

# Fonctionnement familial et rendement scolaire : où est le lien ?

Nicole BOLDUC  
*Département des sciences infirmières  
Université de Sherbrooke  
et Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke*

Depuis la dernière décennie, la prévalence des élèves ayant des troubles d'apprentissage a augmenté de façon significative (MEQ, 1985). Selon Forest (1974), ces difficultés chez les enfants du primaire s'installent entre la première et la troisième année. Les retards de développement moteur et de langage ont été pointés comme prédicteurs de ses troubles d'apprentissage alors que les troubles d'apprentissage sont des prédicteurs de difficultés d'adaptation sociale dont la délinquance et l'itinérance (MSS, 1990). Certains auteurs (MSS, 1991), dont la Commission de réforme du droit du Canada (Féger, 1988), ajoutent qu'un lien existe entre le rendement scolaire et les difficultés que vivent les enfants dans leur milieu familial. De plus, les enfants ayant des troubles d'apprentissage et ceux vivant dans un climat familial où les tensions sont constantes ont été pointés par le ministère de la Santé et des Services sociaux (1989) comme étant ceux dont la santé mentale était la plus vulnérable. Aussi, une compréhension plus approfondie de la relation entre le fonctionnement familial et le rendement scolaire pourrait-elle aider les intervenants à mieux comprendre le problème des enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage, à intervenir plus efficacement et plus précocement auprès d'eux et de leurs familles.

Dans les ouvrages portant sur le sujet, les facteurs d'influence du rendement scolaire sont regroupés en trois catégories : les facteurs individuels de l'apprenant, ceux de l'environnement scolaire et ceux se

rapportant à l'enfant dans son milieu familial, milieu de vie le plus significatif pour l'enfant. La présente étude s'est intéressée à cette dernière catégorie de facteurs, soit les facteurs familiaux. Dans les études antérieures, les caractéristiques sociodémographiques des familles, telles que le niveau de scolarité des parents, le revenu, etc., furent mises en relation avec les troubles d'apprentissage (Crespo, 1988 ; Friedman et Meltzer, 1973 ; Forest 1972, 1974). L'influence sur le rendement scolaire des relations entre l'enfant et un parent, le plus fréquemment la mère, a aussi été étudiée par Abrams et Kaslow (1976). Par ailleurs, à partir d'une perspective systémique, des cliniciens ont remarqué qu'un conflit dans le système familial ou dans un de ses sous-systèmes (conjugal, fratrie) peut être une source d'anxiété pour l'enfant et peut, conséquemment, contribuer à perturber son comportement et son attention à l'école (Abrams et Kaslow, 1976 ; Friedman et Meltzer, 1973 ; Klein *et al.*, 1981). Certains auteurs dont Abrams et Kaslow (1976) et Klein *et al.* (1981) ajoutent qu'à leur tour les problèmes d'apprentissage génèrent et alimentent des conflits à l'intérieur du système familial. L'existence de liens entre, d'une part, certains aspects du fonctionnement familial (dont la cohésion entre les membres, la structure de la famille et les rôles familiaux) et, d'autre part, les difficultés d'apprentissage des enfants a aussi été démontrée (Amerikaner et Omizo, 1984 ; Bessette, 1986). Néanmoins, la taille restreinte et l'échantillonnage de convenance limitent la portée des résultats de ces études.

Il existait donc un domaine de recherche peu exploré actuellement, soit celui de l'étude de l'influence du système familial et de son fonctionnement sur le rendement scolaire de l'enfant. Cette approche systémique de la famille rejoint les principes mis de l'avant par le ministère des Services sociaux et communautaires de l'Ontario (1989) dans sa proposition d'un modèle intégré de prévention primaire des difficultés affectives et comportementales des enfants. En effet, selon cet organisme, dans la recherche en prévention primaire chez l'enfant, il est important de choisir des mesures qui évaluent « non seulement le rendement de l'enfant mais aussi son contexte familial communautaire et social » (MSSC, 1989 ; p. 108).

