes structures familiales

| Type de famille | n | Moyenne bulletin | Participation masculine | Participation féminine |
|-----------------|-----|------------------|----------------------------|------------------------|
| Biparentale | 158 | 76,37 | 1,87 | 1,43 |
| Monoparentale | 47 | 72,70 | 2,30 | 1,70 |
| Recomposée | 50 | 74,49 | 2,12 | 1,64 |
| Garde-partagée | 37 | 74,14 | 1,95 | 1,65 |

Le chapitre suivant portera sur les discussions suscitées par les résultats.

Chapitre cinquième

Discussion

Ce cinquième et dernier chapitre contient les discussions suscitées par les résultats présentés précédemment. Il s'amorce par un rappel des objectifs et des questions de recherche qui sous-tendent notre mémoire. Par la suite, les résultats quant aux différentes variables à l'étude seront abordés selon l'ordre des questions de recherche.

L'objectif principal de la présente étude consistait à comparer les différentes structures familiales, sous l'angle du niveau de scolarité des parents, des ressources financières et matérielles et du niveau global de la participation parentale au suivi scolaire, selon la perception des adolescents. Dans un deuxième temps, il s'agissait d'examiner la contribution combinée et respective de ces différentes variables à la prédiction des résultats scolaires dans chacun des types de structures familiales. Nos deux principales questions de recherche se lisaient comme suit : selon la perception des adolescents,

- Comment les différentes structures familiales se comparent-elles sous l'angle du niveau de scolarité des parents, du revenu familial, de la participation parentale, des résultats scolaires et des ressources disponibles à la maison?
- Dans chacun des types de structures familiales, en quoi les variables correspondant à la scolarité des parents, au revenu familial, à la participation parentale et aux ressources disponibles sont-elles associées à la réussite scolaire de l'élève?

Question 1. *Existe-t-il, dans le contexte québécois des différences dans les résultats scolaires des élèves provenant de différentes structures familiales, soit biparentales, monoparentales, recomposées et à garde-partagée?*

Les enfants provenant de familles biparentales intactes obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les enfants vivant en familles monoparentales. En effet, les analyses de comparaisons multiples effectuées démontrent une différence significative ($p < 0,05$) entre les moyennes de bulletin des enfants provenant des familles biparentales (76,40%) et ceux provenant des familles monoparentales (73,06%) (méthode de LSD). Néanmoins, ce résultat invite à la prudence, puisque selon d'autres types d'analyses (analyse de variance à un facteur, méthodes de Tukey HSD et Scheffe), il n'y a pas de différences significatives dans le rendement scolaire des adolescents des différents types de familles (biparentale intacte, monoparentale, recomposée, garde-partagée).

Dans ce cas-ci, les différences de résultats selon le type d'analyse utilisé est probablement attribuable à la méthode de collecte des données. De surcroît, les études antérieures sont généralement basées sur de larges échantillons dont les sources sont multiples (Zill, 1996), alors que nos données sont recueillies à l'aide d'un questionnaire unique administré à un moment précis et la mesure du résultat scolaire est basé sur la perception de l'élève, plutôt que sur des sources multiples.

Par ailleurs, ces résultats s'accordent avec les observations de nombreux auteurs dont les recherches démontrent que les résultats scolaires sont significativement associés à la structure familiale (Amato & Keith, 1991b; Astone & McLanahan, 1991, 1994; Dawson, 1991; Deslandes

et al., 1999; Dornbusch et al, 1985; Guidubaldi, Perry, & Cleminshaw, 1984; Haveman, Wolf, & Spaulding, 1991; Hetherington, Camara, & Featherman, 1983; Krein & Beller, 1988; Lee, 1993; McLanahan & Sandefur, 1994; Peterson & Zill, 1986; Sandefur, McLanahan, & Wojtkiewicz, 1992; Wojtkiewicz, 1993; Zill, 1988; Zill & Schoenborn, 1990).

Question 2. *Existe-t-il des différences entre les familles monoparentales ayant une femme ou un homme comme chef de famille?*

Les résultats indiquent que les enfants vivant en familles monoparentales matricentriques obtiennent de meilleurs résultats scolaires ($M = 75,33$) que ceux issus de familles monoparentales patricentriques ($M = 64,06$).

Ici, les faibles fréquences disponibles invitent à la prudence en regard de l'interprétation des résultats. Cependant, ces résultats diffèrent de ceux obtenus par Downey (1994), qui ne montrent aucune différence significative dans les résultats scolaires des adolescents provenant de familles monoparentales matricentriques et patricentriques. Cet auteur avait noté que les enfants vivant en familles monoparentales matricentriques bénéficiaient d'une participation parentale au suivi scolaire plus importante, alors que ceux demeurant en famille monoparentale patricentrique jouissaient d'une meilleure situation socioéconomique. Les résultats obtenus sont en accord avec cette hypothèse. En effet, en ce qui a trait à la situation financière, 18,8% des enfants issus de familles monoparentales matricentriques indiquent que la situation financière de leur famille est moins bonne que celle des autres, alors que 68,8% de ces derniers affirment qu'elle est semblable à celle des autres. Il est intéressant de noter qu'aucun enfant vivant en famille monoparentale patricentrique n'a indiqué que la situation financière de sa famille était moins bonne que celle des

autres. D'ailleurs, 90,0% de ces enfants indiquent que la situation financière de leur famille est semblable à celle des autres. Il ressort également des analyses effectuées que les hommes participent moins au suivi scolaire du jeune dans les familles monoparentales que dans les familles traditionnelles. Il est plausible de croire que cette situation est attribuable à la prédominance des foyers monoparentaux matricentriques. Dans ce cas-ci, la participation parentale expliquerait davantage la variance dans les résultats scolaires que le revenu familial. Toutefois, comme nous l'avons mentionné précédemment, les explications quant à cet état de faits demeurent fragiles compte tenu du faible nombre de sujets disponibles.

Néanmoins, ces résultats rejoignent l'étude de Deslandes, Potvin et Leclerc (1999) menée auprès de 525 adolescents de la région de Québec-Appalaches qui montrent que les caractéristiques familiales contribuent à un degré moindre que les pratiques parentales à la prédiction de la réussite scolaire. De plus, les chercheurs notent que les pratiques parentales correspondant à la sensibilité, la supervision, et le soutien affectif parental interviennent dans la relation en tant que variables médiatrices. Ici, il aurait été intéressant de disposer d'un instrument de mesure nous permettant d'interroger les différentes dimensions de la participation parentale (Deslandes, 1996), afin d'explorer plus à fond cette piste de réponse.

Question 3. *Existe-t-il des différences dans les ressources financières et matérielles disponibles à la maison en fonction des différentes structures familiales?*

En ce qui a trait à la situation financière, il n'y a pas de différence significative parmi les quatre principaux types de familles, ni parmi les familles non-traditionnelles.

Toutefois, quelques différences ressortent quant aux ressources matérielles disponibles. Selon des tests χ^2 , il y a une différence significative parmi les quatre principaux types de familles quant à la disponibilité d'un endroit calme pour étudier, d'une revue ou d'un périodique, d'une encyclopédie, d'un ordinateur et du câble-télé. Ainsi, les enfants vivant en garde-partagée semblent disposer moins souvent d'un endroit calme pour étudier, d'une revue ou d'un périodique, d'une encyclopédie ou d'un ordinateur que les jeunes issus des autres types de familles. Cependant, les enfants vivant en garde-partagée, ainsi que les enfants provenant de familles recomposées disposent du câble-télé dans une plus large mesure que ceux provenant des autres types de familles. Parmi les familles non-traditionnelles, une seule différence ressort dans les ressources matérielles : les enfants provenant de familles recomposées avec une mère et un beau-père (pairées selon les variables démographiques pour fin d'analyses) disposent d'une revue ou d'un périodique dans une plus large mesure que les autres. Quant à la quantité de ressources matérielles disponibles, l'analyse de variance effectuée démontre qu'il existe des différences significatives parmi les familles non-traditionnelles. À cet égard, selon les analyses de comparaisons multiples, il appert que la famille recomposée formée d'une mère et d'un beau-père (pairée selon les variables démographiques) dispose de plus de ressources matérielles que les familles suivantes : la famille monoparentale matricentrique (pairée selon les variables démographiques), la famille monoparentale patricentrique (pairée selon les variables démographiques) et la famille en garde-partagée formée d'un père seul et d'une mère seule (méthode Tukey HSD).

