



Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire?

Pierrette Bouchard, Rollande Deslandes et Jean-Claude St-Amant

Volume 47, numéro 3-4, 1998

Enfance : enjeux et réalités 2000

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/706801ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/706801ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

École de service social de l'Université Laval

ISSN

1708-1734 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bouchard, P., Deslandes, R. & St-Amant, J.-C. (1998). Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire? *Service social*, 47(3-4), 221–246. <https://doi.org/10.7202/706801ar>

Résumé de l'article

Cet article est inspiré de certains résultats d'une recherche récente qui montre que, dans les familles réunissant des parents démocratiques et des enfants autonomes, ces derniers ont toutes les chances de réussir à l'école. Après avoir situé ces résultats dans les connaissances récentes sur le sujet, les auteurs illustrent par des exemples contrastés les dynamiques présentes dans deux familles issues d'un milieu ouvrier et populaire. La première présente un style démocratique et l'enfant réussit bien, alors que la deuxième est de type autoritaire et l'enfant connaît des difficultés à l'école. Les contrastes entre les dynamiques familiales font ressortir des pistes à suivre pour prévenir le décrochage scolaire et favoriser le succès à l'école.

Parents démocratiques et enfants autonomes

Dynamique familiale de la réussite scolaire?

Pierrette BOUCHARD
Rollande DESLANDES
Jean-Claude ST-AMANT

Cet article est inspiré de certains résultats d'une recherche récente qui montre que, dans les familles réunissant des parents démocratiques et des enfants autonomes, ces derniers ont toutes les chances de réussir à l'école. Après avoir situé ces résultats dans les connaissances récentes sur le sujet, les auteurs illustrent par des exemples contrastés les dynamiques présentes dans deux familles issues d'un milieu ouvrier et populaire. La première présente un style démocratique et l'enfant réussit bien, alors que la deuxième est de type autoritaire et l'enfant connaît des difficultés à l'école. Les contrastes entre les dynamiques familiales font ressortir des pistes à suivre pour prévenir le décrochage scolaire et favoriser le succès à l'école.

This article stems from some results of a recent research which shows that in families composed of democratic parents and autonomous children, the latter tend to perform better in school. After linking these results to existing knowledge on the subject, it proceeds to illustrate the reality behind such family dynamics by contrasting two types of families, both from a low socioeconomic background: the first adopts a democratic style and the child succeeds in school while the second is a more authoritarian type and the child shows difficulty. The contrasts between these family dynamics open new grounds for efficient intervention in school drop-out prevention and fostering school success.

Dans une étude menée récemment dans la région de Québec, Bouchard et collab. (2000) avancent que, dans une famille réunissant des parents démocratiques et des enfants autonomes, ces derniers ont toutes les chances de réussir à l'école. Présentée ainsi, cette conclusion relève presque de l'angélisme. Elle semble à première vue n'offrir que peu de prise concrète pour les intervenantes et les intervenants sociaux dont l'action quotidienne rejoint plutôt les familles en butte à toutes sortes de difficultés et dont les relations entre chacun de ses membres sont souvent détériorées. Pourtant, la recherche s'est faite dans une école de milieu ouvrier et populaire, avec la collaboration de jeunes au deuxième cycle du primaire ainsi que de leurs parents.

En déconstruisant les dynamiques familiales pour rejoindre la réalité quotidienne de ce que sont et de ce que font des parents démocratiques et des enfants autonomes, le projet a permis d'identifier un certain nombre d'outils, sinon une philosophie d'intervention, qui porte en elle de meilleures chances d'efficacité. Dans le présent article, nous proposons d'effectuer un retour sur les éléments de la réussite scolaire qui sont associés à la relation famille-école. Nous définirons ensuite ce que nous entendons par un style parental démocratique, en précisant d'ores et déjà qu'il s'accorde tout aussi bien avec une structure familiale monoparentale que biparentale ou reconstituée. De même, il s'agira de s'entendre sur le sens à donner à l'autonomie de l'enfant, dans un équilibre toujours difficile à maintenir entre les désirs des jeunes et certaines contraintes et exigences de la vie en famille ou en société. Grâce aux diverses recherches en contexte québécois que nos équipes respectives ont produites récemment, nous proposons de préciser les liens entre, d'une part, les divers modes d'implication parentale et, d'autre part, la réussite ou les difficultés scolaires des jeunes. Il s'agira ensuite d'illustrer, à partir de données de recherche récentes (Bouchard et collab., 2000), certains éléments des dynamiques familiales présentés sous la forme de deux portraits de famille encore inédits. Nous utilisons le terme dynamique familiale pour rendre compte de l'interaction constante à laquelle prend part l'enfant, lui aussi acteur social. Nous terminerons en suggérant quelques pistes d'intervention afin de guider ceux et celles qui entrent en relation d'aide avec les parents et les jeunes qui éprouvent des difficultés sur leur parcours. La perti-

nence de ce matériel empirique, outre l'intérêt suscité par les témoignages des jeunes et de leurs parents, vient de la population particulière ciblée : des jeunes d'une école primaire de milieu défavorisé.

CADRE CONCEPTUEL

Les liens entre le milieu familial et la scolarisation ne sont plus à établir ni en sociologie de l'éducation, ni en psychologie de l'éducation. De toutes les personnes qui interviennent auprès des enfants, les parents exercent la plus grande influence sur la performance scolaire. En sociologie, rares sont les études impliquant le milieu familial qui ne retiennent pas des facteurs tels que la scolarité parentale, la taille de la famille ou encore la structure familiale. En psychologie, les études montrent de façon récurrente qu'une bonne communication entre les parents et les enfants influence positivement la réussite scolaire (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter et Dornbusch, 1990). L'expression d'éloges, l'approbation, l'encouragement, l'aide, la coopération, l'expression de tendresse et l'affection physique vont dans le même sens (Deslandes, 1996; Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997; Manscill et Rollins, 1990). Enfin, la rétroaction verbale des parents a une influence positive sur la motivation scolaire des enfants (Vallerand et Sénéchal, 1992).