## BUT

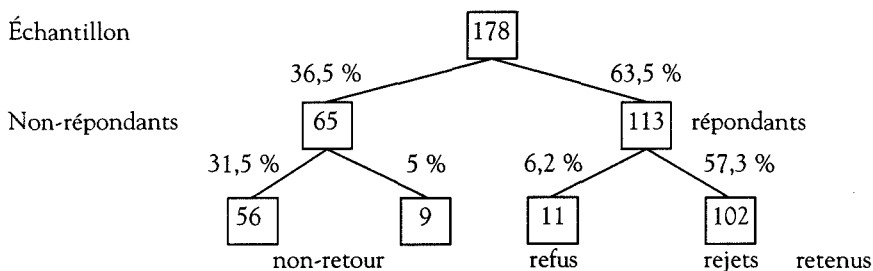
Le but de cette étude était d'explorer le lien entre le fonctionnement familial et le rendement scolaire auprès d'un échantillon d'enfants de troisième année primaire en classe régulière.

## MÉTHODOLOGIE

Cette recherche était de type descriptif-corrélatif. La population de cette étude était constituée de toutes les familles qui avaient un enfant inscrit en troisième année d'une école primaire d'une même commission scolaire catholique. Ces familles vivaient dans un milieu rural et semi-rural estrien (région au sud-est du Québec) comprenant des villes et villages de 1000 à 5000 habitants. Un échantillon aléatoire en grappe a été constitué afin de recueillir le nombre de sujets nécessaires à la présente étude. Les six classes échantillonnées comprenaient un nombre total de 178 élèves dont les parents ont été sollicités pour participer à cette étude. Le taux de parents non répondants étaient de 36,5 % (n : 65) ; de ceux-ci, neuf ont spécifié leur refus de participer. À cause de données manquantes telles que l'absence de signature de consentement ou la non-disponibilité des données sur le rendement scolaire, 6,2 % (n : 11), des questionnaires ont été rejetés. Ainsi, le nombre total de sujets retenus pour les analyses était de 102, soit 57,3 % de l'échantillon initial (voir figure 1).

FIGURE 1

Répartition des sujets de l'échantillon



Le rendement scolaire correspondait à la note moyenne calculée à partir des notes obtenues en français et en mathématiques à la fin de l'étape 4.

Le fonctionnement familial a été mesuré avec le Family Assessment Device (FAD). La version la plus récente, le FAD III, a été utilisée dans cette étude. Cette version a été traduite en français par Bolduc (1991), selon la méthode de traduction renversée préconisée par Brislin (1970). La valeur métrologique du FAD III dans sa version française a démontré une consistance interne mesurée par l'alpha de Cronbach, variant de 0,57 (rôles) à 0,83 (fonctionnement général) selon les échelles (Bolduc et St-Louis, 1993). Le FAD est un instrument de dépistage multidimensionnel que toute personne âgée de douze ans et plus peut compléter en

quinze à vingt minutes. Ce questionnaire écrit d'auto-évaluation reflète la perception qu'une personne a de sa famille. Cette perception se reflète selon les six dimensions du modèle de fonctionnement familial de McMaster dont il découle : l'investissement affectif, le contrôle des comportements, la communication, l'expression affective, la résolution de problèmes et les rôles.

L'investissement affectif renvoie au degré d'intérêt que la famille démontre envers les valeurs, les activités et les intérêts des autres membres de la famille. Les divers niveaux d'engagement observés et définis par Epstein *et al.* (1978, 1981) sont de différents ordres, variant de l'absence d'investissement à l'investissement symbiotique.

Le contrôle des comportements se définit comme la marche à suivre ou le modèle de comportement à adopter par la famille quant à la façon de se comporter dans trois catégories de situations : les situations physiquement dangereuses, les situations impliquant la satisfaction et l'expression des besoins biopsychosociaux ainsi que les situations concernant les comportements de socialisation à l'intérieur et à l'extérieur de la famille, par exemple ce qui est acceptable de dire ou de ne pas dire dans telle ou telle circonstance, etc. (Epstein *et al.* 1981). Le contrôle des comportements inclut la notion de discipline, à laquelle s'ajoute la notion d'entente ou de négociation à l'intérieur de la famille sur le « quoi faire » et « à quel moment ».