Dans ce cas-ci, l'absence de différences dans la situation financière des différents types de familles est probablement attribuable à la formulation de notre question portant sur cet item. En

effet, notre question demandait à l'élève de comparer la situation financière de sa famille à celle des autres élèves de l'école. Compte tenu que la réponse à cette question est fortement tributaire du milieu socioéconomique dans lequel s'inscrit la population à l'étude, toute tentative d'interprétation de ce résultat s'avère périlleuse. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous lui avons préféré le score portant sur les ressources matérielles disponibles à la maison, lorsque nous avons vérifié la contribution des ressources financières et matérielles dans la prédiction des résultats scolaires, selon les différentes structures familiales.

L'explication concernant la contradiction entre nos résultats portant sur la situation financière selon les différents types de famille et les résultats obtenus dans la littérature (Zill, 1996) est d'autant plus plausible, puisque l'on observe des différences de ressources matérielles disponibles selon les différentes structures familiales. Cette explication est d'autant plus justifiée que Downey (1994) indique que la quantité de ressources matérielles disponibles est étroitement liée au revenu familial.

Ces résultats concernant la quantité de ressources matérielles disponibles rejoignent la perspective de l'absence parentale selon laquelle la présence de deux parents est préférable à la présence d'un seul (Amato & Keith, 1991b; Marotz-Baden, Adams, Bueche, Munro & Munro, 1979). On pourrait ainsi appliquer cette thèse à la présence d'une plus grande quantité de ressources matérielles chez les enfants en familles recomposées en opposition avec les autres types de familles non-traditionnelles. Dans ce sens, il serait pertinent de développer des outils basés sur l'observation des parents et beaux-parents, afin de vérifier dans quelle mesure les ressources sont distribuées dans les familles recomposées.

Question 4. *Comment les niveaux de scolarité des parents se comparent-ils selon les différentes structures familiales?*

Il n'y a pas de différence significative dans le niveau de scolarité des parents et des beaux-parents pour les 4 principaux types de familles, ni pour les familles non-traditionnelles, avec une seule exception : le niveau de scolarité de la belle-mère qui varie selon le type de famille non-traditionnelle ($p=0,004$). Ce dernier point s'explique difficilement et mériterait que l'on s'y attarde. À notre connaissance, en aucun cas la littérature ne fait mention de cette situation. C'est donc dire que les belles-mères dans les familles non-traditionnelles épouserait un profil particulier. Cependant, les tentatives d'explications concernant cet état de fait dépasse largement les objectifs de la présente étude, voire celui des sciences de l'éducation.

Question 5. *Qui participe au suivi scolaire en tant que figures masculine et féminine et dans quelle mesure cette participation est-elle effectuée en fonction des différentes structures familiales?*

Lorsque les élèves sont interrogés à savoir quelle figure masculine participe le plus au suivi scolaire, 78,4% des jeunes indiquent qu'il s'agit de leur père, 12,8% indiquent leur beau-père, tandis que 8,7% répondent une figure masculine autre que le père ou le beau-père. En ce qui a trait à la figure féminine qui participe le plus au suivi scolaire, 92,2% des adolescents interrogés disent qu'il s'agit de leur mère, 3,1% mentionnent la belle-mère alors que 4,7% indiquent une figure féminine autre que la mère ou la belle-mère.

Il ressort d'une analyse de variance à un facteur que la participation des hommes au suivi scolaire est différente selon les quatre principaux types de familles ($F(3,259)$, $p<0,05$). Selon les comparaisons multiples, les hommes participent moins au suivi du jeune dans les familles monoparentales que dans les familles biparentales. Quant aux femmes, il y a aussi une différence dans la participation de ces dernières selon les quatre principaux types de familles ($F(3,319)$, $p<0,05$). Selon les comparaisons multiples, elles s'impliquent moins dans les familles en garde-partagée que dans les familles biparentales intactes.

Ces résultats sont conformes à ceux de nombreuses études portant sur le sujet (Nord, Brimhall & West, 1997; Paulson & Sputa, 1996; Shumow & Miller, 1999) et qui notent que les mères participent davantage au suivi scolaire de leurs enfants que les pères. Nos observations rejoignent aussi celles de Deslandes et Cloutier (2000), dont les travaux montrent que les mères participent plus au suivi scolaire que les pères. Quant à la participation moindre des pères dans les familles monoparentales, elle s'explique probablement par la forte prédominance des foyers monoparentaux matricentriques présents dans notre échantillon. De la même manière, il est plausible que les belles-mères s'investissent moins auprès des enfants issus d'une précédente union du conjoint. L'étude de la participation parentale dans les familles non-traditionnelles semble cependant une voie de recherche prometteuse.

Question 6a. *Quelle est la contribution du niveau de scolarité des parents dans la prédiction des résultats scolaires, selon les différentes structures familiales?*

Les résultats d'une analyse de régression démontrent que le niveau de scolarité du père est relié positivement au rendement scolaire chez les enfants vivant en familles biparentales. Notons

que le niveau de scolarité du père explique 8,6% de la variance dans les résultats scolaires des jeunes vivant en familles biparentales. Une tendance dans le même sens est observée chez ceux vivant en familles recomposées. Pour ce qui est du niveau de scolarité de la mère, une tendance le reliant positivement aux résultats scolaires des jeunes vivant en familles biparentales est observée.

Ces résultats sont en accord avec ceux d'autres études indiquant que, parmi les caractéristiques familiales, le niveau de scolarité des parents est le facteur qui semble prédire la plus grande partie de la variance dans la performance de l'élève (Deslandes & Potvin, 1998; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud & Chen, 1990; Hart, 1988; Henderson, 1988; Stevenson & Baker, 1987). À cet égard, il semble que des recherches subséquentes devraient être menées dans le but de vérifier les liens entre les niveaux de scolarité des parents et/ou beaux-parents et la performance scolaire et ce, dans différents contextes. Dans ce cas-ci, on peut supposer que les parents plus scolarisés adoptent des pratiques parentales (participation, engagement) qui favorisent la réussite scolaire de leurs enfants.

Question 6b. *Quelle est la contribution des ressources financières et matérielles dans la prédiction des résultats scolaires, selon les différentes structures familiales?*

Une seconde analyse de régression montre que la quantité de ressources matérielles disponibles contribue à prédire les résultats scolaires. Autrement dit, plus les adolescents rapportent qu'ils disposent de ressources matérielles, meilleurs sont leurs résultats scolaires. Une analyse de régression montre que la quantité de ressources matérielles disponibles est positivement reliée aux résultats scolaires pour les familles biparentales et les familles

recomposées. Dans le cas des familles biparentales, la quantité de ressources matérielles disponibles explique 3,1% de la variance dans les résultats scolaires alors que cette dernière explique 7,7% de la variance pour les familles recomposées.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons opté pour l'utilisation de la mesure des ressources matérielles, plutôt que de la situation financière de la famille dans laquelle le jeune vit. En effet, notre question demandait à l'élève de comparer la situation financière de sa famille à celle des autres élèves de l'école. Compte tenu que la réponse à cette question est fortement tributaire du milieu socioéconomique dans lequel s'inscrit la population à l'étude, nous lui avons préféré le score portant sur les ressources matérielles disponibles à la maison. Ce choix est d'autant plus justifié puisque Downey (1994) indique que la quantité de ressources matérielles disponibles est étroitement liée au revenu familial.

Ces résultats sont en accord avec ceux de Teachman (1987) qui montrent que la présence de certains objets à vocation éducative (*educationally related objects*) comme des livres, un dictionnaire ou une encyclopédie, des livres de références ou un endroit calme pour étudier a un impact direct et positif sur le niveau de scolarité qu'atteindra l'élève. Ces observations rejoignent également la perspective du désavantage économique portant sur les conditions de vie qui caractérisent les familles autres que la famille dite traditionnelle composée des deux parents biologiques, les considérant comme plus exposées à la pauvreté (McLanahan & Booth, 1989). Ces résultats vont aussi dans le sens de ceux de Thomson et al. (1994) qui ont effectué une recension des écrits à la suite de laquelle ils concluent que le revenu explique près de la moitié des différences dans le niveau de bien-être des jeunes vivant en familles monoparentales comparativement à ceux vivant avec les deux parents biologiques.

Nos résultats rejoignent les observations d'études antérieures (Bianchi & McArthur, 1991; Coleman, 1988; McLanahan & Sandefur, 1994) qui montrent que la situation socioéconomique exerce une influence prépondérante sur le rendement scolaire. Toutefois, il est intéressant de noter que la quantité de ressources matérielles disponibles explique une plus grande partie de la variance dans les familles recomposées (7,7%) que dans les familles biparentales intactes (3,1%).