Pour la sociologie, en général, c'est le niveau de scolarité des parents qui explique avec le plus de fiabilité les variations dans le rendement scolaire (Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999). Rejoignant les études citées précédemment, nous avons montré que c'est parce qu'il est lié à une plus grande manifestation d'affection et de supervision parentale et à un plus grand soutien affectif (Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999). Ce facteur a aussi été repéré dans une autre de nos recherches sur les représentations sociales des jeunes (Bouchard et St-Amant, 1996), en plus de faire ressortir l'impact majeur de la socialisation différentielle selon le sexe sur la réussite scolaire (voir aussi Deslandes, Bouchard et St-Amant, 1998; Deslandes et Potvin, 1999a). La taille de la famille ne montre pas de relation avec le rendement scolaire. Une de nos recherches (Deslandes et Potvin, 1998) sur les prédicteurs de l'échec scolaire (les difficultés comportementales, le taux d'absentéisme, le temps consacré aux devoirs et les aspirations

scolaires de l'élève) indique que ce sont les aspirations scolaires qui corréleront le plus avec les résultats scolaires, mais que « les aspirations scolaires sont positivement associées à un engagement et à un encadrement parental, à un soutien affectif dans le suivi scolaire et à une bonne communication entre parents et adolescents » (p. 15 et 18). Le lien entre scolarité élevée des parents et bons résultats passe notamment par des attentes élevées de ces parents pour leurs adolescents (Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999, p. 148). À cette dimension s'ajoutent les écarts selon le sexe de l'élève (Bouchard et St-Amant, 1996; Bouchard et collab., 1997).

Ainsi, les caractéristiques familiales présentées sans plus de précision contribuent moins à la réussite scolaire que les pratiques parentales (Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999). En quoi consistent ces pratiques? La notion d'implication parentale renvoie au rôle joué par les parents, à l'école comme à la maison, dans l'éducation de leurs enfants. Il s'agit de présence à l'école, d'échanges avec le personnel enseignant et à la maison, d'interactions parents-jeunes axées sur le quotidien scolaire, d'aide aux devoirs et aux leçons et de communication parents-jeunes en lien avec les projets d'avenir (Deslandes, 1996; Deslandes et collab., 1995, 1997; Deslandes et Potvin, 1998; Bouchard et collab., 2000). Notamment, le temps passé par les jeunes aux travaux scolaires est lié statistiquement au degré de partenariat des parents avec l'école (Deslandes, Royer, Potvin et Leclerc, 1999). Cet élément est d'ailleurs à l'origine et détermine d'autres types de partenariat entre les parents et l'institution (Deslandes et collab., 1999) : quand l'un est élevé, les autres ont des chances de l'être aussi.

L'implication parentale toutefois, même si elle s'avère un élément clé de la réussite scolaire, ne nous apprend rien sur le style d'intervention privilégié par les parents. Certains styles parentaux favorisent-ils une plus grande implication des jeunes dans leur projet scolaire? À cet effet, certains travaux semblent indiquer que le style parental démocratique est associé à une plus grande implication parentale (Deslandes, 1996; Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992). Le style parental est-il le même chez les deux parents? Trois dimensions émergent du concept correspondant comme étant plus significatives, soit l'encadrement ou la supervision, la manifestation de l'affection et de la sensibilité

parentale – sorte d’engagement au développement intégral de son enfant –, et l’encouragement au développement de son autonomie (Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte, 1995; Deslandes, 1996; Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997; Deslandes et Potvin, 1998; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999).

Ce sont les parents démocratiques qui ont les meilleures relations avec leurs enfants, parce qu’ils encouragent la participation à toutes les composantes de la dynamique familiale (Bouchard et collab., 2000). Leur mode de relation a un effet positif sur le développement des habiletés cognitives. Qualifier certains parents de démocratiques implique par conséquent que d’autres le seraient moins. Bien que le concept varie quelque peu d’un auteur à l’autre, on s’entend généralement pour le définir ainsi : une approche de l’éducation identifiable par les divers comportements des parents à l’égard de leurs enfants (Deslandes et Potvin, 1998). Les styles parentaux sont de trois types, soit permissif, autoritaire et démocratique (Deslandes, 1996; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999). Le premier, que l’on peut aussi qualifier de laxisme ou de laisser-aller, se traduit par un faible degré d’intervention de la part des parents. Les enfants sont souvent laissés à eux-mêmes dans les choix qu’ils ont à faire; ils obtiennent plus facilement la permission de s’absenter de l’école ou de sortir tard le soir, ou encore les parents réagissent peu à des résultats scolaires médiocres ou, dans certains cas, fournissent eux-mêmes des excuses pour les expliquer (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh, 1987; Baumrind, 1991; Steinberg et collab., 1992; Deslandes, 1996; Bouchard et collab., 2000).

Le style parental autoritaire se caractérise par un contrôle rigide de l’espace et des temps familiaux, que ce soit pour les horaires de travail ou de sorties, que ce soit pour les fréquentations ou les activités extra-scolaires. Les communications entre parents et enfants sont souvent à sens unique, c’est-à-dire très concrètement que les enfants n’ont que très peu à dire dans l’élaboration des règles de vie familiale et doivent se contenter d’obéir (Dornbusch et collab., 1987; Baumrind, 1991; Steinberg et collab., 1992; Deslandes, 1996). Ce style parental particulier se traduit souvent par des réactions très fortes en cas de résultats scolaires faibles : la « claque par la tête », disait un répondant à propos des réactions de son père (Bouchard et collab., 2000).

Chez les parents démocratiques, les règles de vie en famille sont claires et elles sont aussi appliquées de façon ferme. Mais, à la différence des cas précédents, chacun des membres de la famille a eu son mot à dire dans leur élaboration. Les parents encouragent les discussions avec les enfants et développent graduellement chez eux l'autonomie (Dornbush, 1988, p. 50; Baumrind, 1991; Deslandes, 1996; Bouchard et collab., 2000). L'encouragement à l'autonomie se mesure par l'ampleur avec laquelle les parents encouragent leurs jeunes à s'exprimer individuellement dans la famille (Deslandes, 1996; Deslandes et collab., 1998). Ces derniers bénéficient d'un fort soutien affectif à la maison (Deslandes, 1996; Deslandes et collab., 1999a).

Sur le plan scolaire, l'engagement parental se traduit par un soutien affectif manifeste. Il se reconnaît, notamment, par des félicitations et par des encouragements à propos de l'école, par de l'aide aux devoirs quand cela se révèle nécessaire, par des discussions en famille à propos des choix de cours, des résultats scolaires, des options à choisir ou par l'assistance à des événements culturels à l'école quand l'enfant y participe (Deslandes, 1996; Deslandes et collab., 1997; Deslandes et Potvin, 1998; Deslandes, Royer, Potvin et Leclerc, 1999; St-Amant et collab., 1998; Bouchard et collab., 2000).

