

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE**

PAR

CLAUDE MAILLOUX

**L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL DES ENFANTS DE 6 À 12 ANS EN
DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE**

JUILLET 1992

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

Cette recherche a pour but de décrire quelles sont les composantes spécifiques de l'environnement familial qui contribuent à l'émergence et au maintien de troubles d'adaptation et d'apprentissage chez les enfants de 6 à 12 ans. La première hypothèse précise que les élèves en trouble d'apprentissage (TA) présentent plus de troubles du comportement internalisés ou externalisés que les autres élèves. La deuxième hypothèse de recherche suppose que les enfants TA appartiennent à des familles où sont observées des positions extrêmes aux composantes de l'environnement familial. Enfin, les troisième et quatrième hypothèses mentionnent que les élèves TA qui présentent des troubles du comportement extériorisés (agressivité et turbulence) vivent dans un environnement familial désorganisé et que les élèves TA qui présentent des troubles du comportement internalisés (anxiété et retrait) vivent dans un environnement familial surorganisé.

L'échantillon se compose de 86 sujets de la première à la sixième année du primaire. La moitié, 43 élèves, est identifiée en trouble d'apprentissage et un nombre égal d'élèves compose le groupe de contrôle.

Les mères de chacun des sujets ont complété les questionnaires "Échelle de l'environnement familial" (FES) (Moos, 1984) et "Family Adaptability and Cohesion Scale" (FACES) (Olson, 1985) pour identifier les caractéristiques des composantes de leur environnement familial. Le "Questionnaire d'évaluation du comportement à l'école primaire" (QECEP) complété par les enseignants et les enseignantes des élèves a permis de déterminer les types de comportement de ceux-ci.

Les principaux résultats obtenus démontrent que les élèves TA présentent plus de troubles du comportement autant d'agressivité et de turbulence que d'anxiété et de retrait. De plus, les élèves TA appartiennent à des familles dans lesquelles sont mesurés plus de conflits. Aussi, lorsque le milieu familial met de l'emphase sur l'accomplissement, on observerait alors plus de troubles des comportements adaptatifs chez l'élève TA. Par ailleurs, les résultats n'ont pas permis d'associer les types de comportement des élèves TA à des types de familles désorganisées ou surorganisées.

Les résultats suggèrent de considérer le trouble d'apprentissage comme un symptôme à l'intérieur d'un syndrome plus large relié entre autres aux interactions familiales. De plus, les conflits familiaux et l'émergence de triangles qui impliquent les sous-systèmes familiaux et le système scolaire sont des pistes d'intervention suggérées pour l'intervenant en milieu scolaire.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier - La définition des difficultés d'apprentissage.....	
L'étiologie des troubles d'apprentissage	7
La famille et les troubles d'apprentissage.....	17
Le rôle et l'impact du trouble d'apprentissage dans la famille.....	17
Apprendre à apprendre dans la famille.....	27
La structure familiale et les troubles d'adaptation et d'apprentissage.....	34
Le modèle d'Ausloos.....	35
Le modèle de Olson et ses collaborateurs.....	37
Le modèle structurel de Minuchin	40
La structure des familles dont un des membres est en troubles d'adaptation et d'apprentissage.....	42
La famille "surorganisée"	49
Les caractéristiques de la famille "surorganisée"	49
Les travaux de recherche en relation avec la famille "surorganisée".....	52

La famille désorganisée.....	58
Les caractéristiques de la famille désorganisée	58
Les travaux de recherche en relation avec la famille désorganisée.....	62
Les hypothèses de recherche.....	73
 Chapitre II - Méthodologie	75
Les différentes variables	77
Les sujets.....	80
Les instruments de mesure	86
Le déroulement de la cueillette des données.....	95
 Chapitre III - Analyse des résultats.....	96
Présentation des résultats.....	98
La présence de troubles du comportement chez les élèves TA.....	98
Les composantes de l'environnement familial des enfants TA	105
L'environnement familial des élèves TA agressifs et turbulents.....	117
L'environnement familial des élèves TA anxieux et retirés.....	120
Discussion des résultats.....	126
 Conclusion	142

Annexe A - La stratégie d'échantillonnage.....	147
Annexe B - Le contrôle de l'échantillon initial	151
Annexe C - Procédure détaillée du déroulement de la cueillette des données.....	154
Annexe D - Lettres d'invitation à participer à la recherche.....	159
Annexe E - Questionnaires complétés par les mères des élèves	163
Annexe F - Questionnaire complété par les enseignantes et les enseignants.....	174
Annexe G - Seuils servant à déterminer les catégories selon le QECEP.....	181
Annexe H - Les tableaux de présentation des résultats.....	183
 Remerciements.....	198
 Références.....	199

Liste des tableaux

Tableau 1	- La répartition des sujets selon le sexe et leur statut scolaire (TA ou ORD).....	81
Tableau 2	- La répartition des élèves selon leur degré scolaire et leur statut (TA ou ORD).....	82
Tableau 3	- Les variables de contrôle des familles des élèves TA et des élèves ORD.....	184
Tableau 4	- Le nombre et le pourcentage d'élèves qui ont reçu de l'aide en orthopédagogie selon le groupe (TA ou ORD)	84
Tableau 5	- L'évaluation de la performance scolaire des élèves par les enseignants(es).....	84
Tableau 6	- L'agressivité-turbulence, l'anxiété-retrait et le total d'inadaptation selon les groupes d'élèves TA (N=41) et ORD (N=43).....	99
Tableau 7	- La répartition des groupes d'élèves TA (N=41) et ORD (N=43) selon les catégories de comportements du QECEP	101
Tableau 8	- L'agressivité-turbulence, l'anxiété-retrait et l'inadaptation des comportements des élèves selon leur rendement scolaire.....	185

Tableau 9 - Comparaison de l'environnement familial selon les groupes d'élèves TA (N=41) et ORD (N=43)	186
Tableau 10 - La comparaison de l'environnement familial des élèves selon leur rendement scolaire.....	187
Tableau 11 - L'adaptabilité des familles des élèves selon leur rendement scolaire.....	108
Tableau 12 - Les conflits dans les familles des élèves selon leur rendement scolaire.....	188
Tableau 13 - "L'intérêt culturel et intellectuel" dans les familles des élèves selon leur rendement scolaire.....	189
Tableau 14 - Le niveau d'activités sociales et récréatives des familles des élèves selon leur rendement scolaire....	190
Tableau 15 - La relation entre l'agressivité-turbulence et les composantes de l'environnement familial des élèves TA.....	191
Tableau 16 - La comparaison entre les composantes de l'environnement familial des élèves TA agressifs-turbulents (N=11) et des autres élèves TA (N=30)	192
Tableau 17 - Comparaison des composantes de l'environnement des familles des enfants TA agressifs-turbulents (N=11) et des familles des autres élèves TA (N=30) selon la statistique non-paramétrique de Mann et Whitney.....	193
Tableau 18 - La relation entre l'anxiété-retrait et les composantes de l'environnement familial des élèves TA.....	194

Tableau 19 - La comparaison entre les composantes de l'environnement familial des élèves TA anxieux-retirés (N=11) et des autres élèves TA (N=30)	195
Tableau 20 - Comparaison des composantes de l'environnement des familles des élèves TA anxieux-retirés (N=11) et des familles des autres élèves TA (N=30) selon la statistique non-paramétrique de Mann et Whitney.....	196
Tableau 21 - Les tendances mesurées dans les familles des différentes catégories comportementales d'élèves TA.....	124
Tableau 22 - La comparaison de l'environnement familial des élèves TA agressifs-turbulents (AG-T) (N=6), anxieux-retirés (ANX-R) (N=6), agressifs-turbulents et anxieux-retirés (AG-T et ANX-R) (N=5) et normaux (N=24) selon la statistique non-paramétrique de Kruskall-Wallis.....	197

Introduction

L'objectif principal de cette recherche est d'apporter une contribution pour cerner quels aspects de l'environnement familial contribuent à créer, maintenir ou amplifier la pauvre performance de l'enfant dans le contexte scolaire. Malgré l'importance des conséquences de l'échec scolaire pour l'enfant, les facteurs divers qui sont liés à cet échec ne sont pas clairement spécifiés.

D'ailleurs, dans son plan d'action sur la réussite éducative (Gouvernement du Québec, 1992), le Ministère de l'éducation du Québec déplore le fait qu'on ne réussit pas toujours à déceler tous les facteurs qui favorisent ou entravent le développement scolaire d'un élève, ni à rectifier en profondeur la situation lorsqu'il y a lieu d'agir. Pourtant, les problèmes scolaires vécus dans l'enfance ont souvent pour l'élève des conséquences qui se prolongent jusque dans sa vie adulte. Les membres les moins scolarisés de la société se retrouvent le plus souvent en difficulté sur le marché du travail et sont souvent condamnés à vivre sous le seuil de la pauvreté. Ils se retrouvent, à cause de leur statut socio-économique, parmi la clientèle la plus à risque de vivre un ensemble de troubles biopsychosociaux.

Kohlberg, La Crosse et Ricks (1972), dans une étude sur la prédiction de la santé mentale de l'adulte à partir des comportements

de l'enfant, ont démontré que les signes d'incompétence au niveau cognitif dans l'enfance, plus que les symptômes psychiatriques, étaient les meilleurs prédicteurs de désordres psychiatriques à l'âge adulte. Les conséquences des échecs scolaires et des problèmes dans l'acquisition de connaissances dépassent donc beaucoup le seul vécu scolaire de l'enfant et touchent plusieurs sphères de son développement.

De plus, la réussite, l'échec ou l'abandon des études est l'aboutissement d'un processus qui a commencé souvent dès le début des études: échecs, démotivation, redoublement (Gouvernement du Québec, 1992). Or, la présente étude s'intéresse aux élèves de l'ordre d'enseignement primaire et plus spécifiquement à leur famille, un aspect souvent négligé. À propos de la famille, le "Plan d'action sur la réussite éducative" du Gouvernement du Québec (1992) mentionne la nécessité du "recours à la collaboration des parents" afin de donner à l'enfant toutes les chances de prendre goût à l'école et de vouloir y réussir.

Plusieurs recherches sur la famille et les troubles d'apprentissage considèrent les attitudes et les comportements éducatifs d'un des deux parents en relation causale avec l'apprentissage de l'enfant. Dans cette recherche, le choix du cadre conceptuel s'est plutôt porté sur un modèle circulaire d'interaction où

la famille est considérée comme un système et où chaque comportement-communication d'un membre de la famille est considéré comme stimulus et réponse aux comportements des autres membres de la famille. Ce cadre conceptuel systémique nous semble en accord avec les études cliniques et les recherches les plus récentes sur la famille.

Dans le premier chapitre, le contexte théorique, nous tenterons d'abord de définir les troubles ou difficultés d'apprentissage et d'en préciser l'origine. Par la suite, à travers une recension des écrits, nous décrirons l'impact et le rôle des troubles d'apprentissage dans la famille et l'influence de celle-ci sur l'apprentissage d'habiletés cognitives chez l'enfant. Enfin, après la description de trois conceptions complémentaires de la structure familiale, nous décrirons deux types de structures familiales dysfonctionnelles que nous mettrons en relation avec l'émergence et le maintien de troubles d'apprentissage et des types de comportements adaptatifs spécifiques.

Le deuxième chapitre traite de la description de l'expérimentation; des renseignements sont fournis relativement à la composition de l'échantillon, aux instruments de mesure ainsi qu'au déroulement de l'expérience.

Le dernier chapitre est consacré à la présentation et à la discussion des résultats. Finalement, la conclusion permet de résumer les résultats les plus pertinents et de faire part de considérations quant aux recherches ultérieures et à l'intervention clinique.

Chapitre premier

Contexte théorique

La définition des difficultés d'apprentissage

Les chercheurs et les cliniciens s'entendent sur l'impact des troubles d'apprentissage et ont déployé des efforts multiples pour définir un syndrome qui ferait consensus autour du terme "Learning Disabilities" (LD). Malgré les efforts déployés, une des critiques les plus fréquemment et constamment citée à propos du champ des troubles d'apprentissage est le manque de consensus entre les professionnels concernant une définition du terme "Learning Disabilities". C'est pourquoi, les pages suivantes traiteront de différentes définitions données à ce terme et préciseront le sens des difficultés ou troubles d'apprentissage retenu dans la présente recherche.

Aux États-Unis, les résultats d'un sondage de Tucker *et al.* (1983) auprès de 185 experts à travers le pays démontrent que l'expression "Learning Disabilities" est un terme diffus et qu'il y a un manque de consensus quant à sa définition et aussi quant à l'âge possible du dépistage et à la fréquence du phénomène. Les auteurs concluent qu'il y a absence de définition opérationnelle claire et beaucoup de variabilité dans la définition à l'intérieur des groupes d'élèves identifiés.

Bien que déjà en 1969, Kass rapporte qu'aucun autre champ de l'éducation spécialisée n'a déployé autant d'efforts que celui concernant le développement d'une définition qui caractérise les enfants en difficulté d'apprentissage, en 1983, Keogh note toujours que l'hétérogénéité des définitions est la règle plutôt que l'exception. Cruickshank (1972) signale que plus de 40 termes anglais ont été utilisés dans les écrits pour définir essentiellement le même enfant. Hammill et al. (1981) citent des termes tels que dysfonction cérébrale mineure, désordre psychoneurologique, dyslexie et handicap perceptuel qui ont été utilisés par les professionnels en référence aux difficultés que rencontrent les enfants face aux apprentissages scolaires.

Dans les organismes scolaires, les enfants sont identifiés en raison de problèmes évidents et de la présomption qu'ils ont besoin de services éducatifs particuliers. En général, au Canada comme aux États-Unis, la décision d'offrir à un enfant des services pour un trouble d'apprentissage est prise en comité, auquel peuvent participer l'enseignant, le directeur d'école, l'orthopédagogue, le psychologue scolaire, le rééducateur en langage et un ou les deux parents lorsqu'ils sont convoqués. À ce sujet, Keogh (1983) mentionne que la sélection des sujets est biaisée par des considérations politiques, financières et organisationnelles. Donc, dépendant de la tolérance, du budget et des priorités du système scolaire dans lequel l'élève évolue, il pourra être désigné ou non en difficulté d'apprentissage. Mercer et al. (1976)

citent Divoky (1974) qui, dans un article controversé affirme que les troubles d'apprentissage sont en quelque sorte ce que les diagnosticiens veulent bien qu'ils soient. Pour sa part, Tucker et al. (1983) citent Lilly qui mentionne que le terme "Learning Disabilities" signifie des choses différentes à des endroits différents et que la délimitation des définitions dépend plus de la disponibilité des ressources à offrir aux enfants que d'un consensus sur une définition.

Au Québec, la déclaration des élèves en difficulté d'apprentissage rencontre également le problème du consensus autour de l'identification. C'est pourquoi, dans un effort en vue d'uniformiser le processus de signalement, les autorités du Ministère de l'éducation ont mis à la disposition des professionnels de l'éducation un document de travail qui présente des définitions à partir desquelles les élèves doivent être déclarés ("Déclarations et définitions des élèves en difficulté ou handicapés: Pour une compréhension et une gestion commune"). Les troubles d'apprentissage sont définis en terme de retard des acquisitions dans les matières de base, le français et les mathématiques, par rapport aux enfants du même âge chronologique. Nous y distinguons les "troubles légers d'apprentissage" et les "troubles graves d'apprentissage" selon l'importance de ce retard. Les définitions sont les suivantes:

Difficultés légères d'apprentissage (retard scolaire mineur)

L'élève ayant des difficultés légères d'apprentissage est celle ou celui dont l'évaluation pédagogique de type sommatif, fondée sur les programmes d'études en langue d'enseignement ou en mathématique, révèle un retard significatif en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves de même âge à la commission scolaire.

Un retard de plus d'un an dans l'une ou l'autre de ces matières peut être jugé significatif au primaire. Au secondaire, un retard de plus d'un an dans les deux matières peut être jugé significatif.

Difficultés graves d'apprentissage

L'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage est celle ou celui...

- dont l'évaluation pédagogique de type sommatif, fondée sur les programmes d'études en langue d'enseignement ou en mathématique, révèle un retard de deux ans ou plus dans l'une ou l'autre de ces matières, en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et

du cadre de référence que constitue la majorité des élèves de même âge à la commission scolaire (retard scolaire important).

- ou dont l'évaluation réalisée par un personnel qualifié, à l'aide notamment d'une observation prolongée, révèle des troubles spécifiques d'apprentissage se manifestant par des retards de développement, en particulier au plan des habiletés de communication, suffisamment importants pour provoquer un retard scolaire en l'absence d'intervention appropriée.

De plus, pour appartenir à l'une de ces deux catégories, l'élève ne doit pas faire partie d'une autre catégorie qui a préséance sur celles-ci. Ce sont la déficience intellectuelle, les troubles sévères de développement et les troubles de la conduite et du comportement. Les difficultés d'apprentissage identifient donc des enfants d'intelligence "normale" qui ne performent pas autant qu'ils le devraient en se basant sur leur âge et dont les problèmes ne sont pas dus à un trouble sévère de développement, par exemple l'autisme ou la psychose, ou à un dysfonctionnement grave du comportement adaptatif. Basé sur ces définitions, autour de 11% de la population scolaire de l'ordre d'enseignement primaire serait en trouble d'apprentissage.

Nous pouvons aussi noter que le terme "trouble d'apprentissage" a été préféré à "difficulté d'apprentissage" dans les documents du Ministère de l'éducation du Québec. Les écrits des revues spécialisées utilisent souvent le terme difficulté. Pour notre part, nous utiliserons indistinctement les deux termes afin d'éviter une longue discussion des considérations épistémologiques et linguistiques qui pourraient guider à l'usage d'un des deux termes français en référence à ce que les auteurs anglophones appellent "Learning Disabilities".

L'étiologie des troubles d'apprentissage

L'une des raisons du manque de consensus sur une définition est la divergence entre les chercheurs et cliniciens quant à l'étiologie des difficultés d'apprentissage. Les champs de recherches sont diversifiés et les causes énoncées sont multiples.

Aux États-Unis, selon Hammill et al. (1981), le "National Advisory Committee on Handicapped Children", un regroupement d'organismes préoccupés par les difficultés d'apprentissage, a reconnu le besoin de différencier clairement entre les difficultés causées par des facteurs internes, qu'ils soient psychologiques ou neurologiques, et les autres problèmes d'apprentissage causés par les facteurs environnementaux, par exemple une éducation pauvre et insuffisante.

Pour Ames (1983), il est nécessaire de différencier les enfants qui ne réussissent pas à l'école en raison d'un problème neurologique ou perceptuel de ceux qui échouent en raison de leur immaturité par rapport au degré scolaire où ils se trouvent. Pour cet auteur, dans ce dernier cas, on ne devrait alors pas parler de trouble d'apprentissage mais de pauvre performance. Il n'en demeure pas moins, l'expérience clinique nous le démontre, qu'un certain nombre d'élèves rencontrent des échecs en raison de leur immaturité lorsqu'ils entreprennent leur scolarité. Sous l'effet des rétroactions négatives,

perte d'estime de soi, identité d'échec, attitudes et attributions des parents et des enseignants, il n'est pas rare que ces élèves se retrouvent identifiés en trouble d'apprentissage.

Par ailleurs, Johnson (1987) soutient l'idée que les troubles d'apprentissage sont causés d'abord et exclusivement par des déficits biologiques mais que leurs manifestations peuvent être amplifiées par des stress environnementaux. Pour Green (1988), si cette conception a l'avantage de déculpabiliser les intervenants et est supportée de façon sérieuse par les écrits (Hagin, Beecker et Silver, 1982), il n'en demeure pas moins qu'une minorité (environ 5%) des cas de troubles d'apprentissage serait due à un déficit neurologique mesurable.

Les troubles d'apprentissage ont aussi été attribués à des facteurs génétiques biochimiques, comportementaux, motivationnels et de déficits du traitement de l'information (Bryan, 1987; Das, Mulcahy et Wall, 1982; Kolligian et Sternberg, 1987). Plusieurs des "désordres émotionnels" tels que décrits par le DSM-III-R sont accompagnés de pauvre performance scolaire. De plus, l'étude des compétences sociales des enfants en trouble d'apprentissage a démontré qu'ils sont moins populaires et vivent plus de rejet auprès de leurs camarades de classe, qu'ils sont moins habiles à communiquer socialement, qu'ils ont un estime d'eux-mêmes plus faible dans leurs réalisations et qu'ils démontrent moins de compétence dans les domaines de la perception

sociale, de l'empathie et de l'interprétation des comportements non-verbaux (Bryan, 1987). D'ailleurs, dans la pratique, plusieurs enfants qui sont identifiés en trouble d'apprentissage rencontrent aussi des troubles du comportement et des difficultés d'adaptation sociale.

De plus, des études des facteurs socio-économiques (Kohn et Rosman, 1974; O'Connor et Spreen, 1988) démontrent que ceux-ci jouent un rôle important en relation avec la réussite scolaire. Les valeurs du milieu, la stimulation culturelle, le stress économique et l'alimentation sont quelques-uns des facteurs socio-culturels liés à l'adaptation de l'enfant à l'école et à sa capacité à composer avec les exigences du milieu.

Si une discussion plus étendue des problèmes définitionnels et étiologiques des troubles d'apprentissage serait possible, les problèmes énoncés jusqu'ici suffisent à nous démontrer que la création de frontières artificielles entre les composantes cognitive, neurologique, motivationnelle, émotionnelle et socio-économique des troubles d'apprentissage est arbitraire. Pour Green (1989), ces aspects sont si liés et entremêlés dans la majorité des cas qu'une approche multi-axiale semble la plus appropriée. À l'exception des cas de handicap neurologique mesurable, de déficience intellectuelle, de trouble sévère du développement (par exemple l'autisme) d'handicap visuel ou auditif et d'autres dysfonctions organiques, il est arbitraire

d'assumer que les causes des troubles d'apprentissages sont purement intrinsèques à l'enfant.

Les problèmes de performance scolaire sont le mieux conceptualisés sur un continuum entre les cas où les causes sont purement biologiques et marginalement liées à des réponses à des facteurs environnementaux et ceux qui semblent purement déterminés et maintenus en raison des facteurs de l'environnement. Entre ces deux extrêmes se trouve la majorité des cas pour lesquels des facteurs polygénétiques présumés s'expriment selon des modalités et des degrés variés de gravité en fonction des caractéristiques du milieu interactionnel. Selon le caractère unique de l'environnement où elles se manifestent, des vulnérabilités génétiques peuvent passer inaperçues alors que dans un contexte différent, elles émergent comme un problème qui peut être persistant ou peut progressivement s'améliorer ou se détériorer dans le temps. L'amélioration, la détérioration ou la stabilité du symptôme s'installe à travers un cercle vicieux ou bénéfique en fonction de la réponse du milieu.

La famille et les troubles d'apprentissage

Si un certain nombre de cas de troubles d'apprentissage sont liés à des facteurs internes à l'enfant et d'autres à des dysfonctions dans le milieu scolaire (Lusterman, 1985) et commandent une approche médicale ou une intervention appropriée de l'agent de changement à l'intérieur de l'école, d'autres sont en relation avec les réponses de la famille aux vulnérabilités de l'enfant. Il ne s'agit pas ici de faire preuve de réductionnisme en niant l'impact et le rôle de systèmes élargis comme l'école et les pairs (Turgay, 1986) et des dysfonctions de facteurs intrapsychiques et biologiques, mais notre choix est d'orienter notre recherche vers l'aspect familial qui est une composante importante dans un modèle multifactoriel.

Le rôle et l'impact du trouble d'apprentissage dans la famille.

Déjà en 1964, Miller et Westman ont observé que le trouble en lecture peut être un symptôme au service de la stabilité dans la famille. Ces auteurs ont posé les questions suivantes. Pourquoi le problème de lecture est-il aussi réfractaire aux traitements et pourquoi l'enfant développe-t-il ce symptôme plutôt qu'un autre? Ils ont étudié les familles de 18 garçons de 10 à 12 ans, d'intelligence normale, sans problème sensoriel ou neurologique et sans psychopathologie mais qui présentaient un retard de deux ans en lecture.

Suite à leurs études, ils ont postulé que les parents et les enfants résistent à changer face aux troubles en lecture en raison de la contribution du trouble à la survie de la famille. Ils ont fait ressortir quatre facteurs qui supportent leur conception du rôle du symptôme dans la famille. Ce sont: 1) les symptômes et l'identité de l'enfant sont compatibles avec l'identité des parents; 2) les membres de plusieurs familles sont engagés dans des activités qui renforcent le symptôme; 3) le manque de réalisation du potentiel intellectuel de l'enfant est niée par les adultes et les enfants; 4) quelques membres réagissent pour améliorer la lecture par des perturbations émotives ou la famille entière répond par une réaction d'urgence.

Pour les auteurs, le premier facteur est observé à travers trois modèles. Un modèle commun serait celui où les parents ont un faible estime d'eux-mêmes et ont besoin de maintenir une identité d'échec chez leur enfant pour se donner une identité de supériorité et jouer un rôle de sauveur face aux difficultés de l'enfant obtenant ainsi une impression rassurante de pouvoir. En retour de l'acceptation des projections de ses parents, l'enfant retire des gratifications illicites telles que la possibilité de leurrer ses parents, de fournir peu d'efforts, une impression de toute puissance en étant au centre des préoccupations de ses parents, une relation privilégiée avec le parent de sexe opposé et des récompenses. Ces gratifications peuvent être perdues lorsqu'il s'améliorera en lecture. Dans ce contexte, il n'est pas

étonnant que les membres de la famille soient implicitement complice pour être résistants au changement.

Westman et Miller (1964) présentent aussi deux autres modèles fréquents où le symptôme de l'enfant est "triangulé" au profit des membres de la famille. Le premier est celui où les conflits entre les parents sont déplacés vers l'enfant, utilisant le problème d'apprentissage comme objet de leurs divergences. Les attaques mutuelles à propos du symptôme servent de rempart qui maintient les époux ensemble et procurent à l'enfant une gratification masochiste. Dans l'autre "pattern", le garçon utilise inconsciemment le symptôme pour remporter une victoire oedipienne sur son rival, le père, en retirant l'attention de la mère. Le père et son fils, dans l'opposition de leurs identités, sont engagés dans une lutte pour l'attention de la mère.

Par ailleurs, les méthodes éducatives et le contexte d'apprentissage offerts à l'enfant sont un autre type de facteur qui démontre le rôle du symptôme. Les auteurs citent, en exemple, les cas de travail devant la télévision et de récompenses et punitions excessives.

Le troisième type de facteur est la négation des rapports objectifs sur les capacités intellectuelles de l'enfant. Des parents agissent comme s'ils avaient rien entendu et d'autres essaient de se

convaincre du manque d'intelligence et protestent. Dans l'échantillon étudié, quelques-uns exprimèrent de l'incrédibilité et aucun ne montra de la satisfaction.

Toutefois, pour les auteurs, l'indice le plus frappant du rôle du symptôme dans la famille est la réaction au changement. Ils ont observés des substitutions de symptôme. Suite à l'amélioration de la lecture de leur fils, un père a manifesté des symptômes psychotiques insoupçonnés jusque là. Une mère a quitté le foyer conjugal suite à une dispute avec son conjoint. Le garçon désemparé cessa de travailler à l'école et son habileté à lire se détériora de façon marquée. Alors, ses parents reprurent la vie commune et la famille continua comme avant. Dans une autre famille, suite aux progrès d'un garçon, son frère commença à éprouver de sérieuses difficultés en lecture.

Pour les auteurs, la thèse selon laquelle le trouble de lecture est nécessaire à la stabilité de la famille est aussi renforcée par l'attitude de la famille en thérapie. D'abord, les parents consultent le plus souvent après une demande de l'école. Ensuite, lorsque le processus thérapeutique devient exigeant, la famille se retire et enfin, le plus souvent, la thérapie bifurque vers un problème plus important qui n'est pas directement relié au symptôme. En quelque sorte, les parents demandent de l'aide sur le problème de lecture à propos

duquel ils s'entendent mais ils l'utilisent comme véhicule pour obtenir de l'aide pour une source plus sérieuse d'instabilité.

Les constatations de Miller et Westman sur les troubles de lecture et la stabilité de la famille étaient basées sur un échantillon réduit et on pourrait s'interroger sur la généralisation possible de leurs conclusions. Mais, d'autres auteurs ont supporté ou enrichi les conclusions des travaux de Miller et Westman.

Une recherche de Pye (1985) a démontré que la force de la relation parentale est liée positivement au développement des compétences scolaires. Les résultats de cette recherche montrent aussi que les coalitions mère-enfant sont en relation négative avec la compétence scolaire. Lorsqu'un enfant est, comparativement à ses frères et soeurs, très engagé avec un de ses parents, il serait plus susceptible d'éprouver des problèmes d'apprentissage. Par contre, ces résultats qui supportent les constatations de Westman et Miller (1964) ne se sont pas maintenus lors du suivi longitudinal.

Dans la même optique que Westman et Miller, Kaslow et Cooper (1978) ont constaté que les thérapeutes en contact avec les enfants en difficulté d'apprentissage ne peuvent éviter d'être frappés par l'existence de nombreux facteurs qui ont contribué au problème et continuent à le perpétuer. De plus, ces auteurs ont discuté de l'impact important des troubles d'apprentissage sur la famille.

