

La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement

The Family-School Relationship from a Parents' Perspective and the Social Adaptation of Children Showing Behavioural Problems

Annie Bérubé, François Poulin et Daniel Fortin

Volume 36, numéro 1, 2007

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097194ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097194ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bérubé, A., Poulin, F. & Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 1-23.
<https://doi.org/10.7202/1097194ar>

Résumé de l'article

Cette étude examine le lien entre la relation famille-école, telle que définie selon la typologie développée par Bronfenbrenner (1979), et l'adaptation sociale d'enfants présentant des difficultés de comportement. En début d'année scolaire, les parents de 59 enfants du deuxième cycle du primaire ont répondu à un questionnaire portant sur leur relation avec l'école. Les enseignants de ces élèves ont complété en début et en fin d'année une mesure d'agressivité, de prosocialité et d'inattention. Une analyse factorielle a confirmé la nature multidimensionnelle de la relation famille-école. Par ailleurs, des analyses de régressions multiples ont révélé que les parents qui se représentent l'école de façon positive ont des enfants moins agressifs et davantage prosociaux. De plus, des communications fréquentes entre les parents et les enseignants en début d'année scolaire sont associées à des comportements moins agressifs chez les enfants en cours d'année. Ces résultats mettent en évidence l'importance de considérer la relation famille-école comme un concept multidimensionnel dont certaines dimensions sont associées à une meilleure adaptation sociale chez les enfants présentant des difficultés de comportement.

La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement.

The Family-School Relationship from a Parents' Perspective and the Social Adaptation of Children Showing Behavioural Problems

A. Bérubé^{1,2}

F. Poulin¹

D. Fortin¹

1. Université du Québec à Montréal
2. L'article a été rédigé alors que la première auteure était étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec Montréal.

Correspondance :

François Poulin
UQAM, C.P. 8888
Succursale Centre-Ville,
Montréal, Québec, H3C 3P8

Résumé

Cette étude examine le lien entre la relation famille-école, telle que définie selon la typologie développée par Bronfenbrenner (1979), et l'adaptation sociale d'enfants présentant des difficultés de comportement. En début d'année scolaire, les parents de 59 enfants du deuxième cycle du primaire ont répondu à un questionnaire portant sur leur relation avec l'école. Les enseignants de ces élèves ont complété en début et en fin d'année une mesure d'agressivité, de prosocialité et d'inattention. Une analyse factorielle a confirmé la nature multidimensionnelle de la relation famille-école. Par ailleurs, des analyses de régressions multiples ont révélé que les parents qui se représentent l'école de façon positive ont des enfants moins agressifs et davantage prosociaux. De plus, des communications fréquentes entre les parents et les enseignants en début d'année scolaire sont associées à des comportements moins agressifs chez les enfants en cours d'année. Ces résultats mettent en évidence l'importance de considérer la relation famille-école comme un concept multidimensionnel dont certaines dimensions sont associées à une meilleure adaptation sociale chez les enfants présentant des difficultés de comportement.

Mots clés : relation famille-école, adaptation sociale, difficultés de comportement

Abstract

This study examines the correlation between the family-school relationship, as defined by Bronfenbrenner's (1979) typology of mesosystem, and the social adaptation of children with behavioral problems. The parents of 59 elementary school children classified by the school system as showing behavioral difficulties completed a questionnaire on their relation with the school setting. Teachers were asked to complete an aggressivity, prosociality and inattention scales at the beginning and the end of the school year. An exploratory factor analysis first validated the school-family relationship questionnaire. Multiple linear regressions indicate that parents' positive representation of school is related to less aggressivity and more prosociality in children.

Moreover, communications between parents and school at the beginning of the school year predict a diminution of children's aggressive behaviors during the year. Those results highlight the importance of considering the family-school relationship as a multi-dimensionnal concept that can predict changes in the social adaptation of children with behavioral problems.

Key words : family-school relationship, social adaptation, behavioral difficulties

Au cours de leur cheminement scolaire, entre 2 % et 15 % des enfants présenteront des difficultés de comportement (Durlak, 1995; Hinshaw, 1992; Vitaro, Dobkin, Gagnon, & Leblanc, 1994). Au Québec, on estime que le nombre d'enfants du niveau primaire en difficulté de comportement aurait triplé au cours des 16 dernières années, pour atteindre aujourd'hui une proportion de 25 élèves sur 1000 (Lagacé, Lamarre, Hamel, & Roy, 2001). Cette population, dont les difficultés s'apparentent principalement aux troubles d'opposition et des conduites (Vitaro et al.), retient l'attention de plusieurs chercheurs et intervenants. Ces enfants sont notamment à risque de délinquance (Broidy et al., 2003), d'abandon scolaire (French & Conrad, 2001) et de problèmes de santé mentale à l'âge adulte (Jones et al., 2002).

De multiples facteurs sont à l'origine de ces difficultés de comportement (Dishion, French, & Patterson, 1995; Hinshaw, 2002a). La trajectoire de développement des enfants est notamment influencée par les caractéristiques des milieux familial (Tremblay, Loeber et al., 1991) et scolaire (Royer, Tremblay, Gagnon, Vitaro, & Piché, 1989). En outre, la relation qu'entretiennent ces deux milieux entre eux contribue de façon unique à l'évolution des difficultés de comportement (Bronfenbrenner 1979, 1986; Dishion et al.). Ainsi, plusieurs études ont rapporté une association entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants (Brûlé & Guénette, 2000; Connors & Epstein, 1995; Deslandes, 2001; Izzo, Weissberg, Kaspro, & Fendrich, 1999; Reynolds & Gill, 1994; Taylor, Clayton, & Rowley, 2004).

Il est permis de croire que le rapprochement entre la famille et l'école pourrait améliorer la trajectoire de développement des élèves qui présentent des difficultés de comportement. Toutefois, le parcours scolaire de ces élèves se distingue par un plus grand recours aux services spécialisés, créant un contexte où la relation famille-école est centrée autour des problèmes vécus par les enfants à l'école. Il en découle une relation particulière entre les deux milieux. Les travaux menés sur cette question révèlent que les parents de ces enfants participent moins aux activités à l'école que les autres parents (Griffith, 1998) et qu'ils s'impliquent moins dans les activités d'apprentissage à la maison (Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997). De plus, les communications entre l'école et ces familles s'avèrent plus fréquentes (Saint-Laurent, Royer, Hébert, & Tardif, 1994) et ces parents démontrent des attitudes plus négatives envers l'école que les parents d'enfants qui ne présentent pas de difficultés comportementales (Reynolds & Gill, 1994).

En somme, il semble que les parents d'enfants en difficulté de comportement s'impliquent moins auprès du milieu scolaire que les autres parents. Cet éloignement entre les deux milieux pourrait compromettre la qualité de l'adaptation sociale de ces

élèves à l'école, une proposition qui a fait l'objet de peu de recherches portant sur la population en question ou encore présentant un devis à deux temps de mesure.