Deux exemples, tirés de la recherche de Bouchard et collab. (2000), vont servir à illustrer des styles¹ parentaux contrastés, soit démocratique et autoritaire. Dans le premier cas, il s'agit d'une famille biparentale dans laquelle la mère et le fils ont accepté de témoigner. Martin (prénom fictif) est en sixième année du primaire et il réussit bien à l'école. On retrouve dans la dynamique familiale reconstruite par l'équipe de recherche² les caractéristiques affectives, l'encadrement et la participation de l'enfant dont nous

¹ L'espace imparti nous force à ne pas présenter d'exemple d'un style permissif ou laxiste. Les cas de Viviane et de Pierre-Luc (voir dans Bouchard et collab., 2000, CRIRES) sont pourtant significatifs.

² La méthode d'analyse qui a été utilisée est celle de l'analyse comparative constante. Les portraits de famille présentés ici sont inédits. Ils résultent de ce qu'il est convenu d'appeler, dans le jargon méthodologique, l'analyse verticale. Le processus de réduction catégorielle et de reconstruction des représentations sociales au sein des familles est rapporté dans Bouchard et collab. (2000), *Familles, école et milieu populaire*, chap. 3.

venons de parler. De même, la représentation de l'identité et des rapports entre les sexes apparaît encore une fois comme un élément lié à la réussite scolaire. Le deuxième portrait de famille contraste fortement avec celui qui précède. Il s'agit de la famille de Yannick (prénom fictif), un jeune de cinquième année qui connaît des difficultés scolaires et qui présente des troubles de comportement. Le père, sa conjointe et Yannick ont livré leurs témoignages. Mais avant d'entrer dans l'analyse, situons tout d'abord brièvement l'échantillon à l'étude.

Treize jeunes inscrits au deuxième cycle du primaire d'une école de milieu populaire, soit sept filles et six garçons tous et toutes volontaires, ont participé à la recherche. Neuf étaient jugés en situation de réussite scolaire (sept filles et deux garçons; suivant l'absence de redoublement, les résultats élevés et une évaluation positive du personnel enseignant), alors que quatre étaient en difficulté (trois garçons et une fille). Les rencontres ont duré en moyenne une heure. L'invitation lancée aux parents de ces élèves a permis de rencontrer toutes les femmes des familles, soit treize personnes (mère, conjointe du père et grand-mère), ainsi que cinq hommes membres de ces mêmes familles (conjoint de la mère ou père). Les familles biparentales ou dites intactes étaient au nombre de six, les familles monoparentales au nombre de cinq (quatre avec la mère, une avec le père). Deux familles recomposées complétaient l'échantillon (une mère et un nouveau conjoint, un père et une nouvelle conjointe). Nous avons rencontré les parents lors d'entretiens de 90 minutes environ. Les mères et les pères, le cas échéant, ont été vus séparément. En accord avec les principes éthiques de recherche concernant des sujets humains, le consentement libre et éclairé des personnes a été consigné par écrit. Celui des parents s'est ajouté pour permettre la participation de leurs enfants³.

³ Notre objectif de départ était à la fois plus précis et plus ambitieux. La participation effective a été moindre que souhaitée, malgré un soutien très concret de la part de l'école et malgré des efforts réitérés pour contacter les parents.

ILLUSTRATIONS DES DYNAMIQUES FAMILIALES

Le style démocratique dans la famille de Martin

Le père de Martin est propriétaire d'une entreprise. Il a quitté l'école en cinquième secondaire, mais y est retourné plus tard pour faire des études en mécanique. Sa mère est agente de service dans un établissement bancaire depuis 18 ans. Elle a suivi trois sessions de cours au collégial en techniques policières. Aujourd'hui, elle a repris ses études. Martin a un frère plus jeune que lui.

Le soutien des parents

Cette famille fait preuve d'ouverture et de confiance des membres entre eux; les parents sont aimants et à l'écoute des enfants qui bénéficient d'une marge de liberté. Cette attitude transparaît dans les propos de Martin : « J'ai beaucoup de liberté [...] Ils me laissent toujours aller dans les camps [...] ou à La Ronde [...] Ils ne disent rien sur le choix de mes copains. Même que mes parents aiment quand j'amène mes amis. » Ses parents font partie du groupe de personnes qu'il admire le plus. « Mes parents vont toujours me supporter. Ils ne me laisseront jamais tomber. Ils seront toujours là quand ce sera le temps. » Sur le plan scolaire, il dit ailleurs : « Si j'ai des problèmes, mes parents m'aident toujours. » Il dira aussi que c'est avec les deux qu'il discute le plus souvent de ses problèmes et que les deux le suivent dans son évolution scolaire. Sa mère le décrit de son côté comme « un petit gars ordonné » et « prévoyant ».

La valorisation de l'éducation par les parents

Les deux parents valorisent l'effort. Avec son retour aux études, la mère partage une certaine complicité scolaire avec lui : « Cela devient un support mutuel. » Martin témoigne du sens des responsabilités. « Quand j'arrive de l'école, je m'installe pour faire mes devoirs, pour ne pas être pris avec cela. Je mets le temps que ça prend [...] Si j'ai besoin de plus de 1 h 30, je n'ai pas peur de repousser mes activités. » Être responsable, pour lui, signifie poser les gestes qu'il faut pour régler ses problèmes. Ainsi, même s'il est généralement satisfait de ses notes, il arrive qu'il le soit

moins : « Je me dis que je vais me forcer plus [pour le prochain examen] Je change mes méthodes. »

Martin dit de son père : « Il me force à réussir pour que je sois capable de faire ce que je veux. Les deux me supportent beaucoup sans mettre de pression. » Sa perception de l'attitude de ses parents face à l'école est positive. Sans trop de surprise, on apprend qu'il aime l'école et aime apprendre. Il dit d'ailleurs admirer ses professeurs « parce qu'ils veulent toujours nous apprendre les bonnes choses ». Il s'oppose assez fortement à ceux et celles qui disent que certaines matières ne servent à rien plus tard. « C'est faux ce qu'ils disent. Toutes ces matières vont nous servir comme le français, les maths et l'anglais. Si cela ne sert à rien, pourquoi allons-nous à l'école ? »

Un projet d'avenir précis

La mère se perçoit comme exigeante envers les enfants. Elle attend de Martin qu'il termine son collégial technique et, « s'il désire aller plus loin, on va s'arranger [sur le plan financier]. C'est parfait pour moi [...] terminer son secondaire V, c'est le minimum. » Quant à lui, il a un projet d'avenir particulier et très poussé. Depuis qu'il est tout petit, il désire devenir pompier. Il connaît tous ceux de son quartier et donne leurs noms. À la maison, ils sont d'ailleurs abonnés à des revues de « pompiers, spatiales et d'avions de guerre ». Dans ses loisirs, il aime jouer au basket-ball; il est membre d'un club de tir et, l'été, il aime être avec les pompiers. « Nous essayons l'équipement de pompier. » Quand on lui demande quelles sont les personnes qu'il admire le plus, outre ses parents et ses professeurs, il nous parle des pompiers « qui risquent leur vie pour la société ».