Avant même l'entrée à l'école, selon sa sévérité, un handicap neurologique ou dans le traitement de l'information peut représenter un problème pour les parents. Dès la petite enfance, une mauvaise perception ou un mauvais traitement de l'information par l'enfant en trouble d'apprentissage peut engendrer des réponses inadéquates aux communications de la mère et des distortions dans le système de rétroaction mutuel mère/enfant qui devient inadéquat et décevant. La mère peut en retirer un sentiment d'anxiété et d'inadéquacité dans son rôle de mère et manifester des attitudes diverses de colère, de rejet, d'ambivalence et de déception qui à leur tour, viennent altérer le développement de l'enfant. C'est un processus circulaire qui contribue à maintenir et à accentuer le problème qui peut s'installer dès la petite enfance.

À l'école, lorsque l'enfant rencontre des difficultés ou qu'un diagnostic de trouble d'apprentissage est posé, les parents entrent dans un processus semblable à celui du deuil. Il s'agit en quelque sorte du deuil de l'enfant idéal tant souhaité. La première réaction sera le plus souvent une négation du problème qui persistera durant des périodes plus ou moins longues, d'autant plus qu'il s'agit d'un handicap invisible. Les réactions de négation observées par Westman et Miller (1964) feraient donc parti d'un processus de deuil. D'ailleurs, notre pratique clinique confirme la fréquence de la négation du problème par les parents lors des premières années de l'enfant à l'école. Par la suite, de la frustration, de la colère et de la tristesse

s'installent. Pour faire face à ces émotions désagréables, des barrières s'érigeront bientôt. Des manœuvres défensives sous la forme de surprotection et d'indulgence sont observées et à travers ces comportements compensatoires, les parents privent l'enfant d'opportunités de croissance et de développement. L'enfant devient habile à jouer avec la culpabilité et la sympathie de ses parents et devient le membre central de la famille autour duquel les préoccupations gravitent. L'enfant tire des profits de sa situation et contribue à maintenir le symptôme et à immobiliser la famille entière.

D'ailleurs, Guerin et Katz (1987) considèrent la famille avec un enfant qui vit des problèmes reliés à l'école comme un sous-type de la "famille centrée sur l'enfant" (child-centered family). Dans la pratique clinique, la "famille centrée sur l'enfant" est par définition une famille dans laquelle l'enfant est porteur du symptôme. Le symptôme de l'enfant peut prendre la forme d'une dysfonction émotionnelle, physique ou relationnelle. La "famille centrée sur l'enfant" est une catégorie d'une typologie de la famille développée par Guerin dans laquelle le symptôme est vu comme une expression d'une dysfonction du système entier à travers son individu le plus vulnérable, le porteur de symptôme.

Dans la famille où les problèmes scolaires deviennent une préoccupation, les parents investissent souvent une grande quantité

d'énergies et ils deviennent souvent anxieux et fatigués. L'ambivalence des parents entre leur désir d'aider leur enfant et leur rejet des causes du problème, leur fatigue et leur impuissance à apporter des solutions peut encourager le problème par des comportements parfois surprotecteurs et à d'autres moments punitifs à l'extrême. L'inconsistance des comportements des parents amènent des conflits à l'intérieur de la famille. Pour Kaslow et Cooper (1978), un patron de communication dysfonctionnel qui émerge fréquemment est celui où les parents se blâment l'un et l'autre pour les difficultés de l'enfant par des reproches et des arguments. La relation conjugale peut devenir fragile et un des parents, le plus souvent la mère, éprouve des sentiments de dépression. Un autre patron fréquent serait celui où un des parents prend le rôle de protecteur de l'enfant et s'allie à celui-ci contre son conjoint. Aussi, les deux parents peuvent entrer en compétition pour retirer l'attention et l'affection de l'enfant.

Les patrons de communications dysfonctionnels énoncés par Kaslow et Cooper (1978) sont semblables à ceux cités auparavant par Westman et Miller (1964). Cette concordance ne peut nous surprendre puisque pour Guerin et Katz (1984), un facteur clé dans le travail auprès de la "famille centrée sur l'enfant" est de bien démasquer les triangles dans les processus relationnels qui entourent le symptôme.

La triangulation est depuis longtemps un concept central dans la thérapie familiale. Deux mécanismes prédominent dans l'initiation d'un processus de triangulation. Dans le premier, un membre d'une dyade se sépare et s'allie à une autre personne pour calmer un malaise interne ou pour se gagner un allié dans un conflit. Dans le deuxième mécanisme, une troisième personne, souvent l'enfant, qui est sensibilisé à l'anxiété d'un des deux membres de la dyade ou à l'intense conflit de la relation, est dévolu du rôle de celui qui règle le problème ou devient impliqué dans le processus conflictuel.

Pour Guerin et Katz (1984), les familles qui vivent des problèmes reliés à l'école peuvent être impliquées dans un processus de triangulation qui implique les parents et l'enfant mais d'autres formes de triangles peuvent aussi ressurgir. Le triangle peut permettre aux parents d'éviter de faire face à un problème plus important chez un frère et une soeur de l'enfant et d'éviter des conflits. Le cadet sera plus susceptible d'être pris au piège dans ce type de triangle. Un autre type de triangle implique la famille élargie de façon intergénérationnelle où l'enfant sera utilisé au service du conflit d'un de ses parents avec sa propre famille, le plus souvent les grands-parents.

Dans le contexte scolaire, un triangle fréquent est celui où les parents et l'enseignant(e) ou le directeur de l'école sont en conflit.

Alors, l'enfant traduit les sentiments de ses parents envers l'école et les professeurs. Nous avons observé que ce type de triangle est souvent renforcé par la négation des problèmes de l'enfant par les parents qui blâment l'enseignante et l'école en leur imputant la responsabilité du problème. Un autre triangle auquel l'intervenant doit être sensible dans le contexte scolaire est celui où la vulnérabilité de l'enfant n'est pas vécue dans le système familial mais est exprimée à l'école par l'enfant. Enfin, un autre triangle pertinent est celui où l'enfant porteur de symptôme est engagé dans un conflit avec son professeur ou une autre figure d'autorité en raison d'un conflit sous-jacent avec ses parents et du stress dans sa famille. Le conflit peut être explicite ou implicite. Engagé dans un conflit relationnel à l'école, l'enfant voit son potentiel d'apprentissage altéré et ses résultats scolaires sont insuffisants.

Par ailleurs, de nombreux autres problèmes peuvent s'ajouter aux difficultés de la famille. Le jugement de la famille élargie, la difficulté à trouver une gardienne pour un enfant hyperactif, le temps investi dans les visites chez les spécialistes, le découragement suite à des diagnostics contradictoires en sont quelques-uns qui ont un impact sur le vécu de la famille entière.

Nous constatons donc que le trouble d'apprentissage est à la fois causé et la cause de stress dans le milieu familial. Il encourage

des modèles d'interaction qui sont eux-mêmes un des facteurs à l'origine de la difficulté. L'enfant serait à la fois victime et complice de son symptôme qui contribue à l'homéostasie familiale.

Apprendre à apprendre dans la famille.

Si, bien avant l'entrée à l'école, le trouble d'apprentissage peut avoir un impact sur la famille, cette période est aussi essentielle à la préparation de l'enfant à l'école par l'apprentissage de connaissances et d'attitudes importantes pour la réussite scolaire. La famille demeure un lieu privilégié où l'enfant, en quelque sorte, apprend à apprendre.

Dans certaines familles, l'enfant n'a pas été confronté à des situations d'apprentissage étant donné le peu de disponibilité des parents qui font face à divers facteurs de stress ou à des conditions socio-économiques défavorisées. Les enfants issus de tels contextes se présentent à l'école sans posséder les habiletés instrumentales essentielles à l'acquisition du contenu académique et sans avoir développé les attitudes de base nécessaires à la concentration et l'attention propices à l'apprentissage. Les études des facteurs socio-économiques en relation avec la réussite scolaire sont significatives (Kohn et Rosman, 1974 ; O'Connor et Spreen, 1988). Les élèves de

milieux socio-économiquement faibles sont plus fréquemment en situation d'échec à l'école.

Pour Minuchin (1968), une portion de la population socio-économiquement défavorisée ne profite pas d'un environnement qui lui permet de développer des habiletés pré-scolaires. À travers l'agitation de ces milieux, l'enfant apprend à composer avec le stress par de l'inattention. De plus, la rareté des renforcements positifs ne motive pas le jeune enfant à entreprendre des tâches et à acquérir ainsi un sentiment de compétence.

Dans d'autres familles, l'enfant n'a pas eu la chance d'apprendre par essai et erreur mais est demeuré dépendant de parents protecteurs. À son entrée à l'école, il n'a pas acquis les forces du moi nécessaires pour être responsable de ses apprentissages.

Evequoz (1987) traite de la difficulté pour les membres de la famille de s'individualiser et de trouver de nouvelles finalités au moment où l'enfant commence sa scolarité. Par le jeu des interactions fréquentes entre la famille et l'école, cette problématique peut être exportée dans la classe qui peut soit la gérer, soit au contraire l'accentuer. Elle peut se traduire alors en trouble d'apprentissage. Dans l'exemple de cette problématique particulière, les troubles de l'apprentissage de l'enfant se concrétisent par les signes suivants:

lenteur dans la réalisation des tâches, grosses difficultés de concentration, irrégularité des résultats, faible niveau d'intégration dans la classe, difficultés dans le langage oral et écrit, etc. Ces situations sont vécues par une grande partie de la population considérée en trouble d'apprentissage.

Evequoz (1987) mentionne comment ce type de problématique constitue un terrain propice à l'émergence de cercles vicieux. L'enfant d'une famille où les types de messages échangés entre lui et ses parents vont dans le sens de maintenir une relation de dépendance reproduit le même type de séquence à l'école. L'enfant, habitué de recevoir le message qu'il a besoin d'aide parce qu'il n'est pas compétent, communique parallèlement à l'adulte qu'il a besoin de son appui sans quoi il pourra se retrouver en situation d'échec. Chaque comportement de l'adulte ou de l'enfant est à la fois stimulus-réponse-renforcement, comme le soutient le modèle circulaire de la communication. Par exemple, un premier comportement de l'enfant est interprété par l'adulte comme une demande de soutien et le signe qu'il ne peut réussir de lui-même la tâche demandée. La réponse de l'adulte qui fournit assistance est interprétée par l'enfant comme un acte d'aide mais porte aussi un message qui renforce l'idée de l'enfant que sans son professeur ou ses parents, il n'arrivera pas à réaliser les tâches. À son tour, le comportement-réponse de l'enfant est interprété par l'adulte comme une confirmation qu'il peut réussir à condition de bénéficier du soutien et de l'attention de l'adulte. L'enfant n'est plus

dans une situation où il attend des réponses de lui-même mais où il est constamment dans l'expectative de l'intervention salvatrice de l'adulte. De toute façon, lorsque l'adulte ne vient pas, l'enfant "décroche", ce qui aura pour effet de faire revenir l'adulte dans le jeu. La séquence des comportements fait obstacle à la prise en charge par l'élève de son apprentissage et devient le résultat de réponses stéréotypées. Le processus interactionnel n'aboutit pas à l'autonomie de l'enfant mais renforce des interactions favorisant la dépendance. De plus, Evoquoz fait ressortir avec justesse que de tels modes de communication contribuent à l'émergence de conflits relationnels, de recherche de coalition, de désignation de "bouc-émissaire" qui ont pour effet de masquer le vrai problème.

À l'opposé, Kaslow et Cooper (1988) signalent le cas où les parents insistent trop sur la réussite scolaire et dosent l'expression de leur affection sur les résultats de leur enfant. L'enfant peut être placé dans une position difficile à tenir où devant l'absence d'amour inconditionnel, il est destiné à continuer à décevoir ses parents en raison de leurs attentes élevées. Il peut cesser de se battre et accepter son rôle de cancre. Les bénéfices de cette position, tels que décrits auparavant, surpasseront bientôt les bénéfices de la réussite au prix d'efforts si élevés et parfois tout simplement irréalisables.

Par ailleurs, Ditton, Green et Singer (1987) ont étudié les déviances de la communication dans les familles dont un des enfants a un trouble d'apprentissage. Basés sur l'observation systématique des communications des parents lorsqu'ils enseignent à leur fils dans la famille, ils ont trouvé des différences significatives dans les familles du groupe expérimental. Les enfants en difficulté trouveraient difficile d'être attentifs, concentrés et de compléter une tâche à l'école parce qu'ils n'ont pas acquis ces habiletés de base à la maison. Des parents n'arrivent pas à orienter les enfants vers une tâche et à maintenir leur attention sur celle-ci assez longtemps pour que l'enfant comprenne les aspects intéressants et pertinents reliés à cette tâche. Avec le temps, l'inhabilité des parents à enseigner à leur enfant comment être attentif et concentré peut affecter le développement cognitif de l'enfant.

Green (1989) cite des recherches de Hassan (1974), Fisher et Jones (1980) et Wynne, Jones et Al-Khayval (1982) qui supportent les résultats de Ditton, Green et Singer (1987). Dans chacune de ces recherches, les communications des parents sont reliées significativement au développement cognitif de l'enfant ou à sa performance scolaire. Basé sur ces résultats, il semble que l'habileté de l'enfant à orienter, organiser la tâche scolaire, à y demeurer attentif et concentré et à maintenir des comportements orientés vers des objectifs académiques, sont des habiletés développées et maintenues dans l'environnement familial où l'enfant apprend comment

apprendre. Selon le degré de confusion et de distortion des communications familiales, les habiletés de l'enfant à performer dans le cadre scolaire peuvent être compromises.

Un autre facteur qui prédispose ou indispose l'enfant à la réussite scolaire est l'ensemble des valeurs familiales. Les familles diffèrent dans l'importance qu'elles accordent à l'éducation et à l'école. Certains parents déprécient la réussite scolaire explicitement ou implicitement par leurs agirs. Les parents transmettent à leurs enfants un ensemble de valeurs à travers leur propre réussite au travail, leurs intérêts intellectuels et culturels, la nature de leurs loisirs, leurs relations avec les autorités de l'école et le degré de leur implication dans les activités de l'école. (Gurman, 1970; Klein et al., 1981(a), 1981(b); Wynne et Green, 1985).

Klein et al. (1981(a), 1981(b)) mentionnent que les valeurs des parents peuvent affecter négativement la motivation de l'enfant à l'école en sous-évaluant ou sur-évaluant l'importance de la réussite scolaire. Il note aussi la fréquence à laquelle les parents des enfants en difficulté discréditent l'école et blâment les enseignants et le système scolaire pour les difficultés de leur enfant. L'enfant est parfois encouragé à défier l'autorité et à ignorer les consignes. Donc, les parents peuvent servir de modèle anti-conformiste et "anti-école" pour leur enfant (Wynne et Green, 1985).

Dans cette section, nous avons décrit les principaux aspects du rôle et de l'impact des troubles d'apprentissage dans la famille et l'importance de celle-ci dans le développement d'attitudes et d'habiletés favorables à la réussite scolaire. Existe-t-il des types de familles dont le fonctionnement, les patrons d'interactions et les valeurs pourraient augmenter la fréquence des troubles d'apprentissage et amplifier le rôle et l'impact de ceux-ci?

Dans les pages suivantes, nous explorerons d'abord des modèles théoriques qui cherchent à schématiser une typologie de la famille selon sa structure de fonctionnement et ensuite, nous mettrons en relation ces modèles avec les caractéristiques de la famille de l'enfant en trouble d'apprentissage.

La structure familiale et les troubles d'apprentissage

Des modèles théoriques

Le trouble d'apprentissage a un impact sur la famille et demande de celle-ci la capacité de s'ajuster pour maintenir sa survie face aux événements qui ébranlent son équilibre. Or, si certaines familles semblent capables de surmonter de gros revers, d'autres semblent incapables de se sortir des crises les plus banales.

Le système familial, comme tout système, est caractérisé par la présence simultanée de deux tendances nécessaires à sa survie: la tendance au statu quo et la tendance à la transformation. Tout système vivant est définissable à travers l'équilibre entre ces deux tendances (Selvini-Palazzoli et al., 1976). Ces deux tendances contribuent à l'équilibre homéostatique qui résulte de la tension entre ces tendances. Or, selon les familles, c'est soit la tendance au maintien et aux rétroactions négatives qui prévaut ou c'est, soit la tendance au changement et aux rétroactions positives pour le plus grand bien du système. Mais, tout est une question de degré. L'apparition d'un trouble est lié au degré d'activation d'une de ces tendances et à l'adéquation entre cette activation et la situation problématique.

Les trois modèles théoriques présentés dans les pages suivantes sont basés sur cette conception d'un système humain. Leur description nous aidera ensuite à mieux saisir les types de familles dysfonctionnelles propices à l'apparition et au maintien de troubles d'adaptation et d'apprentissage.

Le modèle d'Ausloos

Ausloos (1981) a élaboré une classification des familles sur un continuum en fonction de la prédominance de ces tendances par rapport à des fonctionnements extrêmes. L'auteur prend soin de nous mettre en garde contre une classification réductrice, bien que certains types de familles prédisposeraient à certaines manifestations. Il distingue les trois types de fonctionnement suivants:

Type A - systèmes familiaux fluctuants à interactions flexibles.

Type B - systèmes familiaux convergents ou à interactions rigides.

Type C - systèmes familiaux divergents ou à interactions cahotiques.

Les termes "divergents" et "convergents" décrivent l'évolution du système en fonction de l'accentuation ou du relâchement des liens entre les sous-systèmes. Le terme "fluctuant" décrit les mouvements de faible amplitude du système proche de l'équilibre. Pour leur part, les termes "flexible", "rigide" et "cahotique" font référence à la mobilité structurelle du système.

Les familles de type A seraient les familles dites normales. Elles ont la possibilité d'activer, selon la situation problématique, la tendance au maintien ou la tendance au changement.

Dans la famille de type B, la tendance au maintien est prévalente et laisse peu de chances aux possibilités de changements. Les rétroactions négatives prédominent, amenant à la rigidification de la structure. Dans ces familles, les relations deviennent plus fusionnelles et les possibilités de différenciation et d'identification de chacun des membres s'amenuisent. Les rôles se cimentent, les règles se rigidifient et les transactions répondent à des modèles répétitifs. La négociation n'est plus possible et l'immobilisme s'installe.

Enfin, dans la famille de type C, la tendance au changement prédomine et pourra aller jusqu'à l'absurde. L'ouverture du système est telle que les informations venant de l'extérieur sont si nombreuses qu'elles ne sont pas assimilées et sèment la confusion. Les membres

de ces familles ne peuvent plus se fier à des règles connues et à des comportements prévisibles. Les changements sont si nombreux qu'on n'y retrouve plus de suite logique. La négociation est remplacée par l'agitation.

Cette catégorisation d'Ausloos (1981) est schématique. Il faudrait aussi mentionner certains systèmes familiaux "alternants" ou "pendulaires". Dans certaines situations, il se figent dans l'immobilisme pour un temps plus ou moins long, pour ensuite se déstructurer dans l'agitation. De plus, les familles peuvent évoluer dans le temps. Par exemple, une famille qui fonctionnerait à un moment donné sous le mode B ou C pourrait atteindre le niveau de fonctionnement A. C'est d'ailleurs l'un des objectifs prioritaires de la thérapie familiale.

Le modèle de Olson et ses collaborateurs

Dans la même lignée, Olson, Russell et Sprenkel (1972) ont développé un modèle "circomplexe" qui distingue théoriquement certains types de familles en se basant sur la cohésion et l'adaptabilité des systèmes.

La cohésion réfère à l'intensité des relations à l'intérieur de la famille ou le degré selon lequel les membres de la famille sont liés les

uns aux autres. Selon le modèle conceptuel d'Olson et al., une cohésion extrêmement élevée représente de "l'enchevêtrement" ("enmeshment") dans le système familial alors que la cohésion très faible représente le "désengagement" ("desengagement"). Les deux extrêmes représenteraient des risques pour le développement des compétences et des capacités d'adaptation sociale des enfants. Une trop grande cohésion favorise l'identification des membres les uns aux autres et freine l'individuation et la différenciation nécessaires au développement harmonieux des individus. À l'inverse, une trop faible cohésion amène un degré d'autonomie tel que les liens et les sentiments d'attachement sont absents au point de provoquer l'insécurité. Une cohésion modérée serait une condition au bon développement psychosocial de l'enfant.

D'autre part, l'adaptabilité réfère à la capacité du système familial à changer sa structure de pouvoir, ses rôles relationnels et ses règles en réponse au stress situationnel et développemental. Les familles dont l'adaptabilité est extrême ont des règles diffuses, un leadership changeant et une discipline inconstante. Les conditions sociales de ces familles sont appelées "cahotiques". À l'opposé, les familles dont l'adaptabilité est très faible, sont caractérisées par des règles rigides, une discipline autoritaire et l'absence de négociation dans la résolution de problèmes. Elles sont identifiées par le terme "rigides". L'adaptabilité réfère donc aux caractéristiques des processus de résolution de problèmes, à la façon de composer avec le

changement et de s'adapter au stress. Les auteurs escomptent qu'une adaptabilité modérée est associée à un meilleur fonctionnement personnel des membres et l'apparition de moins de symptômes que dans les familles "cahotiques" ou "rigides".

Selon les niveaux de cohésion et d'adaptabilité, les auteurs ont distingué trois groupes distincts de familles. Ce sont les suivants: a) balancées (balanced), b) moyennes (midrange) et c) extrêmes (extreme). La famille "balancée" est celle dont l'adaptabilité et la cohésion sont modérées. Ces conditions familiales devraient promouvoir un bon fonctionnement psychosocial chez les adultes et les enfants. Les familles "moyennes" sont celles qui sont modérées sur l'une des deux dimensions et extrêmes sur l'autre, tandis que les familles "extrêmes" sont soit très faibles ou très hautes sur l'une et l'autre des dimensions. Ces dernières sont les plus susceptibles de voir l'émergence de symptômes chez ses membres.

Pour mesurer les concepts théoriques du modèle, le questionnaire "Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale" (FACES) (Olson *et al.*, 1982, 1986) a été développé. Or, de nombreuses recherches réalisées à l'aide de cet instrument de mesure ont suggéré qu'il existe une relation entre le fonctionnement de la famille et les symptômes des enfants. Smets et Hartup (1988) en citent quelques-unes: (a) Les familles des délinquants juvéniles, comparées à des

familles servant de groupes contrôles, cotent plus fréquemment dans les régions extrêmes du modèle que dans les régions balancées (Rodick, Hengeler, Hanson, 1986); (b) Les familles référencées en clinique en raison du comportement d'un enfant cotent moins fréquemment dans la catégorie "balancée" que les familles sans références en clinique (Portner, 1980); (c) Les familles des adolescentes fugueuses se retrouvent elles aussi moins souvent dans la catégorie "balancée" que les familles servant de groupes contrôles (Bell, 1982) et (d) dans les familles monoparentales dirigées par la mère, suite à un divorce, la cohésion serait un prédicteur significatif de problèmes de comportement internalisés chez les garçons de six à 16 ans (Johnson, 1982). La recherche semble donc confirmer ce qu'induit le modèle théorique d'Olson et al.

Le modèle structurel de Minuchin

Pour Minuchin (1967), la structure familiale est l'ensemble invisible des demandes que définissent les modes d'interactions des membres de la famille.

Pour cet auteur, le paramètre le plus important pour évaluer le fonctionnement de la famille est la notion de clarté des frontières entre les sous-systèmes tels que la fratrie et les parents. Chaque individu appartient à un sous-système dans lequel il expérimente

différents niveaux de pouvoir et où il peut acquérir des habiletés. Les frontières d'un sous-système sont les règles qui définissent qui participe et comment ils doivent le faire. La fonction des frontières est de protéger la différenciation. Pour un fonctionnement sain de la famille, les frontières des sous-systèmes doivent être claires et chaque sous-système doit être libre d'interférences des autres sous-systèmes. Par exemple, le développement des habiletés de négocier avec les pairs, apprises avec la fratrie, requiert l'absence d'interventions continues des parents. Selon Minuchin, toutes les familles se situent sur un continuum entre les pôles extrêmes que sont les "frontières diffuses" et les "frontières rigides". Les extrêmes indiquent des aires de pathologie potentielle.

L'autre facette du modèle de Minuchin est l'adaptation de la famille au stress et aux conflits. Donc, le modèle de Minuchin réfère aussi à l'adaptabilité et à un concept relié à la cohésion, les frontières. De plus, le modèle a le mérite d'avoir été largement étudié en relation avec différents symptômes. Par exemple, Minuchin et ses collaborateurs ont défini des caractéristiques spécifiques des familles des délinquants et des familles dont un des membres est affecté par une maladie psychosomatique.

La structure des familles dont un des membres est en trouble d'adaptation et d'apprentissage

Les modèles théoriques sur les types de familles peuvent être mis en relation avec les constatations sur les familles des enfants en trouble d'apprentissage dont nous avons traitées au chapitre précédent.

D'abord, l'entrée à l'école et les troubles d'apprentissage d'un enfant sont des facteurs de stress familial (Kaslow et Cooper, 1978). Or, la structure de la famille par sa flexibilité, sa cohésion et son adaptabilité est reliée à sa capacité de composer avec les changements développementaux et les événements stresseurs. Les types de réponses plus ou moins adaptés sont en relation avec l'intensité de la rigidité ou de l'agitation du système.

Aussi, la création de triangles et la désignation d'un bouc émissaire au service de la stabilité seraient plus fréquents dans les systèmes dysfonctionnels. Dans les familles des catégories extrêmes, la résolution de problèmes et la négociation des conflits sont soit sous un mode impulsif changeant ou soit selon des patrons rigides répétitifs qui favorisent l'émergence de cercles vicieux. Or, devant l'impossibilité de régler les conflits, ces systèmes sont les plus susceptibles de favoriser l'émergence de triangles qui impliquent leurs

membres ou qui utilisent des systèmes extérieurs comme l'école. De plus, comme discuté précédemment, les familles "extrêmes" sont les plus susceptibles d'être victimes de l'émergence de symptômes chez les enfants. Le trouble d'apprentissage fait partie de cette catégorie de symptômes dans les familles centrées sur l'enfant (Guérin et Katz, 1982). Par exemple, pour Eviquoz (1984), la présence d'un patient dans un système fermé constitue une manœuvre pour préserver une structure familiale rigide et inadéquate où l'on s'arrange pour changer sans changer. Selvini-Palazzoli *et al.* (1976) mentionnent que dans les systèmes où domine la tendance au statu quo, la "pathologie" de certains membres est une condition indispensable au maintien de l'équilibre, et le système dans son ensemble réagit immédiatement et avec efficacité à chaque tentative, interne ou externe, qui menace de changer son organisation. Or, Westman et Miller (1964) ont observé de la résistance au changement et la substitution de symptômes dans les familles des enfants en troubles d'apprentissage.

Par ailleurs, les familles des types extrêmes seraient des lieux peu propices pour "apprendre à apprendre". Dans la famille rigide, les possibilités d'individuation sont compromises et dans les familles cahotiques, les possibilités d'apprendre par essai et erreur selon des règles claires et des suites logiques sont rares ou absentes.

Enfin, les systèmes dysfonctionnels contribuent à l'émergence de styles de communication déviant qui, comme l'ont constaté Ditton, Green et Singer (1987), entravent l'apprentissage. Selon la pragmatique de la communication, le contexte donne un sens au contenu de chaque communication. Chaque situation implique la présence d'un code de restrictions interpersonnelles (règles) qui limite et, jusqu'à un certain point, définit un répertoire de significations possibles (Selvini-Palazzoli, 1976). Or, dans le contexte cahotique, les règles sont tellement floues et changeantes que le sens du message peut devenir incompréhensible pour un observateur extérieur (Ausloss, 1981) et à plus forte raison pour un enfant en situation d'apprentissage. La famille rigide est un contexte où les messages émis de façon répétitive ou redondante sont structurés de façon à favoriser un "double lien" ("double bind"). Le "double lien" est un principe largement reconnu dans les écrits sur la famille. Or, il est lié à un contexte d'apprentissage pathogène (Bateson *et al.*, 1956; Evequoz 1984).

Ces modèles théoriques sur la structure familiale induisent que les familles cahotiques et les familles rigides, seraient les plus susceptibles de favoriser et de maintenir des troubles d'apprentissage. D'ailleurs, pour Green (1989), c'est dans ces structures familiales que les troubles d'apprentissage sont les plus susceptibles de se retrouver.

Pour cet auteur, les enfants en trouble d'apprentissage qui présentent des troubles d'attention et de la conduite qui interfèrent avec l'apprentissage seraient associés à des milieux "sousorganisés" ("underorganized"). Ce groupe d'enfants est souvent aux prises avec des comportements délinquants. À l'opposé, des élèves de familles "surorganisées" ("overorganized") présenteraient des profils obsessionnels, d'anxiété de performance, de procrastination et des comportements oppositionnels ou passifs face aux apprentissages scolaires. Dans ces familles surorganisées, les parents prendraient beaucoup de responsabilités pour les résultats académiques des enfants et de façon complémentaire, les enfants se rebellerait ou ne prendraient pas en charge leur apprentissage. Notre pratique clinique nous a permis de rencontrer fréquemment ce phénomène des positions complémentaires qui semble déresponsabiliser l'enfant. Ce dernier n'apprend plus pour les bénéfices qu'il en retire mais pour se conformer à un désir parental. Green distingue donc deux types d'environnement familial dans lesquels se retrouvent les enfants en trouble d'apprentissage selon la nature de leurs comportements adaptatifs. Or, des recherches sur la famille des enfants présentant des troubles de comportement supportent cette conception de Green.