Définir la relation famille-école

Plusieurs chercheurs soulignent l'absence de consensus quant à la conceptualisation de la relation entre les parents et l'école (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000; Kohl et al., 2000; Normandeau & Nadon, 2000; Reynolds, 1992). Les différentes façons de définir ce concept pourraient d'ailleurs expliquer la grande variabilité observée dans les résultats des différentes études qui ont examiné le lien entre ce facteur et le fonctionnement scolaire et social des enfants (Reynolds, 1992). Par ailleurs, de plus en plus d'auteurs insistent sur la nature multidimensionnelle de la relation famille-école (voir notamment Deslandes & Bertrand, 2005; Eccles & Harold, 1996; Epstein & Dauber, 1991; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Kohl et al., 2000). Plusieurs chercheurs ont offert une contribution importante sur le plan conceptuel, particulièrement en ce qui a trait à l'articulation et l'organisation des différents composantes qui caractérisent la relation entre l'école et les parents. Les travaux de Epstein sont particulièrement reconnus. Epstein a développé une typologie comprenant six dimensions permettant de définir les liens entre l'école et les familles, soit : 1) l'information que l'école achemine aux parents concernant leurs obligations familiales de base, 2) la communication entre les milieux, 3) l'implication des parents aux activités d'apprentissage à la maison, 4) l'implication des parents aux activités à l'école, 5) leur implication aux processus de décisions en contexte scolaire et finalement, 6) les échanges entre l'école et la communauté (Connors & Epstein, 1995; Epstein, 1990).

Les travaux d'Epstein en ont inspiré plusieurs. Ainsi, Fantuzzo, Tighe et Childs (2000) ont formé un comité d'experts, afin de travailler à l'élaboration d'une série de questions reliées à chacune des catégories du modèle de Epstein. Des analyses factorielles ont révélé la présence de trois principaux facteurs : 1) la participation des parents à l'école, 2) les activités d'apprentissage à la maison et 3) les communications entre la maison et l'école.

Une série d'études visant cette fois à traduire et à valider l'échelle développée par Epstein, Connors et Salinas (1993) pour mesurer l'implication des parents a été effectuée par Deslandes et ses collègues (Deslandes, 2001; Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997). Les éléments du questionnaire ont été soumis à une analyse factorielle qui a permis de déceler cinq facteurs : 1) le soutien affectif des parents, 2) les communications avec l'enseignant, 3) les interactions parent-enfant axées sur le quotidien scolaire, 4) la communication entre les parents et l'école et 5) la communication parent-enfant.

Un autre modèle conceptuel de la relation entre l'école et les familles a été proposé par Grolnick et Slowiaczek (1994). Ces auteurs définissent le lien entre l'école et les parents par le biais de trois types d'implication des parents en milieu scolaire, soit 1) une implication comportementale, qui comprend la participation des parents à des activités organisées par l'école, 2) une implication cognitive

intellectuelle et 3) une implication personnelle qui sous-entend une dimension affective et comprend les intérêts et les connaissances que le parent démontre envers les activités scolaires de l'enfant. Enfin, Eccles et Harold (1996) ont quant à eux élaboré un modèle à quatre dimensions, comprenant 1) l'aide scolaire que les parents apportent à l'enfant, 2) le bénévolat à l'école, 3) l'implication aux devoirs et leçons et 4) la communication avec l'école.

Kohl et ses collègues (2000) ont proposé une intégration des modèles de Epstein (1990), de Grolnick et Slowiaczek (1994), de même que de Eccles et Harold (1996). Pour ce faire, ils ont conservé les trois dimensions communes aux trois modèles, soit : 1) les contacts entre les parents et l'enseignant, 2) l'implication des parents aux activités à l'école et 3) leur participation à des activités d'apprentissage à la maison. À ces trois dimensions, ils ont ajouté un nouveau volet jusqu'ici peu exploré : la qualité de la relation entre l'école et la famille.

Ces travaux ont permis d'examiner plusieurs dimensions de la relation famille-école par le biais de recherches empiriques. Cependant, étant donné la diversité des modèles proposés, il est difficile de tirer des conclusions claires quant à l'influence du lien entre l'école et la famille sur le développement des enfants. Il apparaît que certaines dimensions nommées différemment se recoupent, alors que d'autres dimensions portant le même nom sont composées d'éléments différents, menant parfois à des résultats contradictoires. De plus, aucun des modèles proposés ne s'appuie sur une théorie claire justifiant la présence ou l'absence de dimensions dans le modèle.

Or, dans le cadre de ses travaux sur le modèle écologique, Bronfenbrenner (1979) a développé une typologie visant à conceptualiser les différentes manifestations du mésosystème, permettant ainsi de rendre compte des différents types d'interconnexions entre deux milieux. Cette typologie offre plusieurs avantages pour l'étude du lien entre l'école et la famille. Premièrement, elle est solidement ancrée sur le plan théorique et elle tente d'englober l'ensemble des relations possibles entre deux milieux. Deuxièmement, elle tient compte de facteurs comportementaux, cognitifs et émotifs. Troisièmement, ce modèle permet d'intégrer l'ensemble des facteurs explorés par les modèles précédents. Quatrièmement, on y retrouve une composante qui prend en compte l'importance des représentations qu'un milieu se fait de l'autre, une dimension qui se retrouve peu dans les modèles de relation famille-école élaborés jusqu'à maintenant.

Il est proposé ici d'utiliser la typologie du mésosystème proposée par Bronfenbrenner (1979) dans le contexte du modèle écologique comme cadre conceptuel. Il existe, selon Bronfenbrenner, quatre formes d'interconnexions entre les milieux, soit : a) la participation directe, b) la participation indirecte, c) la communication et d) la représentation. Ces différentes formes d'interconnexions seront utilisées pour définir la relation entre l'école et la famille et permettront de rendre compte de son caractère multidimensionnel.

La première dimension du mésosystème, la participation directe, réfère à la présence d'un individu dans plusieurs microsystèmes. Cette forme d'interconnexion se traduit par la participation des parents à différentes activités à l'école (ex. : bénévolat, participation aux comités décisionnels ou lors de conférences, etc.). Plusieurs études ont rapporté la présence d'une relation positive entre cette forme d'implication de la part des parents et la qualité de l'adaptation sociale de leurs enfants (Comer, 1985; Comer & Haynes, 1991; Deslandes, 2001; Griffith, 1998).

La deuxième dimension de la typologie définissant le mésosystème, la participation indirecte, a lieu lorsqu'un individu est en contact avec un microsystème par l'entremise d'une tierce personne. Dans le cas de la relation famille-école, la participation indirecte correspond au lien que les parents entretiennent avec l'école par le biais de leur enfant, ce dernier fréquentant les deux milieux. Ainsi, lorsque le parent discute avec son enfant de sa journée à l'école, qu'il effectue avec lui une activité éducative, ou qu'il le supervise dans ses devoirs et leçons, il participe à ce que certains appellent une « activité d'apprentissage à la maison » (Connors & Epstein, 1995; Deslandes, Bertrand, Royer, & Turcotte, 1995; Epstein & Dauber, 1991). La participation indirecte des parents est associée à de meilleures habiletés sociales et à un plus grand contrôle de soi chez les enfants (Izzo et al., 1999).

Le troisième type d'interconnexion porte sur la communication entre les milieux, c'est-à-dire la transmission de messages d'un microsystème à l'autre. Cette relation prend généralement la forme de billets écrits, d'appels téléphoniques ou de rencontres visant à transmettre aux parents de l'information sur le fonctionnement de l'enfant ou de l'école. L'étude de Reid, Eddy, Fetrow et Stoolmiller (1999) a révélé qu'un programme de prévention, dont une des composantes consistait à établir un contact quotidien entre les parents et les enseignants par l'entremise de messages laissés dans une boîte vocale, entraînait une amélioration du fonctionnement social chez les enfants.