Des aspirations professionnelles élevées

Martin, nous l'avons vu, a confiance en ses parents. Sur le plan des aspirations professionnelles, il a intégré plusieurs de leurs conseils. Ainsi, à son désir de devenir pompier il ajoute la volonté de bien gagner sa vie. Quand on lui demande, par exemple, s'il irait à l'école si elle n'était pas obligatoire, il répond: « Oui, j'irais quand même à l'école. Je ne voudrais pas faire de petits métiers. » Sa mère dit elle aussi la même chose : « J'aimerais

qu'il aille à l'école assez longtemps pour qu'il ait un métier assez payant pour qu'il puisse profiter de la vie. »

Les aspirations scolaires et professionnelles de Martin intègrent donc ces deux dimensions : « Je veux devenir pompier ou administrer les pompiers, pour ma carrière [...] pompier, c'est une très bonne place et bien payée [...]. Cela prend un secondaire V, mais moi je veux aller plus loin. J'étudierais en chimie à l'université. Je trouverais une matière qui me rapprocherait des pompiers [...] Je veux apprendre plus, pas tout de suite pompier et aussi avoir un poste plus élevé. » Cet extrait illustre bien l'intégration des différentes perspectives.

Par ailleurs, il sait qu'il pourrait hériter de l'entreprise paternelle. « Il y a un emploi que je suis sûr d'avoir et c'est le commerce à mon père. » Mais, ajoute-t-il, « les pompiers ont majoritairement deux emplois ». Il tient vraiment à ce projet. Il avoue être « surinformé sur les pompiers ». Il résume son projet d'avenir en ces mots : « terminer mon secondaire V, [...] aller au cégep et aller à l'université et pendant les cours, suivre une formation ("les blocs" pour apprendre à conduire les camions, etc.) pour les pompiers. Je travaillerais aussi dans le commerce à mon père. Je veux toujours apprendre. Mes projets me motivent dans mes études ».

Les raisons qui pourraient l'empêcher de réaliser ce projet sont « Peut-être le manque d'argent. Je sais qu'il y a un prêt étudiant ». La sécurité financière semble plutôt acquise. Il semble avoir appris à gérer son argent raisonnablement (« Je ne peux pas dépenser de l'argent tout l'après-midi dans les arcades, j'aime mieux dépenser pour des choses utiles ») et à apprécier ce qu'il reçoit (« Quand je reçois des amis, ils me donnent même de l'argent en plus »). Son projet d'avenir présente un niveau de structuration très élevé.

Quand on lui demande s'il a confiance en ses capacités de se tailler une bonne place dans la société, il répond que « oui » mais ajoute candidement, en même temps : « Il aurait fallu que je devienne pompier l'année dernière ou cette année car les retraités sont tous partis. »

Une représentation de l'identité qui allie responsabilité et ouverture

Ce garçon a une conception de l'identité masculine en harmonie avec les modèles qui l'entourent, ses valeurs et pratiques. Pour lui, être un homme, c'est être « capable de se trouver un emploi seul et de prendre ses responsabilités; être autonome et capable de faire ses affaires ». Il manifeste de l'ouverture quant à la question de l'égalité des sexes. « Ils sont égaux. Il y a autant de professeurs que de professeuses, de policières que de policiers, etc. Ils se soumettent aux mêmes règles. Je ne vois pas de différence. Il y en aura toujours qui vont dire que les femmes ne peuvent pas faire certains métiers, mais je ne suis pas de cet avis. » Il ne croit pas qu'il y ait des matières pour les filles et d'autres pour les garçons. « Ce n'est pas vrai, tout le monde est bon en tout. Que ce soit les gars ou les filles, tout le monde est bon. Il faut que tu travailles plus dans les matières où tu as de la misère. »

Le fait que sa mère ait souhaité accéder à un métier non traditionnel peut l'avoir influencé positivement. Bien que celle-ci dise ne pas être féministe, elle s'exprime en ces termes sur l'égalité en emploi : « C'est encore les hommes [qui ont les meilleurs emplois]. Au niveau des salaires ce n'est pas atteint. Je pense que ça change, mais de là à dire que c'est tout changé... Il y a encore des hommes qui ont des postes importants quand il y a des femmes aussi compétentes. »

Elle transmet à Martin le sens du partage des tâches en plus de celui des responsabilités : « Je veux qu'il soit poli, respectueux et qu'il aide les autres. Si jamais il se marie, je veux qu'il aime et qu'il s'occupe de sa femme. Je lui en parle. Je lui dis : "Martin, pratique-toi à faire la vaisselle car les filles aiment ça". »

Une complicité mère-fils

Une complicité mère-fils, décelée sur le plan scolaire, transparait également ici dans la transformation des rôles sociaux liés au sexe. Martin rend bien à sa mère l'intérêt qu'elle lui porte. Il partage le travail domestique : « Avant les repas, je mets la table, après je range les choses. C'est moi qui pellette, qui passe la

tondeuse. Ils ne me payent pas, je ne leur demande rien. Quand ma mère est malade, je fais le lavage. Je sors aussi les ordures. » Martin sait que, pour sa mère, suivre des cours c'est un travail de plus : « Maintenant, elle a un nouveau poste et elle suit un cours le lundi soir. C'est très exigeant pour elle. » Il est capable d'appliquer cette analyse aux rapports sociaux entre les sexes en emploi. « Il y a plus d'hommes que de femmes, et c'est ça que je trouve plate. Un ou l'autre, les hommes ou les femmes, il n'y a pas de différence comme je disais tantôt en autant qu'ils aient les connaissances du métier. Les femmes sont autant à prendre que les autres. »

