

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

PAULA BEAULIEU

RELATION ENTRE LE STYLE PARENTAL, LA PARTICIPATION
PARENTALE AU SUIVI SCOLAIRE ET LE RISQUE
DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

JUIN 1999

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.

Sommaire

La famille fait partie des variables reconnues comme ayant un lien avec l'abandon des études. Les quelques études qui ont tenté d'explorer ce lien n'apportent que peu d'éléments de compréhension des processus sous-jacents qui sont alors en action. Cette étude a pour but d'explorer les processus familiaux, soit les dimensions du style parental et la participation parentale au suivi scolaire, en relation avec le risque de décrochage scolaire. Deux hypothèses et trois questions exploratoires ont été émises suite à la recension des écrits. La première hypothèse stipule que les décrocheurs potentiels perçoivent chez leurs parents un style parental moins démocratique, comparativement aux élèves non à risque de décrochage. Plus précisément, ils perçoivent chez leurs parents moins d'engagement, moins d'encadrement et moins d'encouragement à l'autonomie. La seconde hypothèse stipule que les adolescents à risque de décrochage scolaire perçoivent chez leurs parents, une plus faible participation parentale à leur suivi scolaire comparativement aux élèves non à risque. Plus précisément, ils perçoivent moins de soutien affectif et une

communication plus fréquente avec les enseignants. Les questions exploratoires sont les suivantes (a) comparativement aux élèves non à risque de décrochage scolaire, les élèves décrocheurs potentiels perçoivent plus d'interactions axées sur le quotidien scolaire entre eux et leurs parents; (b) comparativement aux élèves non à risque de décrochage scolaire, les décrocheurs potentiels perçoivent plus de communication entre l'école et leurs parents; (c) comparativement aux élèves non à risque de décrochage scolaire, les élèves décrocheurs potentiels perçoivent moins de communication entre eux et leurs parents. Les 381 élèves participants ont répondu, au cours de trois périodes classe, aux questionnaires portant sur les renseignements généraux, le style parental et la participation parentale au suivi scolaire et le risque d'abandon scolaire. Les résultats obtenus démontrent un lien significatif entre l'engagement et l'encadrement et le risque de décrochage scolaire et entre trois dimensions de la participation parentale au suivi scolaire et le risque de décrochage scolaire. Ainsi, il est indéniable que la connaissance de ces nouvelles variables, permettra de mieux cibler l'intervention sur les processus familiaux, pouvant influencer le décrochage scolaire.

Table des matières

Sommaire	ii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	v
Remerciements	vi
Introduction	1
Chapitre premier :	4
-Situation actuelle.	6
-Variables reliées à l'élève et à l'école	10
-Caractéristiques familiales.	19
-Caractéristiques socio-économiques	22
-Style parental	26
-Approche typologique.	26
-Approche dimensionnelle.	36
-Participation parentale au suivi scolaire.	40
-Hypothèses et questions exploratoires	50
Chapitre II : Méthode	52
-Participants.	53
-Instruments de mesure.	56
-Pré-expérimentation.	61
-Déroulement.	62
Chapitre III : Résultats.	63
-Analyse des données	64
-Caractéristiques familiales	65
-Style parental	68
-Participation parentale au suivi scolaire	73
Chapitre IV : Discussion.	79
Conclusion	95
Références	99

Liste des tableaux

Tableau 1 Caractéristiques démographiques de l'échantillon	55
Tableau 2 Caractéristiques familiales des élèves non décrocheurs et des élèves à risque de décrochage scolaire.	66
Tableau 3 Style parental : scores moyens et écarts-types	69
Tableau 4 Style parental : résultats de l'analyse de variance.	72
Tableau 5 Participation parentale au suivi scolaire : scores moyens et écarts-types.	74
Tableau 6 Participation parentale au suivi scolaire : résultats des analyses de variance.	78

Remerciements

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance et remercier son directeur et sa co-directrice de recherche, Pierre Potvin, Ph. D. et professeur au département de psycho-éducation de l'université du Québec à Trois-Rivières, et Rollande Deslandes, Ph. D, et professeure au département des sciences de l'éducation de l'université du Québec à Trois-Rivières, pour leurs précieux conseils, leur disponibilité et leurs encouragements durant la réalisation de ce projet.

Des remerciements sont adressés aux assistantes de recherche Annie Doré-Côté et Suzie McKinnon qui ont contribué à la réalisation de ce travail qui fait partie d'une étude longitudinale intitulée «Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de l'adaptation et de la réussite scolaire des jeunes à risque». Merci également à Danielle Leclerc pour sa patience et sa disponibilité lors des analyses statistiques.

L'auteure désire également remercier sa famille et son conjoint pour leur patience, leur compréhension et leur soutien indéfectibles.

Introduction

L'abandon des études secondaires par les adolescents est un phénomène qui préoccupe beaucoup la société en général, et les chercheurs en particulier. Différents facteurs ont fait l'objet de recherche afin d'expliquer ce phénomène. La famille est particulièrement pointée du doigt, étant le milieu de vie des premiers apprentissages importants. Les premières études ont surtout porté sur les caractéristiques de la famille, telles que le statut socio-économique, la taille de la famille, sa structure ainsi que le niveau de scolarité des parents, caractéristiques sur lesquelles il est difficile d'intervenir. C'est pourquoi le but de cette recherche est d'investiguer du côté des processus familiaux, soient les dimensions du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire, et de leur impact sur le risque de décrochage scolaire.

Les études rapportées à ce jour font surtout état de liens entre le style parental permissif, dans sa perspective globale, et le décrochage scolaire. Récemment, un nouveau courant de recherche est apparu. Ce dernier courant mise sur une nouvelle avenue, la fragmentation du style parental en ses trois principales composantes. Encore là, les travaux les plus récents ne font état de liens qu'entre les

dimensions du style parental ou de la participation parentale au suivi scolaire et des différents indicateurs de l'adaptation de l'adolescent. A notre connaissance, il n'existe donc aucune étude qui porte spécifiquement sur l'étude des dimensions qui constituent le style parental et la participation parentale, et de leur lien avec le risque de décrochage scolaire.

Il nous apparaît donc important de tenter de déterminer s'il existe un lien entre chacune de ces dimensions et le risque de décrochage scolaire, de façon à pouvoir mieux cibler l'intervention auprès des jeunes qui démontrent des signes de décrochage scolaire.

Ce document sera divisé en quatre parties distinctes. La première section comportera une brève description de la problématique et de la situation actuelle du décrochage scolaire, et sera suivie par la recension des écrits. Ensuite, le second chapitre portera sur la description de l'échantillon des participants, ainsi que des différents instruments de mesure utilisés dans le cadre de cette recherche. La troisième section traitera des résultats obtenus, compte tenu des hypothèses formulées, suite aux différentes analyses statistiques. La discussion qui lui succédera fera une analyse plus éclairée et plus détaillée de ces résultats. Enfin, la conclusion abordera les différentes

limites inhérentes à cette étude, ainsi que certaines pistes d'intervention suscitées par ce travail de recherche.

Chapître premier

Relation entre le style parental et la participation
parentale au suivi scolaire et le risque de décrochage
scolaire

Chaque secteur de notre vie en société connaît un jour ou l'autre un problème plus épineux à régler. Au niveau scolaire, plus particulièrement au secondaire, le décrochage scolaire est un phénomène attirant de plus en plus l'attention. Au cours des dernières années, de nombreux chercheurs, intervenants du milieu scolaire et différentes autorités gouvernementales se sont intéressés à ce problème.

Les conséquences de l'abandon scolaire sont considérables. Après avoir décroché, les jeunes rencontrent des problèmes sur le marché de l'emploi. Selon l'enquête de Violette (1991), après avoir abandonné l'école, 65.9% des jeunes travaillaient, dont 47.9% à temps plein. Pour ce qui est du genre d'emplois qu'ils occupent, la majorité oeuvre dans les secteurs secondaire et tertiaire. En ce qui a trait au salaire, dans l'ensemble, 39.1% d'entre eux gagnent moins de 200\$ brut par semaine, 43.3% gagnent de 200 à 299\$ brut par semaine et seulement 3.3% gagnent plus de 450\$ brut par semaine. Malgré tout, quelques mois après avoir quitté l'école, un peu moins du tiers croyait avoir pris la bonne décision, alors qu'une minorité de 19% hésitait à ce propos. (Gilbert, Barr, Clark, Blue, & Sunter, 1993). Ces proportions sont relativement semblables à celles obtenues par Hrimech et

Théorêt (1997), auprès de décrocheurs canadiens de naissance. En effet, près du quart des décrocheurs affirmaient regretter leur geste.

Situation actuelle

Le taux de décrochage scolaire se situe entre 25 et 36% au Québec (LeBlanc, Janosz, & Langelier-Biron, 1993) et à environ 28% au Canada (Gilbert et al., 1993). En effet, les québécois sont très préoccupés par le nombre de jeunes qui ne terminent pas leurs études secondaires. Il ressort que le système d'éducation québécois est incapable de réussir à atteindre un taux de diplomation supérieur à 73% auprès de ses élèves (MEQ, 1997). En 1996, au Québec, le taux de non diplomation après sept années d'études était de 27%, les filles obtenaient 20% et les garçons 33%. Les proportions au niveau de l'abandon scolaire sont inégales chez les garçons et les filles. Il y a plus de garçons que de filles qui décrochent (Beauchesne, 1991; Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986; Rumberger, 1987). Les garçons représentent 36.4 % d'une génération qui n'obtient pas de diplôme au secteur des jeunes en 1995-96, alors que les filles représentent 23.8% de cette génération (M.E.Q., 1996-97).

Mais qu'est-ce qu'on entend par décrocheur? Il est difficile de se fier aux chiffres rapportés par les différentes études, et cela est dû au fait qu'il ne semble pas y avoir de définition claire et reconnue de ce qu'est un décrocheur. Le ministère de l'Education du Québec définit le décrocheur de la façon suivante : «...un élève qui était inscrit au secteur des Jeunes l'année précédente, ne l'est plus l'année en cours, n'est pas titulaire d'un diplôme d'études secondaire et réside toujours au Québec» (MEQ, 1993). Une autre définition est également reconnue; il s'agit de celle de Legendre, (1993, p.305) qui définit le décrocheur comme étant une «personne qui quitte en cours d'études, sans terminer le cycle commencé. Elève qui quitte l'école sans son diplôme».

Une proportion importante de nos jeunes décident d'abandonner l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme. Dans le but de contrecarrer ce phénomène, différents programmes, ont fait leur apparition. L'accent est mis, au niveau préventif, sur les jeunes que l'on appelle "à risque". Il est alors question de décrocheurs potentiels puisqu'ils ont déjà plusieurs caractéristiques communes aux jeunes ayant déjà décroché. Selon Gilbert et al. (1993), 69% des jeunes qui décrochent proviennent d'un groupe dit "à risque élevé" de décrochage, et 10% des décrocheurs font partie du groupe à "faible risque" d'abandon. La catégorie du risque d'abandon du jeune dépend de plusieurs caractéristiques-clés dont : la

structure familiale, l'état matrimonial, le nombre d'enfants à charge, les incapacités et le niveau d'instruction et la profession des parents (Gilbert et al., 1993).

Différents chercheurs ont tenté d'identifier les causes possibles du décrochage scolaire. Bon nombre d'intervenants se sont également questionnés à ce sujet. A titre d'exemple, Rivard (1991), qui a beaucoup travaillé avec la population des décrocheurs, identifie seize raisons qui motivent les jeunes à abandonner l'école prématûrément. Voici quelques exemples des raisons invoquées pour quitter l'école : les absences sporadiques de l'étudiant; les échecs scolaires; les mésententes avec les enseignants, le directeur et les autres élèves; les devoirs négligés ou non remis; et finalement, la croyance que l'instruction n'est pas nécessaire.

De leur côté, Gilbert et al. (1993) mentionnent d'autres facteurs pouvant influencer la décision de quitter l'école : l'attitude des parents, le milieu scolaire, la qualité des professeurs, l'initiative, la détermination, la motivation personnelle et les difficultés d'apprentissage.

Dans le même sens, une méta-analyse des travaux de recherche, s'échelonnant sur une cinquantaine d'années (Wang, Haertel & Walberg, 1994) a mis en évidence vingt-huit catégories d'influence sur l'apprentissage scolaire. De ces

catégories, six grands types d'influence ont été répertoriés soit : 1-les aptitudes des élèves, 2-la façon d'enseigner et le climat de classe, 3-le contexte (milieu familial et soutien parental, les autres élèves, les influences du milieu et les activités extrascolaires), 4-la planification du programme, 5-l'organisation de l'école et 6-les caractéristiques de l'État et du district. Les catégories qui se sont révélées avoir le plus d'influence sur l'apprentissage sont, en commençant par la plus importante, les processus métacognitifs (aptitudes de l'élève), le milieu familial et le soutien parental (contexte), et les interactions sociales entre élèves et enseignants (façon d'enseigner et climat de classe). Les différentes catégories d'influence de Wang et al. (1994), viennent rejoindre à plusieurs niveaux les facteurs mentionnés par Gilbert et al. (1993). Bref, il ressort une similitude importante dans les causes associées au décrochage scolaire répertoriées par plusieurs chercheurs.

Le texte qui suit porte d'une façon spécifique sur ces facteurs associés au décrochage scolaire. Afin d'éviter la redondance, ces facteurs ont été regroupés en deux catégories : les caractéristiques de l'élève et les variables reliées à la famille. Loin de nous la prétention d'avoir réussi à en faire des catégories exhaustives et exclusives. C'est toutefois, la dernière catégorie, correspondant aux caractéristiques familiales, au style

parental et à la participation parentale au suivi scolaire, qui retiendra le plus particulièrement notre attention.

Variables reliées à l'élève et à l'école

Sous le volet des variables reliées à l'école, seront abordées les caractéristiques du décrocheur comme élève, de son vécu scolaire et des relations maître-élève.

Facteurs reliés à l'élève. Concernant les facteurs liés à l'élève, il serait bon de préciser que seulement quelques éléments de la littérature existante ont été retenus. Il aurait été impossible, de souligner, dans le présent document, tous les éléments se rapportant à l'élève. Les aspects reliés à la motivation, au temps consacré aux devoirs, aux aspirations scolaires, et à la performance scolaire ont été privilégiés.