Le dernier type d'interconnexion concerne les représentations qu'un individu provenant d'un microsystème se fait d'un autre microsystème. Ces représentations sont basées sur les informations que l'individu possède à propos de l'autre milieu et sur ses expériences avec ce milieu. Ainsi, dans le cas de la relation famille-école, il s'agit des opinions, des attitudes et des croyances que les parents entretiennent envers l'école et vice-versa. Peu d'études ont considéré cette forme d'interconnexion comme une dimension de la relation famille-école. Cependant, l'étude de Reynolds et Gill (1994) indique que les attitudes des parents envers l'école sont davantage associées au comportement des enfants qu'une participation plus directe des parents en milieu scolaire.

La typologie proposée par Bronfenbrenner (1979) pour définir le mésosystème offre donc un cadre conceptuel très prometteur pour l'examen du lien entre la relation famille-école et la qualité de l'adaptation sociale des élèves présentant des difficultés de comportement. Or à ce jour, cette typologie n'a jamais été appliquée à cette problématique. Le premier objectif de la présente étude porte

donc sur la validation de la typologie des quatre formes d'interconnexion développée par Bronfenbrenner dans le contexte de la relation entre l'école et la famille.

Par ailleurs, l'hypothèse générale au cœur de cette étude soutient que l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, telle qu'opérationnalisée par chacune des formes de la relation famille-école définies précédemment, devrait se traduire par une meilleure adaptation sociale des élèves présentant des difficultés de comportement. Cette hypothèse sera testée de deux façons. Premièrement, les liens entre les différentes dimensions de la relation famille-école et la qualité de l'adaptation sociale seront examinés de façon concomitante en début d'année scolaire. Deuxièmement, ces liens seront également examinés de façon longitudinale en tenant compte des changements observés dans le fonctionnement social des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire. Ainsi, il sera possible de déterminer si les différentes dimensions de la relation famille-école sont associées à une amélioration du fonctionnement social de l'enfant au cours de l'année scolaire. Dans cette étude, l'agressivité, l'inattention et la prosocialité ont été retenues comme indicateurs de l'adaptation sociale des enfants, puisqu'elles sont fortement associées à l'inadaptation sociale à l'âge adulte (agressivité: Caspi, Elder, & Bem, 1987; Kerr, Tremblay, Pagani-Kurtz, & Vitaro, 1997; Stattin & Magnusson, 1989, inattention: Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou, & Vitaro, 1995, prosocialité comme facteur de protection: Vitaro et al., 1994).

Enfin, le dernier objectif de cette étude vise à déterminer si l'âge des enfants et le niveau socio-économique des parents exercent un effet modérateur sur le lien entre la relation famille-école et la qualité de l'adaptation sociale des enfants. Des recherches indiquent que les parents d'enfants plus jeunes s'impliquent davantage que les parents d'enfants plus âgés (Griffith, 1998; Saint-Laurent et al., 1994). De la même façon, les parents favorisés sont plus impliqués que les parents dont le statut socio-économique est précaire (Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1992; Kohl et al., 2000; Zellman & Waterman, 1998). De plus, le niveau d'éducation parental serait en lien avec leur degré d'implication à l'école et avec la réussite scolaire des enfants (Deslandes, Potvin, & Leclerc, 1999). L'examen de ces variables modératrices permettra de comprendre si le lien entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants est tributaire de certaines caractéristiques des enfants ou de leur famille.

Ces questions de recherche seront examinées auprès d'un échantillon d'élèves présentant des difficultés comportementales. Ces élèves sont identifiés en début d'année par le système scolaire et reçoivent différentes formes de services particuliers, notamment le placement en classe spéciale ou encore un suivi individualisé.

Méthode

Description de l'échantillon

Cette étude ciblait les enfants de deuxième cycle de l'école primaire (troisième ou quatrième année; âge moyen = 9,65 ans, *E. T.* = 1,42). Ces enfants ont été ciblés étant donné leur histoire de difficultés en milieu scolaire. En effet, tous les enfants devaient avoir été officiellement identifiés par le milieu scolaire comme présentant un trouble de comportement lors de la déclaration de clientèle du 30 septembre 2000 au Ministère de l'Éducation du Québec. Afin de maximiser la représentativité de l'échantillon, 12 écoles de 3 commissions scolaires différentes ont participé à l'étude. Au total, 88 parents d'enfants présentant des troubles de comportement ont répondu aux questionnaires (soit un peu plus du tiers des parents sollicités). Parmi l'échantillon, 9 enfants étaient intégrés en classe régulière, 35 en classe spéciale, 28 en école spéciale et 16 prenaient part à une mesure alternative (un programme qui propose le retrait temporaire de l'enfant, jumelé à un suivi en milieu familial).

Sur le plan des variables sociodémographiques, 12,3% des mères ne possèdent pas de diplôme de niveau secondaire, 54,1% d'entre elles ne travaillent pas et 55,3% sont divorcées, séparées, célibataires ou veuves. Par ailleurs, les résultats des enfants à la mesure d'agressivité se comparent à ceux d'un échantillon d'enfants âgés entre 9 et 11 ans se situant au-dessus du 70e percentile pour les comportements agressifs (Tremblay, McCord et al., 1991). Il s'agit donc d'un échantillon présentant plusieurs facteurs de risque (Tremblay, Loeber et al., 1991).

Les analyses ont été effectuées en considérant uniquement les participants ayant répondu à l'ensemble des instruments utilisés à chaque temps de mesure. L'échantillon final se compose donc de 59 familles. Ces familles ne se distinguent pas des autres sur le plan du comportement des enfants tel qu'évalué par les enseignants, ni sur le plan du statut socio-économique. Les parents de seulement 10 filles ont pris part à l'étude, ce qui approche la réalité des écoles où le ratio des enfants en difficulté de comportement est de 5,5 garçons pour 1 fille (CSE, 2001). Étant donné le nombre restreint de filles dans notre échantillon, le genre des enfants n'a pas été considéré comme variable indépendante.

Instruments de mesure

La relation entre les parents et l'école. Un questionnaire de 19 énoncés complété par 61 parents a été élaboré pour les besoins de cette recherche. Treize énoncés concernent la représentation que les parents se font de l'école. Ces énoncés font référence à l'enseignant (ex. : « L'enseignant de mon enfant répond aux besoins des enfants »), à la direction (ex. : « Le directeur d'école a à cœur la réussite des enfants ») et à l'école en tant qu'institution (ex. : « L'école va permettre à mon enfant de réussir dans la vie »). Les parents étaient invités à répondre à ces questions en utilisant une échelle de type Likert en quatre points (« Pas du tout » à « Beaucoup »).

Quatre autres énoncés, inspirés des travaux de Saint-Laurent et al. (1994), portent sur la participation indirecte des parents à la vie scolaire des enfants. Ces questions concernent l'aide apportée aux devoirs et leçons et le moment réservé à cette période, les discussions sur la journée à l'école et l'ajout de travaux scolaires non obligatoires. Les parents ont répondu sur une échelle de type Likert de quatre points allant de « Très rarement » à « Très souvent » (excepté pour l'énoncé « aide aux devoirs et leçons » où une échelle de fréquence de quatre points a été utilisée allant de « n'aide pas » à « plus de 30 minutes par jour »).

Afin de mesurer la fréquence des communications, les parents ont également été interrogés sur la fréquence de leurs contacts par téléphone et de leurs rencontres avec l'enseignant. Ils ont répondu sur une échelle de fréquence en indiquant si les contacts avaient lieu : « Tous les jours », « Quelques fois par semaine », « Quelques fois par mois », « Quelques fois par année » ou « Jamais ». Les enseignants ont également répondu aux mêmes questions. La corrélation entre les réponses des parents et celles des enseignants est de ,60 ($p < 0,001$) pour les contacts téléphoniques et de ,78 ($p < 0,001$) pour les rencontres. Un score a été créé pour chaque forme de communication en combinant les réponses des parents à celles des enseignants.