Son ouverture et sa tolérance se manifestent à l'école

L'ouverture et la tolérance de Martin s'expriment sur plusieurs autres plans. En ce qui concerne la réglementation scolaire, par exemple, il juge que « la plupart [des règles] sont correctes. Le respect de l'autre c'est important; sinon tout le monde s'ennuierait promener. » Il utilise d'ailleurs souvent le mot « tolérer » dans ses propos. Il manifeste également de l'ouverture face au personnel enseignant. « Ils sont très bons, compétents, je n'ai rien à dire. Ils sont super tolérants. Je les trouve corrects. Ils nous encouragent beaucoup. La majeure partie du temps, ils sont intéressants. Ils ont une ouverture d'esprit, tu peux toujours leur parler [...] Ils font très bien leur travail. Ils connaissent très bien leur matière. »

De son côté, sa mère dira que pour le personnel enseignant de l'école « les enfants ne sont pas des numéros, [qu'ils] les connaissent ». Un « bon professeur » pour elle, c'est une personne « [...] qui va au-delà. [...] Que le prof ne s'arrête pas seulement à la matière et qu'il y mette de son vécu. Piquer la curiosité des enfants. »

Par ailleurs, Martin est conscient des phénomènes d'exclusion par les pairs. Il a remarqué qu'à son école les garçons les plus populaires sont « ceux qui font des mauvais coups, qui se battent contre tout le monde. Ce sont les plus forts. » Il témoigne de la violence qui y règne parfois : « Oui cela se fait. Ils se font voler leurs affaires, crier des noms et se [font] battre [...] Il y a des gens qui me crient des noms, mais cela me passe par-dessus la tête [...] Ils pensent que je suis plus fort que les autres, alors ils ne

viennent pas m'écœurer [il est grand et costaud pour son âge]. Je le poigne par le collet et lui dis d'arrêter. J'ai une gang, mais nous on ne se bat pas. Je n'utilise pas ma force, mais cela fait peur. »

L'interdépendance au sein de la famille

Au bilan, le portrait de famille qui vient d'être tracé illustre une dynamique d'interdépendance. Martin y est un acteur social à part entière, soutenu par ses deux parents. Lui et sa mère rendent compte d'une complicité particulière qui se manifeste sur le plan scolaire et dans la transformation des rapports sociaux entre les sexes. D'autres complicités semblent également exister entre lui et son père et avec d'autres personnes significatives de son entourage. Martin est capable de construire des relations sociales positives. Il « prend sa vie en mains » dans la mesure où l'on peut le faire à cet âge. À l'affection et à la liberté qu'on lui donne, et à la confiance qu'on lui témoigne, il rend l'autonomie, le sens des responsabilités, le respect et l'ouverture. Ces comportements et ces attitudes se manifestent dans son milieu familial comme dans le milieu scolaire.

Le portrait de famille qui suit met au jour une dynamique bien différente.

Le style autoritaire dans la famille de Yannick

Le père de Yannick est âgé de 44 ans. Il est représentant des ventes dans le secteur des produits sanitaires depuis 23 ans; il a également été conducteur de camions lourds. Il est divorcé, mais vit depuis deux ans avec une nouvelle conjointe. Celle-ci travaille comme serveuse dans un casse-croûte; elle est mère de deux enfants qui vivent avec leur père. Yannick a, de son côté, deux frères qui vivent avec leur mère. Il est le seul enfant à demeurer au sein de cette famille recomposée.

Yannick a fréquenté une classe pour jeunes en troubles de comportement. « Yannick avait un problème de mensonge, de vol. Avant je le voyais doux, mais plus [depuis] que je suis avec; je le vois violent », raconte sa belle-mère. Yannick, de son côté, confirme. Il s'est confié à son père et « depuis [dit-il] je ne vole plus, des petites affaires des fois, mais il est arrivé à me contrôler.

Maintenant, je vis pour le *fun*, plus pour me faire arrêter. Je connais tous les policiers du village [...]. » La violence est présente dans son expérience scolaire : « Il y en a un qui m'a mis un couteau dans le dos. Il est dans ma classe. Il m'a dit de la fermer. Je lui ai donné un coup de poing dans le ventre. »

Sa relation avec son père et sa belle-mère est également difficile. Il se sent très contrôlé : « Je n'ai pas le droit aux culottes d'armée. Je n'ai pas le droit de sortir plus [tard] que 8 h 30. Je n'ai pas le droit d'aller dans les centres d'achats tout seul. On dirait que j'ai des parents "poules". Quand je me fais des amis, c'est des amis. S'ils ne leur aiment pas la face, je ne les emmène pas chez nous. » Il se sent rejeté aussi.

Le père a terminé une cinquième secondaire et est ensuite entré sur le marché du travail. « J'ai commencé à travailler jeune car on a subi une faillite. » Son parcours scolaire a été assez difficile, marqué par le style autoritaire qui sévissait dans son milieu : « Dans ce temps-là, le système était tellement correctionnel et strict qu'on ne se référait aux parents que seulement dans des cas litigieux; en d'autres temps, une tape derrière la tête et on se remettait dans la ligne [...] J'ai souvent pensé que l'école c'était une prison parce que c'était presque une discipline militaire [...]. C'était un système de terreur. » Il parle d'un de ses professeurs comme d'un tyran. À partir de la quatrième année, « j'ai commencé à être plus baveux et faire ma place [...] Je sortais de ma coquille et je posais des gestes irréfléchis. »

La conjointe du père de Yannick a elle aussi abandonné l'école au cours de son secondaire et cela à deux reprises. Elle s'est mariée à 19 ans : « C'était ma porte de sortie, ma fuite. » Après avoir eu ses deux enfants, elle a décidé de retourner aux études et de terminer son secondaire à l'éducation des adultes. Son père aussi était autoritaire et contrôlant : « Pour lui, [...] c'était plus de la dictature que de l'encouragement [...] Il s'assoit à la table et faisait réciter l'histoire et la géographie à mes frères et s'ils ne le savaient pas c'était la claque par la tête. » Il avait aussi des problèmes d'alcoolisme : « Mon père, dans un sens, il nous encourageait et dans l'autre il nous détruisait quand il avait bu. Il détruisait nos rêves. » Dans ce contexte, l'abandon scolaire et le mariage sont présentés comme « porte de sortie ».