De façon générale, les chercheurs dressent le portrait suivant du décrocheur : ce sont des élèves qui présentent une faible performance scolaire et des problèmes de comportement (absences, indiscipline), ne s'attendant pas à réussir ils ont peu de motivation, ils prêtent moins d'attention en classe et ils ne voient pas l'utilité de l'école à long terme (Rumberger, 1983; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter & Dornbusch, 1990; Wehlage & Rutter, 1986).

Plusieurs auteurs soutiennent que la motivation est une variable importante dont il faut tenir compte pour bien comprendre le décrochage scolaire (Vallerand & Sénéchal, 1992; Viau & Louis, 1997). Les décrocheurs manifestent peu d'engagement dans leurs études et ils démontrent une absence de but professionnel précis. Bref, ils sont peu motivés. Viau et Louis (1997) ont d'ailleurs conçu un modèle, exclusif au contexte scolaire, mettant en relation trois éléments déterminants de la motivation chez l'élève : (1) sa perception de l'importance d'une activité d'apprentissage, (2) sa perception de sa compétence vis-à-vis cette activité et (3) sa perception du contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement de l'activité, et deux composantes de l'apprentissage : (a) les conséquences, qui peuvent être influencées par la motivation, c'est-à-dire son engagement cognitif dans cette activité et sa persévérance et, (b) sa performance.

Au niveau du temps que ces jeunes consacrent à leurs travaux scolaires, des recherches ont permis d'observer que les décrocheurs investissent moins de temps dans la vie scolaire, et consacrent moins de temps à leurs devoirs et leçons que l'ensemble des diplômés du secondaire (LeBlanc et al., 1993; Rumberger et al., 1990; Rumberger, 1995).

Concernant le désir de ces jeunes de s'instruire, les décrocheurs ne manifestent que bien peu d'attentes et

d'aspirations scolaires (Ekstrom et al., 1986; Wehlage & Rutter, 1986; Rumberger, 1983; Rumberger et al., 1990). Quelles sont leurs ambitions scolaires? Une très faible proportion aspire à l'université ou au collège; près de la moitié s'en tiendrait à un diplôme d'études secondaires, alors que les autres ne souhaitent pas continuer plus loin ou alors auraient laissé l'école avant s'ils en avaient eu le choix (LeBlanc et al., 1993; Violette, 1991).

Charest (1980) mentionne pour sa part, que les échecs dans les matières de base ont une influence sur les projets d'étude des élèves. Selon elle, les difficultés de rendement, les retards pédagogiques et les échecs scolaires constituent des obstacles à la réalisation des aspirations professionnelles du jeune. Il apparaît clair que des échecs, des retards et des difficultés continues au niveau scolaire grugent, à la longue, les espoirs du jeune de devenir médecin, avocat ou dentiste. C'est donc dire que la qualité du vécu scolaire du jeune a une influence sur ses attentes et aspirations au niveau scolaire.

Du côté de la performance scolaire, les études indiquent que les résultats scolaires des adolescents, avant l'abandon, ne sont pas très reluisants, puisque la plupart des décrocheurs ont une moyenne générale de C alors que certains autres reçoivent surtout des D et des F de moyenne générale.

Ils ont souvent des difficultés en classe, en plus grande proportion que les diplômés; ils ont aussi plus d'échecs scolaires et ils ont vécu plus de redoublements. D'ailleurs, certains résultats de recherche affirment que le redoublement serait le meilleur prédicteur de l'abandon scolaire (Rumberger, 1995; Wehlage & Rutter, 1986).

Vécu scolaire. Tant pour les garçons que pour les filles, l'abandon de l'école est le résultat d'une suite d'expériences scolaires frustrantes, et particulièrement d'échecs, de retards et de performances insatisfaisantes (Astone & McLanahan, 1991; LeBlanc et al., 1993). Suite à leur enquête à l'échelle nationale, Gilbert et al., (1993) à l'instar de d'autres chercheurs, (e.g., Violette, 1991; Rumberger, 1995) affirment qu'il existe des différences importantes entre le vécu scolaire des décrocheurs et celui des diplômés. Ils mentionnent entre autres, leur difficulté à s'entendre avec le professeur, leur absence d'intérêt pour leurs cours, leur absentéisme, leur non-participation aux activités scolaires et leur absence de sentiment d'appartenance. Pour les filles comme pour les garçons, à environ 40%, la raison dominante expliquant l'abandon scolaire serait reliée à l'école et ce qui l'entoure dont l'ennui, les problèmes liés aux travaux scolaires et aux professeurs et les absences fréquentes (Gilbert et al. 1993; Hrimech & Théorêt, 1997). En d'autres termes, les jeunes qui abandonnent l'école auraient plus

tendance à affirmer qu'ils ont des ennuis avec leurs professeurs, qu'ils ne participent pas aux activités parascolaires et qu'ils participent moins en classe que les autres élèves. Mais aiment-ils l'école, ces jeunes? A cette question, les décrocheurs semblent répondre d'une façon négative; ils n'aiment pas l'école, en tout cas, moins que les diplômés (Gilbert et al., 1993; Hrimech & Théorêt, 1997; LeBlanc et al., 1993). Comment pourraient-ils aimer l'école après avoir vécu tant de difficultés et d'échecs?

Relation maître-élève. Un grand nombre de travaux ont traité des relations maître-élève (Potvin & Rousseau, 1991; Rosenthal & Jacobson, 1968). Les nombreux écrits consultés suggèrent que la qualité de la relation enseignant-jeune constitue un élément important pouvant influencer la réussite et la persévérence scolaire du jeune. A ce sujet, Gilbert et ses collègues (1993) mentionnent que les relations des décrocheurs de son enquête avec les professeurs n'étaient pas très bonnes dans une minorité de cas, mais que cette proportion était sept fois supérieure à celle des diplômés. Pour leur part, Hrimech et Théorêt (1997) soulignent que le motif premier d'abandon scolaire qui est rapporté par les décrocheurs est la mésentente entre élève et enseignants et ce, dans plus du tiers des cas. Somme toute, les adolescents qui décrochent ont tendance à pointer leurs enseignants du doigt. L'opinion des jeunes décrocheurs sur quelques aspects

de l'enseignement ressemble à ce qui suit : les professeurs ne savent pas rendre leur cours intéressants, les cours sont inutiles etc. En fait, la majorité des décrocheurs considèrent leurs enseignants peu encourageants et peu disponibles (Violette, 1991).

Dans la même veine, Wang et al. (1994) font ressortir que les différentes façon d'enseigner et le climat qui règne dans la classe ont une influence importante au niveau de l'apprentissage de l'élève. Fait étonnant, ce type d'influence est jugé presqu'aussi important que les aptitudes de l'élève. Les différentes dimensions à considérer concernant la façon d'enseigner et le climat de classe, comprennent la gestion de classe (i.e, les techniques employées pour conserver l'intérêt des élèves et favoriser leur participation active), les interactions sociales entre les élèves et les enseignants (i.e, les réactions positives des élèves aux questions du professeur ou des autres enfants), et le nombre d'heures d'enseignement (engagement actif dans l'enseignement). S'ajoutent à cela, le climat en classe (i.e, sentiment d'appartenance au groupe, de coopération), la façon d'enseigner en classe (e.g., claire et structurée de façon à rendre la matière compréhensible), les interactions pédagogiques (sollicitations de l'enseignant à ce que l'élève réponde aux questions), les contrôles de connaissances (les examens), et, la conduite de la classe et le soutien

pédagogique (efficacité de la discipline instaurée dans la classe et des règles de communication). En bref, selon Wang et al. (1994), toutes ces dimensions concernant la façon d'enseigner et le climat qui règne en classe semblent influencer, à différents niveaux, l'apprentissage de l'élève et de par le fait même, sa relation avec son enseignant.

Les sources d'influence sociale pouvant avoir un effet dans une classe et relevées par Gergen et son équipe (1992) vont également dans le même sens. Les auteurs mentionnent d'abord le climat émotionnel créé par le professeur lorsqu'il manifeste de la chaleur et de la considération à certains élèves et pas à d'autres. La quantité de matière académique peut également différer, l'enseignant donnant plus de matériel et une matière plus enrichie aux élèves qu'ils préfèrent (Taylor, 1979, cité dans Gergen, Gergen & Jutras, 1992). Une différence peut également survenir au niveau de l'opportunité de s'exprimer en classe, le professeur laissant plus de chances de répondre aux élèves qu'il préfère et en étant plus patient avec eux. Un autre aspect pouvant varier est la rétroaction des enseignants qui est donnée lors de la correction des examens et des travaux, les écoliers préférés bénéficiant souvent de commentaires plus précis et constants (Gergen, Gergen, & Jutras, 1992). Toutefois, il semble que la relation maître-élève soit plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves

ordinaires (Potvin & Rousseau, 1991).

Par contre, selon une étude menée auprès d'enseignants de la Commission scolaire de Malartic, les professeurs ne semblent pas remettre en question leur enseignement ou leurs qualités professionnelles. Les enseignants tendent à associer davantage le décrochage scolaire au manque de motivation et d'efforts des élèves, au manque de discipline à la maison, au manque de support des parents de même qu'au sentiment d'impuissance des élèves à surmonter les échecs accumulés (Parent, Duquette & Carrier, 1992). On peut donc constater que d'un côté, parents et élèves pointent les professeurs du doigt, alors que les professeurs, de leur côté, renvoient la responsabilité aux parents et aux élèves.

Jusqu'à maintenant, la recension des écrits a permis de survoler deux types de facteurs pouvant avoir un effet sur l'abandon scolaire. Il ressort que les caractéristiques de l'élève ainsi que les variables relevant de l'école peuvent avoir diverses influences sur la décision de décrocher. D'ailleurs, il semble que les différentes façons d'enseigner et le climat qui règne en classe ont presque autant d'influence sur l'apprentissage que l'élève lui-même, et ses habiletés scolaires (Wang et al., 1990).

Il existe d'autres facteurs pouvant jouer un rôle important dans la décision de quitter l'école. Parmi ces derniers figurent certaines variables familiales qui feront l'objet d'une attention particulière dans le texte qui suit. En effet, plusieurs auteurs mentionnent que la famille fait partie des facteurs les plus souvent rapportés comme étant les prédicteurs les plus importants du décrochage scolaire, avec l'école et le comportement de l'élève (Doucet, 1993; Garnier, Stein, & Jacobs, 1997; Janosz, LeBlanc, Boularice & Tremblay, 1996; LeBlanc et al., 1993; Rumberger et al., 1990; Rumberger, 1995).

La partie qui suit se divise en trois sections distinctes. La première section porte sur les différentes caractéristiques de la famille soit, la taille, la structure, le revenu, le statut socio-économique et la scolarité des parents, en lien avec l'abandon scolaire. La deuxième section, traite des aspects plus dynamiques de la famille, soit le style parental et ses composantes. Et enfin, la dernière section se consacre à la participation parentale au suivi scolaire et ses différentes dimensions. Voyons d'abord les caractéristiques de la famille et leur relation avec le décrochage scolaire.

Caractéristiques familiales

Au niveau des caractéristiques de la famille, les chercheurs semblent avoir investiguée une panoplie de facteurs pouvant influencer la décision du jeune de quitter l'école ou non. Les caractéristiques les plus fréquemment rapportées sont la taille de la famille, la structure familiale, le niveau socio-économique et la scolarité des parents.

Taille de la famille. Il semble que la taille de la famille, ou le nombre d'enfants composant la fraterie, ait son importance dans le phénomène du décrochage scolaire. En effet, des résultats de recherche démontrent un taux de décrochage significativement plus élevé chez les jeunes provenant d'une famille nombreuse, comparativement aux jeunes issus d'une famille plus restreinte (Rousseau & Leblanc, 1992; Rumberger et al., 1990).

Structure familiale. La structure familiale aurait aussi un rôle à jouer dans l'abandon scolaire de nos jeunes. De nombreux travaux suggèrent que les adolescents d'une famille désunie, qu'elle soit monoparentale ou reconstituée, ont une plus forte tendance à l'abandon scolaire que les autres adolescents (Astone & McLanahan, 1991; Ekstrom et al., 1986; Rousseau & Leblanc, 1992; Rumberger, 1995). Dans le même sens, Deslandes, Potvin et Leclerc (1998, soumis pour publication), affirment que les adolescents qui réussissent

mieux à l'école sont plus sujets à provenir de familles intactes (deux parents biologiques) et de parents bien scolarisés. Ils mentionnent également que les parents des adolescents ayant une plus faible performance scolaire fournissent moins de supervision et de soutien affectif à leurs adolescents que les autres parents. Rumberger (1983) appuie également cette affirmation lorsqu'il tente d'en expliquer les raisons. Selon cet auteur, les enfants de familles brisées, où un ou les deux parents sont absents, peuvent avoir moins de chances de trouver le support et l'encouragement nécessaires pour les garder à l'école. Le divorce ou la séparation de la dyade parentale peut également avoir un effet sur le jeune en modifiant la routine de la vie de tous les jours, les horaires de travail et les disponibilités du parent monoparental.

Dans la même foulée, Astone et McLanahan (1991) expliquent le plus grand risque de décrocher pour les jeunes de familles éclatées par le biais du niveau d'encadrement parental. Un encadrement parental insuffisant ou inadéquat peut amener l'enfant ou l'adolescent à se sentir dépassé et ainsi contribuer à la décision de lâcher l'école. Astone et McLanahan (1991) démontrent aussi que les enfants de familles reconstituées rapportent des aspirations scolaires plus faibles de la part de leurs parents, et moins d'appui parental avec le travail scolaire. Par contre, il semble que la

présence d'un autre adulte puisse avoir une influence positive. En effet, des résultats d'étude tendent à démontrer que la présence d'un autre adulte significatif, qui n'est ni un enfant, ni un parent, ni un beau-parent, est associée à un taux inférieur de déviance chez l'adolescent (Dornbusch et al., 1985).