Question 6c. *Quelle est la contribution du niveau de participation parentale dans la prédiction des résultats scolaires, selon les différentes structures familiales?*

Les résultats de la troisième analyse de régression montrent que les niveaux de participation masculine et féminine au suivi scolaire de l'élève sont reliés aux résultats scolaires. Une analyse de régression indique que la participation masculine est positivement associée aux résultats scolaires pour les jeunes vivant en familles biparentales intactes, alors que la participation féminine est positivement associée aux résultats scolaires de ceux vivant en familles monoparentales et en familles recomposées. Ainsi, la participation parentale féminine apparaît plus importante dans l'explication des différences de résultats scolaires chez les familles monoparentales et recomposées.

Lorsqu'ils sont analysés ensemble, les niveaux de participation parentale (masculine et féminine) contribuent à prédire 4,5% de la variance dans les résultats scolaires des enfants provenant de familles biparentales intactes, 10,7% de la variance pour les enfants de familles monoparentales et 10,6% de la variance pour les enfants vivant en familles recomposées.

Ces résultats rejoignent de ceux des études de Lee (1993), Zill & Nord (1994) et Deslandes (1996) qui démontrent qu'une participation parentale plus importante correspond à de meilleurs résultats chez les élèves, pour presque toutes les mesures de réussite scolaire et de comportement en classe et ce, dans les familles monoparentales avec une femme cheffe de famille, dans les familles recomposées constituées d'une mère et d'un beau-père, de même que dans les familles formées des deux parents biologiques. Quant à la participation masculine moins importante dans les familles monoparentales, celle-ci s'explique en partie par la prédominance des familles monoparentales matricentriques dans notre échantillon. Néanmoins, il aurait été nécessaire de décomposer le concept de participation parentale en ses différentes dimensions plutôt que d'utiliser un score global qui occulte possiblement une part non négligeable de la réalité observée. En ce sens, rappelons que dans le cadre de ces études, Deslandes (1996) a identifié cinq dimensions à la participation parentale : communication parents-adolescents, communication avec les enseignants, soutien affectif, communication parents-école et interactions entre les parents et les adolescents axées sur le quotidien scolaire. Il serait pertinent dans une étude ultérieure d'examiner ces cinq dimensions selon les types de structures familiales identifiées.

Conclusion

En guise de conclusion, après avoir rappelé nos objectifs de recherche, nous tenterons de mettre en lumière les principaux éléments qui se dégagent de l'étude ainsi que les limites de celle-ci. Finalement, nous préciserons quelques pistes d'intervention et de recherche.

Synthèse des résultats

Dans un premier temps, la présente étude a permis de comparer les différentes structures familiales sous l'angle du niveau de scolarité des parents, du revenu familial, de la participation parentale, des résultats scolaires et des ressources disponibles. Dans un second temps, elle a permis de vérifier, dans chacun des types de structures familiales, en quoi les variables correspondant à la scolarité des parents, au revenu familial, à la participation parentale et aux ressources disponibles sont associées à la réussite scolaire de l'élève.

Afin de rencontrer ces deux objectifs, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes : 1) Existe-t-il, dans le contexte québécois des différences dans les résultats scolaires des élèves provenant de différentes structures familiales, soit biparentales, monoparentales, recomposées et à garde-partagée? 2) Existe-t-il des différences entre les familles monoparentales ayant une femme ou un homme comme chef de famille? 3) Existe-t-il des différences dans les ressources financières et matérielles disponibles à la maison en fonction des différentes structures familiales? 4) Comment les niveaux de scolarité des parents se comparent-ils selon les différentes structures familiales? 5) Qui participe au suivi scolaire en tant que figures masculine et féminine et dans quelle mesure cette participation est-elle effectuée en fonction des différentes structures familiales? 6) Quelle est la contribution du niveau de scolarité des parents, des ressources financières et matérielles et du niveau de participation parentale dans la prédiction des

résultats scolaires, selon les différentes structures familiales? Voilà autant de questions auxquelles la présente recherche tentait de répondre. Voici donc globalement nos conclusions :

- 1) Les enfants provenant de familles biparentales intactes obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les enfants vivant en familles monoparentales. Lorsque les familles biparentales sont comparées aux familles monoparentales des différences dans les résultats scolaires apparaissent (méthode de LSD). Ce résultat invite à la prudence, puisque selon d'autres types d'analyses plus rigoureuses (méthodes de Tukey HSD et Scheffe), il n'y a pas de différences significatives dans le rendement scolaire des adolescents des différents types de familles (biparentale intacte, monoparentale, recomposée, garde-partagée).
- 2) Les résultats indiquent que les enfants vivant en familles monoparentales matricentriques obtiennent de meilleurs résultats scolaires que ceux issus de familles monoparentales patricentriques. Autrement dit, les adolescents provenant de familles monoparentales avec une femme comme cheffe réussissent mieux que leurs pairs vivant avec un homme chef de famille. Il ressort de ces résultats que ce que les parents font (les femmes participent plus au suivi scolaire) est plus important que ce qu'ils sont.
- 3) En ce qui a trait à la situation financière comparée à celle des amis que les adolescents fréquentent, il n'y a pas de différence significative parmi les quatre principaux types de familles, ni parmi les familles non-traditionnelles. Les jeunes ont tendance à fréquenter d'autres jeunes de la même classe sociale.

- 4) Parmi les quatre principales structures familiales, les enfants en garde-partagée sont généralement moins favorisés quant à la quantité de ressources matérielles disponibles. Toutefois, quelques différences ressortent. Ainsi, les enfants vivant en garde-partagée disposent moins souvent d'un endroit calme pour étudier, d'une revue ou d'un périodique, d'une encyclopédie ou d'un ordinateur que les jeunes issus des autres types de familles. Cependant, ces derniers, ainsi que les enfants provenant de familles recomposées disposent du câble-télé dans une plus large mesure que ceux provenant des autres types de familles. Parmi les familles non-traditionnelles, la famille recomposée formée de la mère et d'un beau-père dispose d'une plus grande quantité de ressources.
- 5) Il n'y a pas de différence significative entre le niveau de scolarité des parents et des beaux-parents pour les quatre principaux types de familles, ni pour les familles non-traditionnelles, avec une seule exception : le niveau de scolarité de la belle-mère est plus élevé ou plus faible selon le type de famille non-traditionnelle.
- 6) La participation des hommes au suivi scolaire est différente selon les quatre principaux types de familles. Les hommes participent moins au suivi du jeune dans les familles monoparentales que dans les familles biparentales. Quant aux femmes, il y a aussi une différence dans la participation de ces dernières selon les quatre principaux types de familles. Elles s'impliquent moins dans les familles en garde-partagée que dans les familles biparentales intactes.

- 7) Les résultats d'une analyse de régression démontrent que le niveau de scolarité du père est positivement reliés aux résultats scolaires des enfants vivant en familles biparentales, alors qu'une tendance dans le même sens est observée chez ceux vivant en familles recomposées. Quant au niveau de scolarité de la mère, une tendance le reliant positivement aux résultats scolaires des enfants vivant en familles biparentales est observée.
- 8) Une seconde analyse de régression montre que la quantité de ressources matérielles disponibles contribue à prédire les résultats scolaires. La quantité de ressources matérielles disponibles influence les résultats scolaires pour les familles biparentales et les familles recomposées, à un niveau plus important chez ces dernières.

Les résultats de la troisième analyse de régression montrent que les niveaux de participation masculine et féminine au suivi scolaire de l'élève sont reliés aux résultats scolaires. La participation parentale masculine est positivement associée aux résultats scolaires pour les jeunes vivant en familles biparentales intactes, alors que la participation féminine est positivement associée aux résultats scolaires chez les familles monoparentales et les familles recomposées. Ainsi, la participation parentale féminine apparaît plus importante dans l'explication des différences dans les résultats scolaires des familles monoparentales et recomposées.

Lorsqu'ils sont analysés ensemble, les niveaux de participation masculine et féminine sont positivement associés aux résultats scolaires pour les jeunes vivant en familles biparentales intactes, en familles monoparentales et en familles recomposées. Ainsi, la participation parentale (masculine et féminine) contribue à l'explication de la variance dans les résultats scolaires des

enfants provenant de familles biparentales intactes, monoparentales et recomposées, à un niveau plus important chez ces deux dernières. C'est donc chez les familles monoparentales et recomposées que la participation parentale est la plus cruciale.