Enfin, la participation directe des parents à l'école n'a pas été considérée dans cette étude étant donné le peu de familles impliquées de cette façon en milieu scolaire (Epstein & Dauber, 1991). Cette forme de participation se fait encore plus rare chez les familles dont l'enfant reçoit des services spécialisés à l'école (Griffith, 1998).

L'adaptation sociale des enfants à l'école. Les enseignants ont été invités à compléter trois sous-échelles du Questionnaire d'Évaluation des Comportements (version 2e cycle du primaire; Tremblay, Desmarais-Gervais, 1985) pour chacun des enfants de leur classe qui participait à l'étude. L'échelle Agressivité se compose de treize énoncés (ex. : « L'enfant frappe, mord, donne des coups de pied aux enfants »). Les réponses recueillies dans la présente étude présentent une bonne consistance interne (alpha de Cronbach = ,83). L'échelle Inattention comprend quant à elle quatre énoncés (ex. : « L'enfant est facilement distrait ») et présente également une bonne consistance interne (alpha = ,80). Enfin, l'échelle Prosocialité comporte dix énoncés (Ex. : « L'enfant essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants »). Cette échelle affiche une excellente consistance interne (alpha = ,90). Le questionnaire offre un choix de trois réponses allant de 0 à 2: « Ne s'applique pas », « Comportement occasionnel » et « Comportement fréquent ». Les scores pour chacune des échelles ont été obtenus en calculant la moyenne des réponses obtenues aux énoncés. Ces trois échelles ont été largement utilisées afin de mesurer le comportement des enfants et les études révèlent qu'elles permettent de prédire des trajectoires de développement menant à des comportements antisociaux chez les enfants (Lacourse et al., 2003; Gagnon, Tremblay, Zhou, & Vitaro, 1995). Au total, les enseignants ont fourni les questionnaires en début d'année scolaire pour 59 enfants et en fin d'année scolaire pour 51 enfants. Une majorité des 8 réponses

manquantes s'explique par le déménagement ou le changement d'école des enfants en cours d'année scolaire.

Statut socio-économique de la famille. Des informations ont également été recueillies sur le niveau d'éducation de la mère, sa situation familiale et son occupation. Des scores dichotomiques ont d'abord été créés pour chacune de ces variables. Ainsi, une valeur d'un point a été attribuée aux mères ayant obtenu un diplôme de niveau postsecondaire, alors que les autres mères ont reçu un score de zéro. De la même façon, les mères mariées ou en union de fait ont obtenu une valeur d'un point, alors que celles étant séparées, divorcées, célibataires ou veuves ont reçu un score de zéro à cet énoncé. Finalement, les femmes travaillant à temps plein, à temps partiel ou étant aux études ont obtenu un score d'un point, tandis que celles sur l'assurance-emploi, sociale ou invalidité, de même que les mères à la maison n'ont reçu aucun point. La moyenne de ces trois énoncés a ensuite été calculée afin d'obtenir un score représentant le niveau socio-économique global des mères. Il s'agit d'une mesure inspirée des travaux de Tremblay, Loeber et al. (1991).

Procédure

Le consentement des parents a été obtenu lors de la remise du premier bulletin des enfants (durant le mois d'octobre ou au début de novembre) ou par le biais de l'enfant qui a apporté le formulaire à la maison. Les questionnaires ont été remis aux parents par la même occasion. Les enseignants participant à l'étude ont reçu les questionnaires d'évaluation du comportement des enfants en main propre ou par le biais de la direction d'école. Une lettre de rappel a été envoyée aux parents et aux enseignants une semaine plus tard afin de les encourager à participer à l'étude. Les parents ont pu retourner les documents complétés directement à l'équipe de recherche dans une enveloppe préaffranchie, alors que les questionnaires des enseignants ont été recueillis dans les écoles. Le même processus a été repris en fin d'année scolaire (entre le début mai et la mi-juin). Une fois l'étude terminée, des documents écrits décrivant les résultats de l'étude et proposant des pistes de solution ont été distribués aux directions d'école, aux enseignants et aux parents.

Résultats

Stratégies d'analyse

Les analyses statistiques ont été effectuées en trois étapes. Premièrement, les réponses des parents à l'instrument mesurant la relation famille-école ont été soumises à une analyse factorielle en composantes principales afin de vérifier la présence des différentes dimensions du modèle de Bronfenbrenner (1979). Par la suite, des régressions multiples de type hiérarchique ont permis d'examiner les liens entre les dimensions de la relation famille-école et, dans un premier temps, l'adaptation sociale des enfants en début d'année scolaire, de même que, dans un deuxième temps, les changements dans l'adaptation sociale au cours de l'année scolaire. Finalement, l'effet modérateur de l'âge des enfants et du statut socio-

économique des parents sur le lien entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants a été examiné en suivant la procédure proposée par Baron et Kenny (1986).

Examen de la structure factorielle du questionnaire sur la relation famille-école

Une analyse factorielle en composantes principales a été effectuée afin d'examiner la structure de l'instrument nouvellement développé pour mesurer la relation famille-école. Les trois énoncés du questionnaire original ayant trait à la représentation qu'ont les parents du directeur d'école n'ont pas été inclus dans l'analyse en raison du trop grand nombre d'observations manquantes.

Une rotation des axes de type Varimax a été appliquée à la matrice factorielle originale afin d'en faciliter l'interprétation. Une solution à trois facteurs a été privilégiée, puisque l'instrument a été développé en fonction de trois dimensions d'une typologie. Les résultats de cette analyse révèlent que chacun des facteurs présente une valeur propre supérieure à 1,8 et explique au moins 10% de la variance. Afin d'interpréter la signification de chacun de ces facteurs, une saturation factorielle supérieure à ,4 sur un seul facteur a été retenue comme critère. Les saturations factorielles sont présentées au tableau 1.

L'examen des saturations factorielles révèle que le premier facteur regroupe les énoncés reliés à la Représentation que les parents se font de l'école, soit de l'enseignant et de l'école en tant qu'institution. Le deuxième facteur est composé des énoncés portant sur l'implication des parents dans des activités scolaires à la maison, soit leur Participation indirecte. Finalement, le dernier facteur a trait à la fréquence des contacts téléphoniques et des rencontres des parents avec l'enseignant, c'est-à-dire la Fréquence des communications entre les milieux.

L'examen de la consistance interne de ces trois regroupements d'énoncés a révélé un alpha de Cronbach se situant à ,94 pour la Représentation que les parents se font de l'école, à ,62 pour la Participation indirecte et à ,75 pour la Fréquence des communications. Bien que la consistance interne de l'échelle de la Participation indirecte soit inférieure à celle des autres échelles, les corrélations énoncés-total se situent toutes entre ,31 et ,50, ce qui excède le critère de ,25 suggéré par Nunnally (1978). Un score moyen a été formé pour chaque échelle.

Les corrélations entre les scores de chacune de ces échelles, de même que les moyennes et les écarts-types sont présentés au tableau 2. L'examen des corrélations révèle que les trois dimensions de la relation famille-école ne sont pas reliées significativement entre elles, ce qui suggère qu'il s'agit de dimensions relativement indépendantes.