La communication renvoie à comment la famille échange l'information. Dans la définition de la communication, l'accent est mis sur les échanges verbaux. Le contenu de ces échanges communicationnels peut être d'ordre instrumental (organisationnel) ou affectif.

L'expression affective correspond à l'habileté de la famille à répondre à une variété de stimuli avec une quantité et une qualité de sentiments appropriés (Epstein *et al.*, 1978). L'accent est mis sur la réponse familiale face à une situation quelconque plutôt que sur la communication des sentiments les uns envers les autres.

La résolution de problèmes est définie par l'habileté de la famille à résoudre un problème de façon à maintenir un fonctionnement efficace. Les problèmes peuvent être de deux types : instrumentaux ou affectifs. Les premiers renvoient à l'aspect organisationnel de la vie quotidienne, comme les besoins financiers, la nourriture, le logement, l'habillement, le transport ; les seconds, aux sentiments comme la tristesse, la colère, etc. (Epstein *et al.*, 1978).

Les rôles familiaux sont les modèles répétés de comportements par lesquels les individus s'acquittent de leurs fonctions familiales (Epstein

*et al.*, 1978). Ces fonctions sont d'ordre instrumental et d'ordre affectif. À cette dimension des rôles s'ajoutent deux autres concepts, la répartition des rôles dans la famille et la responsabilité de chacun des membres dans l'accomplissement de ces rôles. Les rôles doivent être distribués à l'intérieur d'un processus de discussion libre et satisfaisant. Il doit exister, dans la famille, une congruence et une flexibilité dans ces rôles ainsi que des procédures permettant de vérifier si les fonctions familiales sont accomplies.

## DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE

Au milieu de l'étape 4 du calendrier scolaire, les professeurs ont remis à chacun de leurs élèves une enveloppe destinée à leurs parents. Chacune des enveloppes contenait : 1) une lettre de présentation du projet aux parents, 2) un formulaire détachable de consentement, 3) un questionnaire, et 4) une enveloppe de retour pré-affranchie adressée à la chercheuse. Une semaine après l'envoi du questionnaire, une relance a été effectuée auprès de tous les parents selon la même procédure. Les données scolaires furent recueillies à la fin de juin en consultant le dossier scolaire de chacun des enfants dont les parents avaient signé le formulaire de consentement.

## RÉSULTATS

Pour ce qui est de la répartition des familles selon le revenu, 54 % (n : 56) des familles avaient un revenu supérieur à 30 000 \$ et 19 % (n : 19), un revenu inférieur à 20 000 \$. Les mères avaient en moyenne 35,4 ans (e.t. 4,4) et 11 années de scolarité. La moyenne d'âge des pères était de 37,2 ans (e.t. 4,1) et ils avaient en moyenne 11 années de scolarité. Les moyennes des sept dimensions du FAD fluctuaient entre 1,71 (e.t. 0,36) pour le contrôle des comportements et 2,14 (e.t. 0,38) pour les rôles (voir tableau 1). Selon Miller *et al.* (1985), le score 2 correspond à la valeur seuil théorique entre un fonctionnement sain ou non sain. La moyenne du rendement scolaire des enfants était de 77 % (e.t. 10,49) et les résultats s'étendaient entre 50 % et 96 %.

La section des analyses statistiques comporte plusieurs résultats ; il est utile de les schématiser afin de développer un modèle de relation global pouvant fournir une explication du phénomène à l'étude. La figure 2 regroupe l'ensemble des résultats des analyses inférentielles et schématise les liens entre les variables. Cette figure ne comprend que les résultats d'analyse de variance et des coefficients de corrélation et de régression jugés statistiquement et cliniquement significatifs. Seuls les coefficients

plus grands ou égaux à 0,30 ont été rapportés puisque, pour les phénomènes humains, un coefficient de 0,3 et plus qui explique 9 % et plus de la variation d'un phénomène est suffisamment important et significatif cliniquement pour être pris en considération (Cohen, 1988).