Limites de l'étude

Une première limite réside dans l'utilisation de la perception de l'adolescent à titre de méthode de mesure. Bien que l'utilisation de la perception de l'adolescent soit justifiée compte tenu de la corrélation obtenue par Deslandes (CRSH 1998-2001) entre la perception des adolescents et les données présentes dans le bulletin ($r=.87$), nous croyons que l'utilisation d'outils de mesure faisant appel à des sources multiples, telles les données présentes dans le bulletin scolaire, l'observation systématique des comportements parentaux et l'évaluation de l'adolescent donneraient un aperçu plus juste quant à la situation familiale vécue par l'élève.

Une deuxième limite émerge eu égard à la population à l'étude. Dès le départ, nous avons mené un projet-pilote dont l'objectif consistait à vérifier la corrélation entre d'une part, le type de structure familiale et le niveau de scolarité des parents et, d'autre part, la quantité de ressources disponibles à la maison à des fins éducationnelles. Les résultats de ce projet-pilote montraient que la région à l'étude, les Basses-Laurentides, constitue une niche écologique particulière (Bogensneider, 1997) qui se caractérise par un nombre important de familles dites non-traditionnelles. Les résultats du projet-pilote montraient que seulement 46,4% des élèves demeuraient avec leurs deux parents biologiques, alors que ce chiffre s'élevait à 73% dans l'ensemble du Québec (Santé Québec, 1995). Compte tenu l'importance de la différence entre les caractéristiques familiales de la population à l'étude et celles de l'ensemble du Québec, la prudence est de mise dans la généralisation des résultats. En effet, il est plausible de croire que

les résultats issus de la présente étude occultent la réalité d'une proportion importante de la population québécoise.

Une troisième limite est reliée au fait que la participation parentale mesurée dans le cadre de l'étude se voulait un score global. À la lumière des différentes recherches portant sur la participation parentale, il aurait été opportun d'observer les différentes dimensions de la participation parentale (Deslandes, 1996). Dans une étude ultérieure, il pourrait être intéressant de voir dans quelle mesure les figures masculines et féminines se distinguent quant aux différentes dimensions de la participation parentale. Bref, il serait intéressant d'étayer les questions portant sur les différents facteurs de la participation parentale, afin d'obtenir un portrait aussi juste que possible de celle-ci.

Une quatrième limite émerge de la nature des instruments de mesure. Bien que les instruments de collecte de données aient fait l'objet d'un projet-pilote à l'automne 1998 et qu'ils aient été, dans un deuxième temps, validés auprès de 91 élèves francophones âgés entre 15 et 16 ans (printemps 1999), des recherches subséquentes devront poursuivre les travaux en ce sens.

Une cinquième limite repose sur le fait que l'on ignore la cause de la rupture familiale (séparation des parents ou veuvage), ainsi que le temps écoulé depuis cette dernière. La raison de la dysfonction familiale aurait été un facteur important à considérer afin de dresser un portrait aussi fidèle que possible de la situation familiale.

La nature corrélationnelle de l'étude constitue une sixième limite. D'ailleurs, les résultats contribuent à la prédiction de la réussite scolaire, sans forcément établir de liens de cause à effet. L'invitation à la prudence est donc de mise dans toute tentative d'interprétation des résultats.

Finalement, des limites sont associées à l'absence de contrôle sur certaines variables telles que le sexe de l'élève, le niveau socioéconomique de la famille, l'origine ethnique, la structure familiale, la scolarité des parents, etc. Le contrôle des variables représente cependant une voie qu'il serait intéressant d'explorer, bien que de telles mesures de contrôle ne fassent pas l'unanimité dans la littérature (Zill, 1996).

Pistes d'intervention

Compte tenu que certaines caractéristiques familiales sont en lien avec les résultats scolaires, de nombreux auteurs (Deslandes, 1996; Epstein, 1992; Royer, Moisan, Saint-Laurent, Giasson et Boisclair, 1992) font ressortir les activités de collaboration famille-école comme composante essentielle de programmes de lutte au décrochage scolaire. Les stratégies d'intervention mises en oeuvre dans le cadre de tels programmes devront nécessairement s'appuyer sur une meilleure connaissance des caractéristiques des familles avec lesquelles ils entendent collaborer.

D'ailleurs, notre étude s'inscrivait dans une démarche d'approfondissement des connaissances relatives aux facteurs d'influence du milieu familial sur la réussite scolaire. Ainsi, les données recueillies devaient nous permettre de mieux comprendre les familles et de mieux intervenir auprès de ces dernières en développant des moyens particuliers pour les atteindre efficacement (Epstein, 1995). De plus, non seulement nos résultats mettent-ils en évidence

l'importance de la famille sur la réussite scolaire, mais ils sous-tendent aussi des pistes d'intervention intéressantes pour l'école et les éducateurs.

Concrètement, notre étude montre que certains types de familles sont plus vulnérables que d'autres. Ainsi, les adolescents provenant de familles monoparentales patricentriques sont plus à risque d'obtenir de faibles résultats scolaires que ceux provenant de familles monoparentales matricentriques. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette situation s'explique probablement par une participation au suivi scolaire plus importante chez les femmes cheffes de familles, que chez les hommes chefs de familles. Dès lors, il serait souhaitable de mettre de l'avant certaines pratiques ou politiques ayant pour objectif de favoriser la participation de ces derniers dans le suivi scolaire des adolescents.

De plus, il semble que les éducateurs devront de plus en plus être sensibles à la situation des jeunes vivant dans des familles non-intactes. Par exemple, nos résultats indiquent que les adolescents vivant une formule de garde-partagée sont généralement moins favorisés quant à la quantité de ressources matérielles disponibles. Ce type de famille se caractérise également par une participation féminine moins importante. Il serait opportun, de la part des écoles, de s'entendre avec les parents qui se partagent la garde de leur adolescent dès le début de l'année scolaire quant aux formules de communication à entretenir avec ceux-ci (qui sera l'interlocuteur et à quel moment) de façon à éviter toute équivoque.

Les résultats de la présente étude en regard du niveau de scolarité des parents et du niveau socioéconomique, entre autres, invitent les intervenants du milieu scolaire : directions,

enseignants, psychologues, conseillers d'orientation, travailleurs sociaux à utiliser un langage qui soit adapté à leurs interlocuteurs, afin d'assurer avec ces derniers une communication efficace.

D'autre part, le nombre fort élevé de familles non-intactes invite à la prudence lors de l'assignation de travaux, recherches ou devoirs. En effet, suite à la rupture familiale, certains auteurs observent un changement de la routine quotidienne et des horaires de travail, des tâches supplémentaires aux enfants et parents vivant dans des familles monoparentales (Amato, 1988; Demo & Acock, 1988). Il serait donc pertinent de se pencher sur la capacité des parents à se rendre disponibles lors de l'organisation des soirées méritas, des rencontres de remise des bulletins, etc. De plus, les services d'aide aux devoirs après les heures régulières de classe s'avéreraient potentiellement un palliatif possible, afin de faire face au manque de disponibilité de certains parents auprès de leur enfant dans la réalisation de travaux scolaires à la maison. Dans le même ordre d'idées, l'élargissement de l'accès à certaines ressources telles la bibliothèque scolaire et les laboratoires informatiques seraient d'autres mesures envisageables, afin de combler l'absence de ressources matérielles chez certains types de familles non-intactes.

Nos résultats montrent une participation féminine au suivi scolaire plus importante que la participation masculine. Néanmoins, elles s'impliquent moins dans les familles en garde-partagée. Ici, il semble donc nécessaire de mettre de l'avant des processus de communication axés sur une approche de prévention comme l'ont déjà suggéré d'autres chercheurs s'étant penchés sur les activités de collaboration famille-école (Deslandes, 1996; Epstein, 1995).

Même si notre mesure de la participation parentale est très générale, il n'en demeure pas moins qu'elle prédit positivement les résultats scolaires pour les jeunes vivant en familles

biparentales intactes, en familles monoparentales et en familles recomposées. Ce qui montre une fois de plus que ce qui importe, ce n'est pas ce que les familles sont, mais bien plutôt ce qu'elles font.