Une étude récente (Otto & Atkinson, 1997) vient cependant jeter un regard nouveau sur l'influence de la structure de la famille. En effet, ces deux chercheurs ont indiqué la possibilité que l'appui parental, plutôt que la structure familiale, ou le fait que la mère travaille à plein temps, soit associé à des résultats scolaires différents de la part des adolescents. Selon ces mêmes auteurs, les effets positifs de l'appui parental viendraient neutraliser la diminution de disponibilité de la mère monoparentale, ou de la mère qui travaille à plein temps. Astone et McLanahan (1991) mentionnent également une plus grande communication entre parent et enfant d'une famille monoparentale. Toutefois, les auteurs omettent de mentionner de quelle façon la communication a été opérationnalisée. Bref, il apparaît que des comportements parentaux efficaces chez les familles monoparentales ou reconstituées puissent contre-balancer les effets négatifs, tels qu'une moins grande disponibilité. En un mot, cela signifie que ce n'est pas tant la quantité qui compte, mais bien la qualité.

Caractéristiques socio-économiques

Certains auteurs caractérisent le statut socio-économique comme étant un puissant prédicteur de la réussite scolaire et du décrochage (Ekstrom et al., 1986; Rumberger, 1983; Rumberger, 1995). Il faut cependant spécifier que la classe sociale, ou le statut socio-économique auxquels nous faisons référence, sont souvent mesurés par le niveau de scolarité atteint par l'un des parents ou les deux, ou par le revenu familial, ou encore par la profession qu'exercent les parents. Il semble donc que le fait de provenir d'une famille à faible revenu soit fortement associé à l'échec ou à la décision de laisser l'école (Ekstrom et al., 1986; Fagan & Pabon, 1990; Rumberger, 1995; Violette, 1991). Wehlage et Rutter (1986) tiennent cependant à spécifier que ce n'est pas tellement le fait de venir d'une famille pauvre qui rend le jeune plus susceptible de décrocher, mais le fait que de nombreux facteurs s'influencent de façon mutuelle à partir de cette donnée. En effet, les enfants des familles à faible revenu sont plus sujets à fréquenter des écoles situées dans un quartier défavorisé, où l'on décerne habituellement moins de diplômes comparativement aux écoles des milieux socio-économiques moyen ou élevé (Boudreault, 1992). Il est à noter que la structure familiale ou l'état matrimonial sont associés au niveau socio-économique, les familles monoparentales appartenant à un milieu défavorisé plus souvent que les familles biparentales (Gilbert et al., 1993).

Scolarité des parents. La scolarité des parents varie beaucoup, mais un niveau socio-économique faible est généralement lié à une faible scolarité (Ekstrom et al., 1986). D'après LeBlanc et al. (1993), les parents des décrocheurs sont moins scolarisés que ceux des diplômés et ils occupent des emplois moins prestigieux. Dans le même sens, l'enquête de Gilbert et son équipe (1993), menée à l'échelle nationale, indique que les décrocheurs ont tendance à avoir des parents qui sont peu instruits, comparativement aux diplômés. Ainsi, chez une majorité de décrocheurs (i.e., plus de 65%), les parents sont peu ou moyennement instruits. Dans ce dernier cas, le niveau d'instruction est considéré comme étant faible si un ou les deux parents n'ont pas terminé leurs études secondaires. Par contre, si les deux parents ont obtenu leur diplôme secondaire, ou si un parent a poursuivi ses études au-delà du secondaire, le niveau d'instruction est moyen. Chez les diplômés, le taux de parents peu ou moyennement instruits est de 55% (Gilbert et al., 1993).

De plus, des travaux ont démontré qu'il est important de considérer le sexe de l'enfant dans l'étude du niveau de scolarité des parents (e.g., Gilbert et al., 1993; Rumberger, 1983). La scolarité des parents, et de la mère surtout, semble avoir une incidence plus importante chez les filles que chez les garçons. De façon plus précise, les filles seraient influencées par le niveau de scolarité de leur mère, alors que

la scolarité du père aurait une influence sur les garçons. Ces résultats suggèrent que de plus hauts niveaux d'éducation du père réduisent la probabilité de décrocher chez le garçon. Par conséquent, la scolarité des parents apparaît être plus qu'un simple indicateur du statut socio-économique de la famille; les enfants peuvent utiliser le parent de même sexe comme un modèle pour déterminer le niveau de scolarité à atteindre (Rumberger, 1983). On peut donc comprendre le cercle vicieux qui peut s'installer dans les familles où les parents sont peu scolarisés.

Différents chercheurs suggèrent également que les parents moins favorisés économiquement ont peu d'attentes et d'aspirations scolaires pour leurs enfants (Astone & McLanahan, 1991) et qu'ils sont peu intéressés par la vie scolaire (Eccles & Harold, 1993). Dans le même sens, Rumberger (1995) affirme que les adolescents de parents ayant de faibles attentes de scolarité pour leurs enfants avaient jusqu'à cinq fois plus de chances de décrocher que les autres. De façon plus précise, Stevenson et Baker (1987) soutiennent que les parents plus favorisés économiquement sont plus portés à appuyer la scolarisation de leurs enfants que les parents moins favorisés économiquement. Ces auteurs notent aussi qu'un tel appui parental améliore les performances de l'enfant à l'école.

A ce moment-ci, si nous devions tracer un portrait sommaire du jeune à risque de décrocher, il aurait les caractéristiques suivantes : probablement de sexe masculin, peu motivé, beaucoup d'absences, certains problèmes de comportement, difficulté à s'entendre avec les enseignants, peu d'intérêt pour les cours, faible participation en classe, moyenne générale frôlant le «C», membre d'une famille plus nombreuse, souvent monoparentale, à faible revenu et parents peu instruits.

En résumé, chacune des caractéristiques familiales discutées semble avoir une influence plus ou moins directe sur le décrochage scolaire. Toutefois, comme le soulignent Dornbusch et Ritter (1992), on ne peut intervenir directement sur les caractéristiques familiales. Il importe donc d'examiner certaines variables liées aux processus familiaux. D'ailleurs, des auteurs (Deslandes, Potvin & Leclerc, soumis pour publication; Dornbusch & Ritter, 1992) considèrent que les processus familiaux sont de meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire que les caractéristiques familiales. C'est sous l'angle du style parental et de ses composantes que seront abordés les comportements parentaux.

Style parental

Les comportements des parents et de la famille ont été scrutés à la loupe afin de déterminer si des causes du décrochage scolaire pouvaient y être associées. Un premier groupe d'études a exploré le style parental en lien avec la scolarisation du jeune. Le style parental a principalement été traité dans sa globalité, en utilisant une approche typologique. Cette dernière permet de distinguer les différentes catégories de styles d'éducation que peuvent utiliser les parents. Récemment, une nouvelle génération de travaux ont mis l'accent sur le bien-fondé de la fragmentation du style parental en ses diverses composantes, dans le but de mieux comprendre les interactions entre parents et adolescents. Nous aborderons d'abord le style parental selon l'approche typologique, et par la suite, selon l'approche dimensionnelle.

Approche typologique

Baumrind (1978), est sans contredit, la pionnière dans l'étude des styles parentaux. Elle a élaboré trois styles parentaux, différant sur le plan des valeurs et des comportements des parents, soit les styles autoritaire, démocratique et permissif. Baumrind (1978) soutient que les types d'interactions dans la famille ont des conséquences sur le développement des compétences cognitive et sociale chez

l'enfant. Récemment, d'autres chercheurs ont distingué deux types de styles permissifs, indulgent et négligent (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994).

Avant de voir plus en détails les liens entre le style parental et la réussite scolaire, il importe de définir le concept de style parental. Grolnick et Ryan (1989) définissent le style parental comme étant un support à l'autonomie, une sorte d'engagement parental et de structure d'éducation. Darling et Steinberg (1993) étoffent cette définition en affirmant que les styles d'éducation des parents sont des constellations d'attitudes et d'expressions non-verbales qui définissent la relation entre parents et enfants, au gré des différentes situations. Le style parental réfère donc à la façon dont les parents interviennent avec leurs enfants pour les éduquer et leur inculquer leurs valeurs et comportements socialement désirables. Autrement dit, lorsqu'on parle de style parental, cela comprend aussi le type de pratiques éducatives ou les stratégies utilisées par les parents pour élever leurs enfants.

La typologie élaborée par Baumrind (1978) comprend les styles autoritaire, démocratique et permissif. Le style autoritaire est caractérisé par des parents qui cherchent à modeler, contrôler les comportements et attitudes de leurs

enfants par un ensemble de règles et de normes strictes. Ils exigent beaucoup de leurs enfants (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987). Ce type de parents met l'accent sur l'obéissance, le respect de l'autorité, le travail, la tradition et le maintien de l'ordre. Pour y parvenir, les sanctions et punitions sont utilisées de façon régulière. A ce sujet, des auteurs soulignent que plus la tendance à punir est forte dans une famille, plus les enfants sont sujets à décrocher (Rumberger et al., 1990).

Pour sa part, le style éducatif démocratique est caractérisé par un ensemble de normes claires établies par les parents, par une mise en application de ces normes, par l'utilisation de sanctions lorsque cela s'avère nécessaire, par de l'encouragement à l'autonomie, et par une communication ouverte entre les parents et les enfants (Dornbusch et al., 1987). Ce style parental semble être considéré par la majorité comme étant le plus optimal pour le développement de l'enfant. A cet effet, Dornbusch et son équipe (1987) mentionnent que les styles parentaux qui favorisent la bonne communication entre les parents et leurs enfants, ainsi que des comportements responsables des enfants, paraissent avoir une influence remarquable sur la réussite scolaire du jeune.

En dernier lieu, vient le style permissif. Dans ce dernier cas, ces mêmes auteurs mentionnent que les parents

sont tolérants et acceptants à l'égard de leurs enfants; ils utilisent très peu les punitions. Ils exigent relativement peu de leurs enfants. Ils sont aussi peu structurés et ils permettent une grande auto-régulation de la part de l'enfant lui-même (Dornbusch et al., 1987). D'ailleurs, des auteurs ont remarqué que les enfants de familles où les parents exercent moins de surveillance concernant les sorties et activités de leurs enfants, étaient plus sujets que les autres à décrocher (Alpert & Dunham, 1986).

Il demeure très important de ne pas négliger l'impact et l'influence des parents dans le processus de scolarisation de l'adolescent. D'ailleurs, de nombreux chercheurs ont démontré que l'influence parentale sur le jeune ne diminue pas lors du passage de l'enfance à l'adolescence (Astone & McLanahan, 1991; Baumrind, 1991; Steinberg et al., 1994; Stevenson & Baker, 1987). Autrement dit, le style d'éducation et les pratiques éducatives continuent d'avoir une influence sur le développement de la compétence de l'adolescent, spécialement dans le domaine de la réussite scolaire (Deslandes, 1996; Deslandes, Royer, Turcotte & Bertrand, 1997; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997).

Style parental et réussite scolaire

Voyons maintenant plus en détails les liens entre le style parental et la réussite scolaire. Dornbusch et al. (1987) ont étudié la relation entre les trois styles parentaux identifiés par Baumrind, et les résultats scolaires des adolescents. Les résultats obtenus sont éloquents; en effet ils ont démontré que les styles autoritaire et permissif sont en relation de façon négative aux résultats scolaires. En d'autres mots, les adolescents qui décrivent leurs parents comme étant davantage autoritaires ou permissifs, ont des résultats scolaires moins élevés. Par contre, le style parental démocratique, était associé de façon positive aux résultats scolaires des jeunes. Autrement dit, lorsque les adolescents décrivent le style parental comme étant davantage démocratique, leurs résultats scolaires sont meilleurs. Un style parental de type démocratique semble donc favoriser une meilleure réussite scolaire du jeune (Dornbusch et al., 1987; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1989; Steinberg et al., 1991).

Une autre dimension intéressante est soulevée par les résultats obtenus par Dornbusch et al. (1987), qui suggèrent qu'en comparant, pour les deux sexes, les familles dont les parents ont de hauts niveaux de scolarité ont un style moins permissif et moins autoritaire, et davantage démocratique.

Les résultats de Dornbusch et al. (1987) proposent également que les mères, chefs de famille monoparentale, font preuve d'un niveau plus élevé d'éducation permissive que ne le font les foyers composés des deux parents naturels. Mais, fait à mentionner, les pères, chefs de famille monoparentale, de cette même étude, ont obtenu des résultats semblables au niveau de la permissivité. De plus, d'autres résultats affirment que la proportion de déviants provenant d'un foyer monoparental dont le chef est une femme, est significativement plus élevée que dans les foyers comprenant les deux parents naturels (Dornbusch et al., 1985). Toujours selon ces mêmes auteurs, les jeunes vivant seuls avec leur mère sont également plus sujets à prendre des décisions les concernant, d'une façon autonome, sans chercher conseil ou l'approbation de la mère, comparativement aux jeunes de foyers intacts. Les auteurs de cette recherche n'arrivent cependant pas à déterminer ce qui fait défaut dans ces familles pour mener à une réduction du contrôle de leurs adolescents masculins, plus particulièrement (Dornbusch et al., 1985).

Cependant, loin de nous l'idée de mettre le blâme sur le dos des parents monoparentaux, en clamant que leur éducation est moins structurée et encadrante. Malgré tout, quelques études ont obtenu des résultats indiquant que les enfants provenant de familles éclatées étaient plus sujets à être exposés à un style parental moins ferme et à moins de contrôle

social que les enfants vivant avec leurs deux parents naturels (Dornbusch et al., 1985). A ce sujet, Astone et McLanahan (1991) posent l'hypothèse que des différences de pratiques éducatives entre les foyers intacts et brisés ne sont peut-être que le fruit des limites de temps et d'énergie imposées à un adulte seul pour prendre soin de ses enfants. Les auteurs nuancent cependant cette hypothèse, en supposant que si l'échec est en partie la conséquence d'un style parental qui est inadéquat ou inefficace, et que si les pratiques parentales diffèrent selon la structure familiale, cela pourrait expliquer partiellement la plus faible persévérence scolaire des enfants de familles non-intactes. D'autre part, des résultats suggèrent que la présence d'un adulte significatif, qui n'est ni un enfant, ni un parent, ni un beau-parent, est associée à un taux inférieur de déviance chez l'adolescent. Dans cette étude, la déviance comprend les problèmes reliés à l'école tels que l'absentéisme et les suspensions (Dornbusch et al., 1985).