Tableau 1. Saturations factorielles des énoncés du questionnaire de relation famille-école (n=59)

Énoncés	Saturations factorielles		
	1	2	3
Représentations face à l'école			
L'enseignant de mon enfant:			
se préoccupe de la réussite des enfants	,86	-,15	,29
est chaleureux	,83	,00	,28
est attentif aux enfants	,83	,00	,22
répond aux besoins des enfants	,83	,00	,14
j'apprécie l'enseignant de mon enfant	,82	,00	,24
est disponible pour les parents	,72	,00	,30
L'école de mon enfant:			
j'aime l'école de mon enfant	,85	,00	,00
répond aux besoins des enfants en difficulté	,81	-,16	,00
va permettre à mon enfant de réussir dans la vie	,81	,00	-,13
est stimulante pour les enfants	,73	,00	-,18
Participation indirecte			
Faites-vous faire des travaux non obligatoires à votre enfant ?	-,19	,76	,31
Votre enfant fait-il ses devoirs et leçons à heures fixes ?	,00	,73	,00
Discutez-vous avec votre enfant de sa journée à l'école?	-,17	,71	-,19
En moyenne, combien de temps par jour aidez-vous votre enfant dans ses devoirs et leçons?	,00	,47	,00
Fréquence des communications			
Fréquence des contacts téléphoniques	,18	,00	,84
Fréquence des rencontres	,00	,00	,73
Valeur propre	6,65	1,90	1,83
Variance expliquée (%) (Total : 64,86)	41,56	11,89	11,41

Tableau 2. Corrélations entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants en début d'année scolaire et moyennes et écarts types pour chaque variable ($n = 59$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	M	É.T
1 Représentation de l'école	--								3,29	,66
2 Participation indirecte	-,18	--							2,85	,59
3 Communication	,24	-,03	--						2,61	,86
4 Agressivité	-,38**	-,02	-,33*	--					1,01	,43
5 Prosocialité	,33*	,04	-,10	-,29*	--				0,70	,47
6 Inattention	-,15	-,14	-,23	,48**	-,27*	--			1,34	,55
7 Statut socio-économique	-,14	,11	-,08	-,12	-,04	-,12	--		,35	,31
8 Âge des enfants en mois	,01	,20	,02	-,08	,06	-,16	-,12	--	115,03	18,72

Note : * $p < ,05$, ** $p < ,01$

La relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants en début d'année scolaire

Les dimensions de la relation famille-école ont été mises en lien avec les indicateurs de l'adaptation sociale des enfants, à savoir les comportements agressifs, prosociaux et d'inattention. Ces corrélations sont présentées au tableau 2. On remarque que la Représentation que les parents se font de l'école est associée de manière significative aux comportements agressifs et prosociaux des enfants. Ainsi, les parents qui ont une représentation positive de l'école ont des enfants qui manifestent moins de comportements agressifs et davantage de comportements prosociaux. La Fréquence des communications entre les parents et l'école est également associée de manière significative aux comportements agressifs des enfants. Plus spécifiquement, les parents qui communiquent davantage avec l'école ont des enfants moins agressifs. Enfin, la Participation indirecte des parents à la vie scolaire de leur enfant ne présente aucune relation significative avec le comportement des enfants.

Des analyses de régressions multiples de type hiérarchique ont été effectuées afin d'examiner la contribution unique de chacune des dimensions de la relation famille-école sur la qualité de l'adaptation sociale des enfants. Ainsi, les trois indicateurs du comportement des enfants ont été utilisés un à un comme variable dépendante. Le statut socio-économique de la mère a d'abord été introduit dans le modèle de régression étant donné l'influence possible de cette variable sur le comportement des enfants (Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou, & Vitaro, 1995), suivi des trois dimensions de la relation famille-école. Les résultats de ces analyses sont présentés au tableau 3. Dans le cas des comportements agressifs, 25% de la

variance est expliquée par le modèle ($F(4,54) = 4,46, p = ,003$). Deux variables apportent une contribution unique à cette variance, soit la Représentation que les parents se font de l'école et la Communication. Ainsi, plus les parents ont une représentation positive de l'école, moins les enfants manifestent de comportements agressifs. De la même façon, de fréquentes communications entre les parents et l'école sont reliées à moins de comportements agressifs chez les enfants. En ce qui a trait aux comportements prosociaux, le modèle explique 16% de la variance ($F(4,54) = 2,51, p = ,052$). Seule la dimension Représentation des parents envers l'école contribue de façon significative à cette variance. Les parents qui ont une représentation positive de l'école ont donc des enfants plus prosociaux. Aucune des dimensions de la relation famille-école n'est associée de manière significative aux comportements d'inattention.

Tableau 3. Analyses de régressions multiples de type hiérarchique visant à prédire l'adaptation sociale en début d'année scolaire à partir des dimensions de la relation famille-école ($n = 59$)

	Agressivité		Prosociabilité		Inattention	
	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
Étape 1		,02		,01		,00
Statut socio-économique	-,12		-,12		-,04	
Étape 2		,23**		,14*		,09
Statut socio-économique	-,18		-,09		-,06	
Représentation	-,36**		,38**		-,14	
Participation indirecte	-,08		,11		-,17	
Communication	-,26*		-,19		-,20	
Total $R^2 =$,25**		,16*		,09

Note : * $p < ,05$, ** $p < ,01$

La relation famille-école et les changements dans l'adaptation sociale des enfants au cours de l'année scolaire

Des analyses de régressions multiples de type hiérarchique ont également été effectuées afin de vérifier si les différentes dimensions de la relation famille-école en début d'année permettent de prédire le changement dans l'adaptation sociale des enfants en cours d'année. Pour ce faire, les trois dimensions de l'adaptation sociale des enfants en fin d'année scolaire ont été tour à tour utilisées comme variable dépendante. Le comportement des enfants en début d'année a été introduit dans une première étape de la régression. Cette équation permet de tenir compte de la stabilité des comportements et de dégager les changements ayant eu lieu dans le comportement des enfants entre le début et la fin de l'année scolaire. Par la suite, le statut socio-économique des parents a été introduit dans une deuxième étape à titre de variable contrôle. Finalement, les dimensions de la relation famille-école en début

d'année ont été ajoutées simultanément dans une troisième étape. Les résultats de ces analyses sont présentés au tableau 4. Pour les comportements agressifs, le modèle final explique 36 % de la variance ($F(5,45) = 5,11, p = ,001$). La fréquence des communications entre les parents et l'école est la seule dimension de la relation famille-école qui explique une proportion significative de la variance une fois les comportements en début d'année et le statut socio-économique contrôlés. L'examen des coefficients bêta suggère que de fréquentes communications entre l'école et les parents en début d'année sont associées à des comportements moins agressifs chez les enfants en cours d'année. Les dimensions de la relation famille-école ne permettent pas d'expliquer de changements pour les comportements prosociaux et d'inattention. Il est à noter que les comportements prosociaux et d'inattention présentent un haut niveau de stabilité au cours de l'année scolaire.