À partir d'un cadre théorique semblable, Smets et Hartup (1988) ont posé l'hypothèse que les enfants référés en clinique pour des troubles de comportement se retrouvent dans des familles qui se différencient significativement au niveau de la cohésion et de

l'adaptabilité, selon que les symptômes sont intériorisés ou externalisés. Les auteurs se basent sur les recherches récentes qui suggèrent que les concepts théoriques d'internalisation et d'externalisation sont en relation avec la socialisation de la famille. L'internalisation réfère au contrôle extrême des émotions et de leur expression, à l'inhibition, la gêne, l'anxiété et d'autres caractéristiques similaires. L'externalisation, d'autre part, réfère au manque de contrôle des pulsions, à l'agressivité, à l'usage d'attributions externes pour ses échecs, au passage à l'acte ("acting-out") et à des caractéristiques similaires. Les systémiciens ont mis en relation l'internalisation à des dimensions de fonctionnement familial dont l'enchevêtrement et la rigidité des relations familiales convergent (Minuchin, 1978; Beavers, 1982; voir: Smets et Hartup, 1988) et l'usage dans la famille de règles qui requièrent la proximité et l'accord de chacun (Reiss, 1971, voir: Smets et Hartup, 1988). D'autre part, les symptômes indicatifs d'externalisation ont été reliés aux styles des familles désengagées, cahotiques, instables et trop ouvertes aux systèmes extérieurs. On constate la similitude entre les conceptions de Smets et Hartup et celles de Green mais pour des sujets identifiés selon des symptômes qui diffèrent.

Smets et Hartup ont testé, à partir entre autres du FACES II (Olson et al. 1982) et du Child Behavior Checklist de Achenback et Edelbrock (1983), 120 familles dont un des enfants de six à 16 ans est référencé en clinique en raison de troubles de comportement à l'école.

Les résultats ont démontré une sur-représentation des familles des types extrêmes et une sous-représentation du groupe "balancé". De plus, les mesures des problèmes de comportements sont plus élevées dans les familles extrêmes. Par contre, la situation familiale des enfants dont les symptômes sont internalisés ne diffère pas de celle dont les symptômes sont externalisés. Ce dernier résultat est discuté par les auteurs en terme d'adéquacité du choix des instruments de mesure ou plus simplement, en terme d'infirimation de l'hypothèse de recherche.

L'objectif d'une recherche semblable de Cheatham (1981) était de prédire les types de symptômes associés avec les patrons d'interactions dans les familles. En plus d'utiliser le "Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale" (FACES) et le "Child Behavior Checklist", l'auteur a utilisé des mesures d'observation directe de la triade mère-père-enfant lorsqu'ils étaient engagés dans une discussion. Les comportements étaient cotés sur le système de cotation "Defensive and Supportive Communication".

L'analyse des données a démontré que les enfants "sous-réactifs" ("overcontrolled"), c'est-à-dire gênés, anxieux et inhibés, tendent à venir de familles qui ont des scores élevés de cohésion tandis que les enfants "sur-réactifs" (undercontrolled") tendent à venir de familles qui ont une faible cohésion. Par contre, aucune relation

significative n'a été trouvée entre les résultats d'adaptabilité des familles et le type de symptôme.

Ces résultats supportent donc en partie la relation entre le type d'interactions familiales et le type de comportements de l'enfant porteur du symptôme.

Or, la relation identifiée par Green (1989) entre le type de comportement des enfants en trouble d'apprentissage et la structure de leur famille, bien qu'appuyée par la théorie des systèmes familiaux, n'est que partiellement validée dans la recherche. À l'appui de son modèle, Green cite des recherches qui s'appliquent soit aux familles sous-organisées, soit aux familles sur-organisées. L'appartenance des enfants en trouble d'apprentissage à l'un ou l'autre de ces types de familles aux caractéristiques opposées expliquerait la diversité des résultats des recherches sur la famille de ces enfants.

Dans les pages suivantes, nous présentons les caractéristiques spécifiques de l'environnement familial des deux types de familles et nous décrivons des travaux de recherche qui étudient certaines de ces caractéristiques en relation avec les troubles d'apprentissage.

La famille "surorganisée"

Les caractéristiques de la famille "surorganisée"

Les caractéristiques de la famille surorganisée ont été élaborées à partir de recherches et d'études cliniques sur les familles dont un des enfants souffre d'une maladie psychosomatique. Selon le modèle de Minuchin (1975, 1978), trois facteurs sont nécessaires au développement de troubles psychosomatiques sévères. Ce sont: une famille caractérisée par de l'enchevêtrement, de la surprotection, de la rigidité et des conflits non résolus, un rôle important de l'enfant pour détourner l'attention vers sa maladie lorsque surviennent des conflits et enfin, une vulnérabilité physiologique de l'enfant.

La famille psychosomatique est psychologiquement enchevêtrée et montre un niveau élevé de responsabilité et d'engagement entre les membres. Dans de telles familles, une conversation entre deux membres est rapidement disqualifiée par l'intervention d'un autre membre. Les frontières qui définissent l'autonomie individuelle sont si minces que la vie et l'espace privés des individus sont réprimés au nom de l'unité et du partage. Les membres s'ingèrent dans les pensées, les sentiments et les communications de chacun. Dans de telles familles, les niveaux de hiérarchie sont confus. Les enfants peuvent se joindre à un parent pour critiquer l'autre parent et les enfants prennent des rôles

parentaux inappropriés. En l'absence de frontières claires, un parent peut utiliser le support d'un enfant face à son conjoint.

Aussi, dans la famille rigide, les membres font preuve d'un degré excessif de surprotection et de préoccupation pour le bien-être des autres. Dans de telles familles, la surprotection des parents retarde le développement et l'autonomie des enfants. Le symptôme de l'enfant devient la préoccupation des individus lorsque des tensions laissent présager des conflits. L'enfant malade peut ressentir la responsabilité de protéger sa famille des conflits à travers sa maladie. Ce processus est un renforcement de la maladie de l'enfant.

La famille psychosomatique est aussi marquée par une extrême rigidité au service du statu quo. Ces familles rencontrent beaucoup de difficultés dans les périodes où le changement et la croissance sont nécessaires. Par exemple, à l'adolescence, la famille ne sera pas capable de changer ses règles et ses modes d'interaction. Parce que ces familles ne sont pas capables de faire face aux changements, elles vivent submergées dans un état chronique de stress où les conflits sont évités par l'émergence de la maladie. Habituellement, ces familles se perçoivent elles-mêmes comme "normales" et "sans problèmes" sauf pour ce qui est des problèmes de santé.

Donc, une autre caractéristique de ces familles est une inhabilité et une absence de dispositions à résoudre les conflits, souvent soutenues par de fortes croyances religieuses et un code d'éthique rigide. Il n'y a pas de négociation explicite des différences et les problèmes demeurent irrésolus. Les tentatives de négocier les conflits sont marquées par des interruptions et des changements de sujet typiques de ces familles.

Pour Minuchin, trois patrons de relations semblent particulièrement reliés à la maladie psychosomatique. Le premier est la triangulation qui implique une opposition des conjoints et une impossibilité pour les enfants de s'exprimer sans prendre parti pour un parent contre l'autre. Le second patron est une coalition parent-enfant qui implique lui aussi une division entre les parents, mais où l'enfant tend à maintenir une coalition stable avec un parent contre l'autre. Enfin, le troisième patron, l'évitement ("detouring"), est caractérisé par un consensus des parents autour de la maladie de l'enfant qu'ils protègent ou blâment en tant que seul problème familial, évitant ainsi de faire face à leurs différents et leurs conflits. Dans ces familles, les parents oscillent fréquemment entre leurs préoccupations pour le bien-être des enfants et l'exaspération devant les charges qu'ils imposent. Dans plusieurs cas, les préoccupations parentales absorbent la vie de couple, de telle sorte que les signes de désaccords conjugaux sont supprimés ou ignorés.

Pour Minuchin, la structure familiale n'est pas la cause de la maladie. Une dysfonction organique est présente et l'enfant est vulnérable physiologiquement. Les patrons d'interaction sont influencés par la maladie de l'enfant et servent de catalyseur pour renforcer les symptômes. En résumé, la famille est caractérisée par de l'enchevêtrement, de la surprotection, de la rigidité et un manque de résolution de conflits et le rôle de l'enfant pour éviter les conflits renforce son symptôme au service du maintien de l'équilibre du système.

Les travaux de recherche en relation avec la famille "surorganisée."

Différents chercheurs ont décrit des attitudes de surprotection et de surengagement dans les familles des enfants en trouble d'apprentissage. Par exemple, Doleys, Cartelli et Doster (1976) ont comparé les patrons d'interaction en situation de jeu de 27 paires mère-enfant dont le tiers des enfants sont en trouble d'apprentissage, le tiers en trouble de comportement et le tiers sans problèmes particuliers. L'âge moyen des enfants était de six ans. Après des périodes d'observation de 20 minutes où des observateurs cotaient le nombre d'encouragements, de demandes, de questions et de critiques de la mère, les résultats ont démontré que les mères des enfants en trouble d'apprentissage donnaient plus d'encouragements et posaient plus de questions que dans les deux autres groupes observés. Elles

avaient aussi tendance à critiquer et à commander plus que les mères du groupe de contrôle.

Dans une perspective semblable, Humphries et Bauman (1980) ont étudié les attitudes éducatives maternelles associées aux troubles d'apprentissage à partir d'un échantillon plus vaste, 84 familles dont la moitié avait un enfant en trouble d'apprentissage. En utilisant un questionnaire complété par les mères, les auteurs ont étudié l'autorité et le contrôle, l'hostilité et le rejet et les attitudes démocratiques. Les résultats montrent que les mères des enfants en difficulté scolaire sont moins hostiles et rejetantes. Par contre, elles font preuve de moins d'attitudes démocratiques et de plus d'autorité et de contrôle.

D'autre part, dans une perspective systémique, Barnett (1981) a analysé le rôle du système familial dans le développement et le maintien des difficultés en lecture des enfants.

L'auteur a d'abord étudié l'engagement psychologique entre les membres de la famille et l'intensité et le type d'implication des parents dans les expériences d'apprentissage des enfants. Il a présenté à 20 familles de bons lecteurs et 19 familles de lecteurs en difficulté, une série de tâches exigeant une interaction familiale.

L'intensité et le type d'implication des parents ont aussi été mesurés à l'aide du "Parent-Child Learning Experience Scale".

Les résultats montrent que les familles des lecteurs en difficulté présentent une relation conjugale relativement distante, une relation mère-enfant indicative d'un engagement extrême et des patrons d'interaction caractérisés par de l'enchevêtrement. Les parents des enfants du groupe expérimental sont aussi plus engagés dans les expériences d'apprentissage de leurs enfants que ceux des bons lecteurs.

Dans un deuxième temps, les tâches précédentes étaient mises en relation avec les gains en lecture des lecteurs en difficulté pour établir quels patrons d'interaction favorisent l'amélioration de la lecture. Or, les lecteurs en difficulté feraient plus de progrès quand ils perçoivent leur relation avec leurs parents comme une relation d'engagement modéré, quand les pères sont modérément engagés avec les membres de la famille et quand les parents sont moins impliqués dans les apprentissages de leur enfant. Barnett (1981) conclut que les familles des lecteurs en difficulté interagissent de façon à préserver le statu quo.

Une autre recherche pertinente est celle de Perosa (1980) qui a étudié comment le modèle spécifique de Minuchin du

fonctionnement de la famille psychosomatique s'applique à la famille dont un enfant est en trouble d'apprentissage. L'auteur a utilisé une forme révisée du "Structural Family Interaction Pattern Questionnaire" (SFIPQ) auprès de 25 familles d'enfants en trouble d'apprentissage et 28 familles d'un groupe de contrôle. Les enfants étaient âgés de neuf à 16 ans.

Les résultats montrent que les mères et les enfants en trouble d'apprentissage manifestent du désengagement. Les mères ressentent des sentiments de colère et de rejet et elles ont tendance à se blâmer et à vivre un sentiment d'échec. Elles ressentent également que le père de l'enfant réagit de façon inappropriée envers l'enfant. Pour l'enfant, selon Perosa, les perceptions de désengagement peuvent résulter de conflits avec les parents après avoir été surprotégé et utilisé comme bouc émissaire dans sa famille. De plus, les parents semblent manifester de la confusion dans leurs interactions avec l'enfant. Ils sont parfois surprotecteurs et à d'autres moments, préoccupés par le fait qu'ils puissent être trop protecteurs. Chaque parent semble questionner les relations de l'autre parent avec l'enfant. Quand un conflit ressurgit, l'enfant est perçu par chacun comme la cause des désaccords familiaux, ou un parent, le plus souvent la mère, agit comme protecteur de l'enfant. L'enfant ressent sa position de bouc-émissaire, coincé entre ses parents ou engagé dans une alliance avec un parent contre l'autre.

Pour Perosa (1980), ces résultats supportent l'hypothèse que les familles des enfants en trouble d'apprentissage fonctionnent plus comme les familles psychosomatiques que les familles moyennes. Comme pour les familles psychosomatiques, les familles d'enfants en difficulté d'apprentissage sont caractérisées par de la surprotection, de la rigidité et un manque de résolution de conflits en raison des comportements d'évitement des parents ou de l'expression des conflits sans modèles de résolution. Ces deux patrons encouragent la triangulation, les coalitions parent-enfant et l'évitement ("detouring").

Mais l'auteur mentionne aussi la différence importante qui existe entre la famille psychosomatique et celle dont un enfant est en trouble d'apprentissage. Ces dernières ne font pas preuve de forts niveaux d'engagement. En contraste aux familles psychosomatiques, elles sont caractérisées par plus de désengagement et de désintéressement, particulièrement de la part du père.

Enfin, une autre recherche (Ross, 1981) a tenté de démontrer que les enfants des familles enchevêtrées, comparés à un groupe de contrôle, sont faibles au niveau de la résolution de problèmes ainsi que dans leur capacité de s'ajuster face à des nouvelles tâches. Mais, à partir de tests cognitifs standardisés, les résultats démontrent aucune différence dans la performance des deux groupes. Ross a aussi émis l'hypothèse que les enfants des familles enchevêtrées réussiraient

mieux à la maison qu'à l'école. Encore là, l'hypothèse n'est pas soutenue puisqu'aucune différence n'a été observée entre la performance à la maison et celle réalisée à l'école. Par contre, les élèves du groupe de contrôle se sont améliorés davantage dans leur performance à l'école comparé aux élèves des familles enchevêtrées.

Dans l'ensemble, bien que certaines contradictions apparaissent et que des hypothèses de recherche ne sont pas confirmées, nous constatons que plusieurs travaux de recherche établissent une relation entre les familles de type rigide et la présence de troubles d'apprentissage. Les travaux de recherche n'utilisent pas de distinction entre des types spécifiques de troubles d'apprentissage ou de comportements associés.

Dans les pages suivantes, nous verrons que des recherches mettent en relation les troubles d'apprentissage et des familles aux caractéristiques différentes, et même opposées.

La famille désorganisée

Les caractéristiques de la famille désorganisée

À partir de l'étude clinique de familles symptomatiques de milieux défavorisés, Minuchin (1967) a décrit les caractéristiques des familles désorganisées. Elles ont en commun de présenter des difficultés à aider les enfants à apprendre comment composer avec leur environnement, comment communiquer et comment expérimenter les nuances de leur vie affective.

Une caractéristique essentielle de l'environnement familial des familles désorganisées est son absence de permanence et de prévisibilité. Ces caractéristiques rendent difficile pour l'enfant de se définir en relation avec son environnement. Les objets et les événements sont toujours changeants. Par exemple, les repas ne sont pas programmés. Une journée, la mère prépare trois repas différents selon les humeurs des enfants et le lendemain, elle ne prépare rien, laissant aux enfants le soin de se dénicher des croustilles dans le garde-manger.

Les contacts interpersonnels ont les mêmes caractéristiques. Les soins des jeunes enfants peuvent être assumés par plusieurs adultes; mères, tantes, grands-parents, frères et soeurs plus âgées. À

certains moments, l'enfant est submergé de stimulations tandis qu'à d'autres moments, il est laissé seul et sans soins.

Dans la socialisation de l'enfant, ces familles semblent caractérisées par deux traits majeurs: les réponses des parents aux comportements de l'enfant sont relativement inconstantes et déficientes pour transmettre des règles qui peuvent être internalisées; et l'emphase des messages parentaux porte sur le contrôle et l'inhibition des comportements plutôt que sur les conseils éducatifs. Dans ces familles, le contrôle des comportements est basé sur l'humeur des parents. L'interdiction est reliée au pouvoir et n'est pas expliquée à l'enfant pour lui donner un sens qui l'orientera vers des normes et qui pourraient le guider dans ses comportements futurs.

Dans ces contextes familiaux, les relations interpersonnelles sont toujours en mouvement et changeantes. L'enfant qui y grandit, apprend à agir dans l'immédiat de façon impulsive. Il développe une pauvre capacité d'attention et de la difficulté à retarder une satisfaction.

Par ailleurs, des modes de communication dysfonctionnels sont observés dans les familles désorganisées. Les règles implicites qui donnent un sens aux communications ne sont pas connues et le contenu du message est alors vidé de son sens. De toute façon, les

membres ne s'attendent pas à être écoutés et s'ils le sont, ils ne s'attendent pas à une réponse. Si quelqu'un répond, ce n'est pas nécessairement en relation avec la communication précédente, mais habituellement pour marquer la relation basée sur le pouvoir hiérarchique des membres. Les enfants apprennent que la force et le ton de la voix sont plus importants que le contenu du message. Les tentatives pour régler des conflits sont caractérisées par une escalade de menaces et de contre-menaces qui laissent le conflit irrésolu et récurrent.

Donc ce contexte, l'enfant apprend à porter attention à la personne avec qui il échange plutôt qu'au contenu du message reçu. Le rôle des négociations verbales dans la solution des situations interpersonnelles est peu développé et les opportunités pour l'enfant d'améliorer ses capacités d'abstraction et sa pensée associative sont rares.

Certaines familles désorganisées sont caractérisées par le bruit alors que les membres se coupent la parole et essaient de parler l'un plus fort que l'autre. Plusieurs activités motrices accompagnent ces communications verbales. D'autres familles désorganisées sont caractérisées par des réponses courtes et un désir de ne pas échanger.

Habituellement, la mère est une voie centrale pour les transactions entre les membres de la famille. La mère assume un rôle de contrôleur des communications et des comportements et les enfants agissent comme pour activer ce rôle de la mère. Les messages de cette dernière sont habituellement des interdictions répétées. Les réponses de la mère au comportement dérangeant d'un enfant sont souvent généralisées à l'ensemble des enfants de la famille. Rarement, les messages mettent l'emphase sur le positif.

De plus, le contrôle de comportement est erratique. Les règles sont élaborées selon les besoins du moment. Un patron fréquent est celui où l'enfant ne reçoit pas de rétroaction à ses comportements déviants répétitifs jusqu'à ce que ses parents soient exacerbés. À ce moment, ceux-ci réagissent impulsivement et parfois violemment, même si le comportement-stimulus de l'enfant peut paraître démesuré devant l'ampleur de la réaction des parents. L'enfant, dans ce mode d'interaction, a de la difficulté à relier son expérience à son propre comportement. Ce qui lui arrive devient en quelque sorte la conséquence d'un agent extérieur sur lequel il ne semble pas avoir de contrôle.

Enfin, les familles étudiées par Minuchin (1967) ont aussi les caractéristiques communes qui suivent. D'abord, dans les familles intactes, le sous-système conjugal fonctionne le plus souvent comme

un sous-système parental. Ensuite, la nature du pouvoir des parents est confuse. À certains moments, les parents ont le pouvoir et le contrôle total et à d'autres moments, ils semblent complètement sans pouvoir. Aussi, les parents ont renoncés à certains de leurs rôles en déléguant à un enfant qui assume des rôles parentaux ou par un abandon de la famille. De plus, le sous-système de la fratrie acquiert un rôle excessif comme agent de socialisation et tend à encourager l'expression d'opposition au contrôle des parents avec lesquels les communications sont rompues.

Ce type de famille, aussi qualifié de cahotique, présente donc une adaptabilité extrême et le plus souvent une cohésion faible, bien que certains de ces systèmes sont enchevêtrés autour du contrôle constant bien qu'imprévisible de la mère.

Les travaux de recherche en relation avec la famille désorganisée

Certains travaux de recherche ont mis en évidence la relation entre la famille désorganisée ou cahotique, habituellement associée aux troubles du comportement, et le développement et le maintien de troubles d'apprentissage. D'ailleurs, l'expérience clinique nous enseigne que les enfants ayant des troubles sérieux de comportement éprouvent le plus souvent des difficultés à suivre le programme scolaire. De plus, une recherche de McGaughran (1987) a montré que

le peu d'importance accordée à la performance scolaire est une caractéristique des familles des enfants présentant des troubles sérieux de comportement. Les pages suivantes présentent d'abord des travaux de recherche qui mettent en relation des attitudes éducatives caractéristiques des familles cahotiques et les troubles d'apprentissage. Ensuite, les travaux de recherche qui étudient selon un cadre théorique systémique les interactions des familles d'enfants en trouble d'apprentissage sont présentées.

Une étude de Shaw (1979) auprès des mères de 35 enfants en trouble d'apprentissage (T.A.) et un groupe de contrôle a démontré que les mères des enfants du groupe expérimental sont caractérisées par une moins grande maîtrise de soi et moins d'objectivité et de stabilité émotionnelle. Les milieux de vie de ces enfants seraient donc plus instables et les problèmes seraient négociés de façon plus impulsive selon les humeurs de la mère.

Pour leur part, Chapman et Boersma (1979) ont étudié les interactions mère-enfant chez 102 élèves de 3e à 6e année. La moitié de ces élèves étaient en trouble d'apprentissage et l'autre moitié était le groupe de contrôle. Suite à l'utilisation d'un questionnaire, ils ont trouvé que le style d'interaction des mères des enfants T.A. se caractérise par la critique et peu d'encouragements. Aussi, ces mères ont des attentes moins élevées pour la réussite scolaire de leurs

enfants et leurs réactions semblent supporter des attentes d'échecs. Chapman et Boersma ont aussi constaté que, comme dans les familles cahotiques décrites par Minuchin (1968), les enfants T.A. ont tendance à associer leurs succès à des facteurs externes. Ils font peu de liens entre leurs comportements et leur réussite scolaire qu'ils attribuent à l'aide du professeur, à la facilité de la tâche ou à la chance. Potvin et Rousseau (1991) ont aussi démontré que les élèves en difficulté scolaire ont tendance à percevoir les événements de leur vie comme étant davantage hors de leur contrôle personnel.

Dans le champ des attitudes, Siedman (1979) a démontré que l'attention des parents au développement du langage et de l'intelligence de leur enfant et la façon dont ils encouragent l'apprentissage, sont liés positivement à la performance d'enfants T.A. à un test d'intelligence (WISC-R). Ces attitudes des parents seraient aussi liées au degré de motivation scolaire des enfants T.A..

Enfin, dans le champ des attitudes éducatives, Wilson (1975) a mené une étude sur les punitions et les messages verbaux de renforcement qui suivent les interventions des parents auprès de leurs enfants. La recherche, menée auprès des parents d'élèves de 1ère et 2ième années à l'aide d'entrevues et de questionnaires, a montré que les enfants T.A. reçoivent moins de punitions et assument moins de responsabilités à la maison. Pour l'auteur, en raison du

manque de contrôle de comportement à la maison, les enfants T.A. n'auraient pas acquis une tendance à contrôler des comportements inacceptables. À ce sujet, Wilson réfère aux travaux de Banreti-Finchs (1972) et Oakland (1969) qui démontrent que le contrôle des impulsions est un facteur important de la réussite scolaire. Comme dans les familles cahotiques de Minuchin, les punitions inconsistantes et l'absence de méthodes alternatives pour établir le contrôle des pulsions se retrouveraient dans les familles des enfants T.A.. À ce sujet, Elardo et Freund (1981) ont montré que les mères qui utilisent une approche disciplinaire qui favorise les explications à l'enfant des conséquences de ses actes pour les autres personnes, permettent à leurs enfants T.A. de mieux développer leurs habiletés sociales. Ainsi, elles favoriseraient une meilleure adaptation de leur enfant dans le contexte scolaire.

Par ailleurs, un certain nombre de recherches sur la famille et les troubles d'apprentissage s'appuie sur perspective systémique. L'une d'elles (Taylor, 1987), menée auprès de 105 enfants de la 3ième à la 6ième année, a démontré que les enfants qui ont moins de succès à l'école et moins d'habiletés sociales ont tendance à appartenir à des familles où le contrôle et l'organisation sont faibles.

Pour sa part, Gurman (1970) a analysé le contenu des enregistrements de 18 sessions d'échanges de 45 minutes dans des

groupes de six ou sept élèves du secondaire en trouble d'apprentissage et un groupe de parents. Les thèmes exprimés les plus fréquemment ont été identifiés. Selon l'analyse, les adolescents ressentent trop de liberté individuelle, un manque de support et de l'indifférence de la part de leurs parents. Pour Gurman, les parents imposent peu de limites à leurs enfants, des limites trop sévères ou des limites inconsistantes. L'analyse a aussi montré que les adolescents expriment l'absence d'un modèle adulte sur lequel ils peuvent modeler leur comportement, un manque de relation satisfaisante et intime avec leur père et l'impression que leurs parents s'opposent à eux. Les adolescents expriment qu'ils sont incapables de communiquer avec leurs parents sur des sujets importants, leurs préoccupations et les conflits. Nous retrouvons donc l'inconsistance du contrôle comportemental, l'opposition des sous-systèmes, les relations insatisfaisantes et les difficultés de communication des familles cahotiques décrites par Minuchin.

Une des recherches les plus orientées vers la structure familiale est celle de Jackson (1985). Ce chercheur, à partir d'un échantillon composé de 26 adolescents décrocheurs et de 41 étudiants qui réussissent bien en classe, a émis les hypothèses suivantes: a) les adolescents décrocheurs vont exprimer des différences dans leur perception de la cohésion et de l'adaptabilité de leur famille par rapport à la perception des adolescents du groupe de contrôle, et b) les

adolescents décrocheurs vont jouer de façon chronique des rôles parentaux.

Les résultats démontrent que les décrocheurs diffèrent dans leurs perceptions de la cohésion familiale. La cohésion de leur famille serait plus faible, telle que mesurée au FACES II (Olson *et al.*). Par contre, les deux groupes ne diffèrent pas dans leur perception de l'adaptabilité.

L'autre hypothèse, vérifiée à l'aide du "Family Role Questionnaire" (Goldklank) modifié pour être utilisé avec des adolescents, s'est confirmée. Les adolescents décrocheurs sont identifiés à des rôles qui ne respectent pas les frontières du sous-système de la fratrie auquel ils appartiennent. Suite à ces résultats, Jackson (1985) suggère que la cohésion de la famille est une dimension qui nécessite une attention des cliniciens quand un adolescent rejette l'école. Il suggère aussi que le refus de l'école est en partie une réponse à l'anxiété familiale créée par des frontières diffuses entre les sous-systèmes.

Potvin et Rousseau (1991) ont aussi étudié la perception que les adolescents ont de leur environnement familial. Trois cent vingt-six élèves du secondaire I et du secondaire II réguliers, 90 élèves en cheminement particulier en raison de troubles d'apprentissage et 29

élèves qui reprennent leur secondaire I ("doubleurs") ont complété "l'Échelle d'Environnement Familial" (Moos et Moos, 1984).

Les résultats ont montré que les élèves "doubleurs", et de façon moins marquée les élèves en cheminement particulier, perçoivent moins de cohésion et d'expression et plus de conflits dans leur famille que les élèves des classes régulières. Ils perçoivent aussi que les membres de leur famille manifestent moins d'intérêt pour les activités culturelles et intellectuelles. Comme dans les familles cahotiques, les familles des enfants en difficulté scolaire auraient donc une tendance à vivre moins d'engagement, d'aide et de support entre ses membres, à vivre plus de conflits et à décourager l'expression des sentiments. Les auteurs recommandent que les programmes d'aide auprès des élèves en difficulté intègrent dans leurs activités un soutien parental.

Enfin, une recherche d'Amerikaner et Omizo (1984) a étudié le système familial de trois groupes d'enfants; 30 enfants T.A., 30 enfants perturbés émotivement et 30 enfants sans difficultés. Les sujets étaient âgés de cinq à 14 ans. Pour chacun d'eux, le père et la mère ont complété le "Family Adaptability and Cohesion Environment Scale" de Olson.

En se basant sur un cadre théorique systémique qui suggère que les difficultés de l'enfant sont une expression du niveau de fonctionnement de la famille, les auteurs ont posé l'hypothèse que les mesures de l'interaction familiale telles que perçues par les parents des enfants T.A. devraient être différentes des mesures de la perception des parents des enfants sans difficultés. Les auteurs avançaient aussi l'hypothèse que les familles des enfants T.A. ne seraient pas différentes de celles des enfants perturbés émotivement.