TABLEAU 1

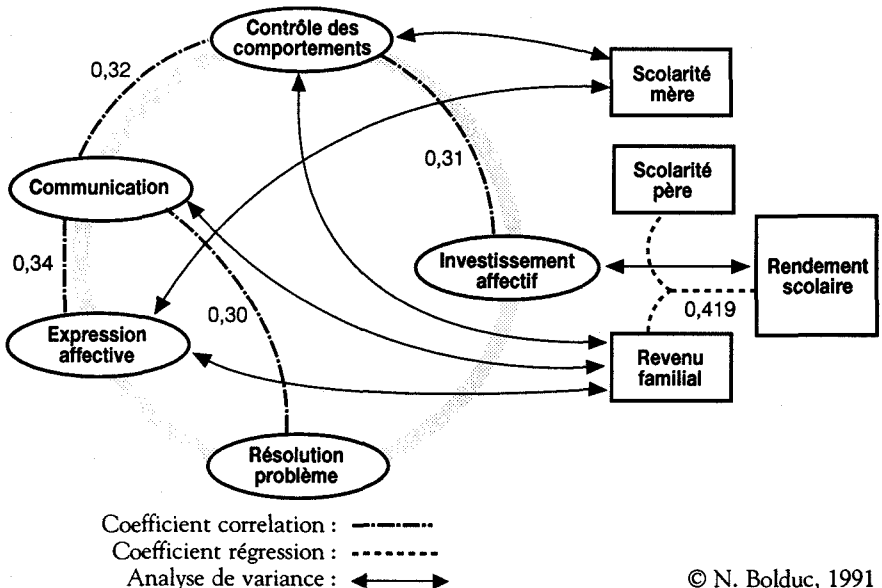
*Distribution des moyennes, des écarts types et des scores selon les dimensions du FAD*

Dimensions du FAD	X	e.t.
Fonctionnement général	1,78	0,42
Résolution de problèmes	1,79	0,41
Communication	1,89	0,43
Rôles	2,14	0,38
Investissement affectif	1,96	0,43
Contrôle comportements	1,71	0,36
Expression affective	1,86	0,53

FIGURE 2

*Modèle relationnel*

*(résumant les liens statistiquement significatifs entre les variables)*



Dans la présente étude, l'analyse de régression multiple a démontré que parmi ces variables (les dimensions du fonctionnement familial, le revenu familial et le niveau de scolarité des parents), la combinaison de la scolarité du père avec le revenu familial expliquait la plus grande partie de la variation du rendement scolaire, soit 17,6 % ( $r : 0,42$ ). Il est à noter que la scolarité du père est intimement liée au niveau de scolarité de la mère avec un coefficient de corrélation de 0,57 ; compte tenu de la force de ce lien, nous pouvons soutenir que la scolarité de la mère influence aussi le rendement scolaire. De plus, les analyses de variance ont démontré qu'une partie de la variance du rendement scolaire est expliquée par le revenu familial et la scolarité des parents. Ainsi, plus les parents sont scolarisés, plus le rendement scolaire de l'enfant est bon ; de même que plus le revenu est élevé, plus le rendement scolaire est bon. Ces résultats sont similaires à ceux rapportés par Brown *et al.* (1985) démontrant qu'à la fin de la première année, plus la scolarité des mères était élevée plus les résultats des enfants étaient élevés en mathématiques et en français. De plus, dans une étude longitudinale auprès d'une population d'élèves de classe régulière de première à quatrième année, Montmarquette (1989) conclut qu'il existe un effet positif, c'est-à-dire que plus la mère est scolarisée, plus la performance scolaire est bonne. D'autres auteurs (MSSS, 1991 ; Baulu, 1985 ; Crespo, 1988 ; Forest, 1974 ; Friedman et Meltzer, 1973) ont démontré que la pauvreté familiale est souvent associée au faible rendement scolaire en mathématiques et en français. En accord avec ces auteurs, nous pouvons conclure que vivre dans un milieu pauvre et auprès de parents peu scolarisés signifie que l'on aura moins de chance de réussir ses études.