Dans le même ordre d'idées, Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg et Ritter (1997) soutiennent que les adolescents qui perçoivent leurs parents comme n'étant pas démocratiques (i.e., autoritaires ou permissifs), sont plus portés que leurs pairs, à attribuer leurs résultats scolaires à leur faible compétence ou à des causes externes.

Des études (e.g., Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992; Steinberg, Mounts, Lamborn, & Dornbusch, 1991) ont également indiqué que les adolescents qui décrivent leurs parents comme étant démocratiques manifestent les niveaux de compétence et d'ajustement les plus élevés. D'une façon plus précise, ils rapportent moins d'anxiété et de sentiments de dépression, de même que de meilleurs résultats scolaires. Ils sont plus indépendants et moins sujets à s'engager dans des activités et comportements délinquants, comparativement aux jeunes dont les parents ne sont pas du style démocratique. Ces mêmes tendances en regard des différences dans les niveaux d'adaptation et de compétence des jeunes selon le style parental semblent se maintenir dans le temps, tel que rapporté dans une étude longitudinale (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994).

Il importe également de signaler qu'étant donné que les adolescents de foyers démocratiques obtiennent de meilleurs résultats que les autres aux indicateurs d'habileté académique, cela pourrait suggérer que l'encadrement et l'engagement parental ont ensemble un effet positif sur la réussite (Lamborn et al., 1991). Mais nous reviendrons à ces deux dernières notions dans une section ultérieure.

Style parental et décrochage scolaire

En ce qui a trait plus spécifiquement au décrochage scolaire, Rumberger et son équipe (1990) ont fait ressortir trois grandes différences entre les familles des décrocheurs et les familles des élèves persistants. D'abord, au niveau du style parental, les décrocheurs proviennent davantage de foyer caractérisé par un style parental permissif. Par conséquent, ils sont plus sujets à prendre leurs décisions par eux-mêmes, en ce qui concerne leurs comportements et leurs activités. Au niveau de la réaction des parents aux résultats scolaires de leurs enfants, les parents des décrocheurs s'expriment plus par des sanctions physiques et des réactions négatives face à la mauvaise performance scolaire de leur progéniture. Quant à la participation des parents à la scolarité de leurs enfants, les parents des décrocheurs se sont révélés moins impliqués dans la scolarité de leurs enfants que les parents des élèves persistants.

Dans son étude, Doucet (1993) a aussi tenté de faire le lien entre le style parental et le décrochage scolaire. Pour ce faire, il a comparé deux groupes de jeunes, le premier formé de jeunes potentiellement décrocheurs, à l'aide d'un test de dépistage P.A.S. et l'autre composé de jeunes ayant été évalués non à risque de décrocher. Ses résultats démontrent que les élèves identifiés comme étant potentiellement décrocheurs voient leurs parents comme étant

plus permissifs, corroborant par le fait même, les résultats d'études antérieures à ce sujet (Alpert & Dunham, 1986; Rumberger et al., 1990; Waddel, 1990). Aussi, ses résultats démontrent que les familles des élèves identifiés comme non à risque de décrocher ont plus tendance à être démocratiques que celles des élèves potentiellement décrocheurs. Pour expliquer ses résultats, Doucet (1993) mentionne qu'il est possible que les parents d'élèves à risque de décrocher fassent preuve d'une certaine indifférence, à savoir qu'ils ne s'occupent pas suffisamment de leurs jeunes et ne leur démontrent que bien peu d'intérêt.

En bref, l'approche typologique, qui comprend les trois styles parentaux principaux, révèle des éléments importants concernant les comportements parentaux. Selon que les parents adoptent l'approche autoritaire, permissive ou démocratique, cela semble avoir un impact différent chez l'adolescent, particulièrement en ce qui a trait au domaine scolaire.

Ainsi, les résultats des différents travaux de recherche confirment que les élèves potentiellement décrocheurs voient leurs parents comme étant davantage de type permissif et ont des résultats scolaires moins élevés, comparativement à leurs pairs. De leur côté, les élèves de foyers dits démocratiques ont de meilleurs résultats scolaires, ont des niveaux de compétence et d'ajustement les

plus élevés, et s'engagent moins dans des activités délinquantes, comparativement aux autres élèves.

Le style démocratique apparaît donc comme étant celui qui favorise le plus la réussite scolaire. Grâce à l'approche dimensionnelle, qui fragmente le style parental en ses principales composantes, les éléments essentiels composant le style démocratique pourront nous éclairer davantage, et ainsi mettre en lumière les aspects du style parental démocratique favorisant le succès scolaire des adolescents.

Approche dimensionnelle

Cette prochaine section examinera d'une façon particulière les dimensions du style parental pouvant avoir une influence sur la persévérance de l'adolescent à l'école.

Composantes du style parental et réussite scolaire. Dans le cadre d'une étude américaine portant sur les liens entre le style parental démocratique et les résultats scolaires, Steinberg, Elmen et Mounts (1989) ont identifié trois dimensions ou composantes inhérentes au style parental : l'engagement parental, l'encadrement parental et l'encouragement à l'autonomie. Ainsi, le style parental

démocratique est caractérisé par de hauts niveaux d'engagement, d'encadrement et d'encouragement à l'autonomie. La recherche de Steinberg et son équipe (1989) a aussi démontré que ces trois dimensions du style parental démocratique contribuent à prédire les résultats scolaires. Autrement dit, les jeunes qui décrivent leurs parents comme les traitant avec chaleur, démocratie et fermeté, ont de meilleurs résultats scolaires que leurs pairs (Paulson, 1994; Steinberg et al., 1989; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992).

Du côté québécois, Deslandes (1996) a également utilisé l'approche dimensionnelle dans son étude portant sur la relation entre le style parental et la participation parentale au suivi scolaire et la réussite scolaire au secondaire. Les indicateurs de la réussite examinés correspondent aux résultats scolaires, aux aspirations scolaires et aux incidents disciplinaires (voir aussi Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997; Deslandes & Potvin, soumis pour publication; Deslandes & Royer, 1997). Des analyses ont également été réalisées en comparant la perception du style parental des filles et des garçons (Deslandes, Bouchard & St-Amant, 1998).

De l'ensemble des résultats obtenus, l'encadrement apparaît comme la dimension parentale la plus importante. En

effet cette dimension se révèle associée à plusieurs des indicateurs de la réussite tels que de meilleurs résultats scolaires, des aspirations scolaires plus élevées et des taux moindres d'incidents disciplinaires à l'école. La dimension correspondant à l'engagement parental est aussi reliée de façon positive aux résultats scolaires et aux aspirations scolaires. Quant à la dimension qui correspond à l'encouragement à l'autonomie, elle n'est significative qu'en rapport avec les résultats scolaires (Deslandes & Potvin, 1998).

Toutefois, lorsque l'étude des dimensions du style parental prend en considération le sexe de l'adolescent, l'engagement parental semble prédire la réussite chez les filles, alors que chez les garçons, ce sont l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie. Il y a donc lieu, de s'interroger sur l'influence différentielle des dimensions du style parental, en lien, avec la réussite scolaire des adolescents (Deslandes et al., 1998).

Du côté américain, des travaux récents ont aussi misé sur la fragmentation des styles parentaux, en ces trois composantes, en lien avec l'ajustement ou l'adaptation de l'adolescent (e.g., Barber, & Olsen, 1997; Eccles, Early, Frasier, Belansky, & McCarthy, 1997 ; Herman, Dornbusch, Herron & Herting, 1997). Les résultats de l'étude réalisée

par Herman et son équipe (1997) rejoignent en partie du moins, ceux obtenus dans les recherches antérieures portant sur les résultats scolaires. En effet, deux des trois composantes du style parental, l'engagement et l'encadrement sont apparues positivement reliées à la réussite et aux aspirations scolaires des adolescents. Néanmoins, lorsque les difficultés comportementales sont examinés, Herman et al. (1997) remarquent une association négative avec chacune des trois dimensions du style parental, l'engagement, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie, avec une primauté accordée à l'encadrement parental. Otto et Atkinson (1997) ont aussi souligné que l'encadrement parental était relié aux résultats scolaires.

Dimensions du style parental et décrochage scolaire. En ce qui a trait plus particulièrement au décrochage scolaire, Alpert et Dunham (1986) affirment qu'une plus grande surveillance des activités des élèves aide à réduire les taux de décrochage. Cependant, nous n'avons pu relever d'étude portant spécifiquement sur la contribution relative de chacune des dimensions du style parental à la décision de quitter l'école de façon prématurée.

En résumé, l'approche dimensionnelle permet de jeter un regard nouveau sur les différents éléments des styles parentaux, et ainsi avoir un regard plus direct sur les

processus sous-jacents aux comportements des parents. Ainsi cette nouvelle génération de travaux permet d'affirmer que l'encadrement, l'engagement et l'encouragement à l'autonomie perçus comme étant manifestés par les parents à l'égard des adolescents, ont des liens avec différents indicateurs de la réussite scolaire.

Participation parentale au suivi scolaire

L'impact de la famille sur la réussite scolaire a aussi été étudié sous l'angle de la participation parentale au suivi scolaire. Mais voyons d'abord ce que l'on entend par participation parentale.

En se basant sur Christenson, Rounds et Gorney (1992), Deslandes (1996) définit la participation parentale au suivi scolaire comme le rôle des parents dans l'apprentissage et la réussite des enfants. Celle-ci peut prendre différentes formes telles que l'aide aux devoirs, l'assistance aux réunions de l'école, les rencontres avec les professeurs, l'assistance aux spectacles et activités sportives parascolaires.

Un grand nombre de recherches ont mis en évidence les liens positifs entre la participation parentale au suivi scolaire et les résultats scolaires (Dornbusch & Ritter, 1992; Grolnick & Ryan, 1989; Paulson, 1994; Steinberg et al., 1992 ; Stevenson & Baker, 1987).

De leur côté, Steinberg et al. (1992) ont pu démontrer que la participation parentale est plus sujette à promouvoir le succès scolaire lorsqu'elle apparaît dans le contexte d'un environnement familial démocratique. Leurs résultats suggèrent en effet qu'un style parental qui est non-démocratique (permissif ou autoritaire) peut amoindrir partiellement les effets bénéfiques de la participation parentale au suivi scolaire. Ces chercheurs soutiennent également que l'impact du style démocratique sur le succès scolaire est attribuable à une plus grande probabilité des parents démocratiques à participer au suivi scolaire de leurs enfants. En retour, les enfants de foyers démocratiques réussissent mieux à l'école en partie parce que leurs parents participent plus à leur suivi scolaire.

Il semble également, selon Dornbusch et Ritter (1992), que les manifestations d'encouragements des parents qui soutiennent, complimentent et offrent leur aide, soient associés à de meilleurs résultats scolaires ou à une amélioration de la performance scolaire. Par contre, il semble

que l'utilisation de récompenses et de punitions extrinsèques, l'expression d'émotions négatives et l'absence de participation des parents au suivi scolaire de leur enfant, soient associées à de faibles résultats scolaires.

Les résultats qu'ont obtenus Keith, Keith, Troutman, Bickley, Trivette et Singh (1993) ajoutent également à ce que tous ces chercheurs ont démontré. En effet, ces derniers ont récolté des résultats confirmant, d'une part, l'effet significatif de la participation parentale sur les résultats scolaires des élèves de huitième année.

Concernant le statut socio-économique, il semble qu'il existe des différences à ce niveau. Des auteurs démontrent que les parents qui sont d'un statut socio-économique plus élevé apparaissent être plus participants que ceux d'un statut socio-économique plus faible (Keith et al., 1993; Stevenson & Baker, 1987). Cependant Keith et al. (1993) ajoutent que leurs résultats soutiennent un effet direct plus puissant de la participation parentale, que du statut socio-économique, sur la réussite scolaire. Des résultats rapportent également que peu importe le style parental, les parents qui sont moins scolarisés participent moins. Les chercheurs remarquent aussi que les familles bi-parentales sont plus portées à participer au suivi scolaire de leur enfant (Dornbusch & Ritter, 1992).

Du côté québécois, à partir d'un échantillon de 525 adolescents du troisième secondaire, Deslandes (1996) a identifié cinq dimensions inhérentes à la participation parentale au suivi scolaire : soutien affectif; communication entre parents et enseignants; interactions entre parents et adolescents axées sur le quotidien scolaire; communication entre les parents et l'école; et les communications entre parents et adolescents. A l'aide d'une version francophone de l'instrument conçu par Epstein, Connors et Salinas (1993), Deslandes (1996) démontre la relation entre les résultats scolaires et la participation des parents au suivi scolaire. Dans le cadre de ses analyses, deux facteurs de la participation parentale, soit le soutien affectif et la communication avec les enseignants contribuent à prédire les résultats scolaires des adolescents, le premier d'une façon positive, et le second de façon négative. En plus clair, il ressort que plus les jeunes perçoivent leurs parents comme leur apportant du soutien affectif et ayant à communiquer peu avec leurs enseignants, meilleurs sont leurs résultats scolaires. Il est à noter que le soutien affectif a été opérationnalisé de la façon suivante : un de mes parents (1) m'aide à faire mes devoirs quand je lui demande, (2) me félicite pour mes réalisations (ex. : résultats d'examens, travaux ou autres activités), (3) m'encourage dans mes activités scolaires, (4) m'accompagne lors d'un voyage ou d'un événement spécial (spectacle, partie de hockey, cinéma), (5)

assiste à des activités dans lesquelles je suis impliqué(e) à l'école (sports, pièce de théâtre, harmonie), et (6) discute avec moi des options (cours) à choisir pour l'an prochain.

Egalement, Deslandes et Royer (1997) démontrent des liens entre les évènements disciplinaires à l'école et les dimensions du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire. Leurs résultats dénotent un lien significativement négatif entre l'encadrement, l'engagement (style parental), le soutien affectif et la communication parents-adolescent (participation parentale) et le nombre d'évènements disciplinaires. C'est donc dire que plus les parents se distinguent par de bons niveaux d'engagement, d'encadrement, de soutien affectif et de communication entre eux et leurs jeunes, moins les incidents disciplinaires sont nombreux.