Les résultats montrent que les mères des enfants T.A. et des enfants perturbés émotivement perçoivent l'adaptabilité de leur famille de façon cahotique. Ce n'est pas le cas pour les mères du groupe de contrôle. Quant à la cohésion, les mères des enfants T.A. l'évaluent plus faible dans leur famille que les mères des enfants sans difficultés mais plus élevée que les mères des enfants perturbés. Pour leur part, les pères des enfants T.A. et des enfants perturbés perçoivent leur famille de façon cahotique alors que seulement une faible proportion des pères du groupe de contrôle la perçoivent ainsi. Les pères du groupe de contrôle perçoivent leur famille de façon enchevêtrée et ceux des deux autres groupes de façon désengagée ou séparée.

Pour les auteurs, les résultats ont clairement supporté la valeur de la perspective familiale pour comprendre les troubles

d'apprentissage. Les interactions dans les familles d'enfants T.A. sont différentes de celles des familles des enfants sans difficultés et semblables aux interactions des familles dont un enfant est perturbé émotivement, à l'exception des mères des enfants T.A. qui perçoivent moins souvent leur famille de façon désengagée.

En résumé, les recherches décrites dans cette section démontrent plus d'instabilité, d'impulsivité, de critiques, de "laisser-aller" et de désorganisation dans les familles des enfants T.A. que dans les familles d'enfants sans difficultés. Dans les familles des enfants T.A., comme dans les familles désorganisées, les punitions ne seraient pas suivies par des échanges sur les conséquences des actes de l'enfant et les succès scolaires seraient attribués à des facteurs externes. De plus, des frontières diffuses entre les sous-systèmes, des difficultés de communication et de l'opposition entre les parents et les enfants sont observées dans les familles des enfants T.A.. Dans ces familles, les recherches démontrent aussi un niveau de cohésion moins élevé et plus de tendances à décourager l'expression des individus et à vivre des conflits que dans les familles ordinaires. Enfin, Amerikaner et Omizo (1989) ont trouvé un niveau cahotique d'adaptabilité perçu par les parents d'enfants T.A..

La recension des travaux de recherche qui mettent en relation les troubles d'apprentissage et des caractéristiques des

systèmes familiaux cahotiques peut sembler contredire les résultats des recherches citées à la section précédente sur les familles "rigides". En effet, les recherches reliées à la famille surorganisée démontrent une relation entre les troubles d'apprentissage et de la surprotection, de la rigidité, de l'enchevêtrement, du contrôle et des coalitions parent-enfant dans la famille. Mais, ces deux groupes de résultats sur les familles rigides et les familles cahotiques, apparemment opposés, supportent en partie les constatations de Green (1989) pour lequel l'un et l'autre de ces types de familles dysfonctionnelles encouragent et maintiennent les difficultés dans les apprentissages scolaires. Toutefois, le modèle de Green se trouve que partiellement validé puisque peu de recherches se sont appuyées sur un échantillonnage différencié selon le type des comportements adaptatifs des sujets.

Une recherche récente de Michaels (1987) est peut-être celle dont les fondements théoriques sont les plus près des conceptions de Green. L'auteur a étudié la relation entre les troubles d'apprentissage, les comportements adaptatifs des enfants et la qualité des interactions familiales. Les parents de 59 enfants TA et de 65 enfants d'un groupe de contrôle ont complété le "Child Behavior Checklist" (CBCL), le "Family Adaptability and Cohesion Scale" (FACES III) et un court questionnaire d'information. Tel que prévu, les résultats ont démontré que les enfants en trouble d'apprentissage présentent plus de problèmes de comportement que ceux du groupe de contrôle. Ils ont plus de problèmes à la fois sur les échelles de comportements

internalisés et externalisés. Les résultats supportent aussi l'hypothèse selon laquelle les familles des enfants en trouble d'apprentissage ont des modes de fonctionnement extrêmes. Cependant, l'étude n'a pas démontré que le type de comportement est en relation avec le fonctionnement de la famille chez les enfants en troubles d'apprentissage. Donc, encore là, les conceptions de Green ne sont que partiellement validées. D'ailleurs, Michaels (1987) conclut en mentionnant le besoin d'identifier les causes des problèmes d'adaptation de l'enfant et de la famille associés à la présence des troubles d'apprentissage.

Le besoin de préciser les composantes du milieu familial en relation avec les difficultés scolaires a aussi été soulevé par d'autres chercheurs dont Amerikaner et Omizo (1984). Ces auteurs soulèvent la nécessité de recherches futures pour décrire des patterns d'interactions spécifiques qui contribuent à l'apparition et au maintien de troubles d'apprentissage, tout en étant renforcés de façon circulaire par ces troubles.

Les hypothèses de recherche

À la lumière de la recension des écrits et des conceptions systémiques de Green (1989), on peut avancer que le trouble d'apprentissage d'un enfant est l'expression d'un dysfonctionnement à l'intérieur du système familial. En réponse aux besoins exprimés par Michaels (1987) et Amerikaner et Omizo (1984), nous émettons les hypothèses suivantes:

Hypothèse 1: Les élèves en trouble d'apprentissage présentent plus de troubles du comportement internalisés ou externalisés que les enfants ordinaires.

Hypothèse 2: Les élèves en trouble d'apprentissage appartiennent à des familles où sont observées des positions extrêmes sur les composantes de l'environnement familial.

Hypothèse 3: Les élèves en difficulté d'apprentissage qui présentent des troubles du comportement extériorisés (agressivité et turbulence) vivent dans un environnement familial désorganisé.

Hypothèse 4: Les élèves en difficulté d'apprentissage qui présentent des troubles de comportement internalisés (anxiété et retrait) vivent dans un environnement familial surorganisé.

Chapitre II

Méthodologie

Notre étude descriptive de type ex post facto se propose de vérifier s'il existe une différence entre les environnements familiaux des élèves qui présentent un trouble d'apprentissage et ceux des élèves qui réussissent leurs apprentissages scolaires. Cette recherche veut aussi vérifier si les élèves en trouble d'apprentissage (TA) dont le mode d'adaptation est extériorisé vivent dans un environnement familial cahotique et si d'autre part, les élèves en trouble d'apprentissage dont les comportements d'adaptation sont intérieurisés vivent dans un environnement familial rigide.

Le présent chapitre décrit les aspects méthodologiques de l'étude. Dans un premier temps, nous définissons les variables. Par la suite, nous décrivons la stratégie d'échantillonnage et les caractéristiques de l'échantillon, les instruments de mesure utilisés et enfin, le déroulement de la cueillette des données.

Les différentes variables

Dans le cadre de cette recherche, la variable antécédente (caractéristique) est le type d'élève selon sa réussite scolaire et selon son type de comportements adaptatifs. La variable dépendante (critère) est l'environnement familial de l'enfant. Les variables de contrôle sont le statut socio-économique et la composition de la famille ainsi que l'âge, le sexe, le degré scolaire et les habiletés intellectuelles des sujets.

La variable antécédente (caractéristique)

La variable antécédente (caractéristique) de l'étude est le type d'élève identifié par sa réussite et ses comportements d'adaptation à l'école. Selon leur réussite scolaire, les sujets sont des élèves sans difficulté (ORD) ou des élèves en trouble d'apprentissage (TA). Si nous tenons compte simultanément de la réussite scolaire et de la nature des comportements adaptatifs, nous identifions trois types d'élèves. Il s'agit des trois types suivants: a) l'élève sans difficulté spécifique (ORD); b) l'élève en trouble d'apprentissage et au mode d'adaptation externalisé (TA-E); c) l'élève en trouble d'apprentissage et au mode d'adaptation internalisé (TA-I).

L'identification du type d'élève se réalisera à l'aide des instruments suivants: la déclaration faite par les écoles auprès du Ministère de l'Éducation des "Élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" (EHDA) une évaluation par les enseignants de la performance scolaire des élèves et du "Questionnaire d'Évaluation du Comportement à l'École Primaire" (QECEP).

La variable dépendante (critère)

La variable dépendante (critère) est "l'environnement familial". Dans une perspective systémique, il se définit entre autres par la cohésion, l'adaptabilité, le contrôle, les conflits, l'organisation, l'expression et l'indépendance. Les échelles du "Family Environment Scale" (FES) (Moos et Moos, 1984) et du "Family adaptability and Cohesion Scale" (FACES III) (Olson *et al.*, 1985) seront utilisées pour mesurer les différentes composantes de la variable dépendante (critère).

Les variables de contrôle

La composition de la famille sera définie par un "Questionnaire d'informations générales" élaboré pour cette recherche.

Le statut socio-économique sera contrôlé par l'échantillonnage de sujets qui fréquentent les mêmes écoles et par le "Questionnaire d'informations générales" qui permettra d'identifier le revenu des familles des sujets et la scolarité et le type d'emploi du père et de la mère.

Les habiletés intellectuelles des sujets seront contrôlées à partir des déclarations de clientèle EHDAA et des "dossiers personnels à l'élève" du service de psychologie de la Commission Scolaire où s'est déroulée l'expérimentation. Pour déterminer le Quotient intellectuel (Q.I.) des enfants, le service de psychologie utilise un des tests standardisés suivant: le "Kaufman Assesment Battery for Children" (K-ABC), le "Weschler Intellectuel Scale-Revised" (WISC-R) ou l'échelle d'intelligence "Standford-Binet IV".

L'âge, le sexe et le degré scolaire des sujets seront contrôlés lors de l'échantillonnage.

Les sujets

La présente recherche recrute sa population dans quatre écoles de l'ordre d'enseignement primaire (1ère à 6ième année). L'étude s'adresse à deux populations, soit les élèves ordinaires (ORD) et les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage (TA). Les stratégies d'échantillonnage des sujets de la recherche et de contrôle de l'échantillon initial sont présentés à l'annexe A.

Après le contrôle de différentes variables, l'échantillon final de la recherche se compose de 86 sujets divisés en deux groupes égaux: 43 élèves ORD et 43 élèves TA.

L'âge des sujets varie de six ans et deux mois à 12 ans et neuf mois. L'âge moyen des sujets du groupe expérimental (TA) est de 10 ans et cinq mois avec un écart type de 3.4 et celui des sujets du groupe de contrôle (ORD) est de 10 ans sept mois avec un écart type de 2.9. Donc, l'âge des sujets des deux groupes est semblable. La différence de moyenne de deux mois entre les groupes n'est pas significative.

Au total, 60% des sujets sont des garçons et 40% sont des filles. La répartition des sujets selon le sexe est semblable dans les deux groupes. La différence dans la répartition d'un groupe à l'autre

n'est pas significative ($t(84)=-.459$, $p=.65$). Le tableau 1 présente la répartition selon le sexe.

Le plus grand nombre de garçons s'explique par le fait qu'il y a beaucoup plus de garçons en difficulté scolaire que de filles dans l'ensemble de la population (Goupil, 1990, Pelsser, 1989, Potvin, 1985; voir Potvin et Rousseau, 1991).

Tableau 1
La répartition des sujets selon le sexe et leur statut scolaire
(TA ou ORD)

Sexe	Élèves TA		Élèves ORD		Total	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
Masculin	27	63	25	58	52	60
Féminin	16	37	18	42	34	40

La répartition des élèves selon le degré scolaire diffère mais non pas de façon significative. Plus d'élèves TA se retrouvent en 1^{ère}, 2^{ième} et 3^{ième} année que dans le groupe de contrôle. Ceci s'explique

en partie par le fait que plusieurs enfants TA fréquentent des degrés scolaires moins élevés pour un âge équivalent en raison de la reprise d'un ou plusieurs degré scolaire. D'ailleurs, l'année de l'expérimentation, quatre élèves TA (10% des élèves TA) reprennent leur année scolaire et aucun des élèves ORD n'est en reprise d'année. La répartition des sujets selon le degré scolaire est présentée au tableau 2.

Tableau 2

La répartition des élèves selon leur degré scolaire et leur statut
(TA ou ORD)

Degrés	Élèves TA		Élèves ORD	
	nombre	%	nombre	%
1ère année	6	14	3	7
2ième année	6	14	4	9
3ième année	7	16	3	7
4ième année	5	12	11	26
5ième année	10	23	12	28
6ième année	9	21	10	23

Dans chacun des groupes, le nombre d'enfants dans la famille du sujet, le rang du sujet dans la fratrie, la scolarité de la mère, la scolarité du père, le revenu familial brut et l'indice de Blishen correspondant au travail des parents sont semblables. Des tests-t non-pairés ont démontré que pour chacune de ces variables, il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes dans l'échantillon contrôlé.

En annexe, le tableau 3 présente la moyenne de chacune de ces variables pour chacun des deux groupes et la relation existante entre les deux groupes pour ces variables.

Dans le groupe d'élèves TA, 21 ont reçu entre septembre et décembre 1990 de l'aide en orthopédagogie. Aucun n'a reçu cette mesure d'aide dans le groupe de contrôle.

La performance scolaire de chacun des sujets a été cotée par les enseignants(es) dans une des catégories suivantes: nettement sous la moyenne, légèrement sous la moyenne, dans la moyenne, légèrement au-dessus de la moyenne, nettement au-dessus de la moyenne. La répartition des élèves de chacun des groupes selon ces catégories est présentée au tableau 5. La répartition démontre que l'écart dans la performance académique des sujets des deux groupes est fortement significative, $\chi^2(4) = 51.98$, $p = .0001$.

Tableau 4

Le nombre et le pourcentage d'élèves qui ont reçu
de l'aide en orthopédagogie selon le groupe (TA ou ORD)

Orthopédagogie	Élèves TA		Élèves ORD	
	nombre	%	nombre	%
Oui	21	54	0	0
Non	18	46	43	100

Tableau 5

L'évaluation de la performance scolaire des élèves par les
enseignants(es)

Évaluation de la performance	Élèves TA		Élèves ORD	
	nombre	%	nombre	%
Nettement sous la moyenne	6	15	0	0
Légèrement sous la moyenne	19	46	0	0
Dans la moyenne	16	39	16	37
Légèrement au-dessus de la moyenne	0	0	15	34
Nettement au-dessus de la moyenne	0	0	12	28

Notre échantillon de 86 sujets est donc constitué de deux groupes égaux et sans différence significative sur l'ensemble des variables de contrôle. De plus, l'évaluation de la performance scolaire et l'aide reçue en orthopédagogie les différencient. Les pages suivantes décrivent les instruments de mesure utilisés pour obtenir les données nécessaires à la vérification des hypothèses de recherche.

Les instruments de mesure

Quatre instruments ont été utilisés pour mesurer les différentes variables de cette recherche. Ce sont les questionnaires suivants: "Informations Générales", "Questionnaire d'Évaluation du Comportement à l'École Primaire", "Échelle de l'Environnement Familial" et "Family Adaptability and Cohesion Scale".

Informations Générales

Le questionnaire "Informations Générales" a été conçu dans le cadre de la présente recherche. Il permet de mesurer les variables de contrôle suivantes: la composition de la famille, et le statut socio-économique de la famille.

La composition de la famille est mesurée par les questions qui demandent de préciser la composition du couple parental (ex. mère et nouveau-conjoint), le nombre de membres qui habitent le domicile, le nombre d'enfants et leurs âges.

Le statut socio-économique est mesuré par les questions qui demandent de préciser le nombre d'années de scolarité et le travail du père et de la mère, et le revenu familial brut. L'annexe E présente le questionnaire "Informations Générales".

De plus, l'index des occupations au Canada (Blishen et McRoberts, 1976) a servi à déterminer une catégorie de statut socio-économique pour chacune des familles. La cote de l'index correspondant au travail le plus valorisé entre celui du père ou de la mère a été retenue, et ensuite classée dans l'une des six catégories suivantes: moins de 20, 21 à 30, 31 à 40, 41 à 50, 51 à 60, 60 et plus.

Questionnaire d'Évaluation du Comportement à l'École Primaire

Le type de comportement des élèves est identifié à partir du "Questionnaire d'Évaluation du Comportement à l'École Primaire" (QECEP). Le QECEP a été créé à l'origine par Rutter (1967) et adapté ensuite par le Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Psychosociale chez l'enfant (GRIP) de l'Université de Montréal. Le QECEP est habituellement complété par le titulaire de classe après s'être assuré qu'il a une bonne connaissance de l'enfant à être évalué. Cet instrument a déjà été utilisé à plusieurs reprises pour de gros échantillons dans le contexte québécois.

Le QECEP permet d'obtenir une estimation de la fréquence et des types de comportements présentés par l'enfant dans ses interactions avec les pairs. Le répondant doit coter 63 items qui décrivent des comportements de l'enfant (ex. "impatient lorsqu'il doit attendre son tour"). Pour chacun des items, les réponses possibles sont

les suivantes: (1) ne s'applique pas, (2) comportement occasionnel, (3) comportement fréquent.

La cotation permet d'obtenir des résultats à quatre échelles principales. Ce sont les suivantes: "agressivité-turbulence", "anxiété-retrait", "total inadaptation" et "prosocialité". Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons seulement les échelles "agressivité-turbulence" (13 items), "anxiété-retrait" (6 items) et "total inadaptation" (48 items) bien que les 61 items aient été administrés lors de l'expérimentation. Pour chacune de ces échelles, des analyses statistiques ont permis de fixer des seuils à partir desquels les enfants cotés à des résultats supérieurs peuvent être considérés dans une catégorie décrite par la sous-échelle. Ces seuils sont définis distinctivement selon le sexe et l'âge de l'enfant. Par exemple, un garçon de six ans dont le score est supérieur à 9.95 à l'échelle "agressivité-turbulence" sera considéré dans la catégorie des enfants agressifs et turbulents. Les seuils sont présentés à l'annexe G.

Plusieurs études antérieures (Rutter, 1967; Behar et Stringfield, 1974; Zimmerman-Tansella et al., 1977 et Weir et Duveen, 1981; voir: Tremblay et Desmarais-Gervais, 1985) ont montré, par les méthodes test-retest et interjuge, que l'instrument pouvait être utilisé de façon fidèle par des enseignants qui ont une bonne connaissance de l'enfant.

La validité d'un instrument de mesure se construit au fur et à mesure de son utilisation. Painchaud (1989) mentionne que nous possédons actuellement plusieurs indices de la validité de la version de Rutter (1967) ainsi que de celle de Behar et Stringfield (1974) et de Tremblay, Gagnon et Piché (1987). L'annexe F présente cet instrument de mesure.

Échelle de l'Environnement Familial

Cette échelle utilisée pour mesurer la variable dépendante (critère) est une traduction du Family Environment Scale (FES) de Moos et Moos (1984). La traduction a été effectuée par l'Équipe de Recherche en Intervention Psycho-éducative" de l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1990. L'instrument se compose de 90 énoncés mesurant les caractéristiques sociales et environnementales de la famille. Chacun des items est répondu par vrai ou faux.

Dix sous-échelles permettent d'évaluer trois dimensions de la vie familiale. La première dimension, les Rapports familiaux comprend les sous-échelles cohésion, expression et conflits qui évaluent le degré d'engagement, d'aide et de support des membres de la famille, la façon dont ceux-ci sont encouragés à agir ouvertement et à exprimer directement leurs sentiments, et l'importance de

l'expression de la colère, de l'agressivité et des conflits par les membres.

La deuxième dimension, Croissance personnelle, comprend les sous-échelles indépendance, accomplissement, intérêt culturel et intellectuel, activités sociales et récréatives et insistance sur la morale et la religion. Ces sous-échelles évaluent la façon dont les membres de la famille démontrent de l'assurance, se suffisent à eux-mêmes et prennent leurs propres décisions. Elles évaluent également la façon dont les activités (comme l'école et le travail) sont orientées vers le développement personnel ou se situent plutôt dans un cadre compétitif. Enfin, elles évaluent l'intérêt démontré pour les activités politiques, sociales, intellectuelles et culturelles, la participation aux activités sociales et récréatives, et les comportements et valeurs familiales associées à la morale ou à la religion.

La troisième catégorie, dimension de l'organisation du système familial, comprend les sous-échelles organisation et contrôle évaluant l'importance accordée à l'organisation claire et à la planification structurée des activités et des responsabilités des membres de la famille, et la façon dont les règles et les procédures sont utilisées pour le bon fonctionnement de la famille.

Les énoncés du FES furent élaborés suite à des entrevues structurées avec les membres de différentes familles et par l'adaptation d'énoncés puisés dans les Social Climate Scales de Moos (1974). Cette procédure permit de recueillir 200 énoncés portant sur les caractéristiques sociales et environnementales de la famille. Chaque énoncé devait identifier un aspect de l'environnement familial tel les relations interpersonnelles, la croissance personnelle ou l'organisation de la famille. Cette première version fut administrée à 1000 personnes provenant de 285 familles.

La version finale du FES (1974) peut prendre trois formes. C'est la forme R (R pour réelle), qui mesure la perception qu'ont les gens de leur environnement conjugal et familial, qui a été utilisée dans cette recherche.

La consistance interne (Alpha de Cronbach) des sous-échelles varie de 0,61 à 0,78 selon les sous-échelles. La stabilité des sous-échelles après deux mois varie de 0,68 à 0,86. Elle donne des corrélations relativement élevées s'échelonnant de 0,54 à 0,91 après quatre mois, de 0,52 à 0,89 après 12 mois.

La correction du FES se fait à l'aide d'une clé de correction. Cette clé permet d'obtenir un score brut pour chacune des 10 sous-

échelles. Ce score brut est ensuite transformé en score standard à partir d'une table de conversion établie pour chaque sous-échelle.

Dans le cadre de cette recherche, le FES a été choisi pour mesurer la variable dépendante (critère) parce que les dimensions qu'il mesure sont généralement congruentes avec les concepts de structure d'organisation et d'interactions familiales. De plus, le FES a déjà été utilisé avec une grande variété de populations. Un profil constant s'est dégagé des études qui ont comparé les familles en difficulté et les familles normales. On retrouve moins de cohésion et d'expression et plus de conflits dans le groupe des familles en difficulté. "L'Échelle de l'Environnement Familial" est reproduite à l'annexe E.

Family Adaptability and Cohesion Scale (FACES III)

Dans cette recherche, le FACES III est un instrument complémentaire à "l'Échelle d'Environnement Familial" pour mesurer les composantes de la variable dépendante (critère).

Nous avons utilisé une traduction du questionnaire "Family Adaptability and Cohesion Scale" (FACES III de Olson, Portner et Laver, 1985). La traduction française utilisée est celle de Grandmont (1989) réalisée à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Quelques

formulations ont été retouchées pour en améliorer la clarté. Le questionnaire utilisé dans cette recherche est présenté à l'annexe E.

Ce questionnaire mesure deux dimensions importantes du fonctionnement familial: l'adaptabilité et la cohésion. Il a été construit sous deux formes. L'une permet aux membres d'évaluer la perception qu'ils ont de leur famille actuelle et l'autre permet de préciser l'image que le sujet se fait de la famille idéale. Pour cette recherche, nous avons utilisé seulement la première forme (perception de la famille actuelle). Cette forme du FACES III regroupe 20 items. La personne qui complète le questionnaire doit évaluer sur une échelle de Likert (de 1 à 5) la pertinence de chacun des items en relation avec sa famille.

Le FACES III s'appuie sur un modèle circomplexe du fonctionnement familial qui évalue trois dimensions centrales des comportements familiaux: la cohésion, l'adaptabilité et la communication. Le FACES III est le troisième d'une série d'instruments destinés à mesurer deux de ces trois dimensions.

Les recherches concernant le FACES III ont été effectuées avec une population de 2453 adultes à différentes étapes de leur vie et 412 adolescents. Les normes sont disponibles concernant les familles, les familles avec des adolescents ainsi que pour de jeunes

couples à différentes étapes de leur vie de couple. Des seuils sont aussi disponibles pour classifier les types de structures familiales concernant l'adaptabilité et la cohésion. Des scores faibles obtenus sur la dimension Adaptabilité font référence à un type de structure familiale désengagé et des scores élevés sur la dimension Cohésion signifient une structure familiale de type enchevêtrée.

Il existe une consistance interne pour l'instrument de 0,68. Le score de cohésion obtient une consistance interne de 0,77 et le score d'adaptabilité de 0,62. Les données du test-retest pour le FACES III ne sont pas connues mais pour la version précédente, le FACES II, une corrélation de 0,83 est mesurée pour le score de Cohésion et une corrélation de 0,80 pour le score d'Adaptabilité après un délai de quatre à cinq semaines entre les deux administrations du questionnaire.

Pour le FACES III, il existe une validité apparente (Olson, 1986). Des études concernant la version FACES II ont démontré une bonne validité discriminante. Le FACES II est capable de discriminer entre des catégories de problèmes allant de "extrême" à "négligeable".

Le déroulement de la cueillette des données

Le déroulement détaillé de la cueillette des données est présenté à l'annexe C. Un résumé est présenté ici. Dans un premier temps, les mères des élèves identifiés lors de l'échantillonnage ont été invitées à se présenter à la bibliothèque de l'école pour compléter un questionnaire sur la famille. Elles complétaient alors les questionnaires FES, FACES et "Informations Générales". Ensuite, les mères de quelques élèves TA ont reçu les mêmes questionnaires à la maison par l'intermédiaire de leur enfant afin de compléter l'échantillon. Cette première partie de la cueillette des données a eu lieu de novembre à décembre 1990.

Dans un deuxième temps, en décembre 1990 et janvier 1991, les enseignants des élèves dont les mères avaient complété le FES et le FACES, ont été invités à remplir le QECEP pour chacun de ces mêmes élèves. Trente et un des 32 enseignants invités à participer ont complété les questionnaires QECEP pour les enfants de leur classe appartenant à l'échantillon.

Le chapitre suivant présente la stratégie de traitement des données et les résultats obtenus pour vérifier chacune des hypothèses de recherche.

Chapitre III

Analyse des résultats

Ce chapitre comprend deux sections. La première présente l'analyse des résultats obtenus tandis que la deuxième consiste en une discussion des résultats.

La première section est divisée en quatre parties qui sont chacune en relation avec l'une des hypothèses de recherche. Chaque partie est constituée d'un rappel de l'hypothèse de recherche, de la stratégie de traitement des données et enfin de la présentation des résultats obtenus.

La présence de troubles du comportement chez les élèves TA

La première hypothèse de recherche affirme que "les enfants en trouble d'apprentissage présentent plus de troubles du comportement internalisés ou externalisés que les enfants ordinaires". Pour vérifier cette hypothèse, le groupe d'appartenance (TA ou ORD) des élèves et l'évaluation de leur réussite scolaire ont été mis en relation avec les résultats des élèves au QECEP tels qu'évalués par les enseignants(es).

De façon complémentaire, nous avons appliqué trois types de traitement des données. L'application d'un test-t nous a permis de vérifier s'il existe une différence significative aux scores des échelles "agressivité-turbulence", "anxiété-retrait" et "total inadaptation" entre le groupe d'élèves TA et le groupe d'élèves ORD. Une table de contingence nous a permis de comparer les élèves identifiés comme TA ou ORD selon la catégorie à laquelle ils appartiennent au QECEP. Enfin, l'analyse de variance nous a permis de vérifier s'il existe une différence significative aux scores du QECEP selon que l'élève est situé par son enseignant(e) comme ayant un rendement scolaire égal, au-dessus ou en dessous de la moyenne.

Donc, comme première stratégie de traitement des données, afin de comparer les deux groupes d'élèves (TA ou ORD) quant à leurs

comportements, un test-t de Student met en relation la catégorie "groupe d'élèves" (TA ou ORD) et les résultats des sujets aux échelles du QECEP. Le tableau 6 présente les résultats pour les échelles agressivité-turbulence, anxiété-retrait et total inadaptation.

Tableau 6
L'agressivité-turbulence, l'anxiété-retrait et le total
d'inadaptation selon le groupe d'élèves
TA (N=41) et ORD (N=43)

Échelles	Élèves TA		Élèves ORD		dl	t	p
	\bar{X}	E.T.	\bar{X}	E.T.			
Agres.-turbul.	4.17	5.67	1.34	2.80	1	2.87	.0053
Anxiété-retrait	3.85	2.89	1.86	1.63	1	3.91	.0002
Total inadaptation	20.39	16.51	7.12	7.62	1	4.77	.0001

Comme le tableau 6 le démontre, il existe plus d'agressivité et de turbulence chez les élèves TA que chez les élèves ORD. En effet, la valeur du test-t est de 2.87 significative à $p=.0053$.

Pour ce qui est des comportements "d'anxiété-retrait", le résultat du test-t ($t(82) = 3.91$) fait ressortir que les élèves TA présentent plus d'anxiété et de retrait que les élèves ORD. Cette différence est significative à $p=.002$.

Enfin, beaucoup plus de comportements inadaptés sont observés chez les enfants TA que chez les élèves ORD. La différence entre les deux groupes est encore là fortement significative, $t(82) = 4.77$, $p=.0001$.