En regard des résultats scolaires, il appert que la dimension la plus importante de la participation parentale, le soutien affectif des parents, se manifeste par l'aide aux devoirs, des félicitations pour les réalisations scolaires, l'encouragement dans les activités scolaires, la présence lors de voyages ou d'événements spéciaux, la présence lors d'activités scolaires dans lesquelles l'élève participe et discussion de choix de cours à option pour l'année suivante (Deslandes, 1996; Deslandes, Royer, Turcotte & Bertrand, 1997). Il serait donc opportun que les acteurs du monde scolaire se concertent afin de promouvoir et contribuer à développer ces comportements chez les parents.

Pistes de recherche

En sciences de l'éducation, les prochaines recherches sur les caractéristiques familiales devraient tenir compte des déterminants mis en lumière par cette étude. De surcroît, il serait intéressant de se pencher sur les conséquences de la monoparentalité et de la recomposition familiale (veuvage ou séparation), sur le temps écoulé depuis l'éclatement de la famille ainsi que sur l'appartenance ethnique ou culturelle (Saint-Jacques, 1996).

Nos résultats indiquent que les enfants en garde-partagée, ainsi que les enfants provenant de familles recomposées disposent du câble-télé dans une plus large mesure que ceux provenant des autres types de familles. Il serait intéressant de vérifier s'il s'agit d'un simple hasard ou si la télévision joue un rôle occupationnel privilégié chez certains types de familles. Des recherches devraient être menées dans ce sens.

Plus largement, le besoin de recherche concernant les liens entre la famille en garde-partagée et la réussite scolaire s'avère prioritaire. En effet, il semble que les adolescents en garde-partagée soient plus vulnérables en ce sens qu'ils disposent de moins de ressources matérielles et que les mères participent moins à leur suivi scolaire. Pourquoi ces jeunes disposent-ils de moins de ressources matérielles? Pourquoi les mères participent-elles moins au suivi scolaire des adolescents lorsque cette formule de garde est privilégiée? Voilà autant de questions auxquelles les recherches ultérieures devront tenter de répondre.

Ces résultats s'appliquent aux adolescents de première et deuxième secondaire du secteur régulier, âgés entre 12 et 16 ans et répondant aux mêmes caractéristiques que ceux de l'échantillon utilisé dans le cadre du présent projet de recherche. Les prochains travaux pourraient viser à identifier les facteurs pouvant influencer l'importance de la structure familiale en regard des résultats scolaires auprès de jeunes de différents milieux socioéconomiques.

Notre travail est inédit en ce sens que nous catégorisons de façon fort exhaustive les différents types de structures familiales. Néanmoins, il faudra, dans le futur, songer à inclure la famille élargie, c'est-à-dire les grands-parents ainsi que les oncles et tantes en guise de structure familiale, puisque lors de la cueillette de donnée, nous avons été confronté à cette formule familiale à quelques rares exceptions. En effet, parmi tous les répondants, quatre vivaient avec leurs grands-parents. Il serait également intéressant de savoir depuis combien de temps le jeune vit la formule familiale qui le caractérise, puisque le temps joue possiblement un rôle qui mériterait d'être approfondi davantage.

Dans le cadre de la recension des écrits portant sur la participation parentale, nous avons vu que plusieurs recherches mettent en évidence la relation positive entre certaines dimensions de la participation parentale et la réussite scolaire au secondaire. Ainsi, dans le cadre de ces études, Deslandes (1996) a identifié cinq dimensions à la participation parentale : communication parents-adolescents, communication avec les enseignants, soutien affectif, communication parents-école et interactions entre les parents et les adolescents axées sur le quotidien scolaire. Il serait souhaitable, dans des études ultérieures, de tenir compte des différentes dimensions de la participation parentale plutôt que de quantifier ce concept en terme de score global.

De surcroît, il serait intéressant, lors d'étude portant sur les caractéristiques familiales et la participation parentale en lien avec les résultats scolaires dans le contexte québécois, de pouvoir puiser les données d'études longitudinales basées sur de larges échantillons d'élèves ou de familles (Zill, 1996), plutôt que d'utiliser de petits échantillons, comme c'est le cas des études actuelles. Cette façon de faire aurait également l'avantage de permettre de mesurer les effets à long terme de la dysfonction familiale sur la réussite scolaire (Haurin, 1992).

Références

- Acock, A. C., & Demo, D. H. (1994). *Family diversity and well-being*, Thousand Oaks, Sage Publications, 299p.
- Acock, A. C., & Kiecolt, K. J. (1989). Is it family structure or socioeconomic status? Family structure during adolescence and adult adjustment. *Social Forces*, 68, (2), 553-571.
- Amato, P. R. (1988). Long-term implications of parental divorce for adult self-concept. *Journal of Family Issues*, 9 (2), 201-213.
- Amato, P. R. (1993). Children's adjustment to divorce : Theories, hypotheses, and empirical support. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 23-38.
- Amato, P. R. (1994). Life-span adjustment of children in their parents' divorce. In R. E. Behrman (Eds.), *The future of children* (Vol. 4, pp. 143-164). Los Altos, CA : Center for the Future of Children, The David and Lucile Packard Foundation.
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991a). Parental divorce and adult well-being. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 43-58.
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991b). Parental divorce and the well-being of children: A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 110, (1), 26-46.
- Astone, N. M., & Mc Lanahan, S. S. (1991). Family structure and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.

- Astone, N. M., & Mc Lanahan, S. S. (1994). Family structure, residencial mobility, and education : A research note. Unpublished manuscript.
- Barber, B. L., & Lyons, J. M. (1994). Family Processes and Adolescent Adjustment in Intact and Remarried Families. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, (4), 421-436.
- Becher, R. M. (1984). *Parent involvement : A review of research and principles of successful practice*. Urbana, Illinois : University of Illinois (ERIC Document Reproduction Service No. ED247 032).
- Bianchi, S., & McArthur, E. (1991). Family disruption and economic hardship : The short-run picture for children. Current Population Reports (Series P-70, No. 23). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Bogensneider, K. (1997). Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity. *Journal of Marriage and the Family* 59, 718-733.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational Research. An Introduction*. New York : Longman.
- Bray, J. H. (1988). Children's Development During Early Remarriage. In E. M. Hetherington & J. D. Arasteh (Eds.) *Impact of Divorce, Single Parenting and Stepparenting on Children*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development : Research Perspectives. *Development Psychology*, 22, 723-742.
- Bronstein, P., Clauson, J., Frenkel Stoll, S. M., & Abrams, C. (1993). Parenting behavior and children's social, psychological, and academic adjustment in diverse family structures. *Family Relation*, 42, 268-276.
- Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite scolaire (1993). *La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille*, 1 (1).
- Chase-Lansdale, P. L., & Hetherington, E. M. (1990). The impact of divorce on life-span development : Short- and long-term effects. In D. L. Featherman & R. M. Lerner (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 105-150). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Chavkin, N. F., & Williams, D. L. (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. *Phi Delta Kappan*, 72 (5), 355-358.
- Chrispeels, J., and other (1990). *Home and school, partners in student success : A handbook for principals and staff*. San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 331 148).

- Christenson, S. L., Rounds, T., & Franklin, M. J. (1992). Home-school collaboration: Effects, issues and opportunities. In S. L. Christenson and J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence* (pp. 19-52). Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Coleman, J. S. (1998). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S94-S120.
- Coleman, J. S. (1987). Families and Schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.
- Conoley, J. C., & Bahns, T. (1992). Nurturing children of divorce: A shared responsibility. In S. L. Christenson and J. C. Conoley (Eds.) *Home-school collaboration: enhancing children's academic and social competence* (pp. 455-466). Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Dawson, D. A. (1991). Family structure and children's health and wellbeing : Data from the 1988 National Health Interview Survey on Child Health. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 573-584.
- Demo, D. H., & Acock, A. C. (1988). The impact of divorce on children. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 619-648.

- Deslandes, R. (1996). Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et la réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 2, 1-20.
- Deslandes, R., Potvin, P. & Leclerc D. (1999) Family characteristics predictors of school achievement : Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34 (2), 133-151.
- Deslandes, R., & Potvin, P. (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (1), 9-24.
- Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Patterns of home-school partnership for regular and special education students at the secondary level. *Exceptional Children*, 65 (4), 496-506.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Behavioral Disorders*, 23 (1), 18-28.

- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D. & Bertrand, R. (1997). School Achievement at the Secondary Level : Influence of Parenting Style and Parent Involvement in Schooling. *McGill Journal of Education*, 32, 191-208.
- Dornbusch, S. M., & Ritter, P. L. (1992). Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures. In S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.), *Home-school collaboration : Enhancing children's academic and social competence* (pp. 111-124). Maryland : The National Association of School Psychologists.
- Dornbusch, S. M., Carlsmith, J. M., Bushwall, S. J., Ritter, P. L., Leiderman, H., Hastoff, A. H., & Gross, R. T. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56, 326-341.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Mont-Reynaud, R., & Chen, Z. Y. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5 (2), 143-160.
- Downey, D. B. (1994). The school performance of children from single-mother and single-father families: Economic or Interpersonal Deprivation? *Journal of Family Issues*, 15 (1), 129-147.
- Downey, D. B., & Powell, B. (1993). Do Children in Single-Parent Households Fare Better Living With Same-Sex Parents? *Journal of Marriage and the Family* 55 (2), 55-71.

Dupper, D. R. (1993). Preventing school dropouts: Guidelines for school social work practice. *Social Work In Education, 15* (3), 141-149.

Eastman, G. (1988). *Family Involvement in Education*. Madison, WI : Wisconsin State Dept of Public Instruction (ERIC Document Reproduction Service No. ED 316 802).

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record, 94* (3), 568-587.

Emery, R. E. (1982). Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin, 92*, 310-330.

Emery, R. E. (1988). *Marriage, divorce, and children's adjustment*. Beverly Hills, CA: Sage.

Epstein, J. (1987a). Toward a theory of family-school connection : Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufman & F. Loel (Eds.), *Social Intervention : Potential and constraints* (pp. 121-136). New York : Walter de Gruyter.

Epstein, J. (1987b). Parent involvement : What research says to administrators. *Education and Urban Society, 19* (2), 119-136.

Epstein, J. (1988). How do we improve programs in parent involvement? *Educational Horizons, 66*, (2), 58-59.

- Epstein, J. (1992). School and Family Partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York : MacMillan.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnership. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp.209-246). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J. L., Connors, L. J., & Salinas, K. C. (1993). *High School and family Partnership : Questionnaires for Teachers, Parents, and Students*, Baltimore, Md: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Furstenberg, F. F., & Cherlin, A. J. (1991). *Divided families : What happens to children when parents part*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Furstenberg, F. F., Morgan, S. P., & Allison, P. D. (1987). Paternal participation and children's well-being after marital dissolution. *American Sociological Review*, 52, 695-701.
- Ganong, L. H., & Coleman, M. M. (1984). The Effect of Remarriage on Children : A Review of the Empirical Litterature. *Family Relations*, 33, (3), 389-406.

- Ganong, L. H., & Coleman, M. (1993). A Meta-Analytic Comparaison of the Self-Esteem and Behavior Problems of Stepchildren to Children in Other Family Structures. *Journal of Family Issues*, 15, (2), 173-190.
- Guidubaldi, J., Perry, J. D., & Cleminshaw, H. K. (1984). The legacy of parental divorce : A nationwide study of family status and selected mediating variables on children's academic and social competencies. In B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in child psychology* (Vol. 7, pp. 109-155). New York : Plenum.
- Hart, T. H. (1988). *Involving Parents in the Education of their Children*. Eugene, QR: Oregon School Study Concil. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 300 930).
- Haurin, R. J. (1992). Patterns of Childhood Residence and the Relationship to Young Adult Outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 846-860.
- Haveman, R., Wolfe, B. L., & Spaulding, J. (1991). Educational achievement and childhood events and circumstances. *Demography*, 28, 133-158.
- Henderson, A. T. (1981). *Parent Participation-Student Achievement : The Evidence Grows*. Colombia, Md. : National Committee for Citizens in Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 209 754).
- Henderson, A. T. (1988, October). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Kappan*, X, 148-153.

- Hess, R., & Holloway, S. (1984). Family and school as educational institutions. In R. Parke, R. Emde, N. McAdoo, & Sackett (Eds.), *Review of Child Development Research : Vol. 7. The Family* (pp. 179-222). Chicago : University of Chicago Press.
- Hester, H. (1989). Start at home to improve home-school relations. *NASSP Bulletin*, 73 (513), 23-27.
- Hetherington, E. M. (1979). Divorce : A child's perspective. *Amercian Psychologist*, 34, 851-858.
- Hetherington, E. M., Camara, K. A., & Featherman, D. L. (1983). Achievement and intellectual functioning of children in one parent households. In J. T. Spence (Eds.), *Achievement and achievement motives* (pp. 205-284). San Francisco : Freeman.
- Issac, M. B., & Leon, G. H. (1988). Remarriage and its alternatives following divorce : mother and child adjustment. *Journal of Marital and Family Therapy*, 14, (2), 163-173.
- Johnson, M. K., & Hutchinson, R. L. (1989). Effect of family structure on children's self-concepts. *Journal of Divorce*, 12, (1), 129-138.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., Bickley, P. G., Trivette, P. S., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22 (3), 474-496.

- Kingsbury, N., & Scanzoni, J. (1993). Structural-Functionalism. In P. G. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. R. Schumm & K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of family theories and methods : A contextual approach*. New York : Plenum Press.
- Krein, S. F., & Beller, A. H. (1988). Educational attainment of children from single-parent families : Differences by exposure, gender, and race. *Demography*, 25, 221-234.
- Kurdek, L. A., & Fine, M. A. (1993). The relation between family structure and young adolescents' appraisals of family climate and parenting behavior. *Journal of Family Issues*, 14 (2), 279-290.
- Kurdek, L. A., & Sinclair, R. J. (1988). Relation of eight graders' family structure, gender, and family environment with academic performance and school behavior. *Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 90-94.
- Lee, S. (1993). Family structure effects on student outcomes. In B. Scchneider & J. S. Coleman (Eds.), *Parents, their children, and schools* (pp.43-75). Boulder,CO: Westview.
- Longfellow, C. (1979). Divorce in context : Its impact on children. In G. Levinger & O. C. Moles (Eds.), *Divorce and separation : Context, causes, and consequences* (pp. 287-306). New York : Basic Books.

- Marcil-Gratton, N. (1993). Growing-up with a Single Parent, A Transitional Experience? Some Demographic Measurements. In J. Hudson, & B. Galaway (Eds.), *Single Parent Families*. Canada : Thompson Educational Publishing.
- Marotz-Baden, R., Adams, G. R., Bueche, N., Munro, B., & Munro, G. (1979). Family Form or Family Process? Reconsidering the Deficit Family Model Approach. *The Family Coordinator*, 28, (1), 557-580.
- McAllister Swap, S. (1987). *Enhancing Parents Involvement in School. A Manual for Parents and Teachers*. Columbia University, New York : Teachers College Press.
- McAllister Swap, S. (1992). Parent involvement and success for all children : What we know now. In S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration : Enhancing Children's Academic and Social Competence* (pp. 53-79) Maryland : The National Association of School Psychologists.
- McLanahan, S. (1985). Family structure and the reproduction of poverty. *American Journal of Sociology*, 90, 873-901.
- McLanahan, S., & Booth, K. (1989). Mother-Only Families : Problems, prospect, and politics. *Journal of Marriage and the Family*, 51, (3), 557-580.
- McLanahan, S., & Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Ministère de l'éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996*. Québec: Commission des États généraux sur l'éducation.
- Montmarquette, C., Houle, R., Crespo, M., & Mahseredjian, S. (1989). *Les interventions scolaires en milieu défavorisé: Estimation et évaluation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Nord, C. W., Brimhall, D., & West, J. (1997). *Father's involvement in their children's school* (NCES 98-091). Washington, DC : U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. ED 409 125.
- Noller, P., & Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*, London, Routledge, 172p.
- Parish, T. S., & Dostal, J. W. (1980). Evaluation of Self and Parent Figures by Children from Intact, Divorced, and Reconstituted Families. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, (4), 347-351.
- Paulson, E. E., & Sputa, C. L. (1996). Pattern of parenting during adolescence: Perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31, 369-381.
- Perron, Y., Desrosiers, H., Juby, H., Lapierre-Adamcyk, É., Le Bourdais, C., Marcil-Gratton, N., & Mongeau, J. (1999). *Les familles canadiennes à l'approche de l'an 2000*. (Série des monographies du recensement; No 96-321-MPF, No 4). Ottawa: Statistique Canada.