Jusqu'au secondaire, elle dit avoir « adoré » l'école. En troisième secondaire, elle a commencé à « déconner ». Elle s'éloigne alors de plus en plus du monde scolaire tout en occupant des emplois de gardiennage. Elle travaille tard et devient fatiguée; la famille ne dédaigne pas son petit revenu supplémentaire : « Après l'école, je gardais jusqu'aux petites heures du matin. Je pense que j'ai occasionné mon désintérêt. Je me disais que je devais y aller car j'emmenais le salaire à ma mère. Je devenais brûlée. »

Les représentations scolaires de Yannick : l'ambivalence

Yannick a une représentation ambivalente de l'école. Il en parle comme d'un lieu d'apprentissage tout en ajoutant du même souffle qu'il la trouve plutôt ennuyeuse. Le terme « plate » revient à plusieurs reprises dans ses propos, tout comme celui d'« exagéré » qui trahit une certaine distance face à l'univers scolaire. Ainsi, dans son appréciation des règles scolaires, il dira : « Il y en a qui sont exagérées. On n'a pas le droit d'aller tout seuls à nos taxis, il faut attendre. Je trouve cela plate être évalué. » Il utilise également la formule « oui et non » pour marquer ses appréciations. Certains règlements sont exagérés, mais d'autres seraient nécessaires.

L'ambivalence face au personnel enseignant transparaît elle aussi : « Ils m'encouragent et des fois me découragent car ils exagèrent des fois. » Yannick est également habité par un certain sentiment d'injustice : « Une fois, je me suis fait planter et il y en a un qui a déchiré ma feuille et j'ai perdu ma récréation pour cela. Ce n'est pas de ma faute si je me suis fait planter. Il n'y a pas juste un petit peu d'injustice. » En même temps, il est en mesure de comprendre le point de vue enseignant : « Des fois on les tanne. Une fois, il y en a un dans la classe qui a fait pleurer un prof parce qu'il la traitait de je ne dirai pas quoi. Elle n'a pas eu le goût de nous enseigner de la journée car elle était fâchée et elle avait de la peine. » Mais quand on lui demande ce qu'il changerait à l'école s'il en avait le pouvoir, il répond : « Tout. Plus de profs dans les écoles, non je rigolais un petit peu. »

Son ambivalence provient de l'écart qu'il perçoit entre sa propre expérience scolaire (somme toute plutôt négative) et ce que son père lui a raconté de la sienne (perçue sans doute comme pire).

Par exemple, cela ressortira de ses propos sur les règlements. Ils ne sont « pas si sévères que ça, parce qu'il y en a, comme nos parents, qui étaient sévères. Maintenant, ce n'est plus aussi sévère. »

Mais ses relations avec le personnel enseignant ne semblent pas meilleures que celles vécues par son père ou sa conjointe. Il les perçoit comme contrôlants : « Oui pis non. Des fois, ils sont bons et d'autres fois ils ne sont pas bons [...] Ils devraient nous laisser un peu plus libres. J'aimerais une pause entre chaque cours, qu'on ait le droit de se promener dans les corridors. » Les travaux scolaires sont perçus comme une entrave à sa liberté. On doit le pousser à faire ses devoirs : « Souvent, ils me le disent car les devoirs passeraient ailleurs que dans ma tête. Les devoirs, et vous ne pouvez pas dire le contraire, quasi personne n'aime ça. On n'en a pas, on n'étudiera pas pour rien. Il y en a assez quand on en a. » En ce qui concerne les leçons, il y consacre environ une heure 15 minutes par soir. « Cela dépend si mes devoirs sont faciles. » Cette obligation est source de conflit entre lui et ses parents : « Des fois, nos parents nous disputent. Ça ne change rien. Ils nous crinquent, ils nous crinquent et après on veut faire plus de conneries. »

Finalement, sous le couvert de quelques réponses ambivalentes se cache une réelle distance scolaire. Il semble que ce qui intéresse vraiment Yannick, ce soit le jeu. L'école c'est un lieu pour rencontrer ses amis : « Des amis envers lesquels on a confiance, c'est là pour nous aider et il y en a qui sont là pour nous amuser. » En plus de faire disparaître les professeurs, s'il avait le pouvoir de changer des choses à l'école, « la récréation serait plus longue. Il y aurait plus de périodes libres. » De même, dans l'organisation de la matière : « Si on avait le choix d'une matière toute la journée entre l'éducation physique, les mathématiques et le français, mon premier choix serait l'éducation physique et ensuite les mathématiques. Il se décrit comme « bon en calcul ». Pour le reste, son analyse, d'un sommaire étonnant, est tout à fait révélatrice : « Compter ça va nous apprendre quelque chose, parler, pas vraiment, car on sait parler pareil. Chercher dans le dictionnaire, ça va peut-être nous aider un petit peu. La géométrie, ça nous fera rien faire, ça ne servira à rien

sauf si on est architecte. Anglais, ça peut servir. Éducation physique, pas vraiment, c'est plus pour nous divertir. »

Il est très modérément intéressé à l'amélioration de ses résultats scolaires : « Ça m'intéresse oui et non d'améliorer mes notes. Oui, parce que je vais pouvoir passer mon année plus facilement. Non, parce que ça sert à quoi? Dans deux ans je m'en vais au secondaire pareil⁴. Si je double une année je suis fait, ça donne rien pareil. À 13 ans, on n'a pas le choix d'aller au secondaire. Il y en a que l'année prochaine ils vont y aller et ils n'auront pas fait leur 6^e année. C'est à cause de l'âge. » Il montre une certaine compréhension du système, mais par ailleurs ne semble pas réaliser les conséquences d'une implication moins soutenue. Il témoigne d'une certaine forme de pensée magique : « Si tu écoutes c'est facile, si tu n'écoutes pas c'est difficile. Ce n'est pas trop dur d'utiliser sa mémoire. »

Aspirations professionnelles réduites

Ses aspirations professionnelles sont limitées. Il a déjà intériorisé les limites auxquelles mène un parcours scolaire difficile. « [...] Je vais sûrement faire comme mon père, de la *van*. Je vais peut-être aller plus loin, cégep, université. Je ne sais pas où je vais me rendre. Avec un secondaire V, tu ne peux pas être docteur ni médecin. Tu ne peux pas être grand-chose. » En même temps, il apparaît peu ou mal informé du système scolaire quand il parle du niveau de scolarité de son père : « Mon père a fait du cégep pour devenir camionneur. Il travaille dans les produits sanitaires et il a fait beaucoup d'études. L'université c'est avant ou après le cégep? »

Les problèmes qui pourraient empêcher la réalisation de ses projets d'études sont : « ne plus avoir d'argent, me faire violer⁵, c'est dur à dire ». Il ne voit aucun problème à se trouver un emploi au cours des prochaines années : « Ce n'est pas dur, je vais aller dans des restaurants, concierge. Des affaires que tu peux faire pendant l'école pour passer le temps [...] Là, ça me tente de

⁴ Propos recueillis en 1998.