Suite à ce premier traitement des données, nous constatons donc plus de comportements inadaptés, d'agressivité-turbulence et d'anxiété-retrait chez les élèves TA que chez les élèves ORD. Un autre traitement permettant de vérifier cette hypothèse est une table de contingence. Elle établit la relation existante entre le groupe d'élèves (TA ou ORD) et la catégorie à laquelle appartiennent les sujets lorsque les résultats au QECEP sont classés par catégorie selon des normes spécifiques à l'âge et au sexe des sujets. Les sujets appartiennent à l'une des quatre catégories suivantes: "agressif-turbulent", "anxieux-retiré", "inadapté", "normal". La catégorie "normal" est composée d'élèves qui appartiennent à aucune des autres catégories. Le tableau 7 présente le nombre de sujets par catégorie pour chacun des deux groupes (TA ou ORD).

Tableau 7

La répartition des groupes d'élèves TA (N=41) et ORD (N=43) selon les catégories de comportements du QECEP

Groupe d'élèves	Catégories			
	agressif- turbulent	anxieux- retiré	inadapté	normal
TA	11	11	21	20
ORD	4	2	4	36

* Les élèves peuvent appartenir à plus d'une catégorie.

Le tableau 7 montre qu'une plus grande proportion d'élèves de la catégorie "normale" se retrouve dans le groupe d'élèves ORD. Inversement, plus d'élèves TA que d'élèves ORD se retrouvent dans chacune des trois autres catégories.

De plus, cinq élèves TA se trouvent à la fois dans la catégorie "anxieux-retiré" et "agressif-turbulent". Aucun élève ORD se retrouve simultanément dans ces deux catégories.

La table de contingence confirme donc la relation significative établie par le traitement statistique précédent entre le groupe de l'élève et la fréquence de comportements dysfonctionnels à l'école.

Dans un troisième temps, pour tester l'hypothèse 1, une analyse de variance met en relation la réussite scolaire des élèves telle qu'évaluée par les enseignants(es) et les mesures de comportement du QECEP. Les élèves, selon leur réussite scolaire, peuvent appartenir à l'une des catégories suivantes: nettement sous la moyenne ($<<m$), légèrement sous la moyenne ($<m$), dans la moyenne ($=m$), légèrement au-dessus de la moyenne ($>m$) ou nettement au-dessus de la moyenne ($>>m$).

Pour l'agressivité-turbulence, plus un élève a une bonne réussite scolaire, moins il est agressif et turbulent. En annexe, la moyenne et l'écart-type d'agressivité-turbulence pour chaque catégorie d'élèves est présentée au tableau 8. Mais, la relation entre la performance scolaire et l'agressivité-turbulence n'est pas significative pour l'ensemble des catégories, $F(4,79) = 1.529$, $p=.2018$. Lorsque les catégories sont comparées une à une entre elles, la différence entre les élèves "nettement sous la moyenne" et la catégorie "nettement au-dessus de la moyenne" est significative, $F(4,79) = 1.007$, $p<.05$.

Par ailleurs, l'analyse de variance nous montre aussi que la relation entre la performance scolaire et l'anxiété-retrait est significative, $F(4,79) = 3.121$, $p=.0194$. En annexe, le tableau 8 présente la moyenne d'anxiété-retrait pour chacune des catégories de rendement scolaire. Une diminution significative de l'anxieux-retrait est observée en relation avec l'accroissement de la performance scolaire.

Enfin, la comparaison du total d'inadaptation des comportements selon le rendement scolaire, telle que mesurée par l'analyse de variance, est elle aussi significative, $F(4,79) = 4.359$, $p=.0031$. Plus un élève présente des comportements inadaptés, moins sa performance scolaire est élevée. Le tableau 8 présenté en annexe permet de visualiser cette forte relation inverse.

Suite à l'analyse statistique des données, la première hypothèse qui affirme que les enfants TA présentent plus de troubles de comportement internalisés ou externalisés que les enfants ORD est confirmée. Quelle que soit la formule de regroupement des élèves pour les différencier quant à leur réussite scolaire, les traitements statistiques nous démontrent qu'il existe une forte relation inverse entre la performance des élèves et la fréquence de leurs comportements dysfonctionnels.

En effet, les test-t ont démontré des différences significatives entre les élèves TA et les élèves ORD sur les échelles agressivité-turbulence, anxiété-retrait et total-inadaptation. Aussi, une table de contingence a permis d'établir que plus d'élèves TA que d'élèves ORD appartiennent aux catégories d'enfants agressifs-turbulents, anxieux-retrés et inadaptés que d'élèves ORD. Ceux-ci se retrouvent plus souvent dans la catégorie "normal". Enfin, une analyse de variance a fourni des résultats significatifs quant à la relation entre les échelles de comportements et l'évaluation de la performance scolaire des élèves. Plus les enfants ont des rendements scolaires élevés, moins ils présentent de comportements inadaptés internalisés ou externalisés. Donc, l'hypothèse 1 de la recherche est validée et doit être retenue.

Les composantes de l'environnement familial des enfants TA

La deuxième hypothèse de recherche nous indique que "les enfants TA appartiennent à des familles où sont observées des positions extrêmes sur les composantes de l'environnement familial". Pour vérifier cette hypothèse, le groupe d'appartenance des élèves (TA ou ORD) et la performance scolaire de ceux-ci ont été mis en relation avec leurs résultats à "l'Échelle d'Environnement Familial" (FES) et au "Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale" (FACES) tels que complétés par leur mère.

Pour vérifier l'hypothèse 2, trois stratégies complémentaires de traitement des données ont été utilisées. D'abord, un test-t a établi la différence entre les groupes de sujets (ORD ou TA) quant à leurs résultats aux différentes échelles du FES et du FACES. Aussi, une analyse de variance a cherché à démontrer une relation entre la performance scolaire des élèves et les composantes familiales mesurées au FES et au FACES. Ensuite, les distributions de fréquence à l'intérieur de chacun des groupes d'élèves ont été comparées à chacune des échelles du FES et du FACES.

Donc, un test-t de Student a d'abord servi à comparer les groupes d'élèves aux différentes composantes de l'environnement familial. Le tableau 9 présente les résultats de cette analyse

statistique pour chacune des 10 échelles du FES et des deux échelles du FACES (voir annexe H).

Les résultats du test-t démontrent que la seule mesure de l'environnement familial qui est significativement différente entre les deux groupes est "conflits" (valeur du test-t = 0.55, $p=.0125$). Les résultats de cette sous-échelle nous indiquent que plus de conflits se retrouvent dans la famille des enfants TA ($\bar{X} = 47.5$, ET = 10,5) que dans la famille des enfants ORD ($\bar{X} = 42.5$, ET = 7,4).

De plus, nous retrouvons plus de variabilité dans la cohésion des familles des élèves TA ($\bar{X} = 59.8$, ET = 12,24) que dans les familles des élèves ORD ($\bar{X} = 60.8$, ET = 7,53). Une analyse de variance nous permettra de vérifier si cette différence signifie que les familles des enfants TA se situent plus à des positions extrêmes quant à leur cohésion. Il s'agirait alors de familles enchevêtrées et de familles sans cohésion dans une plus grande proportion.

Un traitement statistique complémentaire au précédent est celui qui met les mêmes composantes de l'environnement familial, telles que mesurées au FES et au FACES, en relation avec les élèves regroupés différemment, c'est-à-dire selon l'évaluation de leur performance scolaire par les enseignants(es) en cinq catégories (<<m, <m, =m, >m, >>m) comparatives à la moyenne de la classe.

À partir d'une analyse de variance, le tableau 10, présenté en annexe, montre les résultats obtenus à chacune des variables de l'environnement familial selon le rendement scolaire des élèves.

Or, la seule échelle significative en relation avec la performance scolaire est l'adaptabilité telle que mesurée au FACES. Le niveau significatif de cette statistique s'explique par un niveau d'adaptabilité plus élevé dans les familles des élèves dont le rendement scolaire est évalué nettement au-dessus de la moyenne. Par contre, aucune différence significative n'est observée entre l'adaptabilité des familles des sujets des autres catégories de rendement scolaire. Le tableau 11 présente l'adaptabilité familiale de chacune des catégories d'élèves.

Un plus haut niveau d'adaptabilité est observé dans la famille des enfants dont le rendement scolaire est nettement au-dessus de la moyenne. Or, selon l'hypothèse 2, certaines familles dont l'adaptabilité est très élevée seraient des familles d'enfants en difficulté scolaire parce que cahotiques. Les résultats ne sont pas ceux escomptés.

Tableau 11
L'adaptabilité des familles des élèves
selon leur rendement scolaire

Catégorie de rendement scolaire	N	\bar{X}	E.T.
Nettement au-dessous de la moyenne.(<<m)	6	27.67	2.73
Sous la moyenne (<m)	17	29.71	6.15
Dans la moyenne (=m)	29	26.41	5.40
Au-dessus de la moyenne (>m)	15	26.47	7.01
Nettement au-dessus de la moyenne(>>m)	12	32.50	5.50

De plus, en relation avec le rendement scolaire, l'analyse de variance permet aussi de constater des tendances pour trois composantes de l'environnement familial. Il s'agit des composantes "conflits", $F(4,79) = 1.869$, $p=.1241$, "intérêt culturel et intellectuel", $F(4,79) = 1.971$, $p=.1069$, et "activités sociales et récréatives", $F(4,78) = 1.84$, $p=.1295$. Le niveau de signification de ces résultats demeure peu élevé et il doit donc être interprété avec prudence.

La tendance observée à la composante "conflits" pouvait être prévue puisque le test-t entre le groupe d'élèves (TA ou ORD) et cette échelle était significatif. En annexe, le tableau 12 montre cette tendance à observer plus de conflits dans les familles des enfants dont la performance scolaire est pauvre.

Pour sa part, la tendance observée à la variable "intérêt culturel et intellectuel" s'explique par des résultats moins élevés à cette échelle dans les familles des enfants dans la moyenne quant à leur rendement scolaire. Les résultats à cette composante ne s'accroissent pas de façon linéaire en relation avec l'accroissement du rendement scolaire. Le tableau 13 présente ces résultats (voir annexe A).

Donc, les enfants au-dessous de la moyenne dans leur rendement scolaire et plus fortement les enfants au-dessus de la moyenne vivraient dans des environnements familiaux où les intérêts culturels et intellectuels sont élevés. En plus, lors du choix de l'échantillon, 10 sujets ORD dont l'indice socio-culturel de Blishen était élevé ont été retranchés. On peut donc croire que sans ce contrôle de départ, le résultat des élèves au-dessus de la moyenne serait supérieur à celui obtenu lors du traitement des données.

Par ailleurs, ce résultat demeure une tendance non-significative statistiquement et la distribution de fréquence nous fournira plus d'informations sur la distribution des sujets à cette variable.

Enfin, la tendance observée à l'échelle "activités sociales et récréatives" s'explique par un type semblable de distribution à celle de l'échelle précédente. Ici aussi, c'est le groupe d'élèves dans la moyenne (=m) qui obtient les résultats les moins élevés à cette échelle. Le tableau 14 montre les résultats obtenus par les sujets à cette échelle (voir annexe H).

Par ailleurs, lorsque des analyses de variance comparent les caractéristiques familiales des élèves selon leur performance scolaire distinctement à l'intérieur du groupe d'élèves ORD et du groupe d'élèves TA, nous observons des différences à deux échelles familiales selon la performance scolaire des élèves ORD. Ce sont la cohésion de la famille, $F(2,39) = 3.97$, $p=.027$, et le niveau d'activités sociales et récréatives, $F(2,39) = 5.226$, $p=.0098$. Par contre, à l'intérieur du groupe d'élèves TA, aucune différence n'est observée entre les familles des élèves selon que leur rendement scolaire soit évalué dans la moyenne, au-dessous de la moyenne ou nettement au-dessous de la moyenne.

On peut donc présumer que plus de cohésion familiale et d'activités sociales et récréatives permettent aux élèves qui ne sont pas identifiés en trouble d'apprentissage d'améliorer leur performance scolaire. Par contre, à l'intérieur du groupe d'élèves TA, les différences familiales ne permettraient pas d'améliorer ou d'altérer le rendement scolaire de ces élèves.

De plus, une tendance permet de croire qu'un niveau élevé d'intérêt culturel et intellectuel, $F(2,40) = 2.572$, $p=.089$, aide les élèves ORD à améliorer leur performance scolaire. Encore là, ce résultat n'est pas observé à l'intérieur du groupe des élèves TA.

Afin de mieux cerner les relations significatives et les tendances observées, des distributions de fréquence pour le groupe TA et pour le groupe ORD permettent de comparer les résultats à différentes composantes de l'environnement familial. Pour chaque échelle du FES et du FACES, les sujets ont été distribués en huit catégories. L'amplitude de chaque catégorie est l'écart-type pour chacune des variables et la valeur inférieure de la cinquième catégorie est la moyenne. Ainsi, la première catégorie inclut les sujets à plus de trois écart-types de la moyenne, la deuxième catégorie inclut les sujets dont le résultat se situe entre deux et trois écart-types de la moyenne et ainsi de suite.

Tel qu'escompté, suite au test-t et l'analyse de variance, le profil des distributions est semblable pour les deux groupes d'élèves (TA ou ORD) à la majorité des composantes de l'environnement familial. L'échelle "conflits" qui était significativement liée à la performance scolaire lors des traitements statistiques précédents est la seule dont la comparaison des distributions présente des divergences plus marquées.

L'étude de la distribution de fréquence des résultats à l'échelle "conflits" du FES montre que 14% des familles des élèves TA obtiennent un résultat à plus de deux écart-types au-dessus de la moyenne tandis qu'aucune famille d'élèves ORD n'obtient un résultat aussi élevé à cette échelle. De plus, à cette même échelle, seulement 2% des élèves TA voient leur famille cotée à moins de un écart-type de la moyenne. Ce pourcentage est près de 19% pour les élèves ORD. Donc, moins d'élèves TA vivent dans un environnement familial où il y a peu de conflits et plus d'élèves TA vivent dans une famille où les conflits sont nombreux. Le figure 1 permet de visualiser la distribution à l'échelle "conflits" dans les deux groupes d'élèves.

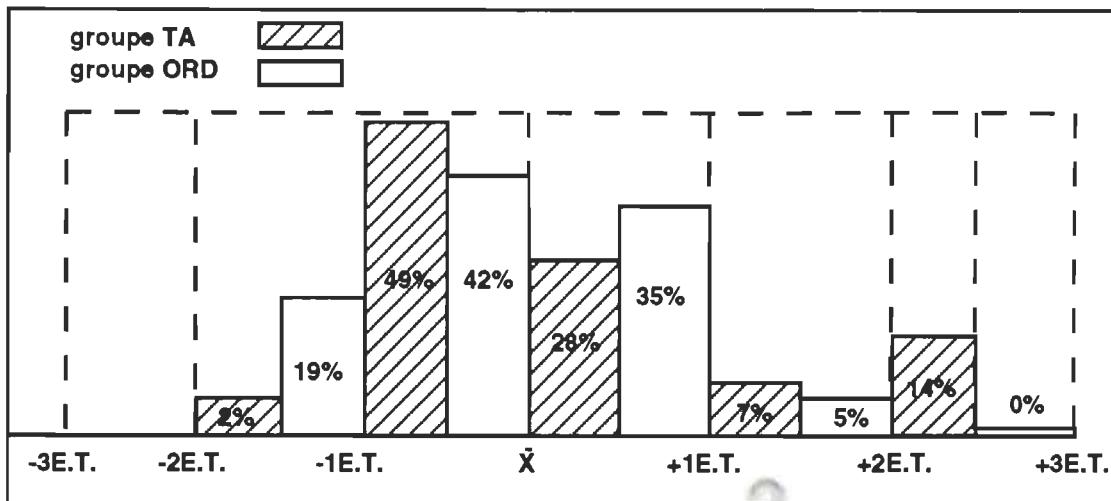


Figure 1: La distribution des élèves TA et des élèves ORD à l'échelle "conflits" du FES.

Pour les autres composantes de l'environnement familial, la comparaison des distributions de fréquence montre qu'à l'échelle "indépendance", plus d'élèves ORD (14%) s'écartent à plus d'un écart-type au-dessus de la moyenne par rapport aux élèves TA (2.3%). Donc, plus d'élèves ORD appartiendraient à des familles où l'indépendance entre les membres est favorisée.

Aussi, plus d'élèves TA vivraient dans des familles où l'accomplissement n'est pas valorisée. En effet, à l'échelle "accomplissement", 30% des élèves TA obtiennent des résultats à moins de un écart-type de la moyenne contre seulement 19% des élèves ORD.

En résumé, en relation avec l'hypothèse 2 qui escompte que plus d'enfants TA obtiendront des résultats situés à des positions extrêmes aux composantes de l'environnement familial, les résultats sont significatifs à l'échelle "conflits" seulement. Plus d'élèves TA que d'élèves ORD vivent dans des familles où les conflits sont fréquents. Mais, des tendances sont aussi observées.

D'abord, l'accomplissement et l'indépendance des membres seraient moins favorisés dans les familles des élèves TA que dans celles des élèves ORD. Aussi, un niveau d'adaptabilité élevé se retrouve plus souvent dans la famille des élèves dont la performance scolaire est nettement au-dessus de la moyenne.

Par ailleurs, la cohésion et les activités sociales et récréatives de la famille aideraient les élèves ORD à bien performer à l'école. Les intérêts culturels et intellectuels et l'adaptabilité auraient aussi tendance à avoir le même effet positif sur la performance scolaire des élèves ORD. Par contre, aucune composante familiale apparaît significativement différencier les élèves TA quant à leur réussite scolaire, même qu'une tendance inverse est observée à l'intérieur des familles des élèves TA. C'est-à-dire que lorsque la cohésion, les activités sociales et récréatives et les intérêts culturels et intellectuels sont plus élevés, les élèves ont soit des performances scolaires au-dessus de la moyenne ou soit une tendance à éprouver de plus

grandes difficultés dans leur rendement selon leur statut scolaire (TA ou ORD).

Les résultats à ces trois échelles de l'environnement familial confirment donc partiellement l'hypothèse 2 qui en parlant de positions extrêmes sur les échelles de l'environnement familial escomptait des relations non-linéaires où des résultats très élevés ou des résultats très faibles sur une même échelle pourraient avoir des effets semblables. L'appartenance des enfants TA ou bien à des familles cahotiques ou à l'opposé à des familles enchevêtrées ne permettrait pas d'obtenir des distributions significatives lors des recherches antérieures sur le sujet. Or, nous observons des tendances ou des résultats significatifs en comparant la performance scolaire et quatre échelles de l'environnement familial chez les élèves ORD alors que cette relation ne peut être démontrée chez les élèves TA. Nous observons même une tendance à ce que les composantes familiales qui contribueraient au succès scolaire des élèves ORD, contribueraient au contraire à l'échec des élèves TA.

Toutefois, malgré l'intérêt de certains résultats, dans l'ensemble, l'analyse des données ne nous permet pas de confirmer l'hypothèse 2. Les résultats permettent d'établir seulement quelques différences et tendances quant aux mesures de l'environnement familial selon la performance scolaire des élèves. L'analyse des

hypothèses 3 et 4 permettra de comparer les familles des élèves en différenciant les élèves TA selon que leurs comportements adaptatifs sont internalisés ou externalisés. En effet, des types de comportements adaptatifs différents des élèves TA pourraient être associés à des familles aux structures différentes. Ceci expliquerait la difficulté de cette recherche et des recherches antérieures à tracer des profils familiaux des élèves TA lorsqu'ils ne sont pas différenciés quant à leurs types de comportements adaptatifs à l'école.

L'environnement familial des élèves TA agressifs et turbulents

Afin de vérifier l'hypothèse 3 selon laquelle les enfants TA qui présentent des troubles du comportement extériorisés vivent dans une famille de type désorganisée, une corrélation de Pearson a d'abord permis de mettre en relation les scores des élèves TA à l'échelle "agressivité-turbulence" du QECEP et les résultats de leur famille aux mesures de l'environnement familial (FES et FACES).

D'autre part, de façon complémentaire, un test-t a permis de vérifier si des catégories d'élèves TA regroupés selon leurs caractéristiques comportementales mesurées au QECEP ont des points communs quant à leur environnement familial. Tel qu'escompté à l'hypothèse 3, les élèves TA de la catégorie "agressif-turbulent" devraient appartenir à des familles où sont mesurés peu de cohésion, d'accomplissement, d'intérêt culturel et intellectuel, d'organisation et de contrôle et beaucoup de conflits, d'indépendance et d'adaptabilité. Ce sont des caractéristiques des systèmes extrêmement ouverts dits cahotiques ou désorganisés.

De plus, étant donné que ces traitements statistiques considèrent un échantillon de 43 élèves TA subdivisés en catégories réduites en nombre, la statistique non-paramétrique de Mann et

Withney a aussi été utilisée pour mesurer les caractéristiques familiales de la catégorie des enfants TA agressifs et turbulents.

Le premier traitement statistique, la corrélation permet de constater qu'il n'existe pas de lien entre l'agressivité et la turbulence des enfants et les caractéristiques de leur environnement familial. En effet, aucune corrélation n'est plus élevée que .3 à l'une ou l'autre des composantes de l'environnement familial. Le tableau 15 présente en annexe les résultats de la corrélation de Pearson pour chacune des composantes de l'environnement familial.

Lorsque les élèves TA sont regroupés par catégorie, les mesures de l'environnement familial des élèves TA agressifs et turbulents sont comparées à celles des autres élèves par un test-t non-pairé bilatéral. Des 12 mesures de l'environnement familial du FES et du FACES, seule la variable "accomplissement" distingue significativement les familles des élèves agressifs et turbulents des autres familles. Or, contrairement aux résultats attendus selon l'hypothèse 3, les familles des élèves TA agressifs et turbulents favoriseraient de façon plus marquée l'accomplissement de ses membres. Les résultats du test-t pour chacune des variables sont présentés au tableau 16.

De plus, lorsque les familles des élèves TA agressifs et turbulents sont comparées à celles des autres élèves TA par la statistique non-paramétrique de Mann et Whitney, les résultats sont semblables à ceux obtenus au test-t. Ainsi, seule la variable "accomplissement" telle que mesurée au FES, $U = 90$, $p < .05$, distingue les familles des élèves TA de la catégorie "agressif-turbulent". L'accomplissement des membres de ces familles est plus valorisée que dans les familles des autres élèves TA. Les résultats de la statistique de Mann et Whitney pour chacune des variables de l'environnement familial sont présentés en annexe H au tableau 17.

Donc, les résultats nous démontrent que l'hypothèse 3 n'est pas confirmée. Il existe un seul lien entre les caractéristiques des familles et l'agressivité et la turbulence des élèves TA. De plus, ce lien n'est pas dans la direction escomptée. En effet, l'accomplissement est plus valorisée dans les familles des enfants TA agressifs et turbulents. Or, la valeur accomplissement n'est pas une caractéristique attendue des familles désorganisées ou cahotiques.

L'environnement familial des élèves TA anxieux et retirés

L'hypothèse 4 stipule que les élèves TA qui présentent des difficultés comportementales internalisées vivent dans des familles de type rigide ou surorganisée. Alors, les élèves TA qui obtiennent des résultats élevés à l'échelle anxiété-retrait, obtiendraient aussi des mesures élevées aux composantes cohésion, accomplissement, organisation, et contrôle et des résultats faibles aux composantes expression, indépendance, conflit et adaptabilité de l'environnement familial.

Afin de vérifier la relation escomptée, une corrélation entre les résultats au QECEP et ceux du FES et du FACES est utilisée. Aussi, un test-t permet de comparer la catégorie d'élèves TA anxieux-retirés aux autres élèves TA quant aux différentes composantes de l'environnement familial. Enfin, étant donné que les catégories d'élèves considèrent des nombres restreints de sujets, la statistique non-paramétrique de Mann et Whitney permet de façon complémentaire de comparer les variables familiales selon le type d'élèves.

Dans un premier temps, la corrélation entre les comportements anxieux et retirés des élèves et les différentes composantes de l'environnement familial permet de constater qu'il

existe aucun lien entre les variables mises en relation. Pour la variable "accomplissement" du FES, le coefficient de corrélation de .228 est le plus élevé de toutes les variables mises en relation avec les comportements anxieux et retirés. Or, même à cette variable "accomplissement", le résultat ne permet pas de tirer des conclusions sur une relation significative. En annexe, le tableau 18 présente les résultats de la corrélation entre les différentes variables.

Dans un deuxième temps, les familles des élèves TA regroupés dans la catégorie "anxieux-retiré" ont été comparées à celles des autres élèves TA à partir d'un test-t. Ici encore, les résultats de ce traitement statistique (tableau 19 en annexe H) ne permettent pas de différencier les familles des élèves TA dont les comportements anxieux et retirés sont plus fréquents des familles des autres élèves TA. En effet, à aucune des composantes de l'environnement familial, la probabilité mesurée au test-t n'est supérieure à 80% ($p>.2$).

Enfin, lorsque les catégories d'élèves TA "anxieux-retiré" et "normal" sont comparées quant à leur environnement familial par la statistique non-paramétrique de Mann et Whitney, les résultats ne permettent pas plus d'établir de différence entre les deux groupes distinctifs à aucune composante, le niveau de probabilité n'est jamais supérieur à 95%. Les résultats de la statistique de Mann et Whitney se retrouvent au tableau 20 en annexe H.

Pour l'hypothèse 4, les différents traitements statistiques utilisés ne permettent pas d'établir que les élèves TA dont les comportements inadaptés internalisés sont plus fréquents, appartiennent à des familles dont les caractéristiques sont semblables à celles des familles rigides. Alors, l'hypothèse 4 n'est pas validée.

Donc, le type de comportements adaptatifs des élèves TA ne pourrait être mis en relation avec l'environnement familial des élèves TA car les hypothèses 3 et 4 ne sont pas confirmées. Mais, une dernière statistique a été utilisée de façon complémentaire pour traiter simultanément les hypothèses 3 et 4. En effet, la statistique non-paramétrique de Kruskall-Wallis a permis de comparer chacune des composantes familiales entre les quatre catégories d'élèves TA suivantes: "agressif-turbulent", "anxieux-retiré", "agressif-turbulent et anxieux-retiré" et "normal". Il apparaissait en effet qu'il fallait tenir compte que des élèves TA se retrouvent à la fois dans la catégorie "agressif-turbulent" et la catégorie "anxieux-retiré".

Mais encore là, les résultats à chacune des composantes ne permettent pas d'obtenir des niveaux significatifs supérieurs à 90%. Par contre, la comparaison du rang moyen obtenu par les élèves des différentes catégories à certaines composantes familiales permet de dégager des tendances.

Ainsi, les élèves TA agressifs-turbulents auraient tendance à appartenir à des familles où sont mesurées moins de cohésion et moins d'expression telles que dans les familles désorganisées. Mais, il appartiendrait aussi à des familles où sont mesurées moins d'indépendance et d'adaptabilité et plus d'organisation et de contrôle que dans les familles des élèves TA des autres catégories. Or, ce sont des caractéristiques des familles rigides. L'ensemble des tendances observées chez les familles des élèves TA agressifs et turbulents permet donc difficilement d'établir une relation avec une structure typique de constellation familiale. Il pourrait s'agir d'une famille de type cahotique mais surorganisée sous le contrôle et l'organisation d'un seul membre, souvent la mère, telle que décrite par Minuchin (1967).

Par ailleurs, la statistique de Kruskall-Wallis permet de dégager des tendances à plus de cohésion et de conflits dans les familles des élèves TA anxieux et retirés que dans les familles des autres catégories d'élèves TA. Enfin, la famille des élèves de la catégorie à la fois agressifs-turbulents et anxieux-retirés tendrait à faire preuve de moins d'expression et de conflits et de beaucoup plus d'importance portée à l'accomplissement des membres. Le tableau 21 permet de résumer les tendances observées pour chaque catégorie d'élèves. De plus, en annexe H, le tableau 22 présente les résultats complets de la statistique de Kruskall-Wallis à partir de laquelle sont dégagées ces tendances.

Tableau 21

Les tendances mesurées dans les familles des différentes catégories comportementales d'élèves TA

Catégorie de comportements	Tendances	
	positives (+)	négatives (-)
Agressif-turbulent	organisation contrôle conflits	cohésion expression indépendance adaptabilité
Anxieux-retiré	cohésion conflits	- -
Agressif-turbulent et anxieux-retiré	accomplissement	expression conflits

Les résultats de ces tendances observées ne permettent pas de dégager des types spécifiques de familles caractérisant les différentes catégories d'élèves TA, d'autant plus que les résultats statistiques ne présentent pas de niveaux significatifs supérieurs à une probabilité de 90%. Ils doivent donc être considérés avec beaucoup de prudence. Ce dernier traitement statistique ne permet donc pas de valider les hypothèses 3 et 4.

En résumé, le traitement des données nous permet de vérifier l'hypothèse 1 seulement. Les hypothèses 2, 3 et 4 ne sont pas validées telles qu'énoncées. La section suivante est consacrée à l'interprétation des différents résultats obtenus.

Discussion des résultats

L'objectif général de la recherche était de cerner les caractéristiques de l'environnement familial des enfants de l'ordre d'enseignement primaire en trouble d'apprentissage. Elle avait la particularité de vérifier si les environnements familiaux sont différents selon les types de comportements inadaptatés des élèves TA. Dans les pages suivantes, les résultats sont discutés pour chacune des hypothèses considérées distinctement. En conclusion, des recommandations pour des travaux de recherche ultérieurs et pour l'intervention auprès des élèves TA sont présentées.