Plusieurs facteurs influencent le niveau de participation parentale au suivi scolaire. La discussion qui suit se limite au rendement scolaire de l'enfant, aux caractéristiques familiales et au style parental. La recherche indique que les parents des élèves qui performent moins bien à l'école sont moins portés à participer. En fait, les parents semblent plus enclins à participer au suivi scolaire de leurs enfants lorsqu'ils performent bien à l'école (e.g. Baker & Stevenson, 1986; Dauber & Epstein, 1993; Keith et al., 1993). De plus,

les études relatives aux caractéristiques familiales démontrent que les parents qui sont plus scolarisés participent plus (Dornbusch & Ritter, 1992). Dans le même ordre d'idées, les familles bi-parentales et les familles de statut socio-économique élevé, sont plus portées à participer au suivi scolaire de leur enfant (Dornbusch & Ritter, 1992; Keith et al., 1993; Stevenson & Baker, 1987).

Participation parentale et décrochage scolaire

En ce qui a trait plus particulièrement au décrochage scolaire, des résultats affirment qu'une plus grande surveillance des activités des jeunes aide à réduire les taux de décrochage (Alpert & Dunham, 1986).

Un peu dans le même ordre d'idées, les résultats obtenus par Rumberger et al. (1990) suggèrent que les parents des décrocheurs participent beaucoup moins aux activités scolaires de leurs enfants, comparativement aux parents des autres adolescents, même des autres élèves moins performants.

En effectuant un bref retour sur ce relevé de la littérature, voici les principales conclusions qui peuvent en être tirées.

D'abord, il est reconnu comme un fait établi, par une quantité de chercheurs que la famille a une influence déterminante sur l'adolescent, sa scolarisation, et le risque de décrochage scolaire (Astone & McLanahan, 1991; Baumrind, 1991; Deslandes, 1996; Deslandes et al., 1997; Garnier et al., 1997; Glasgow et al., 1997; Janosz et al., 1996; LeBlanc et al., 1993; Rumberger, 1995; Steinberg et al., 1994).

L'aspect de la famille qui retient notre attention se rapporte aux comportements parentaux. Concernant l'influence du style parental dans sa globalité, de nombreuses études s'entendent pour déterminer le style parental démocratique comme étant celui qui favorise le plus le succès scolaire. En effet, les élèves qui identifient le style d'éducation de leurs parents comme étant permissif ou autoritaire ont de moins bons résultats scolaires que leurs pairs (Dornbusch et al., 1987; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1989; Steinberg et al., 1991). D'ailleurs, au niveau du décrochage scolaire, Doucet (1993) rapporte des résultats démontrant que les élèves décrocheurs potentiels perçoivent leurs parents comme plus permissifs. Ses résultats corroborent ceux provenant d'autres études américaines sur le sujet (Rumberger et al., 1990; Waddel, 1990).

Si l'on considère le nouveau courant de recherches, l'approche dimensionnelle, le style parental est l'amalgame de

trois composantes principales : l'engagement parental, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie. Ainsi Steinberg, Elmen et Mounts (1989) qui ont identifié ces trois composantes, mentionnent que le style parental est ce qui résulte des différents niveaux d'engagement, d'encadrement et d'encouragement à l'autonomie. De plus, ces chercheurs démontrent que les trois dimensions du style parental contribuent à prédire les résultats scolaires. Suite à cela, d'autres chercheurs leur emboîtent le pas et tirent les mêmes conclusions; les adolescents qui décrivent des parents qui les traitent avec chaleur, fermeté et démocratie ont de meilleurs résultats scolaires que leurs pairs (Paulson, 1994; Steinberg et al., 1989; Steinberg et al., 1992).

Au Québec, Deslandes (1996) obtient des résultats comparables à ceux des études américaines. En rapport aux résultats scolaires, les trois dimensions du style parental apparaissent être reliées positivement à ceux-ci. L'encadrement apparaît comme une dimension plus importante puisqu'il est aussi relié à des aspirations scolaires plus élevées et à des taux moindres d'incidents disciplinaires (Deslandes et al., 1997; Deslandes & Potvin, soumis pour publication; Deslandes & Royer, 1997). L'engagement est également relié de façon positive aux aspirations scolaires plus élevées.

Finalement, revenons brièvement sur les éléments à retenir concernant le lien entre la participation parentale au suivi scolaire et la réussite scolaire. De nombreuses recherches ont réussi à démontrer de manière significative, qu'il existe un lien positif entre la participation parentale au suivi scolaire et les résultats scolaires (Dornbusch & Ritter, 1992; Grolnick & Ryan, 1989; Keith et al., 1993; Paulson, 1994; Steinberg et al. 1992; Stevenson & Baker, 1987).

Au Québec, des résultats viennent également confirmer qu'il existe un lien entre certaines des dimensions de la participation parentale et les résultats scolaires. En effet, il existe une relation positive entre le soutien affectif des parents et les résultats scolaires, alors qu'une relation négative est démontrée entre les résultats scolaires et la communication entre parents et enseignants (Deslandes, 1996; Deslandes et al., 1997).

En conclusion, cette revue de la documentation a mis en évidence d'une façon particulière la contribution de certaines des dimensions du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire à la prédiction de différents indicateurs d'adaptation chez l'adolescent. Ainsi, il ressort que les trois dimensions du style parental, l'engagement, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie des parents,

sont positivement associées aux résultats scolaires et négativement reliées aux activités délinquantes et à l'usage de drogues. L'encadrement est aussi positivement corrélé aux aspirations scolaires et à un taux moindre de difficultés comportementales à l'école.

Concernant la participation parentale au suivi scolaire, notre relevé de littérature a également pu mettre en évidence la contribution des dimensions de celle-ci, à la prédiction de différents indicateurs de l'adaptation des adolescents. En effet, il apparaît que le soutien affectif des parents et la communication entre parents et enseignants, sont associées aux résultats scolaires. La communication entre parents et enseignants est reliée négativement aux résultats scolaires, alors que le soutien affectif des parents est relié positivement aux résultats scolaires.

Par rapport au décrochage scolaire, il y a lieu de s'interroger sur la contribution respective de chacune des dimensions du style parental en lien avec le risque d'abandon scolaire avant la fin des études secondaires. Bien que les études démontrent que les garçons abandonnent l'école secondaire en plus grand nombre que les filles, il serait aussi pertinent d'examiner la relation entre cette décision et les dimensions du style parental selon le sexe de l'adolescent. A notre connaissance, il n'existe aucune étude

portant spécifiquement sur le rôle des dimensions du style parental dans la prise de décision d'abandonner l'école prématurément, et ce, selon le sexe de l'adolescent.

Suite à l'analyse des écrits sur le sujet, il nous semble plausible qu'il existe un lien entre certaines dimensions du style parental, et de la participation parentale au suivi scolaire et le risque de décrochage scolaire. Cela conduit à émettre deux hypothèses ainsi que trois questions exploratoires.

Hypothèses :

1-Les élèves décrocheurs potentiels perçoivent chez leurs parents, un style parental moins démocratique comparativement à la perception des élèves non à risque. Plus précisément, ils perçoivent chez leurs parents moins d'engagement, moins d'encadrement et moins d'encouragement à l'autonomie.

2-Les décrocheurs potentiels perçoivent chez leurs parents, une plus faible participation à leur suivi scolaire comparativement à la perception des élèves non à risque. Plus précisément, ils perçoivent chez leurs parents moins de soutien affectif et une communication plus fréquente avec les enseignants.

Des analyses exploratoires seront effectuées afin de saisir les autres dimensions de la participation parentale à savoir, les interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire, la communication parents-école, ainsi que la communication parents-adolescent.

Questions exploratoires :

1-Est-ce que les décrocheurs potentiels vont percevoir plus d'interactions axées sur le quotidien scolaire entre eux et leurs parents que les élèves non à risque?

2-Est-ce que les décrocheurs potentiels vont percevoir plus de communications entre leurs parents et l'école que les élèves non à risque?

3-Est-ce que les élèves décrocheurs potentiels vont percevoir moins de communication entre eux et leurs parents que les élèves non à risque?

Le second chapitre du présent document portera sur les différents éléments de la méthodologie.

Chapître II

Méthode

Ce chapitre aborde les différents aspects relatifs à la méthode utilisée afin d'effectuer la vérification des hypothèses. Ainsi, il sera question de l'échantillon des participants à cette étude, des instruments de mesure utilisés, de la pré-expérimentation et du déroulement lors de la collecte des données.

Participants

L'échantillon de cette étude compte 381 participants, répartis de la façon suivante : 175 filles (46%) et 206 garçons (54%). L'âge moyen de l'échantillon se situe à 12.44 ans, avec un écart type de 0.63.

Tous les participants recrutés dans le cadre de cette recherche habitent dans la région de Trois-Rivières. La condition de base pour faire partie de la recherche est d'être nouvellement inscrit en pré-secondaire, en première secondaire ou en cheminement particulier, en septembre 1996, et d'être volontaire.

Concernant les caractéristiques démographiques de l'échantillon, mentionnons que les familles ne comportant

qu'un seul enfant ne représentent que 13.2% des cas. La majorité des familles de l'échantillon compte deux enfants (53.5%), ou trois enfants (25.2%). Pour ce qui est du type de milieu familial dans lequel vit l'adolescent, les deux tiers habitent dans leur famille naturelle (70.1%), la proportion de familles monoparentales ou reconstituées obtiennent les proportions suivantes, qui sont respectivement de 20.5% et 8.7%.

Le revenu annuel de la famille se rapporte comme suit, 29.8% ont des revenus inférieurs à 30 000\$, alors que 36% gagnent entre 30 000\$ et 50 000\$ annuellement. Le salaire annuel moyen se situant donc entre 30 000 et 39 999\$.

Quant à la scolarité des parents, 20% des mères et 17% des pères révèlent avoir moins de dix années de scolarité terminées. La majorité des mères et des pères soit, 64.2% des premiers et 65.7% des seconds, ont terminé entre onze et quinze années de scolarité. Enfin 15.8% des mères de notre échantillon et 17.3% des pères ont seize années et plus d'années de scolarité terminées. Pour de plus amples détails sur les caractéristiques démographiques des participants, il faut se référer au Tableau 1.

Dans un premier temps, les directeurs d'école ont été contactés et rencontrés par les responsables de l'équipe de

Tableau 1
Caractéristiques démographiques de l'échantillon

Echantillon	
Sexe	
Garçons	206
Filles	175
Taille de la famille	
1 enfant	13.2%
2 enfants	53.5%
3 enfants	25.2%
4 enfants et plus	8.1%
Structure familiale	
Intacte	70.1%
Non-intacte	29.9%
Scolarité de la mère	
Moins de 11 années	20.0%
Entre 11 et 15 années	64.2%
16 années et plus	15.8%
Scolarité du père	
Moins de 11 années	17.0%
Entre 11 et 15 années	65.7%
16 années et plus	17.3%
Revenu annuel	
Moins de 30 000\$	29.8%
30 000\$-49 999\$	36.0%
50 000 et plus	28.1%

recherche afin de leur présenter l'étude. En deuxième lieu, les professeurs des écoles participantes ont été rencontrés par leur directeur et les membres de l'équipe de recherche afin de leur expliquer les objectifs de cette étude et de solliciter leur participation. Suite à cela, les élèves ont été informés de la tenue de l'étude dans leur école par leur

professeur. Les buts de cette recherche leur ont été expliqués et ils ont choisi d'y participer ou pas. Suite à leur accord de participer, les parents ou tuteurs légaux de ces jeunes ont été contactés, par écrit, de manière à leur expliquer les objectifs de cette recherche, et ainsi obtenir leur consentement écrit.

Instruments de mesure

Questionnaire de données démographiques

Ce questionnaire, élaboré dans le cadre de la présente étude, a été rempli par les élèves et par les parents, dans le but d'obtenir le plus d'informations concernant le milieu de vie des participants de l'étude. Ce questionnaire a donc recueilli des informations sur la scolarité du père et de la mère, leur occupation professionnelle respective, le revenu annuel familial, la structure et la taille de la famille.

Decisions

Cet instrument devant servir à l'identification du niveau de risque d'abandon scolaire des adolescents a été mis au point par Quirouette en 1988.

Le questionnaire Décision est composé de 39 questions à

choix de réponse fermé, qui sont réparties en six dimensions : 1)famille (8 items); 2)traits personnels (8 items); 3)projets scolaires (6 items); 4)habiletés scolaires (6 items); 5)relations enseignant-élève (6 items); 6)motivation pour l'école (5 items).

Sa valeur prédictive est de 88% auprès d'une cohorte de 1015 adolescents suivis pendant quatre (4) ans. La fidélité de l'instrument, évaluée par la méthode test-retest, donne une excellente corrélation de 0.90. Pour ce qui est de l'analyse d'items des six (6) dimensions, les corrélations sont toutes d'environ 0.80 et plus.

Pour déterminer s'il y a risque, ou non, de décrochage scolaire, on se sert des réponses de l'élève, c'est-à-dire qu'un élève est identifié à risque de décrochage scolaire si sur une ou plusieurs dimensions, ses réponses indiquent une vulnérabilité.

Style parental

En ce qui a trait aux dimensions du style parental, elles ont été mesurées à l'aide d'un instrument d'abord élaboré par Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992). Dans le cadre de cette étude-ci, nous avons utilisé une version québécoise de l'instrument, utilisée par Deslandes (1996). L'instrument

a d'abord été traduit, puis validé en contexte québécois (pour de plus amples renseignements sur la démarche, consulter Deslandes, 1996; Deslandes, Bertrand, Royer & Turcotte, 1995; Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997).

Le questionnaire du style parental comprend trois sous-échelles correspondant aux trois dimensions du style parental, telles qu'identifiées antérieurement par Steinberg et al. (1992) : encadrement, engagement et encouragement à l'autonomie.

Dans sa version québécoise, la première sous-échelle, l'engagement parental, est constituée de 12 énoncés et évalue jusqu'à quel point un adolescent perçoit ses parents comme étant chaleureux, sensibles et impliqués. L'adolescent indique son choix à l'aide d'une échelle de type Likert allant de un (1) (tout à fait d'accord) à quatre (4) (tout à fait en désaccord). L'alpha obtenu est de 0.84.

L'échelle de l'encadrement parental est composée de six énoncés, et elle mesure la supervision parentale ainsi que les limites qui sont établies par les parents. Cette échelle est évaluée à l'aide d'une échelle de type Likert à trois catégories (jamais, parfois, souvent). Pour cette échelle, l'alpha est de 0.79.