⁵ Cet exemple surprend dans le contexte.

passer le journal la fin de semaine. Oui, je vais me trouver un travail. »

Un dialogue de sourds au sujet de l'avenir entre le père et le fils

Le père est conscient de l'incidence des difficultés scolaires sur le projet d'avenir de son fils. Il se sent interpellé, mais semble avoir intériorisé la probabilité de l'échec à cause de l'attitude de Yannick. « Est-ce qu'aujourd'hui avoir des aspirations ça veut encore dire de quoi? Ils ne discutent pas avec nous comme nous discussions avec nos parents. Je pense que c'est à lui de faire sa place. Je vais essayer de l'aider le plus possible. Je vais l'encourager. Mais il va faire à sa tête comme tous les enfants [...] Yannick n'écoute pas, il s'en fout [...] Il faudrait peut-être que ça change un peu. Je me demande si on n'est pas en train de se dire : "Regarde il est parti". » Il craint que son fils ne lui échappe. Il a de la difficulté à se projeter dans l'avenir. Il oscille entre des situations très opposées : « Si Yannick voulait, il a l'intelligence, le charisme et le tour de main pour devenir premier ministre (c'est stupide!), ou il peut se trouver littéralement en prison. S'il décide de prendre la mauvaise tangente, ça peut aller loin. C'est évasif comme réponse, mais je sais que Yannick, s'il décide de commencer quelque chose, il va réussir. » Comment? Il n'élabore pas davantage et rend compte à sa manière, lui aussi, d'une forme de pensée magique.

Des vues traditionnelles sur l'école

Son jugement sur l'éducation se résume ainsi : « Je pense qu'il faudrait qu'il y ait un peu plus de discipline, mais pas à l'excès comme nous avons vécu. Ré-inculquer le respect. » Sa conjointe fait sensiblement la même évaluation : « Plus de discipline, moins de congés pédagogiques et plus d'heures d'école. Je reviendrais comme dans le temps. »

Elle semble, elle aussi, dépassée par le comportement de Yannick : « J'ai beaucoup de difficulté à l'imaginer plus tard. Parce qu'on est à un point avec lui où il stagne. Il n'y a rien qui change malgré les efforts qu'on met. Il a la maladie du "Je m'en foutisme".

[...] Je me sens bloquée avec lui. Je ne sens pas de désir de sa part [...] On essaie. Il fuit. Il ne veut rien savoir. »

Même si sa nouvelle famille n'a que deux ans d'existence, elle témoigne d'un effort particulier d'implication auprès de Yannick : « Je lui ai tout expliqué de A à Z, que j'avais abandonné l'école et que je le regrettais car j'ai dû poursuivre par la suite. Il n'y a rien à faire en ce moment. Ce n'est pas facile de garder l'espoir. Je suis dépassée par Yannick, car mes enfants sont excellents. »

Des avenues de communication et de contradiction entre les deux

Pourtant Yannick lui confie ses problèmes : « [...] J'ai beaucoup de problèmes avec, mais c'est à elle que je me confie. » De plus, il dit qu'il l'admire parce qu'« elle [le] considère comme son fils ». Malgré cet effort de communication, il semble que Yannick témoigne d'une certaine hostilité à son égard : « Ça a l'air que j'ai failli frapper la blonde à mon père. Elle m'a fait quelque chose que j'aimais pas, je lui ai dit et elle m'a obligé à le manger. J'étais fâché. »

Sa belle-mère dit : « Je ne l'imagine pas avec une femme, car il déteste les femmes. » Quelle représentation se fait Yannick de l'identité socio-sexuelle? À première vue, peu élaborée mais très certainement stéréotypée. Quand on lui demande ce que c'est pour lui être un homme, il répond : « Les hommes sont plus acceptés dans les camps qui sont pour hommes, les filles c'est seulement les filles. [...] Être un homme, c'est juste eux qui peuvent aller dans les camps. Quand on dit femme, c'est une femme de ménage par exemple. » Sa représentation des femmes se fait d'abord en lien avec le travail domestique. Elle comporte également une dimension d'objectivation : « Moi je dis que c'est plus facile pour les femmes de se trouver une job car elles intéressent les hommes. Il y a des danseuses. »

Les activités qu'il préfère sont typiquement masculines : « Le hockey. » Une certaine pression paternelle à la conformité masculine s'exerce dans ce domaine : « J'aurais aimé être dans une équipe de hockey "pee-wee", mais je suis trop vieux. Le niveau d'après, c'est trop fort. Mon père dit que je suis

"moumoune"; il me donne des petits coups et je pleure, on dirait que je suis sensible. »

Le père n'est pas convaincu que les hommes et les femmes sont égaux : « [...] mais même si une femme est capable de chauffer des camions lourds, il y a certaines situations où ça lui crée des problèmes. Je ne crois pas qu'une femme peut faire toutes les jobs mis à part une femme-homme. » Il ne croit pas que le mouvement des femmes ait permis d'améliorer la société : « Non, parce que la femme avait un apport important au foyer. Les repas étaient plus copieux et le climat familial n'était pas le même. [...] Cela a détruit l'aspect familial. Il y a eu l'augmentation des divorces. » Il se considère comme le chef de famille, celui qui détient le pouvoir : « Je donne du pouvoir à ma conjointe si elle doit réprimander Yannick. »

En ce qui concerne le point de vue de sa conjointe sur l'amélioration de la société par le mouvement des femmes, elle dit : « Oui et non. Oui, parce que cela a réveillé du monde, la femme ce n'est pas juste un objet. Aussi, cela a provoqué une certaine rancune ou colère contre la femme parce que la femme a essayé de prendre sa place. » Les arguments négatifs ne sont pas développés dans l'entrevue.

Quelques conclusions s'imposent sur la dynamique familiale mise au jour. Il semble que le contrôle familial occupe une place importante dans l'expérience de Yannick. Il manifeste différentes formes de réaction à la discipline, qu'elle soit scolaire, familiale ou sociale. Il se sent brimé, parle d'injustice, d'exagération et de rejet. Il fait souvent référence à la liberté. Le père joue un rôle central dans la dynamique familiale et a lui-même vécu de la « terreur » en milieu scolaire. Il ne semble pas être en mesure de faire autrement avec Yannick. Il exprime de la nostalgie et une certaine forme d'admiration par rapport aux valeurs de l'école traditionnelle. Sa conjointe partage son point de vue. Le contrôle est la méthode d'encadrement la plus efficace qu'il ait trouvée pour sortir Yannick de la délinquance. À cela s'ajoutent différentes interventions pour faire de Yannick un homme dans le champ des valeurs masculines qu'il privilégie. Il détient le pouvoir au sein de sa famille et le manifeste dans son rapport à sa conjointe et à son fils. Yannick reçoit des messages plus ou moins contradictoires.