Dans un premier temps, dès le contrôle de l'échantillon, une caractéristique des familles des élèves TA par rapport à celles des élèves ORD a dû être considérée. En effet, les enfants TA appartiennent à des familles dont les parents occupent un travail moins reconnu socialement tel que mesuré à l'échelle de Blishen. Des recherches antérieures, dont celles de Kohn et Rosman (1974) et de O'Connor et Spreen (1988) avaient démontré l'influence du niveau socio-économique des familles sur la réussite des élèves. Dans la pratique, les personnels scolaires reconnaissent généralement plus de difficultés scolaires dans les milieux défavorisés. Par contre, d'autres facteurs tels que la fratrie, la scolarité des parents et le revenu familial n'ont pas distingué les familles des élèves TA des autres familles.

Par ailleurs, la vérification de la première hypothèse démontre que les élèves TA présentent plus de comportements inadaptés que les élèves ORD. L'hypothèse demeure valide autant pour les comportements intérieurisés d'anxiété et de retrait que pour les comportements exteriorisés d'agitation et de turbulence. Ces résultats sont cohérents avec des travaux de recherches antérieures. Entre autres, Michael (1987) a démontré que les élèves TA ont plus de problèmes de comportement qu'un groupe de contrôle à la fois sur des échelles de comportements internalisées et externalisées du "Child Behavior Checklist". Potvin et Rousseau (1991) ont mesuré plus de symptômes physiques, d'anxiété et d'insécurité et de difficulté à être attentifs en classe chez les élèves en difficulté scolaire. Ces auteurs ont aussi retrouvé chez les élèves en difficulté scolaire une proportion plus grande d'élèves rejetés que dans le groupe d'élèves ORD tel que mesuré selon les catégories de Silberman. Or, les élèves rejetés sont habituellement ceux que l'on considère comme ayant des troubles de la conduite et du comportement. Enfin, Bryan (1987) a démontré un déficit dans les compétences sociales et l'estime d'eux-mêmes des élèves TA.

D'ailleurs, dans la pratique, l'impression clinique des praticiens et la perception des enseignants tendent à associer les troubles d'apprentissage et du comportement. Le contrôle des impulsions serait d'ailleurs un facteur important de la réussite scolaire (Wilson, 1975). Par contre, il apparaît important d'éviter d'établir une

relation causale linéaire entre les troubles d'apprentissage et les troubles du comportement. L'élève confronté quotidiennement à des difficultés face aux contenus des apprentissages présentés en classe risque de se démotiver, de se décourager ou d'adopter des attitudes de pitreries afin de se valoriser face aux pairs. À l'inverse, le trouble de comportement peut altérer les capacités d'attention, de contrôle et d'organisation interne de l'individu au point de compromettre sa réussite scolaire avec plus ou moins d'intensité.

Ces résultats nous amènent à considérer le trouble d'apprentissage comme un symptôme à interpréter à l'intérieur d'un syndrome plus large. Or, comme pour les autres symptômes de l'enfant, le trouble d'apprentissage pourrait être appelé à jouer un rôle de régulateur au service de l'homéostasie du système familial. Westman et Miller (1964) mentionnent d'ailleurs des situations où le problème d'apprentissage est triangulé au profit de la relation entre les parents. Des cliniciens ont aussi démontré que le problème de substitution de symptômes lors du processus thérapeutique s'appliquait pour les troubles d'apprentissage comme pour d'autres symptômes.

Si des recherches nombreuses ont mis en relation les troubles de comportement des enfants et des caractéristiques de leur famille, on pouvait donc croire que les familles des élèves TA qui présentent

plus de troubles du comportement auraient aussi des caractéristiques spécifiques. Quelles caractéristiques familiales peuvent amener l'émergence d'un trouble d'apprentissage comme symptôme? Les hypothèses suivantes ont cherché à répondre à cette question.

L'hypothèse 2 de la recherche propose que les composantes de l'environnement familial des élèves TA sont situées à des positions extrêmes, s'éloignant de la position d'équilibre. Les résultats ont démontré que la composante "conflits" est la seule qui distingue significativement les familles des élèves TA de celles des familles ORD. Plus de conflits sont observés dans les familles des élèves TA que dans celles des élèves ORD. Ce résultat concorde avec ceux d'une recherche de Potvin et Rousseau (1991) qui démontraient plus de conflits dans les familles des élèves de secondaire I "doubleurs" et en cheminement particulier que dans les familles des élèves ORD.

Pour comprendre ces résultats, rappelons que Westman et Miller (1964) présentent un modèle où les conflits entre les parents sont déplacés vers l'enfant, utilisant le problème d'apprentissage comme objet de leurs divergences dans un processus de triangulation. Un autre type de triangle permettant d'analyser ce résultat est celui cité par Guerin et Katz (1984) où l'enfant est engagé dans un conflit avec son professeur et les figures d'autorité en raison d'un conflit sous-jacent avec ses parents qui peut être explicite ou implicite.

Engagé dans un conflit relationnel à l'école, l'enfant voit son potentiel d'apprentissage altéré. L'expérience en milieu scolaire nous a permis de rencontrer de ces élèves qui transposent à l'école un patron de relation conflictuelle répétitive où l'aspect relationnel de la communication prend une telle intensité que le contenu des apprentissages est négligé amenant même l'enseignant à s'interroger sur le potentiel intellectuel de cet élève.

De plus, dans une perspective circulaire, les troubles d'apprentissage de l'enfant peuvent aussi amener les parents à se blâmer pour les difficultés de l'enfant par des reproches et des arguments (Kaslow et Cooper, 1978) qui créent des situations de conflit. Evequoz (1987) fait aussi ressortir un mode de communication dysfonctionnel qui inhibe toute tentative d'individuation de l'enfant nécessaire à l'autonomie et à la prise en charge de ses apprentissages. Or, un tel mode de communication contribue à l'émergence de conflits relationnels et à la désignation d'un "bouc-émissaire". Les consultations cliniques auprès des parents d'enfants TA, nous montrent ce processus où les troubles d'apprentissage amènent les parents à des blâmes réciproques implicites ou explicites en désignant le conjoint comme responsable des difficultés de leur enfant.

Donc, les conflits dans les familles des élèves TA pourraient causer les troubles d'apprentissage mais aussi être provoqués par

ceux-ci. Un processus de cercle vicieux maintiendrait et amplifierait à la fois les conflits et les difficultés scolaires de l'enfant.

D'autre part, des tendances à plus d'adaptabilité, de cohésion, d'activités sociales et récréatives et d'intérêts culturels et intellectuels dans la famille des élèves ORD amènent possiblement à fournir un meilleur rendement scolaire. Il est intéressant de noter que ces tendances qui sont en relation avec le rendement scolaire des élèves ORD sont semblables à celles observées par Potvin et Rousseau (1991) qui ont trouvé des tendances à plus de cohésion, d'expression, d'intérêt culturel et intellectuel et à moins de conflits dans les familles des élèves des classes régulières que dans les familles des élèves en difficulté scolaire.

Par contre, malgré ce qui est observé chez les élèves ORD, chez les élèves TA, l'influence de ces composantes n'est pas observée. On peut croire que les troubles d'apprentissage, selon un modèle multi-axial et en raison de problèmes de définition, seraient reliés à une multitude de facteurs individuels qui minimiseraient l'influence de la famille sur la réussite scolaire. D'ailleurs, si l'on compare au modèle de la famille psychomatique de Minuchin, une vulnérabilité de l'individu est d'abord présente pour amener à développer le symptôme de façon complémentaire au rôle des interactions du système, qui ne suffiraient pas à elles seules à développer tel ou tel

malaise. Or, chez les élèves TA, les facteurs développementaux cognitifs, neurologiques seraient plus influents sur les apprentissages que chez les élèves ORD, diluant ainsi le rôle des interactions familiales. Par exemple, des problèmes de santé, un manque d'habileté éducative des parents ou des renforcements scolaires inadéquats sont quelques-uns de ces facteurs à considérer. De plus, rappelons que les tendances qui favorisent la réussite scolaire des élèves ORD semblent avoir un impact inverse chez les élèves TA. On peut croire que la mesure d'une même composante peut avoir un impact différent selon le type de système où elle est mesurée. Par exemple, un haut niveau d'adaptabilité pourrait favoriser l'apprentissage dans une famille harmonieuse mais, à l'extrême, pourrait être le signe de chaos dans la famille désorganisée. C'est pourquoi, il semble important d'analyser les résultats en différenciant les types de comportements adaptatifs des élèves en relation à des types de familles à des pôles opposés. Les mesures dans ces familles dysfonctionnelles s'annuleraient entre elles lors des mesures statistiques de cette recherche et des recherches antérieures qui, rappelons-le, présentent souvent des résultats contradictoires.

Les hypothèses 3 et 4 postulent que les élèves TA dont les comportements sont de type internalisé appartiennent à des familles surorganisées et que ceux aux comportements externalisés vivent dans des environnements familiaux aux caractéristiques des systèmes désorganisés. Or, les résultats n'ont pas permis de vérifier ces

hypothèses. Même les tendances observées ne permettent pas de dégager des profils typiques ou qui suggèrent des interprétations cohérentes. La seule composante qui est liée aux troubles de comportement chez les élèves TA est l'accomplissement.

En effet, l'accomplissement est la tendance la plus forte dans chacune des catégories de comportements inadaptés par rapport à la catégorie des élèves TA sans troubles du comportement. Ce qui signifierait qu'une grande emphase mise sur la réussite scolaire des élèves lorsqu'ils ont des troubles d'apprentissage favoriserait le développement de troubles des comportements adaptatifs chez l'élève confronté à des échecs répétés. Green (1989) décrit des familles où les parents prennent beaucoup de responsabilités pour les résultats académiques de leurs enfants et où les enfants, de façon complémentaire, se rebelleraient ou ne prendraient pas en charge leurs apprentissages. Kaslow et Cooper (1988) présentent aussi le patron où les parents insistent trop sur la réussite scolaire et expriment leur affection en fonction des résultats de leur enfant. L'enfant condamné à décevoir ses parents en raison de leurs attentes élevées et de ses troubles d'apprentissage est placé dans une position difficile où il peut cesser de se battre et adopter une position passive ou encore se rebeller et être l'objet d'attention en raison de ses mauvais coups et pitreries.

En plus des constatations cliniques de Green et de Kaslow et Cooper, deux recherches semblent particulièrement pertinentes pour interpréter cette tendance à valoriser l'accomplissement des membres dans la famille des élèves TA qui développent des troubles du comportement. Zarinsky (1982) a étudié la relation entre 50 pères et leur fils de 6 à 10 ans en trouble d'apprentissage. Il conclut que l'échec de l'enfant à rencontrer les aspirations du père peut amener l'enfant à une réaction émotive retournée contre l'école et l'apprentissage. Pour sa part, Gerber (1981) a étudié les attitudes et les conflits de valeurs chez les parents de groupes de garçons perturbés émotivement, en trouble d'apprentissage et normaux. Il a trouvé plus de désaccords entre parents sur la valeur "theoretical" (connaissance) dans le groupe des enfants TA en raison de l'importance plus grande accordée à cette valeur par les pères des élèves TA. Pour expliquer ce résultat, Gerber suggère que lorsqu'une valeur a une importance majeure pour un des parents, un conflit sur cette valeur aura une signification sur le symptôme de l'enfant. Il cite Vogel et Bell (1968) qui ont trouvé que s'il existe un conflit entre les parents sur l'accomplissement, alors l'enfant sous-performant devient le bouc-émissaire et développe des symptômes. Les enfants qui sont porteurs du symptôme tendraient alors à être polarisés vers un parent et rejetés par l'autre créant une dynamique de triangulation qui transgresse les frontières des sous-systèmes familiaux. Par contre, les recherches ne permettent pas de dire si le désaccord précède ou suit le développement du symptôme. Mais, après l'apparition du symptôme,

les parents tendraient à être davantage polarisés entraînant un patron circulaire à rétroactions négatives.

Alors que la vérification de l'hypothèse 2 nous a démontré plus de conflits dans la famille des élèves TA que dans celle des élèves ORD, la vérification des hypothèses 3 et 4 nous laisse croire que lorsqu'il y a conflit et emphase sur l'accomplissement, l'enfant aura tendance à développer des problèmes d'adaptation dans son comportement en plus de rencontrer des échecs scolaires. Contrairement à une croyance répandue selon laquelle les parents des élèves TA ne se préoccupent pas de la réussite de leur enfant, l'emphase sur la réussite serait une caractéristique de la famille de certains enfants TA et suggérerait même que le symptôme qui ressurgit alors dans un système conflictuel serait lié à l'apprentissage et au comportement dans le milieu scolaire. Mais, la tendance à valoriser l'accomplissement pourrait aussi suivre l'apparition des difficultés scolaires, rendant ainsi la préoccupation pour la réussite plus présente à l'esprit des parents.

Rappelons que pour l'ensemble des composantes de l'environnement familial, les résultats statistiques ne permettent pas de valider les hypothèses 3 et 4. Des facteurs liés aux caractéristiques des systèmes surorganisés et désorganisés, des difficultés d'ordre méthodologique ou encore l'infirmation des hypothèses pourraient

expliquer les résultats obtenus. Ces trois possibilités sont discutées dans les pages suivantes.

Au sujet des facteurs liés aux caractéristiques des systèmes, d'abord, une recherche basée sur l'auto-évaluation à partir de questionnaires peut être invalidée par la difficulté des familles dysfonctionnelles à s'auto-évaluer. En effet, habituellement, les familles rigides se perçoivent elles-mêmes comme "normales" et "sans problèmes" sauf pour ce qui est du symptôme, généralement un problème de santé (Minuchin, 1975). Pour ce qui est de la famille désorganisée, ce type de système ne favorise pas la capacité pour ses membres à s'auto-évaluer (Minuchin, 1968). Dans de telles familles, les règles sont changeantes et l'individu peut difficilement évaluer l'impact de ses actes sur la suite des événements.

En plus de la difficulté à s'auto-évaluer, les familles dysfonctionnelles sont instables. À un certain moment, les relations semblent harmonieuses, tandis que le lendemain le modèle d'interaction est fort différent. D'ailleurs, Ausloos (1981) a introduit dans son modèle certains types de systèmes familiaux "alternants" ou "pendulaires". Dans certaines situations, ces familles s'immobilisent de façon rigide pour ensuite se déstructurer dans l'agitation.

Enfin, il est difficile d'identifier des caractéristiques spécifiques aux différents types de systèmes familiaux sur chacune des composantes. Par exemple, certaines familles cahotiques, loin de faire preuve d'une faible cohésion, peuvent être enchevêtrées autour du contrôle constant bien qu'imprévisible d'un de ses membres, le plus souvent la mère.

Quant aux facteurs liés à des problèmes méthodologiques, rappelons d'abord que l'évaluation des composantes familiales s'est concrétisée à partir du jugement de la mère seulement en raison de la plus grande facilité à s'assurer leur participation. Or, dans une perspective systémique, le point de vue d'un seul membre de la famille ne peut décrire un profil juste des interactions familiales. D'ailleurs, des recherches d'Amerikaner et Omizo (1984) et de Perosa (1980) décrites lors du contexte théorique, ont trouvé des résultats différents selon les perceptions de l'un ou l'autre des deux parents. Amerikaner et Omizo (1984) mentionnent que peu de recherches ont inclu le père et que d'un point de vue systémique, cela n'est pas approprié de se centrer sur le comportement ou les perceptions d'un seul membre de la famille sans le contexte de la famille en entier car, la signification du comportement d'un individu ne peut être comprise qu'en relation avec les patrons d'interaction de la famille entière.

Dans la même ligne de pensée, Bloom (1985) mentionne que malgré la place importante des auto-évaluations de type papier-crayon dans les mesures du fonctionnement de la famille, qu'une évaluation plus complète du fonctionnement de la famille requerrait une procédure plus complexe. Il cite Fisher (1982) qui, dans une revue des stratégies d'évaluation de la famille, a souligné la distinction entre l'évaluation des personnes qui sont membres de la famille et celle de la famille en tant qu'unité. Pour Bloom, il est clair que les mesures par un questionnaire peuvent évaluer les attitudes perçues dans la famille par un membre en particulier mais qu'une analyse des interactions et transactions demanderait d'évaluer la famille en tant que système. Selon le principe de totalité, le système transcende largement les caractéristiques individuelles des membres qui le composent.

De plus, Bloom émet des doutes quant au choix des échelles du FACES et du FES et quant à la fidélité de certains items. D'ailleurs, une analyse des items du FES réalisée récemment au département de Psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières démontrait une fiabilité insuffisante pour certains items de la traduction française utilisée dans la présente recherche. Enfin, à propos de la validité du FACES, Amerikaner et Omizo (1984) expriment des craintes étant donné que les normes ont été établies à partir d'un échantillon composé de 40% de familles référencées en clinique. Cette proportion dépasse largement celle de la population en général. Cependant,

malgré ces faiblesses énoncées, le FACES et le FES demeurent ceux des questionnaires les plus utilisés dans les recherches sur la famille. De plus, sur l'aspect méthodologique, le choix de ne retenir dans l'échantillon que des familles intactes pourrait influencer l'ensemble des résultats puisqu'une proportion plus grande de familles éclatées, peut-on croire, se retrouverait dans le groupe expérimental. Or, les familles éclatées sont les plus susceptibles d'être en difficulté et donc d'être mesurées à des positions extrêmes quant aux composantes de leur environnement familial.

Enfin, rappelons les difficultés de bien définir les troubles d'apprentissage et ainsi, de bien cibler lors de l'échantillonnage les sujets qui doivent appartenir à l'un ou l'autre des groupes malgré les contrôles effectués. Dans la recherche, les troubles graves d'apprentissage et les troubles légers d'apprentissage ont été traités indistinctement. Aussi, les traitements statistiques servant à valider les hypothèses 3 et 4 ont fait appel à des groupes dont le nombre réduit de sujets joue un rôle important sur le niveau de signification des résultats. C'est alors que les difficultés d'ordre méthodologique auraient un rôle plus marqué.

D'autre part, l'invalidation des hypothèses 3 et 4 peut aussi être une mesure exacte de la réalité. À l'intérieur d'un modèle multi-axial, les troubles d'apprentissage sont liés à des facteurs

neurologiques, génétiques, développementaux, socio-économiques, motivationnels, affectifs, environnementaux et familiaux qui sont entremêlés. Dans la majorité des cas, un facteur ne suffit pas à lui seul à expliquer la difficulté mais joue le rôle de catalyseur dans l'émergence d'un symptôme. Or, si malgré l'ensemble des facteurs, la composante "conflits" est significative lors de l'analyse de l'hypothèse 2, les hypothèses 3 et 4 exigent de tenir compte d'un nombre de facteurs supplémentaires qui interféreraient sur les résultats, au point de diluer l'importance des facteurs familiaux. D'ailleurs, dans une perspective systémique, Selvini (1987) mentionne qu'un symptôme particulier n'est pas nécessairement lié avant tout à la famille. D'autres systèmes de niveau plus général ou de niveau équivalent, en relation avec l'individu concerné, peuvent également jouer un rôle décisif. Dans ce cas-ci, le système scolaire pourrait jouer un rôle important. Le système social auquel participe l'enfant et sa famille élargie pourraient aussi influer sur la motivation et la performance scolaire.

De plus, les concepts théoriques sur lesquels s'appuient les hypothèses 3 et 4 n'ont pas été clairement démontrés dans la recherche. Par exemple, Cheatarn (1981) a cherché à prédire les types de symptômes associés à des caractéristiques familiales. À partir de questionnaires et d'observations directes des interactions de la triade mère-père-enfant, il a trouvé que les enfants dont les comportements sont introvertis appartiennent à des familles faisant preuve de

beaucoup de cohésion et que les enfants agressifs et agités vivent dans des familles où le niveau de cohésion est bas. Si le modèle théorique est confirmé quant à la cohésion, les résultats n'ont pu démontrer de relation entre l'adaptabilité et le type de symptômes.

Il apparaît donc que l'interprétation des résultats aux hypothèses 3 et 4 demande des nuances avant de rejeter les hypothèses posées et pose des questions d'ordre conceptuel et méthodologique. Des recherches supplémentaires seraient nécessaires afin de mieux répondre aux questions de recherche.

Conclusion

La recherche a permis de constater que les élèves en trouble d'apprentissage présentent plus de troubles du comportement que les autres élèves. Leurs troubles du comportement sont plus nombreux autant pour les comportements internalisés d'anxiété et de retrait que pour les comportements externalisés d'agressivité et de turbulence. Les résultats ont aussi démontré que les familles des élèves TA vivent plus de conflits que les familles des élèves ordinaires. De plus, dans les familles des élèves TA où une grande emphase est mise sur l'accomplissement, les élèves auraient tendance à vivre plus de difficultés d'adaptation.

Par contre, peu de relations ont pu être établies entre les composantes familiales autres que "conflits" et la présence de troubles d'apprentissage. Lorsque les élèves TA ont été différenciés quant à leur type de comportements habituels, il n'a pas été possible d'établir de relation avec des types de familles extrêmes soient de type chaotique ou rigide.

Le peu de résultats significatifs obtenus malgré un cadre conceptuel bien appuyé par une recension des écrits, et les difficultés d'ordre méthodologique soulevées nous amènent à souligner le besoin d'autres travaux de recherches afin de mieux cerner les

caractéristiques des familles qui favorisent l'apparition de troubles d'apprentissage tout en étant elles-mêmes renforcées par l'influence de ces troubles.

L'utilisation de l'observation directe des interactions et transactions entre les membres de la famille nous semble souhaitable lors de recherches ultérieures afin d'obtenir des résultats qui tiennent compte des propriétés d'un système humain. La recherche de Cheatam (1981), citée précédemment, a utilisé l'observation directe des interactions familiales et a trouvé des résultats significatifs quant à la cohésion. Diworkin (1974) a aussi trouvé des différences dans les relations de pouvoir, l'hostilité, les conflits et les échanges verbaux entre quatre familles d'élèves TA et quatre familles d'élèves ORD. Cette recherche, qui a l'avantage de se baser sur l'observation directe des communications, offre des résultats intéressants mais elle demeure appuyée sur un échantillon très réduit. Il est souhaitable, qu'à l'aide des nouveaux moyens technologiques tels que l'utilisation du vidéo, que les chercheurs pourront analyser les interactions à différents moments de vie d'un échantillon élargi de familles.

Un type de recherche qui utiliserait des questionnaires papier-crayon d'auto-évaluation avec l'ensemble des membres de la famille serait aussi souhaitable malgré qu'encore là, il s'agit d'une tâche imposante. Enfin, la mise au point des instruments de mesure

des relations familiales est un phénomène relativement récent et le développement d'instruments de plus en plus fidèles et valides demeure d'une grande pertinence pour enrichir la compréhension de l'influence de la famille sur le développement des différents symptômes des individus dont les troubles d'apprentissage.

Par ailleurs, l'interprétation des résultats permet d'énoncer que les troubles d'apprentissage sont un symptôme qui peut être associé au fonctionnement de la famille et qui joue un rôle de régulateur à travers différents patrons d'interactions. Il apparaît donc essentiel pour l'intervenant en milieu scolaire de tenir compte des patrons de communication présents dans la famille de l'élève autant lors de l'évaluation que du traitement des difficultés d'apprentissage. Bien qu'il serait une erreur de blâmer la famille et de la considérer comme seule coupable des difficultés de l'enfant, il serait aussi une erreur de la tenir en retrait et d'aborder la difficulté de l'élève sous le seul angle de troubles intrinsèques au porteur du symptôme.

La famille a besoin d'être rencontrée à l'intérieur du processus d'évaluation en complément aux tests individuels d'intelligence et autres mesures courantes chez les professionnels du milieu scolaire. De plus, la contribution de la famille au traitement nous semble essentielle même si les milieux scolaires n'offrent bien souvent que des mesures d'aide centrées sur l'enseignement

contribuant ainsi à perpétuer le problème de l'enfant en donnant tout son sens au symptôme individuel.

Les résultats démontrent que la famille ne doit pas être considérée comme une alliée extérieure à la difficulté mais qu'elle doit être considérée implicitement elle-même comme objet du traitement. Or, le professionnel devrait entre autres être vigilant aux patrons de communication tels que la triangulation qui contribue à maintenir le symptôme et aux conflits des parents sur les exigences reliées à la performance scolaire. Enfin, le professionnel verra à supporter le système familial suite à l'impact de l'apparition de troubles d'apprentissage, évitant ainsi que par le jeu de rétroactions négatives, les membres de la famille s'engagent dans des patrons de communication conflictuels où les blâmes réciproques et des coalitions niées viendront à leur tour renforcer la difficulté de l'enfant.

ANNEXE A

La stratégie d'échantillonnage

La stratégie d'échantillonnage

Dans un premier temps, les directeurs d'école de deux écoles primaires de la Commission Scolaire de Normandie ont été rencontrés individuellement et ont accepté de collaborer à la recherche. Ces deux écoles sont situées en milieu rural et elles appartiennent au réseau public de l'éducation.

Dans chacune de ces écoles, les élèves TA ont été identifiés à partir des déclarations officielles de la clientèle présentées au Ministère de l'éducation. Ces déclarations sont faites par les personnels de l'école à partir des définitions du Ministère de l'éducation du Québec. Le groupe d'élèves TA est divisé en deux catégories: les troubles graves d'apprentissage (TGA) et les troubles légers d'apprentissage (TLA). Les élèves de chacune de ces deux catégories ont été retenus dans l'échantillon.

Au total, ce groupe comprend 102 élèves. De ce nombre, deux sujets ont été éliminés de l'échantillon parce qu'ils n'habitaient pas dans leur famille naturelle et un sujet n'a pas été retenu parce qu'il fréquentait une classe spéciale. De plus, les psychologues de la Commission Scolaire ont été consultés et cinq élèves TGA ont été

retirés de l'échantillon en raison d'un Q.I. global inférieur à 80. À la suite de ces retraits, 94 sujets ont été retenus. Ce groupe de 94 élèves était composé de 75 élèves TLA et de 19 élèves TGA.

Par la suite, des élèves sans difficulté ont été jumelés à chacun des élèves TA pour composer le groupe des élèves ordinaires. Pour chaque élève TA, l'élève jumelé était celui du même sexe et du même groupe-classe dont la date de naissance se rapproche le plus de celle de l'élève TA. Un groupe de 94 élèves ORD a ainsi été sélectionné. Les deux groupes comprenaient ensemble 188 sujets. Lors de la première cueillette des données, les mères de 103 sujets ont accepté de participer à la recherche, ce qui représente 55% de participation. Quatre sujets ont été rejettés parce que les questionnaires répondus étaient incomplets. Il restait donc 99 sujets répartis comme suit: 60 élève ordinaire et 39 élèves TA.

Pour compléter notre groupe d'élèves TA, le directeur de deux autres écoles de la même commission scolaire a été rencontré et a accepté de collaborer. Les mères de 28 élèves TA ont été invitées à participer.

Ces élèves ont été sélectionnés selon les mêmes critères que les élèves TA des écoles précédentes. Ils étaient en trouble d'apprentissage selon les déclarations officielles, résidaient dans leur

famille naturelle, fréquentaient une classe régulière de 1ère à 6ième année et avaient un Q.I. supérieur à 80 selon leur dossier au service de psychologie. Dans ce groupe, les mères de 15 sujets ont accepté de participer à la recherche, aucun des questionnaires complétés par ces participantes a été rejeté.

L'échantillon initial des élèves

L'échantillon total se compose de 114 élèves divisés en un groupe de 61 élèves ORD et un groupe de 53 élèves TA. L'âge moyen des sujets est de 10 ans et six mois (l'écart-type de 21 mois). L'âge moyen du groupe d'élèves TA est le même que pour l'ensemble des sujets (10 ans et six mois). Quant à la répartition des sujets selon le degré scolaire, le nombre de sujets augmente avec les degrés puisque plus d'élèves présentent un retard scolaire dans les degrés avancés.

L'échantillon se compose de 67 garçons (59%) et de 47 filles (41%). La répartition selon le sexe est semblable dans le groupe des élèves TA (60% de garçons et 40% de filles) à la répartition pour l'ensemble des sujets.

ANNEXE B

Le contrôle de l'échantillon initial

Le contrôle de l'échantillon initial

Un échantillon initial de 114 sujets divisé en un groupe de 61 élèves ORD et un groupe de 53 élèves TA a d'abord été recensé. Les deux groupes de sujets ne présentaient pas de différence significative quant à l'âge, le sexe, le nombre d'enfants dans la famille, le rang du sujet dans la fratrie et la scolarité des parents. Par contre, les deux groupes présentaient des différences significatives quant à la situation conjugale des parents, le revenu familial et l'indice "Blishen" de statut socio-économique des parents. Ces variables ont été contrôlées lors du choix final de l'échantillon.

Dans chacun des groupes, seuls les sujets des familles intactes, c'est-à-dire dont les deux parents naturels ou adoptifs vivent à la maison ont été retenus. Huit sujets du groupe expérimental (TA) et trois sujets du groupe de contrôle (ORD) ont été retirés de l'échantillon.

D'autre part, 10 sujets du groupe de contrôle n'ont pas été retenus afin de contrôler la variable du statut socio-économique. Les élèves ordinaires dont les parents avaient les plus hauts revenus et les plus hautes cotes selon l'indice de Blishen ont été éliminés.