Aux analyses de variance, seul un lien entre l'investissement affectif et le rendement scolaire est ressorti comme significatif. Ainsi, dans le groupe dont les familles ont un investissement affectif moyen, les enfants ont-ils la meilleure performance scolaire. Ces familles ne présentent ni un surinvestissement ni une absence d'investissement à l'égard des activités d'apprentissage, mais elles les considèrent avec autant d'intérêt que les autres activités, ni plus ni moins. Alors qu'un surinvestissement affectif pourrait se traduire, selon le modèle de McMaster, soit par un engagement surprotecteur, soit par des attentes trop élevées. Un climat surprotecteur n'encouragerait pas l'enfant à fournir l'effort nécessaire pour surmonter les difficultés d'apprentissage rencontrées, mais favoriserait un certain relâchement. Dans le même sens, Friedman et Meltzer (1973) avaient observé que les mères d'enfants présentant des troubles d'apprentissage ont un lien très étroit et même trop étroit avec l'enfant et que le père est plutôt distant. À l'opposé, des attentes trop élevées pourraient susciter chez l'enfant un stress tel que sa performance serait diminuée. Alors qu'un non-engagement pourrait être perçu par l'enfant comme un

désintérêt envers lui et ses activités, ce qui diminuerait sa motivation envers ses activités d'apprentissage scolaire. Abrams et Kaslow (1976) avaient démontré l'influence significative entre le rejet maternel (physique ou émotionnel), donc l'absence d'investissement affectif, et les troubles d'apprentissage. À partir de leur expérience clinique, Klein *et al.* (1981) arrivaient à la même conclusion et spécifiaient qu'un conflit dans la famille peut être source d'anxiété chez l'enfant et, conséquemment, perturber le comportement de l'enfant et son attention à l'école.

Finalement, selon Cowen et Hightower (1989), « toute apparition d'événements stressants ou de conditions familiales perturbées (divorce, problèmes monétaires, maladie physique ou mentale, violence familiale, etc.) peut être considérée comme un signal d'alarme indiquant que des problèmes d'ajustement scolaire pourraient survenir » (p. 235). C'est en ces termes qu'ils résument les résultats de multiples études et recherches effectuées dans le cadre du Primary Mental Health Project. Ce programme, mis en place dans les écoles primaires de plusieurs États américains, est construit autour des concepts de dépistage précoce et de prévention des problèmes d'ajustement scolaire des enfants.

La plupart des dimensions du fonctionnement familial sont reliées les unes aux autres et sont dans un processus circulaire d'influence réciproque. La dimension de l'investissement affectif, en plus d'être reliée significativement au rendement scolaire, est en lien avec la dimension du contrôle des comportements. Par contre, cette dernière dimension est aussi en lien avec la communication. Le contrôle des comportements, qui inclut la notion de discipline, est plus facilement observable que l'investissement affectif qui relève davantage des attitudes. Ainsi, l'exploration de la façon dont les comportements sont contrôlés dans une famille nous donne-t-elle, d'une part, des indications sur la qualité, l'intensité et les motivations de l'investissement affectif dans la famille, et nous informe-t-elle, d'autre part, sur la qualité de la communication au plan instrumental, c'est-à-dire dans les échanges organisationnels comme la discipline et l'encadrement des devoirs et des leçons. La dimension communication est aussi en lien avec l'expression affective et la résolution de problèmes évidemment, car elle est un moyen d'assumer celle-ci. En d'autres mots, lorsque l'on observe comment la discipline est appliquée dans une famille, cela nous renseigne aussi sur l'expression et l'investissement affectif de cette famille : Quels sentiments peuvent être exprimés ? De quelle manière ? Quel intérêt les parents manifestent-ils envers leurs enfants, notamment à l'égard de leurs opinions, de leurs récriminations, de leurs activités scolaires dont les devoirs et leçons, etc. ? Cela nous renseigne aussi sur la façon dont cette famille résout ses problèmes : Qui propose des solutions ? Qui a le droit de proposer des solutions, etc. ?