En ce qui a trait à l'échelle d'encouragement à l'autonomie, elle comporte quant à elle, six énoncés qui mesurent jusqu'à quel point les parents exercent une discipline démocratique, et incitent l'adolescent à exprimer son individualité. Le jeune répond aux énoncés à partir d'une échelle Likert allant de un (1) (tout à fait d'accord) à quatre (4) (tout à fait en désaccord). Pour cette échelle, un coefficient de consistance interne de 0.68 a été noté.

L'adolescent répond au questionnaire en pensant à l'adulte, avec lequel il a le plus d'interactions.

Les indices de consistance interne dans la présente étude se sont donc révélés comparables à ceux de la première version québécoise, qui variaient de 0.73 à 0.86 (Voir Deslandes, 1996). Concernant les qualités psychométriques de la version américaine, des coefficients de consistance interne variant de 0.72 à 0.82 ont été notés (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1992).

Participation parentale au suivi scolaire

Les différentes dimensions de la participation parentale ont été évaluées à l'aide d'un instrument d'abord élaboré par Epstein, Connors et Salinas (1993). Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé une version québécoise de

l'instrument, utilisée par Deslandes (1996). L'instrument a été l'objet d'une traduction et d'une validation en contexte québécois (pour de plus amples renseignements sur la démarche, consulter Deslandes, Bertrand, Royer, & Turcotte, 1995; Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997).

Ce questionnaire de la participation parentale au suivi scolaire est composé de 20 énoncés évaluant la participation des parents dans 20 activités à la maison ou à l'école, répartis en cinq sous-échelles. Les réponses de l'élève sont recueillies grâce à une échelle de type Likert à quatre points : jamais, une fois, quelquefois et souvent.

La première sous-échelle, le soutien affectif des parents, est composée de six items, un exemple d'item : « un de mes parents m'encourage dans mes activités scolaires » ($\alpha = 0.76$).

La deuxième sous-échelle, la communication avec les enseignants, comporte quatre items, un exemple d'item : « un de mes parents parle au téléphone avec mes enseignants » ($\alpha = 0.71$).

La sous-échelle des interactions entre parents et adolescents axées sur le quotidien scolaire, est quant à elle composée de quatre énoncés, un exemple d'item : « un de mes

parents me demande si j'ai fait mes travaux scolaires (devoirs ou études) » (alpha = 0.70).

L'échelle de la communication parents-école comprend trois énoncés, et un exemple d'item : « un de mes parents va aux rencontres de parents à l'école » (alpha = 0.55).

La cinquième sous-échelle, la communication parents-adolescents, comporte trois énoncés et un exemple d'item : « un de mes parents discute avec moi de mes projets d'avenir (travail, études) » (alpha = 0.66).

Les propriétés psychométriques des cinq sous-échelles de cette étude varient de 0.55 à 0.76. Elles se comparent avantageusement à celles rapportées dans l'étude de Deslandes où les indices variaient de 0.65 à 0.76.

Pré-expérimentation :

Bien que les membres de l'équipe de passation des questionnaires soient à l'aise avec les consignes et la passation proprement dite, une pré-expérimentation a eu lieu dans un groupe classe. Ainsi, elles ont pu s'assurer de la clarté des consignes et établir avec précision le temps nécessaire pour répondre aux questionnaires.

Déroulement

L'expérimentation s'est déroulée en trois étapes distinctes. Les élèves participant à cette recherche ont été rencontrés dans le cadre d'un cours de français, d'anglais ou de mathématiques, dans le but de remplir une première partie des questionnaires. Ils ont d'abord rempli un questionnaire concernant les données démographiques. Les directives concernant la façon de répondre au questionnaire étaient écrites sur la première page du questionnaire, et étaient lues à voix haute par les expérimentateurs.

Pour ce qui est du test Decisions, les élèves ont répondu à ce questionnaire à l'automne, soit en novembre et décembre 1996. Les questionnaires concernant le style parental et la participation parentale au suivi scolaire ont quant à eux, été remplis au cours d'une rencontre ultérieure, soit en février 1997.

Le prochain chapitre, de ce présent mémoire, traitera de l'analyse des résultats obtenus aux différentes hypothèses et questions exploratoires soutenues.

Chapître III

Résultats

Cette troisième section porte sur l'analyse des résultats. Elle est d'abord constituée d'une première partie consacrée à la description des premières analyses et de la démarche utilisée pour la préparation des données.

L'analyse des données

Nous avons d'abord créé les différentes échelles du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire en utilisant la technique du score moyen.

Mentionnons également que certains items ont été recodés. Il s'agit des items 32-34-36-38-40-42-43-44-46 et 48 de l'échelle mesurant l'engagement parental.

Egalement, des analyses sont conduites afin de vérifier si la distribution est normale pour les trois dimensions du style parental et les cinq dimensions de la participation parentale au suivi scolaire. Il s'avère que les distributions sont satisfaisantes, les indices de Skewness et de Kurtosis tendant à se rapprocher de la valeur zéro.

La première étape fut d'identifier les décrocheurs

potentiels, à l'aide de leurs résultats au test «Decisions». Ainsi, 107 (28%) décrocheurs potentiels ont été identifiés à risque de décrocher. De ce nombre, 63 sont des garçons, alors que 44 sont des filles. Les 274 autres participants ont été identifiés comme n'étant pas à risque de décrocher.

Caractéristiques familiales

Des analyses sont effectuées dans le but de décrire l'échantillon de décrocheurs potentiels. Ces analyses concernent les caractéristiques familiales des participants identifiés comme étant à risque de décrocher. Tout d'abord, il est important de mentionner que dans un souci d'exactitude, certaines catégories ont été regroupées, c'est-à-dire recodées. Le Tableau 2 décrit ces résultats.

Au niveau du revenu annuel familial, les parents des décrocheurs potentiels ont un salaire moyen situé entre 30 000 et 39 999\$, alors que celui des parents des élèves non à risque est situé entre 40 000\$ et 49 000\$.

Concernant le niveau de scolarité de la mère, chez les élèves à risque de décrochage scolaire, 32.3% n'ont pas complété leurs études secondaires. Ce résultat chez les non-décrocheurs est de 15.4%. Concernant la scolarité du père, 27.7% ont moins de onze années d'études complétées, chez les non-décrocheurs, ces pourcentages sont de 13.0%.

Tableau 2

Caractéristiques familiales des élèves non à risque
et des élèves à risque de décrochage scolaire

	Elèves Non-décrocheurs	Elèves Décrocheurs Potentiels
Taille de la famille		
1 enfant	12.4%	15.0%
2 enfants	55.1%	49.5%
3 enfants	24.5%	27.1%
4 enfants et plus	7.6%	6.5%
Structure familiale		
Intacte	73.4%	61.7%
Non-intacte	26.6%	38.3%
Scolarité de la mère		
Moins de 11 années	15.4%	32.3%
Entre 11 et 15 années	62.4%	53.3%
16 années et plus	22.2%	14.4%
Scolarité du père		
Moins de 11 années	13.0%	27.7%
Entre 11 et 15 années	60.7%	54.1%
16 années et plus	18.0%	9.3%
Revenu annuel		
Moins de 9 999\$	1.8%	5.6%
10 000-19 999\$	8.4%	15.9%
20 000-29 999\$	16.1%	14.0%
30 000-39 999\$	18.2%	26.2%
40 000-49 999\$	16.4%	13.1%
50 000-59 999\$	14.6%	5.6%
60 000\$ et plus	16.4%	15.0%

Pour ce qui est du type de milieu familial, 61.7% des décrocheurs potentiels vivent avec leurs deux (2) parents naturels, ce pourcentage s'élève à 73.4% chez les élèves non à

risque.

Des analyses utilisant le chi carré sont effectuées afin de déterminer si des différences significatives peuvent être repérées entre les caractéristiques familiales, la taille de la famille, le type de famille, le revenu annuel et la scolarité des parents des jeunes non à risque de décrocher et des décrocheurs potentiels.

Les résultats ne révèlent que quelques différences entre les deux groupes. Ainsi, une différence significative a été établie au niveau du revenu annuel familial, $\chi^2 (1,381)=12.99, p=0.05$. Les élèves potentiellement décrocheurs se révèlent issus de foyers où le revenu familial est significativement plus faible que les non à risque de décrochage scolaire.

Il semble également y avoir une différence significative entre les deux groupes au niveau de la scolarité des parents; $\chi^2 (1,381)=15.041, p= 0.05$ pour la mère. Ainsi, il apparaît que les élèves se révèlent issus de foyers, où la scolarité de la mère est significativement moins élevé que celle des mères des élèves non à risque de décrochage scolaire. Les analyses révèlent $\chi^2 (1,31)=12.30, p=0.05$. Par conséquent, cela signifie que les élèves potentiellement décrocheurs se révèlent issus de foyers où la scolarité du père est significativement moins

élevée que celle des pères des élèves non à risque de décrochage scolaire

Pour ce qui est de la taille de la famille, aucune différence significative n'a pu être identifiée.

Style parental

Dans cette partie sont présentés les résultats des différentes échelles du style parental, en comparant les décrocheurs potentiels, aux autres élèves. Le Tableau 3 décrit ces résultats.

Mais revenons d'abord à nos hypothèses concernant les dimensions du style parental. Notre première hypothèse affirmait que comparativement aux élèves non-décrocheurs potentiels, les élèves décrocheurs potentiels allaient percevoir chez leurs parents un style parental moins démocratique, soit moins d'encadrement, moins d'engagement et moins d'encouragement à l'autonomie.

Dans un premier temps, les analyses permettant d'obtenir les scores moyens et les écart-types, pour chacune des trois sous-échelles, ont été effectuées. Pour plus de détails concernant ces résultats, voir le Tableau 3.

Tableau 3

Style parental, scores moyens et écarts-types
des trois sous-échelles

Echelles	Elèves non-décrocheurs			Elèves décrocheurs potentiels		
	Global	Garçons	Filles	Global	Garçons	Filles
Engagement	3.50 (3.43)	3.49 (0.43)	3.51 (0.42)	3.12 (0.58)	3.16 (0.52)	3.04 (0.66)
Encadrement	2.43 (0.45)	2.37 (0.44)	2.50 (0.45)	2.10 (0.47)	2.07 (0.47)	2.14 (0.46)
Encouragement à l'autonomie	2.42 (0.59)	2.34 (0.58)	2.51 (0.58)	2.39 (0.65)	2.33 (0.57)	2.48 (0.74)

Note : Les écarts types apparaissent entre parenthèses.

Suite à ces résultats, des analyses de variance, ANOVA, sont réalisées afin de vérifier si les différences de moyenne de l'engagement, de l'encadrement et de l'encouragement à l'autonomie, sont significatives, selon le fait d'être identifié décrocheur potentiel ou non et selon le sexe de l'adolescent.

Effets simples

Suite aux hypothèses spécifiques que nous avions émises, des différences se sont révélées significatives dans le cas de deux dimensions. En effet, notre première hypothèse avance que, comparativement aux élèves non-décrocheurs potentiels, les décrocheurs potentiels perçoivent moins d'encadrement de la part de leurs parents. Une différence significative est notée à l'échelle de l'encadrement, le score moyen des élèves non à risque est de 2.43 avec un écart-type de 0.45, alors que celui des décrocheurs potentiels est de 2.10 et un écart type de 0.47, ce qui conduit à ($F(1,377)=39.029$, $p=0.000$). Ce résultat signifie que les décrocheurs reçoivent significativement moins d'encadrement que les non-décrocheurs. La première hypothèse est donc confirmée par nos résultats.

Notre première hypothèse, d'autre part, avance que comparativement aux élèves non-décrocheurs potentiels, les décrocheurs potentiels perçoivent moins d'engagement de la

part de leurs parents. Une différence significative est observée au niveau de l'échelle de l'engagement, le score moyen des élèves non à risque est de 3.50 avec un écart-type de 0.43, alors que celui des décrocheurs potentiels est de 3.12 pour un écart-type de 0.58, ce qui conduit à ($F(1,377)=52.996$, $p=0.000$). Cela signifie, que les parents des décrocheurs potentiels manifestent moins d'engagement à leurs enfants que les parents des non-décrocheurs. Ces résultats viennent donc confirmer la seconde partie de notre première hypothèse.

Notre hypothèse avance également, que comparativement aux élèves non-décrocheurs potentiels, les élèves décrocheurs potentiels perçoivent moins d'encouragement à l'autonomie de la part de leurs parents. Aucune différence significative n'a cependant pu être repérée entre l'encouragement à l'autonomie et le décrochage potentiel. Cette troisième partie de notre première hypothèse n'est donc ni infirmée, ni confirmée.

Tableau 4

Style parental, résultats de
l'analyse de variance

Sous-échelles	Degré de	Carré moyen	F	P
liberté				
Engagement	1	11.957	52.996	0.000
Encadrement	1	8.037	39.029	0.000
Encouragement a l'autonomie	1	2.822	0.078	n.s.

En résumé, les résultats concluent à l'existence d'un lien entre le risque de décrochage scolaire et deux des trois dimensions du style parental. En effet, les élèves à risque de décrochage scolaire perçoivent moins d'encadrement et moins d'engagement de la part de leurs parents. La première hypothèse est donc en partie confirmée. Pour de plus amples détails sur ces analyses, se référer au Tableau 4.

Participation parentale au suivi scolaire

Cette partie présente les résultats des différentes échelles de la participation parentale, en comparant les élèves décrocheurs potentiels aux autres élèves. Rappelons que notre hypothèse générale avance que comparativement aux élèves non-décrocheurs potentiels, les élèves décrocheurs potentiels perçoivent chez leurs parents, une moins grande participation parentale à leur suivi scolaire.

Dans un premier temps, comme pour le style parental, les analyses permettant d'obtenir les scores moyens et les écart-types, pour chacune des cinq sous-échelles de la participation parentale, ont été effectuées. Le Tableau 5 présente les scores moyens et les écart-types des cinq sous-échelles pour les garçons et les filles à risque et non à risque de décrochage scolaire.

Suite à ces résultats, des analyses de variance ANOVA, sont réalisées afin de déterminer si des différences de moyennes au niveau des dimensions de la participation parentale sont significatives, selon le fait d'être identifié décrocheur potentiel ou non et le sexe de l'adolescent.