Tableau 4. Analyses de régressions multiples de type hiérarchique visant à prédire le changement dans l'adaptation sociale au cours de l'année scolaire à partir des dimensions de la relation famille-école ($n = 51$)

	Agressivité		Prosociabilité		Inattention	
	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
Étape 1		,22 **		,40 ***		,45 ***
Comportement en début d'année	,47 **		,63 ***		,67 ***	
Étape 2		,02		,00		,04
Comportement en début d'année	,45 **		,63 ***		,65 ***	
Statut socio-économique	-,13		,05		-,19	
Étape 3		,13 *		,01		,00
Comportement en début d'année	,43 **		,59 **		,64 ***	
Statut socio-économique	-,11		,07		-,20	
Représentation	,23		,12		-,01	
Communication	-,29 *		-,01		-,05	
Participation indirecte	-,10		-,02		,02	
Total $R^2 =$,36 **		,41 ***		,48 ***

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

L'effet modérateur des caractéristiques des enfants et des mères sur le lien entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants

Des analyses ont finalement été effectuées afin de vérifier si l'âge des enfants et le statut socio-économique des parents exercent un effet modérateur sur le lien entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants. Pour ce faire, des régressions multiples de type hiérarchique ont été menées, conformément à la méthode suggérée par Baron et Kenny (1986). Sur la base des résultats rapportés plus haut, seuls les comportements agressifs au début de l'année ont été considérés

comme variable dépendante, afin de réduire le nombre d'analyses. Dans une première étape de l'équation, une des dimensions de la relation famille-école a été introduite avec une des variables modératrices à l'étude. L'interaction entre les deux variables (soit leur produit) a ensuite été incluse dans une deuxième étape de la régression. Ces analyses ont été répétées pour chaque dimension en combinaison avec chaque variable modératrice. Les résultats indiquent que l'interaction entre les dimensions de la relation famille-école et les variables modératrices n'explique pas une proportion significative de la variance résiduelle. Le lien entre la relation famille-école et l'agressivité des enfants n'est donc pas modéré par l'âge des enfants, ni par le statut socio-économique des mères.

Discussion

Plusieurs études ont démontré la présence d'un lien significatif entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants (Izzo et al., 1999; Reynolds & Gill, 1994). Le but de la présente étude consistait à examiner le lien entre ces deux facteurs dans le cas particulier des enfants présentant des difficultés de comportement. Cette recherche revêt une grande importance, puisque le rapprochement entre l'école et ces familles est susceptible de diminuer les risques des enfants de suivre une trajectoire développementale menant à l'inadaptation sociale. Par ailleurs, tout indique que les particularités du cheminement scolaire de ces enfants, de même que les caractéristiques de leur milieu familial tendent à éloigner le milieu scolaire du milieu familial.

Notre recherche nous a d'abord permis d'utiliser de la typologie développée par Bronfenbrenner (1979) pour définir le mésosystème comme modèle théorique pour conceptualiser la relation famille-école. Par la suite, nous avons vérifié le lien entre la relation famille-école et d'une part l'adaptation sociale des enfants en début d'année, de même que, d'autre part, le changement dans leur adaptation sociale en cours d'année scolaire. Finalement, nous avons examiné l'effet potentiellement modérateur de l'âge des enfants et du statut socio-économique des mères sur ce lien.

Dans un premier temps, une analyse factorielle a confirmé que la relation famille-école comprend plusieurs dimensions fidèles à la typologie du mésosystème telle que proposée par Bronfenbrenner. La première dimension, la représentation que les parents se font de l'école, a rarement été étudiée en tant qu'élément du lien famille-école en soi. Pourtant, il s'agit d'une forme de relation universelle, puisque tous les parents possèdent des attitudes envers le milieu scolaire. De plus, certains auteurs ont démontré l'importance de ce facteur pour l'adaptation sociale des enfants (Reynolds & Gill, 1994) ou encore son influence sur le comportement des parents envers l'école (Epstein, 1986; Kohl et al., 2000).

La deuxième dimension révélée par l'analyse factorielle se rapporte à la fréquence des communications entre les milieux, soit les contacts téléphoniques et les rencontres entre les parents et les enseignants. Cette dimension assure une continuité entre les milieux familial et scolaire. Il s'agit d'une forme de relation famille-

école largement pratiquée (Epstein & Dauber, 1991), bien que la fréquence des contacts varie d'une famille à l'autre (Normandeau & Nadon, 2000). Ainsi, les contacts seraient plus fréquents avec les parents d'enfants en difficulté qu'avec les autres parents (Saint-Laurent et al., 1994).

La troisième dimension regroupe les énoncés relatifs à la participation indirecte des parents à la vie scolaire de leur enfant. Malgré les bénéfices associés à cette forme de relation famille-école, à peine plus de la moitié des parents participeraient à des activités d'apprentissage à la maison (Izzo et al., 1999). Par exemple, dans notre échantillon, seulement 16% des parents font faire des travaux scolaires non obligatoires à leur enfant sur une base régulière. Parallèlement, une étude de Epstein (1986) révèle que la moitié des enseignants solliciteraient les parents pour qu'ils s'impliquent de cette façon auprès de leur enfant. L'étude de Deslandes et Bertrand (2005) démontre que, chez les adolescents, l'implication des parents à la maison est tributaire des invitations lancées par les enfants. Si tel est le cas chez les enfants de deuxième cycle, on comprendra que les invitations se font moins nombreuses de la part d'enfants vivant des difficultés en milieu scolaire.

Dans un deuxième temps, l'analyse des patrons d'association entre chaque dimension de la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants a permis d'observer que la fréquence des communications entre l'école et la famille est associée à l'agressivité des enfants en début et en fin d'année scolaire. Les résultats révèlent en effet que de fréquentes communications entre l'école et les parents sont associées à moins d'agressivité chez les enfants aux deux temps de mesure. Ces résultats viennent nuancer ceux de plusieurs études effectuées auprès d'échantillons normatifs où un lien a été établi entre de fréquentes communications et davantage de difficultés de comportement chez les enfants (Pelco & Ries, 1999; Saint-Laurent et al., 1994). Ces mêmes résultats se retrouvent dans l'étude longitudinale de Izzo et al. (1999) où la fréquence des communications entre les parents et les enseignants en maternelle prédit la qualité de l'adaptation sociale des enfants trois ans plus tard. Il s'avère que, chez les enfants présentant des problèmes de comportement, la fréquence des communications est associée à une amélioration de l'adaptation sociale, suggérant que cette forme de rapprochement ne sert pas uniquement à mettre l'accent sur les aspects négatifs des enfants. Ces contacts permettraient plutôt à l'école et aux parents de partager un point de vue commun sur l'enfant et d'adopter des stratégies conjointes. Les contacts famille-école réduiraient l'incompatibilité entre les attentes du milieu scolaire et celles à la maison, une situation soupçonnée de causer de l'anxiété et de la frustration chez les enfants (Evans, Okifuj, & Thomas, 1995). De la même façon, les communications permettraient d'établir une relation de confiance entre la maison et l'école (Dunsmuir, Frederickson, & Lang, 2004), tout en contribuant à l'amélioration des attitudes des parents envers l'école (Ritblatt, Beatty, Cronan, & Ochoa, 2002). Il est à noter que l'échelle utilisée pour mesurer la communication famille-école constitue une mesure de la fréquence des communications entre les deux milieux, sans référence à la valence des propos. Les résultats indiquent que l'important est de maintenir un contact entre les deux milieux, même si certaines communications abordent les difficultés des enfants.

Très peu de travaux avaient, jusqu'à présent, étudié le lien entre la relation école-famille et l'adaptation sociale des enfants de façon longitudinale. Deux études, réalisées auprès d'échantillons normatifs, font exception. La première a démontré que l'implication des parents à l'école et dans des activités d'apprentissage à la maison permet de prédire l'adaptation sociale et scolaire des enfants un an plus tard (Izzo et al., 1999). La seconde a quant à elle révélé que les attitudes des parents envers l'école expliquent une part significative du changement dans le comportement des enfants entre la quatrième et la sixième année du primaire (Reynolds & Gill, 1994). Nos résultats s'inscrivent dans cette perspective et montrent que, dans le cas des enfants qui présentent des difficultés de comportement, la fréquence des communications entre l'école et la famille permet de prédire des comportements moins agressifs en fin d'année scolaire, et ce indépendamment du niveau d'agressivité des enfants en début d'année scolaire. Il s'agit d'un résultat important, puisque la fréquence des communications entre la famille et l'école pourrait éventuellement être utilisée pour améliorer les trajectoires de développement des enfants qui présentent des difficultés de comportement. Des études expérimentales longitudinales demeurent cependant nécessaires afin de vérifier l'évolution de la relation entre l'école et la famille dans le temps et de déterminer la directionnalité du lien entre la communication et le comportement des enfants.