En plus d'être reliées entre elles, les dimensions du fonctionnement familial sont influencées par les variables concomitantes de cette étude : le niveau de scolarité des parents ainsi que le revenu familial mis en évidence par les analyses de variance et représentés à la figure 2. Les familles ayant le plus de difficulté dans leur expression affective sont celles dont le revenu familial est faible et dont la mère a une scolarité de cours primaire. Au plan de la communication, ce sont les familles à faible revenu qui sont les moins performantes. Finalement, le contrôle des comportements est moins fonctionnel chez les familles dont la mère a une scolarité de cours primaire et chez les familles à faible revenu (moins de 10 000 \$).

Cette étude comporte certaines limites. Ces limites se situent principalement dans l'utilisation de l'instrument de mesure. En accord avec les résultats de Waller *et al.* (1990) voulant que la perception qu'a l'enfant (souffrant de désordre alimentaire) du fonctionnement de sa famille soit un meilleur prédicteur de désordre alimentaire que celle de ses parents, il aurait été intéressant d'avoir un instrument de mesure du fonctionnement familial complété par l'enfant lui-même. Néanmoins, ce type d'instrument pour des enfants de 8-9 ans n'existe pas dans les ouvrages. De plus, la plupart des études sur le fonctionnement familial recueillent leurs données auprès des parents. L'adaptation du FAD pour une population d'enfants (6-11 ans) serait à considérer.

## CONCLUSION

Il ressort des résultats de la présente étude que la considération authentique que la famille témoigne envers l'enfant (investissement affectif) est plus déterminante sur sa performance scolaire que les autres dimensions du fonctionnement scolaire. Elle a un lien certain avec le contrôle des comportements. Les résultats de la présente étude suggèrent que, devant un enfant ayant des difficultés d'apprentissage scolaire, une évaluation du fonctionnement de sa famille pourrait être utile. Malgré ses limites, la version française du FAD III pourrait être utilisée pour cette évaluation, et cela avec une attention particulière aux dimensions de l'investissement affectif et du contrôle des comportements. Il serait même souhaitable d'effectuer une telle évaluation familiale dans le cadre d'activités de prévention telles que les bilans de santé préscolaire. Une attention particulière devrait être accordée aux familles à faible revenu et à celles dont la mère n'a qu'une scolarité de cours primaire, puisque ce sont les deux groupes de familles où le rendement scolaire est le plus bas et qui ont un score non sain (>2) dans certaines échelles du Family Assessment Device (FAD III).

Il serait souhaitable d'effectuer des études longitudinales permettant de suivre l'évolution du rendement scolaire des enfants selon le fonctionnement de leur famille. De telles études permettraient de mieux comprendre ce phénomène et d'explorer la valeur prédictive du degré de fonctionnement familial sur le rendement scolaire. Dans le même ordre d'idées, des études pour mesurer l'impact sur le rendement scolaire de toute intervention dans le fonctionnement familial mériteraient d'être entreprises.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMS, Jules C. et Florence W. KASLOW (1976), « Learning disability and family dynamics : a mutual interaction », *Journal of Clinical Child Psychology*, 5, pp. 35-40.
- AMERIKANER, Martin J. et Michael M. OMIZO (1984), « Family interaction and learning disabilities », *Journal of Learning Disabilities*, 17, pp. 540-543.
- BAULU, Pierre (1985), *L'école et la santé mentale : état de la question en milieu scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 89 p.
- BESSETTE, Monique (1986), *Contribution des sites familiaux au fonctionnement de familles avec enfants d'âge scolaire primaire*, Montréal, Faculté de psychologie de l'Université de Montréal (mémoire de maîtrise).
- BOLDUC, Nicole (1991), *Lien entre le fonctionnement familial et le rendement scolaire chez les élèves de 3<sup>e</sup> année primaire*, Sherbrooke, Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke, 77 p.
- BOLDUC, Nicole et Danielle ST-LOUIS (1993), « Initial Validation of French Version of the Family Assessment Device (FAD 111) », Montréal, affiche présentée au « Fifth International Nursing Research Symposium » – Clinical Care of the Child and Family de l'Université McGill.
- BRISLIN, Robert W. (1970), « Back translation for cross-cultural research », *Journal of Cross cultural Psychology*, 1, pp. 185-216
- BROWN, Jane O., Sylvia B. GRUBB, Tommie E. WICKER et Frances S. O'TUEL (1985), « Health Variables and School Achievement », *Journal of School Health*, 55, n° 1, pp. 21-23.
- COHEN, Jacob (1988), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass. Inc., 2<sup>e</sup> édition, 567 p.