Tableau 5

**Participation parentale au suivi scolaire,
scores moyens et écarts types des 5 sous-échelles**

Echelles	Elèves non-décrocheurs			Elèves décrocheurs potentiels		
	Global	Garçons	Filles	Global	Garçons	Filles
Soutien affectif	3.13 (0.57)	3.09 (0.57)	3.17 (0.57)	2.66 (0.61)	2.65 (0.59)	2.67 (0.64)
Communications parents- Enseignants	1.96 (0.65)	1.98 (0.71)	1.93 (0.57)	2.05 (0.71)	2.06 (0.66)	2.05 (0.79)
Intéractions parents- Adolescents axées sur le Quotidien scolaire	3.25 (0.59)	3.18 (0.62)	3.32 (0.53)	3.09 (0.66)	3.13 (0.60)	3.03 (0.75)
Communication parents-école	2.23 (0.64)	2.25 (0.70)	2.20 (0.57)	2.18 (0.67)	2.16 (0.68)	2.20 (0.66)
Communication parents- Adolescents	2.43 (0.70)	2.38 (0.68)	2.48 (0.72)	2.12 (0.68)	2.21 (0.69)	1.98 (0.64)

Note : Les écarts types apparaissent entre parenthèses.

Suite aux hypothèses que nous avions émises, des différences de moyennes significatives ont été notées pour trois des cinq échelles de la participation parentale.

Rappelons que notre deuxième hypothèse avance que comparativement aux élèves non-décrocheurs potentiels, les élèves décrocheurs potentiels perçoivent moins de soutien affectif de la part de leurs parents. Une différence significative est observée au niveau de l'échelle du soutien affectif des parents, les élèves non à risque ont un score moyen de 3.13 et un écart-type de 0.57, alors que celui des décrocheurs potentiels est de 2.66 avec un écart-type de 0.61, ce qui conduit à $(F(1,377)=48.882, p=0.000)$. Ce résultat signifie que les parents des adolescents qui ne sont pas à risque de décrocher leur offrent plus de soutien affectif que les parents des adolescents qui sont à risque. Ce résultat vient, par le fait même, confirmer notre hypothèse.

Notre hypothèse avance que comparativement aux élèves non-décrocheurs potentiels, les élèves décrocheurs potentiels perçoivent plus de communications entre leurs parents et leurs enseignants. A ce niveau, aucune différence significative n'est démontrée. Notre hypothèse n'est donc ni confirmée, ni infirmée.

Questions exploratoires

Notre première question exploratoire demande si, comparativement aux élèves non-décrocheurs potentiels, les élèves décrocheurs potentiels perçoivent plus d'interactions axées sur le quotidien scolaire avec leurs parents? Une différence significative est observée à l'échelle des interactions entre parents et adolescents axées sur le quotidien scolaire, les élèves non à risque ont un score moyen de 3.25 et un écart-type de 0.59, alors que celui des décrocheurs potentiels est de 3.09 et un écart-type de 0.66, ce qui conduit à ($F(1,377)=5.886$, $p=0.016$). Ce qui signifie que les adolescents non à risque d'abandon scolaire perçoivent avoir plus d'interactions avec leurs parents axées sur le quotidien scolaire que les adolescents identifiés à risque de décrocher. Ce résultat ne vient donc pas appuyer notre question exploratoire.

Notre seconde question exploratoire demande si, comparativement aux élèves non-décrocheurs potentiels, les élèves décrocheurs potentiels perçoivent plus de communications entre l'école et leurs parents? Sur cette échelle, aucune différence significative n'est démontrée.

Finalement, notre troisième question exploratoire demande si, comparativement aux élèves non-décrocheurs potentiels, les élèves décrocheurs potentiels perçoivent

moins de communication entre eux et leurs parents? Une différence significative est notée au niveau des communications entre parents et adolescents, les élèves non à risque ont un score moyen de 2.43 et un écart-type de 0.70, alors que celui des décrocheurs potentiels est de 2.12 et un écart-type de 0.68, ce qui conduit à ($F(1,377)=17.896$, $p=0.000$). Ce résultat signifie que les adolescents non à risque d'abandon affirment avoir plus de communication avec leurs parents concernant leur avenir que les adolescents identifiés décrocheurs potentiels. Cette question exploratoire est donc appuyée.

Pour avoir plus de détails concernant les résultats des analyses Anova, le Tableau 6, présente toutes les analyses.

Ces derniers résultats viennent donc cloreent la section de ce document traitant des résultats obtenus par le biais des diverses analyses statistiques. La prochaine section portera sur la discussion de ces résultats.

Tableau 6

Participation parentale au suivi scolaire,
résultats de l'analyse de variance

	Degré de liberté	Carré moyen	F	P
Soutien affectif	1	16.648	48.882	0.000
Communication parents- enseignants	1	0.732	1.642	n.s
Interactions parents- adolescents axées sur le quotidien scolaire	1	2.163	5.886	0.016
Communication parents-école	1	0.144	0.340	n.s
Communication parents- adolescent	1	8.607	17.896	0.000

Chapître IV

Discussion

L'objectif de cette recherche consistait à connaître la relation qui existe entre les dimensions du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire, et le risque de décrochage scolaire. Cette section de notre travail porte sur l'interprétation des résultats que nous avons obtenus. Pour ce faire, chacune des hypothèses sera reprise et les résultats seront examinés en considérant les résultats des recherches antérieures sur le sujet. Les questions exploratoires seront examinées de plus près de façon à comprendre leur impact. Suite à cela, les retombées possibles de cette recherche ainsi que ses limites seront abordées.

La première hypothèse cherche à établir un lien entre les différentes dimensions du style parental, perçues par l'adolescent, et le risque de décrochage scolaire. Les résultats obtenus suite à l'analyse de variance permettent de confirmer partiellement cette hypothèse. En effet, conformément à l'hypothèse émise, les élèves à risque de décrochage scolaire perçoivent moins d'engagement et moins

d'encadrement de la part de leurs parents, comparativement aux élèves non à risque de décrochage scolaire. Cependant, le risque de décrochage scolaire n'apparaît pas avoir de lien significatif avec l'encouragement à l'autonomie.

Ces résultats vont dans la direction attendue, eu égard à notre relevé de littérature. Et cela, malgré notre impossibilité à trouver une étude confirmant ou infirmant la présence d'une relation entre le risque de décrochage et les dimensions du style parental. En effet, les études mentionnées dans notre contexte théorique (e.g. Deslandes, 1996; Deslandes et al., 1997; Deslandes et al., 1998; Herman et al., 1997; Steinberg et al., 1989; Steinberg et al., 1992) font état de relations positives entre les résultats scolaires et les trois dimensions du style parental. Également les travaux de Deslandes et Royer (1997) soutiennent l'existence de liens négatifs entre les incidents disciplinaires et l'encadrement et l'engagement, c'est-à-dire qu'un faible niveau d'encadrement est associé à un haut taux d'incidents disciplinaires. Les résultats des recherches antérieures sur lesquelles nous avons basé notre contexte théorique laissaient tout de même entrevoir la possibilité d'une relation significative entre le risque

de décrochage scolaire et les trois composantes du style parental. Les résultats que nous avons obtenus viennent appuyer certaines de nos hypothèses, c'est-à-dire que les jeunes adolescents identifiés comme étant à risque d'abandonner l'école perçoivent donc moins d'encadrement et moins d'engagement de la part de leurs parents que les élèves non à risque de décrocher.

La seconde hypothèse, quant à elle, cherche à établir le lien entre certaines dimensions de la participation parentale soit, le soutien affectif et la communication entre les parents et les enseignants, tels que perçus par l'adolescent, et le risque de décrochage scolaire. Les résultats obtenus suite à l'analyse de variance permettent de confirmer partiellement cette hypothèse. Conformément à l'hypothèse émise, les élèves à risque de décrochage scolaire perçoivent moins de soutien affectif de la part de leurs parents, comparativement aux élèves non à risque de décrochage scolaire. Par contre, le risque de décrochage scolaire n'apparaît pas avoir de lien significatif avec la communication entre les parents et les enseignants.

Somme toute, ces résultats sont plutôt étonnantes. Concernant le soutien affectif, les résultats vont dans le même sens que ceux rapportés par Deslandes (1996). En effet, cette dernière a démontré l'existence d'un lien positif entre le soutien affectif et les résultats scolaires de même qu'un lien négatif entre la communication entre les parents et les enseignants. Dans la présente étude, il est tout à fait logique d'observer que les parents des élèves à risque de décrocher complimentent, aident, encouragent et discutent moins des options à choisir que les parents des élèves qui ne sont pas à risque de décrocher. Toujours au niveau du soutien affectif, les parents des élèves à risque de décrochage scolaire l'accompagnent moins lors de voyages ou activités à l'extérieur et assistent moins aux activités dans lesquelles le jeune est impliqué. Cependant il est important de mentionner à cet effet, que les élèves décrocheurs participent significativement moins aux activités parascolaires que les autres élèves (Gilbert et al., 1993; Rumberger, 1995; Violette, 1991).

Par contre, en ce qui a trait à la communication entre les parents et les enseignants, on se serait attendu à une

relation positive chez les élèves identifiés comme étant à risque de décrocher. Comme le rapportent les études québécoises, (Deslandes, 1996; Deslandes et al., 1997; Deslandes & Royer, 1997) les parents et les enseignants entrent davantage en contact lorsqu'il y a des problèmes d'ordre scolaire ou comportemental. Comment expliquer ces résultats? Est-ce à dire que les parents d'élèves à risque d'abandon scolaire et les enseignants ont eux-mêmes démissionné, ou ont perdu espoir de voir le jeune réussir ou même améliorer sa performance scolaire?

Concernant les questions exploratoires, elles cherchent à vérifier s'il existe un lien entre les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire, la communication entre l'école et les parents ainsi que la communication entre les parents et l'adolescent, tels que perçus par l'adolescent, et le risque de décrochage scolaire. Les résultats obtenus suite à l'analyse de variance permettent d'obtenir certains éléments de réponse à ces questions. Ainsi les résultats obtenus permettent de répondre de façon négative à la première question exploratoire et de façon positive à la troisième question, la seconde question démontrant des

résultats non-significatifs. Mais voyons ces résultats de plus près.

Les résultats de la première question exploratoire nous démontrent que contrairement à ce que nous pensions, les élèves à risque de décrochage scolaire perçoivent moins d'interactions axées sur le quotidien scolaire avec leurs parents. En d'autres termes, ils perçoivent moins de questionnement à propos de l'école (travaux, résultats d'examens, activités, amis, enseignants), à propos des travaux scolaires, à savoir s'ils sont faits ou non (devoirs, études), à propos des résultats scolaires. Le résultat à cette question va à l'encontre de ce qui était attendu, compte tenu de la teneur de la recension des écrits. En effet, des travaux de recherche ayant les incidents disciplinaires comme variable à l'étude, variable souvent associée au décrochage scolaire, obtiennent des résultats démontrant l'existence d'un lien entre les incidents disciplinaires et cette dimension de la participation parentale au suivi scolaire. Effectivement, Deslandes et Royer (1997) font état de résultats où les interactions entre parents et adolescent axées sur le quotidien scolaire sont reliées positivement aux incidents

disciplinaires. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que les interactions entre parents et adolescent axées sur le quotidien scolaire surviennent en réaction à des comportements inappropriés du jeune. Par conséquent, comme les élèves à risque de décrochage sont caractérisés comme ayant de nombreuses difficultés scolaires, on se serait attendu à plus d'interactions entre parents et adolescents axées sur le quotidien scolaire, comparativement aux élèves non à risque de décrochage scolaire. Comment expliquer ce résultat? Est-ce à dire là encore que les parents ont démissionné face à leurs enfants? Est-ce à dire que les parents se sentent impuissants à aider leurs enfants de façon efficace, et ainsi préfèrent éviter de s'en mêler? Malgré tout, ce résultat s'avère conséquent avec les résultats obtenus préalablement aux deux hypothèses. En effet, les parents des élèves identifiés comme étant décrocheurs, supervisent moins les allées et venues de leurs enfants (encadrement), et se révèlent moins chaleureux, impliqués et sensibles (engagement) à l'égard de leurs enfants que les autres parents. Considérant que ces parents manifestent de plus faibles niveaux d'encadrement, la supervision au sens large, à l'égard de leurs enfants, il apparaît sensé de retrouver ces parents,

comme exerçant relativement moins de «supervision» en ce qui a trait à l'école. En effet, rappelons que les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire portent sur les questionnements des parents à l'égard de leur adolescent concernant ses devoirs, ses études, ses résultats d'examens, ses amis, ses enseignants, et ses activités.

En ce qui a trait à la troisième question exploratoire, les résultats obtenus suite à l'analyse de variance permettent de répondre à celle-ci de façon positive. En effet, contrairement aux élèves non à risque de décrochage scolaire, les élèves à risque de décrochage scolaire perçoivent moins de communications entre eux et leurs parents concernant leur avenir, concernant la gestion de leur temps pour les tâches qu'ils ont à accomplir (devoirs, travail, tâches familiales) ou concernant l'actualité ou une émission de télévision.

Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de Deslandes et Potvin (1998) qui affirment que la probabilité pour un adolescent de poursuivre des études supérieures est 1.3 fois plus élevée lorsqu'il ou elle,

perçoit une bonne communication entre lui et ses parents. Comme les élèves à risque de décrochage scolaire perçoivent moins de communication entre eux et leurs parents, il apparaît plausible de retrouver ces mêmes élèves du côté du décrochage scolaire plutôt que du côté des élèves qui désirent poursuivre des études supérieures.

Si nous examinons de plus près les dimensions qui semblent caractériser le style éducatif des parents des jeunes à risque de décrochage, elles ne ressemblent guère au style démocratique. Somme toute, un faible engagement et un faible encadrement correspondent davantage au style permissif, de type négligent. D'ailleurs, plusieurs chercheurs, dont Doucet (1993), qui avait tenté de faire le lien entre le style parental et le décrochage scolaire avait obtenu des résultats démontrant que les élèves identifiés comme étant potentiellement décrocheurs voyaient leurs parents comme étant davantage permissifs (Rumberger et al., 1990; Waddel, 1990).