D'autre part, nos résultats indiquent que les parents qui se représentent l'école de façon positive ont des enfants qui démontrent moins de comportements agressifs et davantage de comportements prosociaux. Notre recherche établit pour la première fois un tel lien dans le cas des enfants présentant des difficultés de comportements. Ces résultats confirment ceux obtenus par Reynolds et Gill (1994) auprès d'un échantillon normatif où les attitudes positives des parents envers l'école sont reliées à moins de difficultés de comportement, de même qu'à de meilleures compétences sociales chez les enfants. Ainsi, tel que le stipulent Hoover-Dempsey et Sandler (1995), les parents agiraient comme modèles auprès de leurs enfants et leurs attitudes envers l'école auraient une influence sur le comportement des enfants en classe.

Par ailleurs, il apparaît que la participation indirecte des parents n'est pas reliée à l'adaptation sociale des enfants. Les questions utilisées dans notre étude ciblaient particulièrement des activités reliées à la vie scolaire des enfants. L'aide aux devoirs constitue généralement une forme de participation indirecte importante de la part des parents (Connors & Epstein, 1995; Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000; Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1992; Normandeau & Nadon, 2000). Cependant, dans le cas des enfants qui présentent des difficultés comportementales ou scolaires, l'aide aux devoirs demande davantage de temps aux parents (Saint-Laurent et al., 1994) et le bon déroulement de cette activité est directement relié à la capacité d'autorégulation des enfants (Normandeau & Nadon, 2000). Il est possible que pour les familles de notre échantillon, l'aide aux devoirs ne constitue pas un moment agréable pour les enfants et leurs parents, ce qui aurait des répercussions négatives sur le lien entre l'école et la famille. Il est à noter que certains auteurs mesurent plutôt la participation indirecte des parents en se concentrant sur la

propension des parents à exposer leurs enfants à des activités intellectuellement stimulantes, comme des visites aux musées ou à la bibliothèque (Grolnick & Slowiaczek, 1997). Une prochaine étude pourrait comparer les deux styles de participation indirecte des parents, afin de déterminer s'ils se distinguent l'un de l'autre et si l'un ou l'autre est davantage associé au comportement des enfants en difficulté.

Dans notre étude, les comportements d'inattention ne sont pas reliés de façon significative à la relation famille-école. Les comportements d'inattention seraient davantage influencés par des facteurs individuels que par l'environnement social des enfants. De fait, ces comportements sont fortement associés à des variables individuelles (tels le retard langagier et certains facteurs biologiques), alors que le développement de l'agressivité est davantage associé à différents facteurs familiaux (comme le statut socio-économique ou encore des psychopathologies ou de l'abus de substance par les parents) (Hinshaw, 1992). En conséquence, il s'agit là de comportements qui présentent une grande stabilité dans le temps. De la même façon, l'absence de liens longitudinaux entre les dimensions de la relation famille-école et les comportements de prosocialité peut être en partie attribuable à la grande stabilité de ces comportements au cours de l'année scolaire.

Dans un troisième temps, notre étude a montré que le lien entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants n'est modéré ni par l'âge des enfants, ni par le statut socio-économique des mères. Ce résultat est encourageant dans la mesure où il suggère que la relation famille-école est associée à l'adaptation sociale des enfants peu importe leur âge ou leur niveau socio-économique. Des résultats semblables ont été trouvés dans l'étude de Deslandes, Potvin et Leclerc (1999) où les caractéristiques familiales n'exerce aucun effet modérateur sur le lien entre les pratiques parentales et la réussite scolaire.

Somme toute, la présente étude s'avère novatrice, puisque, d'une part, elle utilise une typologie de la relation famille-école basée sur un modèle théorique qui permet de considérer l'ensemble des aspects de cette relation. Seule la dimension participation directe des parents à l'école, incluse dans le modèle de Bronfenbrenner (1979), n'a pas été considérée dans notre recherche. Bien que cette forme de participation soit plus rare, il serait intéressant d'examiner, dans des travaux futurs, dans quelle mesure les parents d'enfants qui présentent des troubles de comportement participent directement à la vie scolaire et de vérifier si cette composante de la relation famille-école est en lien avec l'adaptation sociale des enfants.

D'autre part, les résultats de notre recherche indiquent de nouvelles pistes d'intervention. Deux éléments semblent particulièrement prometteurs pour l'amélioration de l'adaptation sociale des enfants qui présentent des difficultés de comportement, soit la communication et la représentation que les parents ont de l'école. Ainsi, des ressources doivent être consacrées afin de permettre à l'école et à la famille d'informer l'autre milieu de l'évolution de l'enfant et des difficultés qu'il rencontre, mais aussi des succès qu'il vit, des forces qu'il a développées et des défis

qui sont à venir. Quelques stratégies ont été élaborées afin de faciliter le contact entre l'école et la famille. Ainsi, dans le cadre d'un programme ciblant le développement social des enfants en milieu défavorisé, un système de boîtes vocales a été placé dans les classes, permettant aux parents d'appeler afin d'être informés des activités de la journée et de laisser un message à l'enseignant. Ce système s'est avéré utilisé et apprécié, et l'ensemble du programme a démontré son efficacité à réduire les difficultés de comportement chez les enfants (Reid, Eddy, Fetrow, & Stoolmiller, 1999).

Pour ce qui est de la représentation des parents envers l'école, un rapprochement entre l'école et la famille dans des contextes plaisants où l'enfant comme le parent vivent des réussites permettra d'améliorer la représentation que les parents se font de l'école. Certains programmes tentent d'améliorer le lien famille-école en mettant les deux milieux en contact avant même que les enfants soient en âge de fréquenter l'école, par le biais de visites des enseignants en milieu familial (Hirst & Hannon, 1990). La relation qui s'établit alors n'est pas teintée par les difficultés que les enfants peuvent éprouver en milieu scolaire. De telles interventions sont nécessaires auprès de population d'enfants présentant des difficultés de comportement et elles doivent être accompagnées d'une méthodologie d'évaluation permettant de mesurer spécifiquement l'effet du rapprochement entre l'école et la famille sur l'adaptation sociale des enfants.

La présente étude comporte certaines forces et limites sur le plan méthodologique. Mentionnons d'abord que les données relatives aux variables dépendantes ont été récoltées auprès des enseignants, alors que les parents ont complété des questionnaires relatifs aux variables indépendantes. Cette diversité dans les sources d'informations réduit ainsi les possibilités que les résultats soient attribuables à un biais dû à l'utilisation d'une seule source d'information. En effet, les patrons d'associations observés entre les variables dépendantes et indépendantes ne peuvent être attribués à la covariance que les deux mesures partageraient en regard du style du répondant par exemple. Par ailleurs, les résultats indiquent que la relation entre la famille et l'école permet d'expliquer une proportion importante de la variance des comportements agressifs des enfants, et ce, malgré le fait que l'étude soit basée sur un échantillon d'enfants présentant des comportements relativement homogènes. Qui plus est, les données ont été recueillies dans 12 écoles réparties dans trois commissions scolaires différentes, augmentant ainsi la représentativité des résultats obtenus.