- COWEN, E.L. et A.D. HIGHTOWER (1989), « The Primary Mental Health Project : Thirty Years After », *Prevention in Human Services*, 6 (2), pp. 225-258.
- CRESPO, Manuel (1988), « Le rendement en français des écoles en milieux défavorisés : une analyse préliminaire », *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIV, n° 3, pp. 415-423.
- EPSTEIN, Nathan B., Duane S. BISHOP et Sol LEVIN (1978), « The McMaster model of family functioning », *Journal of Marriage and Family Counseling*, 4, pp. 19-31.
- EPSTEIN, Nathan B. et Duane S. BISHOP (1981), « Problem-centred systems therapy of the family », *Handbook of Family Therapy*, New York, Brunner/Mazel, pp. 444-482.
- FEGER, Robert (1988), « Jallons pour une problématique de l'environnement socio-familial et socio-scolaire », *Tendances*, pp. 43-51.
- FOREST, Claude (1972), *L'arriération pédagogique selon la matière, le sexe et le milieu social*, Montréal, CECM, 68 p.
- FOREST, Claude (1974), *Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la CECM*. Montréal, CECM, 17 p.
- FRIEDMAN, Robert et D. MELTZER (1973), « Family factors in learning disability », *Family Roots of School Learning and Behavior Disorders*, Sprenfeed III, Charles C. Thomas, pp. 45-64.
- KLEIN, Rosalyn S., Steven D. ALTMAN, Kathryn DREIZEN, Robert FRIEDMAN et Lois POWERS (1981), « Restructuring dysfunctional parental attitudes toward children's learning and behavior in school : family oriented psychoeducational therapy », *Journal of Learning Disability*, pp. 14-15, 19, 99, 101.
- MILLER, Ivan W., Duane S. BISHOP, Nathan B. EPSTEIN et Gabor KEITNER (1985), « The McMaster assessment device : reliability and validity », *Journal of Marital and Family Therapy*, 11, pp. 345-356.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1985), *Élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage*, Statistiques du Québec.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1989), *Politique de santé mentale Québec*, Gouvernement du Québec, 140 p.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1990), *Une réforme axée sur le citoyen*, Québec, Gouvernement du Québec, 91 p.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1991), *Un Québec fou de ses enfants*, Québec, Gouvernement du Québec, 179 p.

MINISTÈRE DES SERVICES SOCIAUX ET COMMUNAUTAIRES DE L'ONTARIO (1989), *Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur : un modèle de prévention primaire des difficultés affectives et comportementales*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

MONTMARQUETTE, Claude, Rachel HOULE, Manuel CRESPO et Sophie MAHSEREDJIAN (1989), *Les interventions scolaires en milieu défavorisé*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

VERMEIL, Guy (1986), « Problématique des difficultés scolaires », *Tendance*, Université du Québec à Montréal, pp. 163-179.

WALLER, Glen, Peter SLADE et Rachel CALAM (1990), « Who Knows Best ? Family Interaction and Eating Disorders », *British Journal of Psychiatry*, pp. 546-550.