De plus, sur le plan des dimensions de la participation parentale au suivi scolaire, de façon générale, les adolescents à risque de décrochage scolaire

perçoivent peu de soutien affectif et peu de communication entre parents et adolescents. Ceci rejoint les résultats de Rumberger et de son équipe (1990) qui font valoir que les parents des décrocheurs sont moins impliqués. Les élèves à risque de décrochage de cet échantillon perçoivent moins de soutien affectif de la part de leurs parents, moins d'interactions entre eux et leurs parents axées sur le quotidien scolaire, et moins de communications entre eux et leurs parents, que les élèves non à risque de décrochage scolaire. En quelque sorte, ces résultats rejoignent les affirmations de Steinberg et al. (1992) qui ont pu démontrer que la participation parentale est plus sujette à promouvoir le succès scolaire lorsqu'elle apparaît dans le contexte d'un environnement familial démocratique. En effet, ces chercheurs soutiennent que les enfants de foyers démocratiques réussissent mieux à l'école en partie parce que leurs parents participent plus à leur suivi scolaire. Il est alors plausible d'avancer qu'après des années scolaires difficiles à plusieurs points de vue (échecs, retards scolaires, redoublement) les parents «démisionnent» vis-à-vis de leurs enfants.

Dans le même sens, les résultats d'une recherche analysant le lien entre les dimensions du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire et les aspirations scolaire des adolescents, démontrent un modèle prédicteur global du désir de poursuite des études supérieures, qui comprend l'encadrement, le soutien affectif et la communication entre parents et adolescents. Ceci démontre, de façon indirecte, que ces comportements parentaux semblent être essentiels, ou encore qu'ils sont un élément central de la persévérance scolaire. L'engagement et l'encouragement à l'autonomie apparaissent également être prédicteurs du désir de poursuivre des études supérieures, mais sont d'importance moindre. Quant aux interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire, elles apparaissent être associées à de faibles aspirations scolaires (Deslandes & Potvin, 1998).

En regardant de plus près les résultats obtenus dans notre étude, force est de constater que plusieurs variables à l'étude se révèlent être en lien avec le risque de décrochage scolaire Ainsi l'encadrement, l'engagement, le soutien affectif, les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire et les communications parents-

adolescent, sont ressorties être en lien avec la variable explorée. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Deslandes et Potvin (1998) concernant les aspirations scolaires, soit le désir de poursuivre des études supérieures.

Conséquences et retombées possibles

Jusqu'à maintenant, les différentes dimensions du style parental et de la participation parentale avaient surtout été mises en relation avec les résultats scolaires, ou la réussite scolaire. Cette recherche vient donc ajouter à ce qui était déjà connu concernant la famille et le risque de décrochage scolaire.

Il est important de retenir de ces résultats, que certains éléments de la relation entre parents et adolescents apparaissent particulièrement importants. Il était déjà reconnu que le style parental démocratique correspond au style qui favorise le plus le succès scolaire. Ces résultats jettent la lumière sur certains des processus sous-jacents pouvant influencer la persévérence scolaire. Ainsi, le rôle joué par

l'encadrement, l'engagement parental, le soutien affectif, les interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire, et la communication parents-adolescent témoigne de l'importance d'investiguer du côté de la famille. Ces nouvelles connaissances peuvent également s'avérer intéressantes sur le plan de l'orientation de l'intervention.

En effet, certains élèves et leurs parents pourront être ciblés, dans une perspective d'intervention. On peut donc penser à des programmes visant à favoriser le développement des habiletés parentales et le sentiment de compétence à aider leurs enfants. Le fait de connaître plus spécifiquement certaines dimensions reliant la famille et le risque de décrochage scolaire pourra également permettre de mieux cibler certaines activités de collaboration entre l'école et la famille.

Les recherches futures devraient donc concerter leurs efforts afin de déterminer d'autres processus pouvant affecter la persévérance scolaire et ainsi apporter de nouveaux éléments de compréhension. Les différences entre les garçons et les filles, concernant l'importance relative

de chacune de ces dimensions, dans le processus les menant au décrochage scolaire, pourraient s'avérer une avenue intéressante. Dans la même veine, la différence entre ce que les parents perçoivent procurer à leurs enfants et ce que ces enfants perçoivent retirer des comportements de leurs parents à leur égard, en lien avec le décrochage scolaire, pourrait apporter de nouveaux éléments de compréhension.

Limites de cette recherche

Bien sûr, nous sommes conscientes que cette étude comporte certaines limites. En effet, dans ce travail de recherche, c'est le point de vue de l'adolescent qui est utilisé concernant les comportements de ces parents à son égard. Des résultats différents pourraient peut-être être observés si l'on utilisait plutôt la perception des parents. D'ailleurs, des différences ont été notées entre ce que les parents croient donner à leurs enfants et ce que les jeunes perçoivent recevoir de la part de leurs parents (Paulson & Sputa, 1996).

Egalement, dans cette étude, aucune distinction n'a été faite au niveau de l'intensité du risque de décrochage scolaire. En effet, le fait d'être identifié à risque faible, ou à risque élevé d'abandon scolaire, pourrait peut-être produire des résultats différents au niveau des dimensions du style parental et de la participation parentale.

Conclusion

Il y a déjà plusieurs années que le décrochage scolaire tracasse et questionne l'opinion publique et les différents intervenants et chercheurs. Les premières études tentaient de mettre le doigt sur une cause unique pouvant expliquer ce phénomène. Depuis, l'eau a coulé sous les ponts, et les recherches se sont multipliées.

La famille apparaît aujourd'hui comme un élément déterminant dans le processus de décrochage scolaire. L'accent, qui jadis reposait sur les caractéristiques de la famille, puis sur le style parental pris dans sa globalité, repose désormais sur les processus familiaux sur lesquels il est possible d'intervenir.

En effet, la fragmentation du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire, en leurs principales composantes, permet d'entrevoir les comportements parentaux qui sont vraiment déterminants dans le développement de l'adolescent, et qui interviennent dans le domaine de la réussite scolaire de leur progéniture.

Ce qu'il est important de retenir, c'est que l'encadrement et l'engagement parental sont en relation avec le risque de décrochage scolaire. Autrement dit, les élèves potentiellement décrocheurs perçoivent moins d'encadrement et moins d'engagement de la part de leurs parents, comparativement aux élèves non à risque.

Dans le même ordre d'idée, trois dimensions de la participation parentale apparaissent également être en relation avec le risque d'abandon scolaire. Ainsi le soutien affectif, les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire, de même que la communication parents-adolescent, sont perçus, par les adolescents, comme étant moins présents.

Ces résultats viennent jeter un regard nouveau sur le vécu familial des jeunes à risque de décrochage scolaire. Sachant que ces adolescents perçoivent moins d'encadrement, moins d'engagement, moins de soutien affectif, moins d'interactions entre eux et leurs parents axées sur le quotidien scolaire, et moins de communication entre eux et leurs parents, il devient alors possible d'intervenir et de suggérer des changements au niveau de ces comportements

parentaux. A partir de ce moment, bien des choses deviennent possibles. Cependant des questions subsistent : Est-ce que les adolescents, garçons et filles sont influencés de la même manière par les comportements des parents? Existe-t-il une différence entre les comportements que les parents croient avoir à l'égard de leurs enfants, et ce que les enfants perçoivent recevoir? S'il y a une différence, quel en est l'impact? Toutes ces questions, sont autant d'avenues, qu'il serait sûrement intéressant d'investiguer plus à fond, dans le but d'obtenir une meilleure compréhension du décrochage scolaire lui-même, et du vécu de l'adolescent à cet égard.

Références

- Alpert, G., & Dunham, R. (1986). Keeping academically marginal youths in school. A prediction model. Youth and Society, 17(4), 346-361.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. American Sociological Review, 56, 309-320.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. R. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement : Managing the transition to high school. Sociology of Education, 59, 156-166.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (1997). Socialisation in context : regulation and autonomy in the family, school and neighborhood and with peers. Journal of Adolescent Research, 12(2), 287-315.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. Journal of Early Adolescence, 11(1), 56-95.
- Beauchesne, L. (1991). Les abandons au secondaire : profil sociodémographique. Québec : Ministère de l'Education du Québec.
- Boudreault, G. (1992). La mesure de l'abandon scolaire. Vie pédagogique, 80, 13-14.
- Charest, D. (1980). Prévention de l'abandon prématué. Dossier milieu économiquement faible : soutien aux adolescents. Abitibi-Témiscamingue, Québec, Ministère de l'Education (DGR).
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement : An avenue to increase student's sucess. School Psychology Quarterly, 7(3), 178-206.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context : An integrative model. Psychological Bulletin, 113(3), 487-496.

- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin (Ed.), Families and Schools in a pluralistic society, (pp.53-71). Albany, NY : Suny Press.
- 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.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, E., & Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. Mesure et évaluation en éducation, 18(2), 63-79.
- Deslandes, R., Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (sous presse). Family variables as predictors of school achievement : gender differences in Quebec adolescents. Revue canadienne d'éducation.
- Deslandes, R., & Potvin, P. (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. Revue internationale de l'éducation familiale, 2(1), 9-24.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1998). Family characteristics predictors of school achievement : Parental involvement as a mediator. Manuscrit soumis pour publication.
- Deslandes, R., Royer, E. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. Behavioral Disorders, 23(1), 18-28.
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level : Influence of parenting style and parent involvement in schooling. Revue des sciences de l'éducation de McGill, 32(3), 191-207.
- Dornbusch, S. M., Carlsmith, M. J., Bushwall, S. J., Ritter, P. L., Leiderman, H., Hastorf, A. H., & Gross, R. T. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. Child Development, 56(1), 326-341.

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., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. Child Development, 58(5), 1244-1257.

Doucet, D. (1993). Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E., & McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescent functioning. Journal of Adolescent Research, 12(2), 263-286.

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

Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. Teachers College Record, 87(3), 356-373.

Epstein, J. L., Connors, L. J., Salinas, K. C. (1993). High school and family partnerships : Questionnaires for teachers, parents, and students. Baltimore : Johns Hopkins University, Center of Families, Communities, Schools, and Children's Learning.

Fagan, J., & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance abuse to school dropout among inner-city youths. Youth & Society, 21(3), 306-354.

Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19 year perspective. American Educational Research Journal, 34(2), 395-419.

- Gergen, K. J., Gergen, M. M., & Jutras, S. (1992). Psychologie sociale (2e éd). Laval, Québec : Éditions Études Vivantes.
- Gilbert, S., Barr, L., Clark, W., Blue, M., & Sunter, D. (1993). Après l'école. Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans. Ottawa : Ressources humaines et Travail Canada.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting style, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. Child Development, 68(3), 507-529.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. Journal of Educational Psychology, 81(2), 143-154.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling : A multidimensional conceptualization and motivational model. Child Development, 65(), 237,252.
- Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C., & Herting, J. D. (1997). The influence of family regulation, connection and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. Journal of Adolescent Research, 12(1), 34-67.
- Hrimech, M., & Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. Revue Canadienne de l'Education, 22(3), 268-282.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1996). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. Manuscrit soumis pour publication.
- 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 Quarterly, 22(3), 474-496.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and

adjustment among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. Child Developement, 62(5), 1049-1065.

LeBlanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique : Antécédents sociaux et personnels. Apprentissage et Socialisation, 16(1 et 2), 43-64.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2^e ed). Montréal : Guérin.

Ministère de l'Education du Québec. (1997). Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire. Direction des études économiques et démographiques.

Otto, L. B., & Atkinson, M. P. (1997). Parental involvement and adolescent development. Journal of Adolescent Research, 12(1), 68-89.

Parent, G., Duquette, R., & Carrier, J. (1992). Se concerter pour mieux réussir. Perceptions des enseignantes et des enseignants sur les causes du décrochage et sur les moyens de prévention de l'abandon scolaire précoce. Malartic : Comité sur le décrochage scolaire au secondaire de la Commission scolaire de Malartic.

Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. Journal of Early Adolescence, 14(2), 250-267.

Potvin, P., & Paradis, L. (1996). Facteurs de réussite dès le début du primaire. Rapport d'étape 1. Présenté à la Direction de recherche du ministère de l'Education du Québec. Université du Québec à Trois-Rivières.

Potvin, P., & Rousseau, R. (1991). Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire. Rapport de recherche subventionné par le FCAR (EQ 3562). Département de psychologie. Université du Québec à Trois-Rivières, 194p.

Quirouette, P. (1988). Decisions. PIOR. Education. Ontario.

Rivard, C. (1991). Les décrocheurs scolaires : Les comprendre, les aider. Ville LaSalle : Hurtubise HMH.

Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and pupils intellectual development. New York : Holt.

Rousseau, J., & Leblanc, P. (1992). La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon scolaire prématûré chez les adolescents. Comprendre la famille : Actes du premier symposium québécois de recherche sur la famille, Presses de l'Université du Québec, 597-612.

Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school : The influence of race, sex, and family background. American Educational Research Journal, 20(2), 199-220.

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts : A review of issues and evidence. Review of Educational Research, 57(2), 101-121.

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. American Educational Research Journal, 32(3), 583-625.

Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on drop out behavior in one California high school. Sociology of Education, 63, 283-299.

Steinberg, L., Elmen, J.D., & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. Child Development, 60(6), 1424-1436.

Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S., & Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in a adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and negligent families. Child Development, 65(3), 754-770.

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(5), 1266-1281.

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

Stevenson, D.L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. Child Development, 58(5), 1348-1357.

Vallerand, R. J., & Sénecal, C. B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. Apprentissage et socialisation, 15(1), 49-62.

Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. Revue canadienne de l'éducation, 22(2), 144-157.

Violette, M. (1991). L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses. Québec : Ministère de l'Education du Québec, Direction générale de la recherche et du développement.

Waddel, G. M. (1990). A comparison of dropouts and persisters characteristics in a suburban Pennsylvania school district. Dissertation Abstracts International, 51, 5-A, 1511 (résumé).

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H.J. (1994). What helps children to learn? Educational Leadership, 666, 74-79.

Wehlage, G.G., & Rutter, R.A. (1986). Dropping out! How much do schools contribute to the problem? Teachers College Record, 87(3), 374-392.