- Peterson, J. L., & Zill, N. (1986). Marital disruption, parent-child relationships, and behavioral problems in children. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 295-307.
- Raphael, B., Cubis, J., Dunne, M., Lewin, T., & Kelly, B. (1990). The Impact of parental loss on adolescents' psychosocial characteristics. *Adolescence*, 25, (99), 689-700.
- Royer, E., Moisan, S., Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Boisclair, A. (1992). Les fruits de la recherche. Abandon scolaire : Causes et remèdes. *Vie pédagogique*, 80, 14-17.
- Saint-Jacques, M. C. (1990). Familles recomposées : Qu'avons-nous appris au fil des ans?. *Service Social*, 39, (3), 7-37.
- Saint-Jacques, M. C. (1996). L'ajustement des enfants et des adolescents qui vivent en famille recomposée. État de la question. In J., Alary & L. S. Éthier (Eds.), *Comprendre la famille – Actes du 3^e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 9-31). Trois-Rivières : Presses de l'Université du Québec.
- Sandefur, G. D., McLanahan, S. S., & Wojtkiewicz, R. A. (1992). The effect of parental marital status during adolescence on high school graduation. *Social Forces*, 71, 999-1017.
- Santé-Québec (1995). *Rapport de l'Enquête sociale et de la santé 1992-1993, Vol. 2*, Montréal : Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.

Steinberg, L. (1987). Single Parents, Stepparents, and the Susceptibility of Adolescents to Antosocial Pressure. *Child Development*, 58, (1), 269-275.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.

Shumow, L. & Miller, J. (1999). *Fathers and mothers academic involvement with adolescents : Finding from LSAY*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Montreal, April.

Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52, 548-577.

Thomson, E., Hanson, T. L., & McLanahan, S. S. (1994). Family Structure and Child Well-Being : Economic Resources vs. Parental Behaviors. *Social Forces*, 73, (1), 221-242.

U. S. Bureau of the Census. (1991). Statistical abstract of the United States-1991. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Wallerstein, J. S. (1991). The long-term effects of divorce on children : A review. *Journal of the Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 30, (3), 349-360.

- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30-43.
- Weitzman, L. (1985). *The divorce revolution: The unexpected social and economic consequences for women and children in America*. New York: Free Press.
- Wilson, K., Zurcher, L. A., McAdams, D. C., & Curtis, R. L. (1975). Stepfathers and Stepchildren : An Exploratory Analysis from Two National Surveys. *Journal of Marriage and the Family*, 73, (3), 526-536.
- Wojtkiewicz, R. A. (1993). Simplicity and complexity in the effects of parental structure and high school graduates. *Demography*, 30, (4), 701-717,
- Zill, N. (1988). Behavior, Achievement, and Health Problems Among Children in Stepfamilies : Finding from a National Survey of Child Health. In E. M. Hetherington & J. D. Arasteh (Eds.), *Impact of Divorce, Single Parenting and Stepparenting on Children*. N.J., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zill, N. (1996). Family change and student achievement: What we have learned, what it means for schools. In A. Booth and Judith F. Dunn, *Family-school links. How Do They Affect Educational Outcomes* (pp. 139-174). N.J., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Zill, N., & Schoenborn, C. A. (1990). Health of our nation's children: Developmental, learning, and emotional problems. United States, 1988. *Advance Data from Vital and Health Statistics, 190*, 1-18.

Zill, N., & Nord, C. W. (1994). *Running in place: How American families are faring in changing economy and an individualistic society*. Washington, DC: Child Trends.

APPENDICE 1

Questionnaire utilisé dans le cadre de l'étude

Quelques renseignements personnels

Identifie la meilleure réponse

1. Quelle est ta date de naissance

(jour/mois/année)? _____

2. Sexe : _____ 1) féminin _____ 2) masculin

3. a) Combien y a-t-il d'enfants dans ta famille (incluant toi-même)? _____

b) Quel rang occupes-tu? _____ 1^{er} (le plus vieux) _____ 2^e _____ 3^e _____ 4^e _____ autre

4. Avec qui demeures-tu?

_____ (1) Tes deux parents

_____ (2) Ta mère seule (famille monoparentale)

_____ (3) Ton père seul (famille monoparentale)

_____ (4) Ta mère et ton beau-père (le <<chum>> de ta mère) (famille recomposée)

_____ (5) Ton père et ta belle-mère (la <<copine>> de ton père) (famille recomposée)

_____ (6) Famille d'accueil

_____ (7) Garde-partagée : ton père seul **et** ta mère seule

_____ (8) Garde-partagée : ton père et ta belle-mère **et** ta mère seule

_____ (9) Garde-partagée : ton père seul **et** ta mère et ton beau-père

_____ (10) Garde-partagée : ton père et ta belle-mère **et** ta mère et ton beau-père

5a) Quel est le plus haut niveau d'études de ta mère?

_____ (1) Études primaires

_____ (2) Quelques années au secondaire

_____ (3) Études secondaires au complet

_____ (4) Études professionnelles au secondaire

_____ (5) Études collégiales (Cégep)

_____ (6) Études universitaires

_____ (7) Ne s'applique pas

5b) Quel est le plus haut niveau d'études de ton père?

- ____(1) Études primaires
- ____(2) Quelques années au secondaire
- ____(3) Études secondaires au complet
- ____(4) Études professionnelles au secondaire
- ____(5) Études collégiales (Cégep)
- ____(6) Études universitaires
- ____(7) Ne s'applique pas

5c) Quel est le plus haut niveau d'études de ta belle-mère (la <<copine>> de ton père)?

- ____(1) Études primaires
- ____(2) Quelques années au secondaire
- ____(3) Études secondaires au complet
- ____(4) Études professionnelles au secondaire
- ____(5) Études collégiales (Cégep)
- ____(6) Études universitaires
- ____(7) Ne s'applique pas

5d) Quel est le plus haut niveau d'études de ton beau-père (le <<chum>> de ta mère)?

- ____(1) Études primaires
- ____(2) Quelques années au secondaire
- ____(3) Études secondaires au complet
- ____(4) Études professionnelles au secondaire
- ____(5) Études collégiales (Cégep)
- ____(6) Études universitaires
- ____(7) Ne s'applique pas

6. En me comparant aux autres élèves de l'école, je pense que ma situation financière (le montant d'argent dont ma famille dispose) est:

- ____(1) Moins bonne que celle des autres
- ____(2) Semblable à celle des autres
- ____(3) Meilleure que celle des autres

7a) Quelle figure masculine participe le plus à ton suivi scolaire:

- ____(1) Ton père
- ____(2) Ton beau-père
- ____(3) Autre, précise _____

Pense à cette personne en répondant à la question suivante :

7b) Jusqu'à quel point ce parent participe-t-il à tes activités scolaires (aide dans tes devoirs, rencontre de parents, remises de bulletins, etc.)

- ____(1) Beaucoup
- ____(2) Moyennement
- ____(3) Peu

7c) Quelle figure féminine participe le plus à ton suivi scolaire:

- ____ (1) Ta mère
 ____ (2) Ta belle-mère
 ____ (3) Autre, précise _____

Pense à cette personne en répondant à la question suivante :

7d) Jusqu'à quel point ce parent participe-t-il à tes activités scolaires (aide dans tes devoirs, rencontre de parents, remises de bulletins, etc.)

- ____ (1) Beaucoup
 ____ (2) Moyennement
 ____ (3) Peu

8. Quelle est ta moyenne générale cumulative à ton dernier bulletin? _____ %

Tes ressources à la maison

À la maison tu disposes ou non des ressources suivantes : Oui

Non

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 9. Un endroit calme pour étudier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Un journal quotidien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Une revue ou un périodique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Une encyclopédie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Un dictionnaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Un atlas, une carte du monde ou un globe terrestre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Un ordinateur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Une machine à écrire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Accès à Internet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Plus de 50 livres de lecture | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Une calculatrice de poche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Le câble (pour la télévision) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Un magnétoscope (vidéo) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Un téléviseur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Ta propre chambre à coucher | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

APPENDICE 2

Questionnaire utilisé dans le cadre du projet-pilote

Quelques renseignements personnels

Identifie la meilleure réponse

1. Quelle est ta date de naissance

(jour/mois/année)? _____

2. Sexe : _____ 1) féminin _____ 2) masculin

3. a) Combien y a-t-il d'enfants dans ta famille (incluant toi-même)? _____

b) Quel rang occupes-tu? _____ 1^{er} (le plus vieux) _____ 2^e _____ 3^e _____ 4^e _____ autre

4. Avec qui demeures-tu?

_____ (1) Tes deux parents

_____ (2) Ta mère seule, ton père seul (famille monoparentale)

_____ (3) Ta mère et ton beau-père (le <<chum>> de ta mère) ou ton père et ta belle-mère
(la <<copine>> de ton père) (famille recomposée)