Par ailleurs, pour contrôler l'identification des sujets au bon groupe selon leur réussite scolaire, un élève TA que son enseignant(e) a évalué au-dessus de la moyenne dans sa performance scolaire globale n'a pas été retenu. Cinq élèves ORD cotés en-dessous de la moyenne par leur enseignant(e) ont aussi été retirés. De plus, trois élèves ORD qui ont reçu de l'aide en orthopédagogie n'ont pas été retenus dans l'échantillon car l'aide orthopédagogique indique habituellement une difficulté dans les apprentissages du sujet.

ANNEXE C

**Procédure détaillée du déroulement de la
cueillette des données**

Procédure détaillée du déroulement de la cueillette des données

L'expérimentation eut lieu de la fin de novembre 1990 à janvier 1991. Elle s'est déroulée en deux parties: a) l'administration des questionnaires sur la famille et b) l'administration des questionnaires sur le comportement à l'école.

L'administration des questionnaires sur la famille

Après l'identification des sujets des écoles A et B, une lettre a été adressée à chacune de leur mère. Elle les invitait à venir remplir des questionnaires à la bibliothèque de l'école lors de la visite des parents qui était déjà prévue pour la remise des bulletins. Les enseignants ont remis la lettre aux enfants deux jours avant la visite des parents. Une copie des lettres d'invitation est présentée à l'annexe D.

Les mères ont été choisies pour compléter le FACES et le FES pour des raisons pratiques. La recension des écrits de recherche et notre expérience de travail nous enseignent qu'il est plus facile de s'assurer la contribution des mères que des pères pour participer à des activités concernant les enfants. D'ailleurs, lors de la remise des

bulletins, ce sont en grande majorité les mères, sinon le couple de parents, qui se déplacent pour rencontrer l'enseignant. C'est aussi pourquoi, la remise des bulletins du mois de novembre a été choisie comme journée de l'expérimentation car c'est la journée de l'année où le plus de parents se présentent à l'école pour une activité concernant leur enfant.

La bibliothèque était aménagée avec des tables et des chaises éloignées les unes des autres pour assurer la confidentialité des réponses des participantes. Les mères qui se présentaient au local étaient accueillies par l'expérimentateur qui leur remettait dans l'ordre les questionnaires suivants: "Informations Générales", "FES" et "FACES". Les mères étaient invitées à les compléter sur place. Quelques-unes ont complété les questionnaires dans les corridors de l'école alors qu'elles conservaient leur rang dans la file pour rencontrer le professeur de leur enfant. Le temps nécessaire pour compléter l'ensemble des questionnaires variait entre 20 minutes et 30 minutes pour la majorité des répondantes.

Pour préserver la confidentialité des questionnaires, les participantes n'avaient pas à les identifier par leur nom ou celui de leur enfant puisqu'ils avaient déjà été identifiés par un numéro qui référait à une liste confidentielle. Aussi, pour éviter de biaiser les résultats, il était expliqué aux participantes qu'il s'agissait d'une

recherche sur la famille des enfants de 6 à 12 ans sans préciser la relation avec les troubles d'apprentissage et les comportements.

Suite à cette première cueillette des données, afin d'augmenter le nombre de sujets du groupe expérimental, des élèves TA des écoles C et D ont reçu une enveloppe à remettre à leur mère. Cette enveloppe contenait une lettre explicative les invitant à participer volontairement à la recherche, les trois questionnaires à compléter et une enveloppe de retour. Cette partie de la cueillette des données s'est déroulée la dernière semaine de novembre et les premières semaines de décembre 1990. La lettre d'invitation à participer à la recherche est présentée à l'annexe D.

L'administration du QECEP

La première semaine du mois de décembre 1990, 23 enseignants(es) des écoles A et B ont été rencontrés(es) individuellement pour leur demander de participer à la recherche. Une enveloppe leur était remise. Elle contenait le QECEP à remplir pour chacun des élèves de l'échantillon, et une lettre de présentation qui est reproduite à l'annexe D. Comme pour les mères, la recherche était expliquée de façon générale afin de ne pas biaiser les résultats.

Aussi, au milieu du mois de décembre, quatre enseignants(es) de l'école C ont été rencontrés(es) et ont reçu le matériel nécessaire à leur participation. Pour cinq enseignants de l'école D, c'est le directeur de l'école qui a servi d'intermédiaire pour les inviter à participer.

Suite à des relances écrites ou téléphoniques, 31 enseignants(es) ont participé à la recherche. Un seul n'a pas participé. C'est pourquoi deux sujets n'ont pas été évalué au QECEP. Les questionnaires complétés par les enseignants(es) ont été retournés à l'expérimentateur entre le milieu de décembre 1990 et la fin de janvier 1991.

ANNEXE D

Lettres d'invitation à participer à la recherche

St-Tite, 14 novembre 1990

Chères mères,

En collaboration avec l'université du Québec à Trois-Rivières, je complète actuellement une étude qui consiste à mesurer le vécu dans la famille des enfants de 6 à 13 ans. Vous avez été sélectionnées parmi un certain nombre de parents et votre participation est nécessaire pour le succès de la recherche.

Il s'agit de remplir un questionnaire qui demande de cocher vrai ou faux, ou d'encercler une réponse. Le tout ne dépasse pas une vingtaine de minutes. Toutes les informations recueillies seront strictement confidentielles et vous n'aurez pas à inscrire votre nom.

Lors de la visite des parents du mercredi le 21 novembre, je serai au local de la bibliothèque de l'école Masson et vous n'aurez qu'à vous présenter à ce local quelques minutes avant votre rencontre avec l'enseignant(e) ou immédiatement après celle-ci.

Votre participation contribuera au succès de ce projet et de plus, remplir ce questionnaire est habituellement une expérience enrichissante pour les parents.

Au plaisir de vous rencontrer.



Claude Mailloux
conseiller en rééducation

Trois-Rivières, le 22 novembre 1990

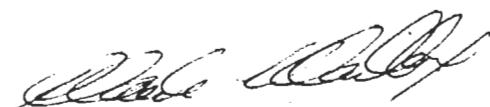
Bonjour Madame,

En collaboration avec l'université du Québec à Trois-Rivières et certaines écoles primaires, je mène présentement une étude sur la famille des enfants de 6 à 13 ans. Vous avez été sélectionnée parmi un certain nombre de mères pour participer à cette recherche de façon volontaire.

Nous vous invitons à remplir les questionnaires qui suivent et à les retourner d'ici à vendredi dans l'enveloppe ci-jointe au professeur de votre enfant qui nous la transmettra. Pour préserver votre confidentialité, n'inscrivez pas votre nom et cachetez bien l'enveloppe de retour.

Nous comptons sur votre collaboration pour la réussite de notre projet de recherche. De plus, remplir ces questionnaires s'avère une expérience enrichissante pour plusieurs.

Merci de votre précieuse collaboration.



Claude Mailloux

Conseiller en rééducation

St-Tite, le 26 novembre 1990

Bonjour,

En collaboration avec l'Université du Québec à Trois-Rivières, je mène présentement une étude sur la famille des enfants d'âge primaire en relation avec leur adaptation à l'école. Pour la réussite de cette recherche, j'ai besoin de votre collaboration.

Il s'agit de compléter un questionnaire qui consiste à classer l'ensemble de vos élèves selon quatre catégories (environ 10 minutes) et des questionnaires individuels d'évaluation du comportement pour quelques-uns de vos étudiants (environ 4 minutes chacun).

Je sais que vous êtes déjà sollicités en paperasse de toute sorte et ma fortune personnelle ne me permet malheureusement pas de vous rénumérer en retour de votre participation volontaire. Par contre, lorsque les résultats de cette étude seront disponibles, il me fera plaisir de les communiquer aux intéressés à l'intérieur d'un atelier. De plus, remplir ces questionnaires est souvent intéressant pour l'enseignant(e).

Je vous remercie de votre collaboration essentielle au succès de cette recherche.

Sincerely,



Claude Mailloux
conseiller en rééducation

ANNEXE E

Questionnaires complétés par les mères des élèves

CONFIDENTIEL

no _____

INFORMATIONS GENERALES

1-Situation actuelle de votre famille (Cochez)

- Père et mère à la maison Mère seule
Mère et nouveau conjoint Père seul
Père et nouvelle conjointe Autre_____

2-Combien de personnes habitent le domicile familial?

3-Quel est le nombre d'enfants dans la famille?

4-Quel est leur âge?

_____, _____, _____, _____, _____, _____, _____

5-Combien d'années avez-vous fréquenté l'école?

6-Combien d'années le père de l'enfant a-t-il fréquenté l'école?

9-Quel est votre travail?

10-Quel est le travail du père de l'enfant?

11-A combien évaluez-vous le revenu brut (avant impôt) annuel de votre famille? \$_____

Merci! Passez au questionnaire suivant.

ECHELLE DE L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL¹

Instructions

Il y a 90 énoncés dans ce questionnaire qui décrivent des situations familiales. Vous devez décider si ces énoncés sont vrais ou faux pour votre famille. Indiquez vos réponses comme suit:

1. Si l'énoncé est vrai ou plutôt vrai pour votre famille, faites un X dans la case Vrai.
2. Si l'énoncé est faux ou plutôt faux pour votre famille, faites un X dans la case Faux.
3. Cependant, un énoncé peut être vrai pour certains membres de votre famille et faux pour d'autres. Alors faites un X dans la case Vrai si l'énoncé s'applique à la plupart des membres de votre famille et un X dans la case Faux s'il ne s'applique pas à la plupart des membres de votre famille. Si c'est moitié l'un moitié l'autre, choisissez selon votre impression de la situation en général.

Rappelez-vous que nous voulons connaître votre impression de votre famille. Donc, n'essayez pas d'imaginer comment les autres membres de votre famille la perçoivent. Nous voulons savoir comment vous la percevez.

Ce questionnaire est confidentiel.

¹ Traduction et adaptation du F.E.S. (forme R) de R.H. Moos (1974, 1976, 1981). UQTR (1989).

	Vrai	Faux
1. Les membres de la famille s'entraident et se soutiennent vraiment les uns les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les membres de la famille expriment rarement leurs émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. On se dispute beaucoup dans notre famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nous faisons rarement des choses seuls dans notre famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nous croyons qu'il est important d'être le meilleur dans tout ce que l'on entreprend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Nous parlons souvent de politique et de problèmes sociaux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Nous passons la plupart de nos soirées et de nos fins de semaines à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Les membres de la famille vont souvent à l'église.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Les activités de notre famille sont très soigneusement organisées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Les membres de la famille n'ont pas l'habitude de recevoir des ordres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Nous avons souvent l'air de tuer le temps à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Nous pouvons nous exprimer librement à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Il est rare que les membres de notre famille se mettent vraiment en colère.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Dans notre famille nous sommes fortement encouragés à être indépendants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Aller de l'avant dans la vie est très important dans notre famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Nous assistons rarement à des conférences, à des pièces de théâtre ou à des spectacles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vrai	Faux
17. Nous recevons souvent des amis à manger ou en visite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. On ne prie pas dans notre famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Nous sommes habituellement très propres et ordonnés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Il y a peu de règlements à suivre dans notre famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Nous mettons beaucoup d'énergie dans ce que nous faisons à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Il est difficile de se défouler à la maison sans mettre quelqu'un mal à l'aise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Il arrive parfois que des membres de la famille entrent dans une telle colère qu'ils lancent des objets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Chacun a droit à ses idées dans notre famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Le montant d'argent que gagne une personne n'est pas très important dans notre famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Apprendre des choses nouvelles et différentes est très important dans notre famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Dans notre famille, personne ne participe à des activités sportives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Nous parlons souvent de la signification religieuse des fêtes comme Noël, Pâques, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Il est souvent difficile de trouver les choses dont nous avons besoin à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Dans la famille il y a un membre qui prend la majorité des décisions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Il y a un sentiment d'appartenance dans notre famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Nous parlons aux autres membres de la famille de nos problèmes personnels.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vrai Faux

33. Les membres de notre famille se mettent rarement en colère.
34. Nous sommes libres d'aller et venir comme bon nous semble dans notre famille.
35. Nous croyons à la compétition et "que le meilleur gagne".
36. Les activités culturelles ne nous intéressent pas tellement.
37. Nous allons souvent au cinéma, à des événements sportifs, faire du camping, etc.
38. Nous ne croyons ni au ciel, ni à l'enfer.
39. Etre à l'heure est très important dans notre famille.
40. Les choses doivent toujours être faites de la même manière à la maison.
41. C'est rare que quelqu'un va se porter volontaire quand il y a quelque chose à faire à la maison.
42. Si on a tout à coup envie de faire quelque chose, souvent on se lève et on y va.
43. Les membres de notre famille se critiquent souvent les uns les autres.
44. Il y a très peu de vie privée dans notre famille.
45. Nous tentons toujours de faire les choses un peu mieux d'une fois à l'autre.
46. Nous avons rarement des discussions intellectuelles.
47. Chaque membre de notre famille a un ou deux passe-temps.

(verso)

Vrai Faux

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 48. Les membres de la famille ont des idées bien arrêtées à propos de ce qui est bien ou mal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49. Les gens changent souvent d'idée dans notre famille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50. Nous accordons énormément d'importance au respect des règlements dans notre famille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51. Les membres de ma famille se soutiennent beaucoup les uns les autres. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52. Quelqu'un devient habituellement bouleversé dans notre famille lorsqu'un membre se plaint. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53. Il arrive parfois qu'un membre de notre famille en frappe un autre. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54. Quand un problème survient pour un membre de notre famille, il ne peut compter que sur lui-même. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55. Les membres de notre famille se préoccupent rarement de promotion au travail, de rendement scolaire, etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56. Quelqu'un dans notre famille joue d'un instrument de musique. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. Les membres de ma famille s'impliquent très peu dans des activités de divertissement à l'extérieur du travail ou de l'école. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58. Nous pensons qu'il y a des choses auxquelles on doit croire sans en avoir la preuve. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 59. Les membres de notre famille gardent leur chambre propre et en ordre. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 60. Chacun a son mot à dire dans les discussions familiales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 61. Il y a très peu d'esprit de groupe dans notre famille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 62. Les questions d'argent et les dépenses courantes sont discutés ouvertement dans notre famille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Vrai Faux

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 63. Si un désaccord surgit dans notre famille, nous essayons très fort d'arranger les choses et de préserver la paix. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 64. Les membres de notre famille sont fortement encouragés à faire valoir leurs droits. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 65. Nous n'essayons pas de réussir à tout prix dans notre famille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 66. Les membres de notre famille vont souvent à la bibliothèque. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 67. Les membres de la faille suivent quelques cours ou du perfectionnement comme "Hobby". | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 68. Dans notre famille chaque personne a une vision différente à propos de ce qui est bien ou mal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 69. Les tâches de chaque personne sont clairement définies dans notre famille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 70. Nous pouvons faire tout ce que nous voulons dans notre famille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 71. Nous nous entendons réellement bien les uns avec les autres. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 72. Nous faisons généralement attention à ce que nous nous disons les uns les autres. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 73. Les membres de notre famille essaient souvent de l'emporter l'un sur l'autre. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 74. Chez nous, il difficile d'avoir des moments d'intimité sans faire de la peine à quelqu'un. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 75. Le travail avant le plaisir, est la règle dans notre famille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 76. Dans notre famille il est plus important de regarder la télévision que de lire. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 77. Les membres de la famille sortent beaucoup. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 78. La bible est un livre très important dans notre famille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(verso)

Vrai Faux

79. On n'a pas le souci de bien gérer notre argent à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Les règles sont plutôt rigides à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Chacun de nous reçoit beaucoup d'attention.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Il y a beaucoup de discussions spontanées dans notre famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. A la maison nous croyons qu'il est impossible de régler quelque chose en élevant la voix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Dans notre famille, on n'est pas très encouragé à exprimer son point de vue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Les membres de notre famille sont souvent comparés aux autres au sujet de leurs résultats scolaires ou de leur réussite au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Les membres de notre famille aiment beaucoup la musique, la littérature et les arts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Notre principale distraction est de regarder la T.V. ou d'écouter la radio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Les membres de notre famille croient que le péché est toujours puni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Nous faisons habituellement la vaisselle tout de suite après le repas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Dans ma famille, on ne s'en tire pas facilement: on ne laisse pas passer grand chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Passez au dernier questionnaire.

FACES IIICONFIDENTIEL

Pour répondre à ce questionnaire, vous devez utiliser l'échelle suivante.

1. Rarement
2. A l'occasion
3. Quelquefois
4. Fréquemment
5. La plupart du temps

EXEMPLE: Je me sens bien dans ma famille. Si pour vous, la plupart du temps vous vous sentez bien dans votre famille, alors la réponse est 5. Vous encernez le chiffre 5. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce questionnaire a été conçu afin que vous donniez votre opinion.

1. Dans ma famille, les membres s'aident mutuellement. 1 2 3 4 5
2. Les suggestions des enfants sont suivies lors de la résolution des problèmes. 1 2 3 4 5
3. Dans ma famille, nous acceptons les amis(es) de tous les membres. 1 2 3 4 5
4. Les enfants ont droit de parole en ce qui concerne la discipline. 1 2 3 4 5
5. Nous aimons faire des activités en famille exclusivement. 1 2 3 4 5
6. Des personnes différentes dirigent dans ma famille. 1 2 3 4 5
7. Les membres de ma famille se sentent plus près les uns des autres que des gens de l'extérieur. 1 2 3 4 5

(verso)

8. Dans ma famille, nous acceptons les changements dans la répartition des tâches. 1 2 3 4 5
9. Les membres de ma famille aiment avoir des loisirs ensemble. 1 2 3 4 5
10. Les parents et les enfants discutent ensemble des punitions. 1 2 3 4 5
11. Les membres de ma famille se sentent très près les uns des autres. 1 2 3 4 5
12. Les enfants prennent les décisions dans notre famille. 1 2 3 4 5
13. Lorsqu'une activité familiale est prévue, tous les membres sont présents. 1 2 3 4 5
14. Les règles changent dans notre famille. 1 2 3 4 5
15. Nous trouvons facilement des choses à faire en famille. 1 2 3 4 5
16. Nous échangeons les tâches et les responsabilités quotidiennes entre les membres de ma famille. 1 2 3 4 5
17. Les membres de ma famille se consultent entre eux au sujet des décisions à prendre. 1 2 3 4 5
18. Il est difficile d'identifier le ou les dirigeants dans notre famille. 1 2 3 4 5
19. Dans ma famille, il est très important que nous soyons très unis. 1 2 3 4 5
20. Il est difficile de déterminer la personne qui a la responsabilité des tâches quotidiennes. 1 2 3 4 5

Merci de votre précieuse collaboration.

ANNEXE F

**Questionnaire complété par les enseignantes
et les enseignants**

CONFIDENTIEL

QECEP90

AUTOMNE 1990

no: _____

**QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DU
COMPORTEMENT A L'ECOLE PRIMAIRE**

PARTIE A : Indiquez une réponse pour chacun des items en cochant d'un X le cercle approprié.

N'inscrivez rien dans les carrés accompagnés d'un chiffre.

1. A votre connaissance, cet élève est-il à ce degré scolaire pour une deuxième année consécutive ? ("Double-t-il" présentement ?)

oui non

2. A votre connaissance, cet élève reçoit-il ou a-t-il reçu des services en orthopédagogie depuis le début de l'année scolaire ?

oui non

2. A votre avis, à quel niveau se situe la performance académique de cet élève dans chacune des catégories d'apprentissage suivantes lorsqu'on le compare aux enfants de son âge?

	Nettement sous la moyenne 1	Légèrement sous la moyenne 2	Dans la moyenne 3	Légèrement au-dessus de la moyenne 4	Nettement au-dessus de la moyenne 5	
Lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	30
Écriture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	31
Mathématiques.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	32
Global (dans l'ensemble) ..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	33

PARTIE_B

Les 61 énoncés suivants se rapportent au comportement possible d'un enfant durant la classe. Suivant votre connaissance de l'enfant concerné par cette étude, cochez le cercle qui le décrit le mieux au cours des six (6) derniers mois:

- Si l'enfant manifeste régulièrement ou souvent le comportement décrit par l'énoncé, cochez le cercle de la colonne intitulée "Comportement fréquent". Si l'enfant manifeste parfois ce comportement, cochez le cercle de la colonne "Comportement occasionnel". Si l'enfant ne manifeste jamais un tel comportement, cochez le cercle de la colonne "Ne s'applique pas".
- En évaluant chaque énoncé ne tenez pas compte de vos réponses aux autres questions; essayez de ne pas laisser influencer votre jugement par des impressions générales lorsque vous évaluez des aspects particuliers du comportement de l'enfant.
- Même si cela peut vous paraître difficile, il est important de coter chaque énoncé. Ne cochez qu'un seul cercle pour chacun des énoncés, s'il-vous-plait.

	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3	
1. Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	46 <input type="checkbox"/>
2. Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	47 <input type="checkbox"/>
3. Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	48 <input type="checkbox"/>
4. S'absente de l'école sans permission. Fait l'école buissonnière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	49 <input type="checkbox"/>
5. Détruit ses propres choses ou celles des autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	50 <input type="checkbox"/>
6. Ne partage pas le matériel utilisé pour une tâche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	51 <input type="checkbox"/>
7. Se bat avec les autres enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	52 <input type="checkbox"/>
8. Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	53 <input type="checkbox"/>

	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3	
9. N'est pas très aimé des autres enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	54 <input type="checkbox"/>
10. Essaie d'aider un enfant qui s'est blessé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	55 <input type="checkbox"/>
11. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	56 <input type="checkbox"/>
12. Encourage d'autres enfants à s'en prendre à un enfant qu'il n'aime pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	57 <input type="checkbox"/>
13. Saute d'une activité à l'autre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	58 <input type="checkbox"/>
14. A tendance à travailler seul dans son coin Plutôt solitaire.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	59 <input type="checkbox"/>
15. Irritable. Il s'emporte facilement.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	60 <input type="checkbox"/>
16. A l'air triste, malheureux, près des larmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	61 <input type="checkbox"/>
17. A des tics nerveux ou des maniérismes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	62 <input type="checkbox"/>
18. Se suce fréquemment le pouce ou un doigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	63 <input type="checkbox"/>
19. Se mord les ongles ou les doigts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	64 <input type="checkbox"/>
20. Ne termine pas ce qu'il commence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	65 <input type="checkbox"/>
21. Utilise la force physique (ou menace de le faire) afin de dominer d'autres enfants.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	66 <input type="checkbox"/>
22. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	67 <input type="checkbox"/>

		Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3
23.	A tendance à s'absenter de l'école pour des raisons futiles, banales.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 68 <input type="checkbox"/>
24.	Désobéissant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 69 <input type="checkbox"/>
25.	A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir longtemps son attention sur une même chose..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 70 <input type="checkbox"/>
26.	Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 71 <input type="checkbox"/>
27.	Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 72 <input type="checkbox"/>
28.	Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une erreur.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 73 <input type="checkbox"/>
29.	Accuse toujours les autres d'avoir commencé une bataille et dit que ce n'est jamais de sa faute.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 74 <input type="checkbox"/>
30.	Tend à être un peu trop méticuleux, s'attache trop aux détails.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 75 <input type="checkbox"/>
31.	Dit des mensonges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 76 <input type="checkbox"/>
32.	Offre d'aider un enfant qui a de la difficulté dans une tâche en classe.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 77 <input type="checkbox"/>
33.	A volé des choses à une ou plusieurs reprises.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 78 <input type="checkbox"/>
34.	A mouillé(uriner) ou sali (déféquer) sa culotte à l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 79 <input type="checkbox"/>

		Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3	
35.	Menace ou malmène les autres afin d'obtenir ce qu'il veut.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	80 <input type="checkbox"/>
36.	N'écoute pas les consignes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6 <input type="checkbox"/> (1-5)
37.	Accapare l'attention en criant.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7 <input type="checkbox"/>
38.	Aide un enfant qui se sent malade.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8 <input type="checkbox"/>
39.	Se plaint souvent de douleurs ou de maux.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9 <input type="checkbox"/>
40	Est déjà arrivé à l'école les larmes aux yeux ou a déjà refusé d'entrer dans l'école ou la classe.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10 <input type="checkbox"/>
41.	Bégaye lorsqu'il parle.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11 <input type="checkbox"/>
42.	A d'autres problèmes de langage.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12 <input type="checkbox"/>
43.	Malmène, intimide les autres enfants.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13 <input type="checkbox"/>
44.	A de la difficulté à organiser son travail.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14 <input type="checkbox"/>
45.	Console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15 <input type="checkbox"/>
46.	Lorsqu'un enfant l'agace ou le menace il se fâche facilement et le frappe.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16 <input type="checkbox"/>
47.	Facilement distrait.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	17 <input type="checkbox"/>
48.	Pleure facilement.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18 <input type="checkbox"/>
49.	Blâme les autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	19 <input type="checkbox"/>

	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3	
50. Abandonne facilement.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	20 <input type="checkbox"/>
51. Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par quelqu'un d'autre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	21 <input type="checkbox"/>
52. Sans égard pour les autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	22 <input type="checkbox"/>
53. Frappe, mord, donne des coups de pied aux enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	23 <input type="checkbox"/>
54. Est "dans la lune".....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	24 <input type="checkbox"/>
55. A de la difficulté à rester assis tranquille.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	25 <input type="checkbox"/>
56. Saute rapidement d'une humeur à une autre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	26 <input type="checkbox"/>
57. Impatient lorsqu'il doit attendre son tour.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	27 <input type="checkbox"/>
58. Agit sans réfléchir.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	28 <input type="checkbox"/>
59. S'impose aux autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	29 <input type="checkbox"/>
60. A besoin d'aide / d'attention.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	30 <input type="checkbox"/>
61. Lorsqu'un enfant le bouscule accidentellement, il pense que l'autre le fait exprès, se met en colère et cherche à se battre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	31 <input type="checkbox"/>

ANNEXE G

Seuils servant à déterminer les catégories
selon le QECEP

QECEP - Scores pour catégoriser les sujets

Échelle	Garçons						Filles																			
	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	autres	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	autres																
	*+ET	%	+ET	%	+ET	%	+ET	%	+ET	%	+ET	%	+ET	%	+ET	%										
Agressivité-turbulence	9.95		6	9.95		6	8.53		5	8.5		8.5	6.7		2	5.53		2	5.3		2	5				
Anxiété-retrait	4.7		3	5.24		4	5.24		3	5.5		5.5	4.24		2	5.15		3	4.91		3	5.07		3	5	
Total-inadaptation	2.05						20.5						14.20													
Comport. prosocial	10.71		9	11.0		9	11.5		10	12.2		10	10		10	12.55		10	12.75		10	13				

* Moyenne plus un écart type

ANNEXE H

Les tableaux de présentation des résultats

Tableau 3

**Les variables de contrôle des familles des
élèves TA et des élèves ORD**

Variables	Élèves TA		Élèves ORD		d1	t	p
	̄X	E.T.	̄X	E.T.			
Nombre d'enfants dans la famille	2.4	.96	2.23	.61	1	.942	.349
Rang du sujet dans la fratrie	1.75	.88	1.67	.65	1	.463	.645
Scolarité de la mère	11.44	1.79	11.12	2.34	1	.724	.471
Scolarité du père	10.79	2.7	10.58	2.54	1	.36	.720
Revenu familial brut	35.21	16.25	34.35	11.91	1	.268	.7897
Indice de Blishen	1.953	1.38	2.35	1.29	1	-1.373	.173

Tableau 8

L'agressivité-turbulence, l'anxiété-retrait et l'inadaptation des comportements des élèves selon leur rendement scolaire

Rendement scolaire	Nombre	Agressivité-turbulence	Anxiété-retrait	Total inadaptation			
	N	\bar{X}	E.T.	\bar{X}	E.T.	\bar{X}	E.T.
Nettement sous la moyenne (<<m)	6	5.67	8.14	4	3.41	27	20.35
Sous la moyenne (<m)	19	4.05	5.42	4.16	3.06	19.58	15.60
Dans la moyenne (=m)	32	2.34	4.14	2.72	2.33	13.25	13.74
Au-dessus de la moyenne (>m)	15	2.13	3.83	1.87	1.67	8.33	10.32
Nettement au-dessus de la moyenne (>>m)	12	1.08	2.15	1.67	1.44	4.92	3.92

Tableau 9

Comparaison des composantes de l'environnement familial selon les groupes d'élèves TA (N=43) et ORD (N=43)

Échelle de l'environnement familial	Groupe d'élèves TA		Groupe d'élèves ORD		d.l.	t	p
	\bar{X}	E.T.	\bar{X}	E.T.			
Cohésion (FES)	59.8	12.2	60.8	7.5	1	-.429	.669
Expression (FES)	54.1	8.7	54.1	8.3	1	.05	.960
Conflits (FES)	47.5	10.5	42.5	7.4	1	2.553	.012
Indépendance (FES)	45.1	7.8	47.8	9.5	1	-1.429	.156
Accomplissement (FES)	50.1	9.7	51.4	9.0	1	-.623	.534
Intérêt culturel et intellectuel (FES)	46.7	11.0	48.6	11.6	1	-.773	.441
Activités sociales et récréatives (FES)	47.7	10.1	47.1	10.4	1	.25	.803
Insistance sur la morale et la religion (FES)	53.0	8.3	53.7	9.7	1	-.387	.699
Organisation (FES)	57.5	8.0	59.2	8.6	1	-.935	.352
Contrôle (FES)	49.1	8.7	48.8	9.5	1	.155	.877
Cohésion (FACES)	41.8	5.1	42.3	5.1	1	-.473	.637
Adaptabilité (FACES)	28.7	5.7	27.5	6.4	1	.868	.387