En contrepartie, les analyses ont été limitées par le nombre réduit de participants à l'étude, ne permettant pas, entre autres, de tenir compte du genre des enfants dans les analyses. Ce nombre de participants limite par ailleurs la généralisation des résultats et la fidélité des coefficients obtenus. De plus, seulement un tiers des parents sollicités au point de départ ont accepté de participer à l'étude. Il est possible que ces parents soient davantage favorables à l'école, les questionnaires ayant été distribués dans un contexte scolaire, que ceux ayant refusé de participer à l'étude. Mentionnons tout de même qu'une minorité d'enfants, fort heureusement, présentent des difficultés de comportement et leurs parents sont

difficiles à rejoindre. Finalement, il serait pertinent, dans une étude subséquente, de revalider la typologie utilisée pour définir la relation famille-école auprès d'un échantillon d'enfants sans difficulté et de comparer les résultats obtenus à ceux d'un groupe d'enfants présentant des difficultés de comportement.

En conclusion, il est important de conserver à l'esprit que la relation famille-école est évidemment bidirectionnelle. Une meilleure connaissance des pratiques et des perceptions du milieu scolaire quant aux quatre types d'interconnexions de Bronfenbrenner (1979) permettrait d'illustrer l'aspect dynamique de cette relation. L'école a, sans contredit, un rôle important à jouer dans l'implication des parents. En effet, plusieurs auteurs mentionnent que l'implication des parents dans différentes facettes de la vie scolaire de leur enfant dépend avant tout des structures mises en place par le milieu scolaire pour encourager leur participation (Cochran & Dean, 1991; Comer & Haynes, 1991; Delgado-Gaitan, 1991; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). L'approche utilisée par l'école devient particulièrement importante dans le cas des enfants qui présentent des difficultés de comportement. En effet, les acteurs du milieu scolaire doivent alors solliciter les parents à plusieurs reprises dans des contextes qui mettent en évidence les problèmes vécus par les enfants. D'où la nécessité d'explorer davantage la position de l'école quant aux différentes dimensions de la relation entre l'école et les familles d'enfants en difficultés comportementales.

Références

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Brûlé, J. M., & Guénette, L. (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et l'école*. Québec: Conseil de la famille et de l'enfance.
- Caspi, A., Elder, G. H. Jr., & Bem, D. J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23, 308-313.
- Comer, J. P. (1985). The Yale-New Haven primary prevention project : A follow-up study. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 24, 154-160.
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91, 271-277.
- Connors, L. J., & Epstein, J. L. (1995). Parents and school partnership. In M. H. Bornstein, (Ed.) *Handbook of parenting* (pp. 437-458). N.J.: L. Erlbaum
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. In M. Hamel, L. Blanchet & C. Martin (Eds). 6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire. Québec. Les Publications du Québec.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in

- secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, E., & Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 18(2), 63-79.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement : Parental involvement as mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2), 135-153.
- Deslandes, R., Royer, É., & Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level : Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191-207.
- Dishion, T. J., French, D. C., & Patterson, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol 2: Risk, disorder, and adaptation*. New York: John Wiley.
- Durlak, J. A. (1995). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 512-520.
- Dunsmuir, S., Frederickson, N., & Lang, J. (2004). Building Home-School Trust. *Educational and Child Psychology*, 21(4), 109-128.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links : How do they affect educational outcomes?* N.J.: L. Erlbaum.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, 99-126.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Evans, I. M., Okifuj, A., & Thomas, A. D. (1995). Home-school partnership: Involving families in the educational process. In I. M. Evans, T. Cicchelli, M. Cohen & W. P. Shapiro, (Eds.) *Staying in school: Partnership for educational change*. New York: Brookes.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.
- Gagnon, C., Craig, W. M., Tremblay, R. E., Zhou, R. M., & Vitaro, F. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(6), 751-766.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary school. *Elementary School Journal*, 99, 53-80.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling : A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hinshaw, S. P. (2002a). Intervention research, theoretical mechanisms, and causal processes related to externalizing behavior patterns. *Development and Psychopathology*, 14, 789-818.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Hirst, K., & Hannon, P. (1990). An evaluation of a pre-school home-teaching project. *Educational Research*, 32(1), 33-39.

- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research, 85*, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*, 310-331.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology, 27*, 817-839.
- Jones, D., Kenneth, D. A., Foster, M., Nix, R., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Early identification of children at risk for costly mental health service use. *Prevention Science, 3*(4), 247-256.
- Kerr, M., Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., & Vitaro, F. (1997). Boy's behavioral inhibition and the risk of later delinquency. *Archives of General Psychiatry, 54*, 809-816.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., McMahon, R. J., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*, 501-523.
- Lacourse, E., Côté, S., Nagin, D. S., Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2002). A longitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development. *Development and Psychopathology, 14*, 909-924.
- Lagacé, L., Lamarre, J., Hamel, C., & Roy, G. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir*. Sainte-Foy; QC : Conseil supérieur de l'éducation.
- McCall, R. B., & Groark, C. J. (2000). The future of applied child development research and public policy. *Child Development, 71*, 197-204.
- Normandeau, S., & Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire des enfants de deuxième année. *Revue des Sciences de l'Éducation, 26* (1), 151-172.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory (2nd ed.)* New York : McGraw-Hill.
- Pelco, L. E., & Ries, R. R. (1999). Teachers' attitudes and behaviors towards family-school partnerships. *School Psychology International, 20*, 265-277.
- Reid, J. B., Eddy, M., Fetrow, R. A., & Stoolmiller, M. (1999). Description and immediate impacts of a preventive intervention for conduct problems. *American Journal of Community Psychology, 27*, 483-517.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 7*, 441-462.
- Reynolds, A. J., & Gill, S. (1994). The role of parental perspective in the school adjustment of inner-city black children. *Journal of Youth and Adolescence, 23*, 671-694.
- Ritblatt, S. N., Beatty, J. R., Cronan, T. A., & Ochoa, A. M. (2002). Relationships among perceptions of parent involvement, time allocation and demographic characteristics: Implication for policy formation. *Journal of Community Psychology, 30*(5) 519-549.
- Royer, N., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Vitaro, F., & Piché, C. (1989). Associations entre l'orientation pédagogique de l'enseignant et les difficultés d'adaptation psychosociale chez les élèves de maternelle. *Revue Canadienne de Santé Mentale, 8*, 93-110.
- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M., & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue Canadienne de l'Éducation, 19*, 270-286.
- Stattin, H., & Magnusson, D. (1989). The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness, and types of later crime. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 710-718.
- Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). Academic socialization : Understanding parental influences on children's school-related development in early years. *Review of General Psychology, 8*(3) 163-178.
- Tremblay, R. E., & Desmarais-Gervais, L. (1985). *Questionnaire d'évaluation des*

- comportements au préscolaire* (QECP). Montréal; QC : Université de Montréal.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & Leblanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 285-299.
- Tremblay, R. E., McCord, J., Boileau, H., Charlebois, P., Gagnon, C., Leblanc, M., & Larivée, S. (1991). Can disruptive boys be helped to become competent? *Psychiatry, 54*, 148-160.
- Vitaro, F., Dobkins, P., Gagnon, C., & Leblanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez les enfants et les adolescents: Prévalence, déterminants et prévention*. Sainte-Foy; QC: Presse de l'Université du Québec.
- Watkins, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement and parent traits in parent involvement models. *Journal of Educational Research, 91*(1)3-14.
- Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's education and outcomes. *The Journal of Educational Research, 91*, 370-380.