_____ (4) Garde-partagée

_____ (5) Famille d'accueil ou autre

5. Quel est le plus haut niveau d'études de ta mère?

_____ (1) Études primaires

_____ (2) Quelques années au secondaire

_____ (3) Études secondaires au complet

_____ (4) Études professionnelles au secondaire

_____ (5) Études collégiales ou universitaires

6. Quel est le plus haut niveau d'études de ton père?

_____ (1) Études primaires

_____ (2) Quelques années au secondaire

_____ (3) Études secondaires au complet

_____ (4) Études professionnelles au secondaire

_____ (5) Études collégiales ou universitaires

Tes ressources à la maison

À la maison tu disposes ou non des ressources suivantes :Oui

Non

| | | |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7. Un endroit calme pour étudier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Un journal quotidien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Une revue ou un périodique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Une encyclopédie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Un dictionnaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Un atlas ou une carte du monde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Une machine à écrire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Un ordinateur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Accès à Internet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Plus de 50 livres de lecture | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Une calculatrice de poche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Le câble (pour la télévision) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Un appareil vidéo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Un téléviseur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Ta propre chambre à coucher | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

APPENDICE 3

Questionnaire utilisé pour fin de validation

Quelques renseignements personnels

Identifie la meilleure réponse

1. Quelle est ta date de naissance

(jour/mois/année)? _____

2. Sexe : _____ 1) féminin _____ 2) masculin

3. a) Combien y a-t-il d'enfants dans ta famille (incluant toi-même)? _____

b) Quel rang occupes-tu? _____ 1^{er} (le plus vieux) _____ 2^e _____ 3^e _____ 4^e _____ autre

4. Avec qui demeures-tu?

_____ (1) Tes deux parents

_____ (2) Ta mère seule (famille monoparentale)

_____ (3) Ton père seul (famille monoparentale)

_____ (4) Ta mère et ton beau-père (le <<chum>> de ta mère) (famille recomposée)

_____ (5) Ton père et ta belle-mère (la <<copine>> de ton père) (famille recomposée)

_____ (6) Famille d'accueil

_____ (7) Garde-partagée : ton père seul **et** ta mère seule

_____ (8) Garde-partagée : ton père et ta belle-mère **et** ta mère seule

_____ (9) Garde-partagée : ton père seul **et** ta mère et ton beau-père

_____ (10) Garde-partagée : ton père et ta belle-mère **et** ta mère et ton beau-père

5a) Quel est le plus haut niveau d'études de ta mère?

_____ (1) Études primaires

_____ (2) Quelques années au secondaire

_____ (3) Études secondaires au complet

_____ (4) Études professionnelles au secondaire

_____ (5) Études collégiales (Cégep)

_____ (6) Études universitaires

_____ (7) Ne s'applique pas

5b) Quel est le plus haut niveau d'études de ton père?

- _____ (1) Études primaires
- _____ (2) Quelques années au secondaire
- _____ (3) Études secondaires au complet
- _____ (4) Études professionnelles au secondaire
- _____ (5) Études collégiales (Cégep)
- _____ (6) Études universitaires
- _____ (7) Ne s'applique pas

5c) Quel est le plus haut niveau d'études de ta belle-mère (la <<copine>> de ton père)?

- _____ (1) Études primaires
- _____ (2) Quelques années au secondaire
- _____ (3) Études secondaires au complet
- _____ (4) Études professionnelles au secondaire
- _____ (5) Études collégiales (Cégep)
- _____ (6) Études universitaires
- _____ (7) Ne s'applique pas

5d) Quel est le plus haut niveau d'études de ton beau-père (le <<chum>> de ta mère)?

- _____ (1) Études primaires
- _____ (2) Quelques années au secondaire
- _____ (3) Études secondaires au complet
- _____ (4) Études professionnelles au secondaire
- _____ (5) Études collégiales (Cégep)
- _____ (6) Études universitaires
- _____ (7) Ne s'applique pas

6. En me comparant aux autres élèves de l'école, je pense que ma situation financière (le montant d'argent dont ma famille dispose) est:

- _____ (1) Moins bonne que celle des autres
- _____ (2) Semblable à celle des autres
- _____ (3) Meilleure que celle des autres

7a) Quelle figure masculine participe le plus à ton suivi scolaire:

- _____ (1) Ton père
- _____ (2) Ton beau-père
- _____ (3) Autre, précise _____

Pense à cette personne en répondant à la question suivante :

7b) Jusqu'à quel point ce parent participe-t-il à tes activités scolaires (aide dans tes devoirs, rencontre de parents, remises de bulletins, etc.)

- _____ (1) Beaucoup
- _____ (2) Moyennement
- _____ (3) Peu

7c) Quelle figure féminine participe le plus à ton suivi scolaire:

- ____ (1) Ta mère
 ____ (2) Ta belle-mère
 ____ (3) Autre, précise _____

Pense à cette personne en répondant à la question suivante :

7d) Jusqu'à quel point ce parent participe-t-il à tes activités scolaires (aide dans tes devoirs, rencontre de parents, remises de bulletins, etc.)

- ____ (1) Beaucoup
 ____ (2) Moyennement
 ____ (3) Peu

8. Quelle est ta moyenne générale cumulative à ton dernier bulletin? _____ %

Tes ressources à la maison

À la maison tu disposes ou non des ressources suivantes :

Oui

Non

- | | | |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9. Un endroit calme pour étudier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Un journal quotidien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Une revue ou un périodique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Une encyclopédie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Un dictionnaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Un atlas ou une carte du monde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Une machine à écrire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Un ordinateur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Une revue ou un périodique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Plus de 50 livres de lecture | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Une calculatrice de poche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Le câble (pour la télévision) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Un magnétoscope (vidéo) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Un téléviseur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Ta propre chambre à coucher | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

APPENDICE 4

Consignes aux administrateurs

Consignes aux administrateurs du questionnaire

- 1- Présentez le questionnaire en expliquant aux élèves que notre but est de mieux connaître les familles pour mieux intervenir et les aider à mieux réussir.
- 2- Indiquez que le questionnaire est totalement confidentiel (ils n'ont pas à écrire leur nom) et leur faire remarquer qu'aucun renseignement permettant d'identifier l'élève n'apparaît sur le questionnaire.
- 3- Expliquez qu'il est important de répondre de façon consciencieuse à toutes les questions en ne donnant qu'une seule réponse et insistez sur l'importance de cocher <<Ne s'applique pas>> lorsque c'est le cas.
- 4- Mentionnez aux élèves que nous leur communiquerons les résultats à la fin du processus.

Questions pouvant ressortir lors de la passation du questionnaire :

Structure familiale, nombre d'enfants dans la famille et rang

- Nombre d'enfants dans les familles reconstituées, indiquez le nombre d'enfants dans la famille où l'élève passe le plus de temps.
- Nombre d'enfants et rang dans une famille en garde-partagée, indiquez le rang dans la famille où l'élève passe le plus de temps (s'il vit à temps égal entre les deux familles, indiquez le nombre d'enfants dans la famille la plus nombreuse et son rang dans cette famille).
- Si l'enfant a été adopté, il n'indique pas qu'il vit en famille d'accueil, puisqu'il vit dans une famille adoptive et non une famille d'accueil, il choisira le type de famille qui correspond le plus à sa situation.

Niveau de scolarité des parents

- Lorsque l'élève n'est pas en mesure d'indiquer le niveau de scolarité des parents, demandez à l'élève le métier que pratique le parent et indiquez le niveau de scolarité approximatif du parent en question.
- Indiquez aussi aux élèves que ceux dont les parents ont complété un secondaire professionnel et un secondaire complet doivent cocher secondaire professionnel.
- Si un parent a fait des études à l'École Normale, considérez qu'il s'agit d'études universitaires.

Revenu familiale

- Si la question revient à savoir de combien est le revenu moyen des autres familles, expliquez aux élèves qu'il s'agit d'une observation personnelle de la situation financière de leur famille par rapport à celle des autres élèves et que c'est une observation approximative.

Moyenne générale

- La moyenne générale cumulative que les élèves doivent indiquer à la question 8 est celle du dernier bulletin, il sera important de le rappeler.

Ressources matérielles

- Rappelez aux élèves la différence entre un journal quotidien et un hebdomadaire en donnant des exemples de sorte que les élèves ne confondent pas les journaux régionaux distribués gratuitement à toutes les semaines avec un journal quotidien comme La Presse, Le Journal de Montréal ou Le Devoir.
- En ce qui concerne la question reliée à la possession d'une antenne numérique, considérez cette dernière au même titre que le raccordement au câble.