Tableau 10

**La comparaison de l'environnement familial des élèves
selon leur rendement scolaire**

Échelle de l'environnement familial	Analyse de variance		
	d1	F	p
Cohésion (FES)	4,78	1.184	.3244
Expression (FES)	4,78	.629	.6435
Conflit (FES)	4,79	1.869	.1241
Indépendance (FES)	4,79	1.29	.2812
Accomplissement (FES)	4,79	.144	.9653
Intérêt culturel et intellectuel (FES)	4,79	1.971	.1069
Activités sociales et récréatives (FES)	4,78	1.84	.1295
Insistance sur la morale et la religion (FES)	4,77	.862	.4907
Organisation	4,78	.201	.9371
Contrôle (FES)	4,78	.222	.9255
Cohésion (FACES)	4,75	1.182	.3255
Adaptabilité (FACES)	4,74	2.98	.0244

Tableau 12

**Les conflits dans les familles des élèves
selon leur rendement scolaire**

Rendement scolaire	N	\bar{X}	E.T.
Nettement sous la moyenne (<<m)	6	45.8	12.5
Sous la moyenne (<m)	19	44.8	8.7
Dans la moyenne (=m)	32	47.6	9.6
Au-dessus de la moyenne (>m)	15	40.7	7.3
Nettement au-dessus de la moyenne (>>m)	12	41.8	8.20

Tableau 13

"L'intérêt culturel et intellectuel" dans les familles des élèves selon leur rendement scolaire

Rendement scolaire	N	\bar{X}	E.T.
Nettement sous la moyenne (<<m)	6	48.5	5.51
Sous la moyenne (<m)	19	49.4	12.9
Dans la moyenne (=m)	32	43.9	9.3
Au-dessus de la moyenne (>m)	15	50.4	10.8
Nettement au-dessus de la moyenne (>>m)	12	52.9	14.0

Tableau 14

**Le niveau d'activités sociales et récréatives des familles
des élèves selon leur rendement scolaire**

Rendement scolaire	N	\bar{X}	E.T.
Nettement sous la moyenne (<<m)	6	51.5	10.0
Sous la moyenne (<m)	19	46.1	10.8
Dans la moyenne (=m)	32	44.5	9.1
Au-dessus de la moyenne (>m)	14	49.6	12.6
Nettement au-dessus de la moyenne (>>m)	12	52.0	7.5

Tableau 15

**La relation entre l'agressivité-turbulence et les composantes
de l'environnement familial des élèves TA**

Échelle de l'environnement familial	Nombre	Covariance	Corrélation
Cohésion (FES)	41	-14.511	-.205
Expression (FES)	41	-8.655	-.172
Conflit (FES)	41	-2.055	-.035
Indépendance (FES)	41	-6.085	-.146
Accomplissement (FES)	41	15.174	.273
Intérêt culturel et intellectuel (FES)	41	-4.005	-.064
Activités sociales et récréatives (FES)	41	-5.81	-.101
Insistance sur la morale et la religion (FES)	40	13.938	.294
Organisation (FES)	41	4.798	.105
Contrôle (FES)	41	-.184	-.004
Cohésion (FACES)	38	-3.365	-.115
Adaptabilité (FACES)	37	-3.042	-.092

Tableau 16

La comparaison entre les composantes de l'environnement familial des élèves TA agressifs-turbulents (N=11) et des autres élèves TA (N=30)

Échelle de l'environnement familial	Élèves TA agressifs-turbulents		Autres élèves TA		dl	t	p
	\bar{X}	E.T.	\bar{X}	E.T.			
Cohésion (FES)	55.7	12.1	61.1	12.5	1	1.222	.2292
Expression (FES)	51.4	9.6	55.4	8.5	1	1.299	.2016
Conflit (FES)	46.1	9.7	47.6	10.7	1	.401	.6908
Indépendance (FES)	43.2	8.3	46.1	7.0	1	1.141	.2607
Accomplissement (FES)	55.3	8.0	48.5	9.9	1	-2.045	.0477
Intérêt culturel et intellectuel (FES)	45.2	10.6	47.9	11.2	1	.696	.4904
Activités sociales et récréatives (FES)	43.6	10.0	48.9	10.0	1	1.491	.1440
Insistance sur la morale et la religion (FES)	55.9	9.2	51.5	7.8	1	-1.542	.1314
Organisation (FES)	59	6.9	56.9	8.5	1	-.747	.4597
Contrôle (FES)	50.2	9.2	48.6	8.6	1	-.502	.6186
Cohésion (FACES)	40.9	6.4	42.5	4.5	1	-.861	.3947
Adaptabilité (FACES)	27.6	4.8	29.4	6.1	1	.868	.3914

Tableau 17

Comparaison des composantes de l'environnement des familles des enfants TA agressifs-turbulents (N=11) et des familles des autres élèves TA (N=30) selon la statistique non-paramétrique de Mann et Whitney

Échelle de l'environnement familial	Élèves TA agres- sifs-turbulents		Valeur de U *
	Rang moyen	Rang moyen	
Cohésion (FES)	16.8	22.5	119
Expression (FES)	16.9	22.5	120
Conflit (FES)	19.7	21.5	150.5
Indépendance (FES)	18.2	22.0	134.5
Accomplissement (FES)	27.8	18.5	90
Organisation (FES)	23.2	20.2	140.5
Contrôle (FES)	22.5	20.4	148
Cohésion (FACES)	18.2	20.0	134
Adaptabilité (FACES)	16.3	20.2	113

* U ≤ 98 significatif à 95%

Tableau 18

**La relation entre l'anxiété-retrait et les composantes de
l'environnement familial des élèves TA**

Échelle de l'environnement familial	Nombre	Covariance	Corrélation
	N		Γ
Cohésion (FES)	41	3.995	.111
Expression (FES)	41	2.273	.088
Conflit (FES)	41	1.251	.042
Indépendance (FES)	41	.851	.04
Accomplissement (FES)	41	6.469	.228
Intérêt culturel et intellectuel (FES)	41	3.351	.105
Activités sociales et récréatives (FES)	41	2.498	.085
Insistance sur la morale et la religion (FES)	40	-.375	-.015
Organisation (FES)	41	-1.659	-.071
Contrôle (FES)	41	-4.593	-.183
Cohésion (FACES)	38	-.081	-.005
Adaptabilité (FACES)	37	-.88	-.052

Tableau 19

**La comparaison entre les composantes de l'environnement familial des élèves TA anxieux-retirés (N=11)
et des autres élèves TA (N=30)**

Échelle de l'environnement familial	Élèves TA anxieux-retirés		Autres élèves TA		d1	t	p
	\bar{X}	E.T.	\bar{X}	E.T.			
Cohésion (FES)	63.1	6.9	58.4	13.9	1	-1.076	.288
Expression (FES)	54.9	7.85	54.1	9.4	1	-.255	.8
Conflit (FES)	46.9	9.3	47.3	10.9	1	.923	.012
Indépendance (FES)	46.3	6.3	45	7.8	1	-.486	.6
Accomplissement (FES)	53.3	9.6	49.2	9.8	1	-1.184	.243
Intérêt culturel et intellectuel (FES)	48.5	9.7	46.7	11.6	1	-.448	.656
Activités sociales et récréatives (FES)	48.4	8.6	47.2	10.8	1	-.33	.74
Insistance sur la morale et la religion (FES)	52.6	10.1	52.7	7.7	1	.018	.9858
Organisation (FES)	56.5	8.7	57.8	7.9	1	.425	.6728
Contrôle (FES)	46.3	9.2	50.1	8.4	1	1.25	.218
Cohésion (FACES)	42.3	6.0	41.9	4.8	1	-.188	.851
Adaptabilité (FACES)	28.5	4.6	29.1	6.2	1	.299	.766

Tableau 20

Comparaison des composantes de l'environnement des familles des élèves TA anxieux-retirés (N=11) et des familles des autres élèves TA (N=30) selon la statistique non-paramétrique de Mann et Whitney

Échelle de l'environnement familial	Élèves TA anxieux- retirés		Valeur de U *
	Rang moyen	Rang moyen	
Cohésion (FES)	23.7	20.0	135.5
Expression (FES)	21.4	20.9	161
Conflit (FES)	21.9	20.7	155.5
Indépendance (FES)	22.5	20.5	149
Accomplissement (FES)	24.6	19.7	125
Organisation (FES)	19.8	21.4	152
Contrôle (FES)	17.3	22.35	124.5
Cohésion (FACES)	20.3	19.2	139.5
Adaptabilité (FACES)	17.9	19.5	131

* U ≤ 98 significatif à 95%

Tableau 22

La comparaison de l'environnement familial des élèves TA agressifs-turbulents (AG-T) (N=6), anxieux-retirés (ANX-R) (N=6), agressifs-turbulents et anxieux-retirés (AG-T et ANX-R) (N=5) et normaux (N=24) selon la statistique non-paramétrique de Kruskall-Wallis

Échelle de l'environnement familial	Élèves TA AG-T	Élèves TA ANX-R	Élèves TA AG-T et ANX-R	Élèves TA Normaux	df	Valeur de H
	Rang moyen	Rang moyen	Rang moyen	Rang moyen		
Cohésion (FES)	11.4	24	23.3	22.2	3	4.628
Expression (FES)	17.3	25.5	16.4	21.8	3	2.24
Conflit (FES)	24.6	28.6	13.8	19.7	3	5.027
Indépendance (FES)	14.4	22.2	22.8	22.0	3	2.142
Accomplissement (FES)	24.4	18.6	31.9	18.5	3	5.935
Organisation (FES)	25.5	19.3	20.5	20.4	3	1.04
Contrôle (FES)	27.4	17.8	16.7	21.1	3	2.786
Cohésion (FACES)	18.7	22.6	17.6	19.3	3	.648
Adaptabilité (FACES)	13.4	16.4	19.7	21.3	3	2.842

* H ≥ 7.82 significatif à 95%
 * H ≥ 6.25 significatif à 90%

Remerciements

L'auteur désire exprimer son entière reconnaissance à son directeur de mémoire, monsieur Pierre Potvin, Ph.D., pour ses conseils et l'assistance constante qu'il lui a accordés tout au long de cette étude. Il a su doser harmonieusement la compréhension et l'incitation à l'action. Il remercie aussi sa conjointe, madame Sylvie Leblanc, qui en acceptant un partage inégal des responsabilités familiales lui a permis d'être disponible à la réalisation de ce mémoire. Il désire aussi souligner la compréhension de ses enfants Marie-Michèle et Jean-Félix face au travail de leur père.

L'auteur remercie aussi les directeurs d'école messieurs Stolan Bédard, Gaétan L'Heureux et Gilles Roberge qui ont permis l'expérimentation dans leur école respective et tous les parents et les enseignants et enseignantes qui ont accordé de leur temps à compléter les questionnaires nécessaires à la réalisation de cette recherche.

Enfin, il veut souligner la qualité du travail de madame Johanne Trottier pour la mise en page de ce document.

RÉFÉRENCES

- Amerikaner, M.J. et Omizo, M.M. (1984). Family interaction and learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 17(9), 540-543.
- Anderson, J.A. (1978). Child Rearing Attitudes, Perceived Parental Behavior Patterns, and Learning Disabilities in Adaptive and Natural Families. Thèse de doctorat inédite, North Texas State University, 120 p..
- Anderson, S. (1982). Family Stress and Coping Resources Surrounding the Oldest Child's School Entry Transition. Thèse de doctorat inédite, Kansas State University.
- Aponte, H.U. (1976). The family-school interview: an eco-structural approach. Family Process, 15, 301-311.
- Ausloos, G. (1981). Systèmes-Homéostase-Equilibration (essai). Thérapie Familiale, Vol. 2, no. 3, p. 187-203.
- Barnett, L.L. (1981). The Relationship of Children's reading Difficulties and Family Involvement. Thèse de doctorat inédite, Vanderbilt University.
- Beavers, W.R. & Voeller, M.N. (1983). Family models: comparing and contrasting the Olson circumplex model with the beavers systems model. Family Process, 22, 85-98.
- Bell, R. (1982). Parent-Adolescent Interaction in Runaway Families. Thèse de doctorat inédite, University of Minnesota.
- Billings, A. & Moos, R.H. (1982). Family environments and adaptation: a clinically applicable typology. American Journal of Family Therapy, 10, 26-38.
- Blishen, B.R. & McRoberts, H.A. (1976). Socio-economic index for occupation in Canada. Canadian Review of Sociology and Anthropology, 13, 71-78.

- Boersma, F.J. & Chapman, J.W. (1982). Teachers' and mothers' academic achievement expectations for learning-disabled children. Journal of School Psychology, 20(3), 216-221.
- Brooks, M.S. (1982). A Comparaison of Personality Factors and Attitudes of Parents of a Learning Disabled Child and Parents of a Non-Learning Disabled Child. Thèse de doctorat inédite, University of Houston, 213 p..
- Bryan, T., Pearl, R., Zimmerman, D. & Matthews, F. (1982). Mothers' evaluations of their learning-disabled children. The Journal of Special Education, 16(2), 149-159.
- Carpenter, P. (1982). Family Cohesion, Adaptability and Offspring Ajustment: The Discriminative Power of the Circumplex Model of Marital and Family Systems. Thèse de doctorat inédite, University of Minnesota.
- Chapman, J.W. & Boersma, F.U. (1979). Learning disabilities, locus of control, and mother attitudes. Journal of Educational Psychology, 71(2), 250-258.
- Cheatham, D.R. (1981). Family cohesion and adaptability as correlates of overcontrolled or undercontrolled behaviors of children. Thèse de doctorat inédite, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Christensen, A., Phillips, S., Glasgow, R.E. & Johnson, S.M. (1983). Parental characteristics and interactional dysfunction in families with child behavior problems: a preliminary investigation. Journal of Abnormal Child Psychology, 11(1), 153-166.
- Cleveland, P.H. (1983). A Study of Overprotection, Overindulgence, Anxiety, and Social Competence in Elementary Children. Thèse de doctorat inédite, University of Georgia, 113 p..
- Colapinto, U. (1988). Avoiding a common pitfall in compulsory school referrals. Journal of Marital and Family Therapy, 14(1), 89-96.

- Coleman, J.M. (1984). Mothers' predictions of the self-concept of their normal or learning-disabled children. Journal of Learning Disabilities, 17(4), 214-217.
- Collins, K.J. (1983). Children With Learning Difficulties and Their Parents. Thèse de doctorat inédite, University of the Witwatersrand (South Africa).
- Coyne, J.C. & Anderson, B.J. (1988). The "Psychosomatic family" reconsidered: diabetes in context. Journal of Marital and Family Therapy, 14(2), 113-123.
- Dadds, M.R. (1987). Families and the origins of child behavior problems. Family Process, 26, 341-357.
- Ditton, P., Green, R.J. & Singer, M.T. (1987). Communication deviances: a comparison between parents of learning-disabled and normally achieving students. Family Process, 26, 75-87.
- Doane, J.A. (1978). Family interaction and communication deviance in disturbed and normal families: a review of research. Family Process, 17, 357-376.
- Doane, J.A., West, K.L., Goldstein, M.J., Rodnick, E.H. & Jones, J.E. (1981). Parental communication deviance and affective style. Predictors of subsequent schizophrenia spectrum disorders in vulnerable adolescents. Archives of General Psychiatry, 38, 679-685.
- Doleys, D.M., Cartelli, L.M. & Doster, J. (1976). Comparison of patterns of mother-child interaction. Journal of Learning Disabilities, 9(6), 42-46.
- Dworkin, A.J. (1974). Naturalistically Observed and Self-Reported Perceptions of Relational Styles in Families of Young Boys with Psychogenic Learning Problems. Thèse de doctorat inédite, University of Michigan.

- Elardo, R. & Freund, J.H. (1981). Maternal-child-rearing styles and the social skills of learning disabled boys: a preliminary investigation. Contemporary Educational Psychology, 6, 86-94.
- Epstein, J., Berg-Cross, G. & Berg-Cross, L. (1980). Maternal expectations and birth order in families with learning disabled and normal children. Journal of Learning Disabilities, 13(5), 45-52.
- Evequoz, G. (1984). Le Contexte Scolaire et Ses Otages. Vers une Approche Systémique des Difficultés Scolaires. Paris, Les Éditions E.S.F..
- Evequoz, G. (1987). L'approche systémique des troubles d'apprentissage. Psychologie Scolaire, 60, 37-53.
- Fish, M.C. & Jain, S. (1985). A systems approach in working with learning disabled children: Implications for the school. Journal of Learning Disabilities, 18(10), 592-595.
- Foster, R.M. & Lomas, D.F. (1978). Anger, disability, and demands in the family. American Journal of Orthopsychiatry, 48(2), 228-236.
- Gerber, G.L. (1976). Conflicts in values and attitudes between parents of symptomatic and normal children. Psychological Reports, 38, 91-98.
- Goldman, M. & Barclay, A. (1974). Influence of maternal attitudes on children with reading disability. Perceptual and Motor Skills, 38, 303-307.
- Gouvernement du Québec (1992). Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative. Ministère de l'Éducation, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Grandmont, L. (1989). Schizophrénie et Perception de Soi, des Parents et de l'Entourage Familial. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, 120 p..

- Green, R.J. (1989). "Learning to Learn" and the family system: New perspectives on underachievement and learning disorders. Journal of Marital and Family Therapy, 15(2), 187-203.
- Green, R.J. (1988). "The biological reframe": A response to Johnson's views on psychoeducation". Journal of Marital and Family Therapy, 14(4), 433-436.
- Guerin, P. & Katz, A. (1984). The theory in therapy of families with school related problems: Triangles and a hypothesis testing model. In B. Okun (Ed.), Family Therapy with School Related Problems. Rockville, MD: Aspen.
- Gurman, A.S. (1970). The role of the family in underachievement. Journal of School Psychology, 8(1), 48-53.
- Hammill, D.D., Leigh, J.E., McNutt, G. & Larsen, S.C. (1981). A New Definition of Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly, 4(4), 336-342.
- Hinojosa, B.P. (1987). Perception of Family Functioning by Learning-Disabled College Students. Thèse de doctorat inédite, Texas Woman's University.
- Humphries, T.W. (1976). An Investigation of Consistencies and Inconsistencies in Mothers' Attitudes Toward Rearing their Learning Disabled Boys Having Specific Types of Learning Disorders. Thèse de doctorat inédite, Northwestern University.
- Humphries, T.W. & Bauman, E. (1980). Maternal child rearing attitudes associated with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 13(8), 54-57.
- Jackson, E. (1985). The Family Context of the School Refusing Adolescents (Roles, Phobia, Process). Thèse de doctorat inédite, City University of New York.
- Jacob, T. & Grounds, L. (1978). Confusions and conclusions: a response to Doane. Family Process, 17, 377-387.

- Johnson, B. (1982). Children Coping with Divorce: A Test of Circumplex Model of Family Functioning. Thèse de doctorat inédite, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Johnson, H.C. (1987). Biologically based deficit in the identified patient: Indications for psychoeducational strategies. Journal of Marital and Family Therapy, 13(4), 337-348.
- Kaslow, F. W. (1979). Therapy within the family constellation. Tiré de W. Adamson et K. Adamson (Eds.), A Handbook for Specific Learning Disabilities. New York: Gardner Press, 1979.
- Kaslow, F.W. & Cooper, B. (1978). Family Therapy with the learning disabled child and his/her family. Journal of Marriage and Family Counseling, 4, 41-49.
- Kidwell, B.E. (1988). Family structure and social adaptational status of first-grade children in selected Oregon schools in 1986. Thèse de doctorat inédite, Western Conservative Baptist Seminary.
- Klein, R.S., Altman, S.D., Dreizen, K., Friedman, R. & Powers, L. (1981). Restructuring dysfunctional parental attitude toward children's learning and behavior in school: Family oriented psychoeducational therapy Part I. Journal of Learning Disabilities, 14(1), 15-19.
- Klein, R.S., Altman, S.D., Dreizen, K., Friedman, R. & Powers, L. (1981). Restructuring dysfunctional parental attitude toward children's learning and behavior in school: Family oriented psychoeducational therapy Part II. Journal of Learning Disabilities, 14(2), 99-101.
- Klugman, J. (1976). "Enmeshment" and "Fusion". Family Process, 15, 321-323.
- Kohlberg, L., La Crosse, J. & Richs, D. (1972). The Predictability of Adult Mental Health from Childhood Behavior. In B.B. Wolman (Ed.), Manual of Child Psychopathology. New York: McGraw-Hill.

- Kohn, M. & Rosman, B.L. (1974). Social-emotional, cognitive, and demographic determinants of poor school achievement: Implications for a strategy of intervention. Journal of Educational Psychology, 66(2), 267-276.
- Lusterman, D.-D. (1985). An ecosystemic approach to family-school problems. The American Journal of Family Therapy, 13(1), 22-30.
- Margalit, M. (1982). Learning disabled children and their families: Strategies of extension and adaptation of family therapy. Journal of Learning Disabilities, 15(10), 594-595.
- McGaughran, V.L. (1987). Delinquency, Family Structure, Family Environment and Self-Concept. Thèse de doctorat inédite, California School of Professional Psychology-Berkeley.
- Mercer, C.D., Forgnone, C. & Wolking, W.D. (1976). Definitions of learning disabilities used in the United States. Journal of Learning Disabilities, 9(6), 47-57.
- Michaels, C.R. (1987). Family Functioning and psychosocial adjustment of learning and non-learning disabled boys. Thèse de doctorat inédite, University of Syracuse.
- Miller, R.M. & Westman, J.C. (1964). Reading Disability as a Condition of Family Stability. Family Process, 3(1), 66-76.
- Minuchin, S., Montalvo, B., Guerney, B.G., Rosman, B.L. & Schumer, F. (1967). Families of the Slums. New York: Basic Books, p. 192-243.
- Minuchin, S. (1975). A conceptual model of psychosomatic illness in children. Family organization and Family therapy. Archives of General Psychiatry, 32, 1031-1038.
- Minuchin, S., Rosman, B.L. & Baker, L. (1978). Psychosomatic families. Cambridge, MA: Harvard Press.
- Moos, R.H. & Moos, B.S. (1984). Family environment scale manual. California: Consulting Psychologists Press, Inc.

- Moos, R.H. & Moos, B.S. (1976). A typology of family social environments. Family Process, 15, 357-371.
- Moynihan, W.S. (1989). Family structure and the social adaptational status of first-grade children in selected Oregon public school students. Thèse de doctorat inédite, Western Conservative Baptist Seminary.
- O'Conner, S.C. & Speen, O. (1988). The relationship between parents' socioeconomic status and education level, and adult occupational and educational achievement of children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 21(3), 148-153.
- Olson, D.H., Sprenkle, D.H. & Russell, C.S. (1979). Circumplex model of marital and family systems I: Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. Family Process, 18, 3-28.
- Olson, D.H., Russell, C.S. & Sprenkle, D.H. (1983). Circumplex model of marital and family systems VI: Theoretical update. Family Process, 22, 69-83.
- Olson, D.H. (1986). Circumplex model VII: Validation Studies and Faces III. Family Process, 25, 337-351.
- Owen, F.W., Adams, P.A., Forrest, T., Stoltz, L.M. & Fisher, S. (1971). Learning Disorders in Children: Sibling Studies. Monographs of the Society for Research in Child Development, 36, 4, Serial no 144.
- Painchaud, S. (1989). Les attitudes des parents à l'égard de leur enfant qui présente des troubles de comportement. Mémoire de maîtrise en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, 109 p..
- Parkinson, C.E., Wallis, S.M., Prince, J. & Harvey, D. (1982). Research Note: Rating the home environment of school-age children; a comparison with general cognitive index and school progress. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 23(3), 329-333.

- Pauzé, R. & Cotnarianu, P.A. (1991). L'évolution de la notion de symptôme en thérapie familiale au cours des années 1980-1988. Thérapie Familiales, Genève, 12(1), pp. 45-53.
- Perosa, L.M. (1980). The Development of a Questionnaire to Measure Minuchin's Structural Family Concepts and the Application of his Psychosomatic Family Model to Learning Disabled Families. Thèse de doctorat inédite, State University of New York at Buffalo, 263 p..
- Philage, M., Kuns, D. & Becerril, A. (1975). A new family approach to therapy for the learning disabled child. Journal of Learning Disabilities, 18, 3-28.
- Portner, J. (1980). Parent-Adolescent Interaction of Families in Treatment. Thèse de doctorat inédite, University of Minnesota.
- Potvin, P. & Rousseau, R. (1991). Les Attitudes Réciproques des Enseignants et des Élèves en Difficulté Scolaire. Rapport de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pye, E.K. (1985). Family Alliance Patterns and Child School Adjustment. Thèse de doctorat inédite, Clark University.
- Reichertz, D. (1990). Structural-Strategic Family Therapy: A Description of Family Characteristics and Evaluation of Treatment Outcome. Final Report: Projet de recherche: RS-623A83, McGill University.
- Roddick, J.D., Henggeler, S.W. & Hanson, C.L. (1986). An evaluation of the family adaptability and cohesion evaluation scales and the circumplex model. Journal of Abnormal Child Psychology, 14(1), 77-87.
- Ross, J.L. (1981). The Enmeshed Family Environment's Effect on Individual Cognitive Style. Thèse de doctorat inédite, Temple University.

- Russell, C.S. (1979). Circumplex model of marital and family systems: III. Emperical evaluation with families. Family Process, 18, 29-45.
- Rutter, M. (1985). Family and school influences on cognitive development. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26(5), 683-704.
- Ryan, B.A., Barham, R.M. & Fine, M. (1986). Systemic subtleties: A reply to Turgay. Interchange, 17(1), 73-75.
- Schachter, F.F. (1985). Sibling identification in the clinic: Devil vs. Angel. Family Process, 24, 415-427.
- Seidman, D.N. (1979). A Study of the Relationship of Selected Factors in the Home Environment to Performance on an Intelligence Test and a Mesure of Achievement Motivation among Learning Disabled Children. Thèse de doctorat inédite, Columbia University Teachers College, 150 p..
- Selvini, M. (1987). Mara Selvini Palazzoli: histoire d'une recherche. Paris, Éditions E.S.F..
- Selvini-Palazzoli, M., Cirillo, S., D'Ettore, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzuchelli, F. & Nichele, M. (1980). Le Magicien sans Magie, Paris, Éditions E.S.F..
- Shaw, S.K. (1979). Attitudes and Temperament Traits among Mothers of Children with Learning Disabilities. Thèse de doctorat inédite, North Texas State University, 145 p..
- Solan, H.A. (1981). A rationale for the optometric treatment and management of children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 14(10), 568-572.
- Smets, A.C. & Hartup, W.W. (1988). Systems and Symptoms: Family Cohesion/Adaptability and Childhood Behavior Problems. Journal of Abnormal Child Psychology, 16(2), 233-246.

- Spacone, C. & Hansen, J.C. (1984). Therapy with a family with a learning-disabled child. In B.Okun (Ed.), Family Therapy with School Related Problems. Rockville, MD: Aspen.
- Stedman, J.M., Gaines, T. & Costello, R. (1983). Prediction of outcome in family-oriented therapy from family characteristics. Family Therapy, 10(3), 211-218.
- Taylor, M.B. (1987). The Role of Family Environment in the Development of Type A Behavior in Children. Thèse de doctorat inédite, Kent State University.
- Tollison, M.P. (1979). Mothers' expectations, attributions and interaction with their sons: An observational study with learning disabled and normally achieving males and their mothers. Thèse de doctorat inédite, Texas A. et M. University, 110 p..
- Tollison, P., Palmer, D. & Stowe, L. (1987). Mothers' expectations, interactions, and achievement attributions for their learning disabled or normally achieving sons. The Journal of Special Education, 21(3), 83-93.
- Tremblay, R.E. & Desmarais-Gervais, L. (1985). Le questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECP): Manuel d'utilisation. Équipe de recherche sur les interventions en Sciences humaines, Université de Montréal, 30 p..
- Tucker, J., Stevens, L.J. & Ysseldyke, J.E. (1983). Learning disabilities: The experts speak out. Journal of Learning Disabilities, 16(1), 6-31.
- Turgay, A. (1986). The child, family, and school: Systemic triangulation. Interchange, 17(1), 70-73.
- Wendorf, D.J. & Frey, J. (1985). Family therapy with the intellectually gifted. The American Journal of Family Therapy, 13(1), 31-38.

- Werner, E. & Smith, R. (1979). An epidemiologic perspective on some antecedents and consequences of childhood mental health problems and learning disabilities. American Academy of Psychiatry, 44, 292-306.
- Wilson, L.R. (1975). Learning disability as related to infrequent punishment and limited participation in delay of reinforcement tasks. Journal of School Psychology, 13(3), 255-263.
- Wynne, L.C. & Green, R.J. (1985). A truant family. In S. Coleman (Ed.). Failures in Family Therapy. New York: Guilford.
- Zarinsky, J.W. (1982). Father-Son Relationship and Learning Disability. Thèse de doctorat inédite, Boston University School of Education, 179 p..