La force, le pouvoir, le contrôle et leurs modes d'expression sont des valeurs préconisées par son père, sans que Yannick puisse les exprimer (du moins dans les canaux qui sont à sa portée : batailles, vol, violence, chahut, etc.). Ces contradictions amènent des conflits; elles suscitent un sentiment d'injustice. Yannick exprime de la colère et du désarroi. Le climat affectif est plutôt déficient. On peut constater toute la différence avec la famille de Martin.

Discussion en vue de l'intervention

Il ressort de la comparaison entre ces deux dynamiques familiales quelques lieux d'intervention à privilégier auprès des parents en vue de la réussite scolaire. Nous avons vu que Martin profite d'un climat démocratique à la maison et que sa famille opte pour les échanges et la discussion plutôt que pour le contrôle et l'imposition d'idées. Dans ce contexte, Martin développe de la confiance en lui et de l'autonomie. La liberté et l'indépendance sont également des valeurs privilégiées dans sa famille. Cette liberté n'exclut toutefois pas l'encadrement.

Ces deux études de cas rejoignent, on ne peut mieux, les résultats de l'étude de Deslandes⁶ portant sur les interactions parents-jeunes et le développement de l'autonomie des adolescents. Les données ont été recueillies auprès de 872 adolescents de deuxième secondaire. Les résultats indiquent que plus les parents témoignent de l'engagement, encouragent à l'autonomie et apportent du soutien affectif, plus les adolescents se décrivent comme étant autonomes (Deslandes et Potvin, 1999b; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000). À l'instar de Greenberger (1984), Deslandes et collab. (2000) définissent ce concept en termes d'orientation pour le travail (c.-à-d. persévérance, goût de relever des défis), d'indépendance (initiative, sentiment de contrôle) et d'identité (estime de soi et concept de soi).

Les intervenantes et intervenants désireux de développer un climat familial propice à la réussite scolaire pourraient sensibiliser les parents à la prise en charge graduelle par les enfants des

⁶ R. Deslandes (1998-2001), *L'autonomie de l'adolescent et les interactions parents-adolescents en lien avec la réussite scolaire*. Subvention CRSH.

responsabilités liées à la réalisation des travaux scolaires et à leur gestion dans le temps. Les parents pourraient être soutenus dans l'exercice de cette fonction en assurant l'enfant d'une présence attentive, affectueuse et constante. Ce développement de la responsabilisation se combinerait bien à plus de liberté dans la vie personnelle et sociale de l'enfant dans des domaines qui n'ont pas d'incidence sur sa sécurité. Maintenir un climat démocratique à la maison veut dire faire participer les enfants aux décisions, les écouter, les impliquer dans les échanges et leur faire confiance sur des questions qui les concernent. Cette dynamique, qui n'est pas synonyme de laisser-aller de la part des parents, aura des effets bénéfiques à long terme.

Dans le cadre de ces études de cas, Bouchard et collab. (2000) font ressortir que Martin a une vision positive de l'école, du personnel enseignant et de l'apprentissage. Il éprouve du plaisir à l'école et reconnaît des compétences à ses enseignantes et enseignants. L'école est d'abord pour lui un lieu d'apprentissage et il perçoit l'utilité des matières enseignées. La valeur accordée à l'école et à l'apprentissage est partagée par ses parents. L'école sert autant à se développer personnellement qu'à se préparer à l'avenir. Les parents intéressés à soutenir leurs enfants dans une démarche de scolarisation réussie pourraient être sensibilisés à ces différents aspects : tenir des propos encourageants sur la scolarisation, faire valoir le plaisir d'apprendre et de découvrir, promouvoir l'utilité des matières dans la formation personnelle et pour l'avenir, encourager les jeunes à s'impliquer à l'école dans des activités parascolaires, enfin, souligner et encourager les liens positifs avec le personnel enseignant.

Se tenir au courant de la vie scolaire de l'enfant et de son évolution s'impose comme préalable à toute action de soutien. Les efforts, comme les réussites, méritent d'être relevés et encouragés. Les parents peuvent insister sur la satisfaction éprouvée quand on obtient de bons résultats scolaires. De même, les échanges avec l'enfant sur les difficultés éprouvées et les moyens à prendre pour y remédier permettent à l'enfant d'augmenter sa confiance en lui.

Le jeune Martin témoigne également d'une réflexion intéressante au sujet de son avenir. Il exprime des idées assez précises sur le

métier qu'il aimerait exercer. Il est capable de se projeter dans l'avenir et ses aspirations scolaires et professionnelles sont élevées. Il envisage des études universitaires et ses parents témoignent d'une grande confiance dans ses capacités. Ils expriment des aspirations pour son développement intégral et pour sa réussite éducative et sociale.

Sans nécessairement définir à l'avance l'avenir de leurs enfants, ou proposer des professions et des métiers précis, les parents peuvent encourager leurs enfants à en élaborer même s'ils risquent de se modifier en cours de route. Il semble, en effet, que ce ne sont pas tant les aspirations professionnelles des parents qui jouent un rôle important dans la réussite que le fait que les enfants envisagent de faire des études prolongées à partir d'un projet d'avenir. L'avenir scolaire se bâtit souvent dès le primaire. L'école reste un milieu de vie où les enfants peuvent se découvrir et se développer. La discussion avec les enfants sur un projet qui leur tient à cœur – même s'il est ambitieux – traduit l'intérêt des parents. Recueillir de l'information sur les métiers et les professions préférés, de même que sur la scolarisation qu'ils impliquent, faire des liens entre les gens qui les exercent et leurs parcours scolaires seraient de bonnes occasions de resserrer les liens familiaux.

Finalement, la dynamique dans la famille de Martin fait ressortir plus d'ouverture vers des pratiques égalitaires entre les sexes que dans la famille de Yannick. L'intervention contre le recours aux stéréotypes sexuels ou sexistes permet de développer le sens critique et de proposer des voies d'émancipation sociale aux enfants. Les stéréotypes de toutes espèces enferment les personnes dans des rôles déterminés à l'avance et limitent par le fait même les potentialités des enfants.

CONCLUSION

Pour que puisse se développer et se transmettre en milieu populaire le désir d'émancipation sociale qui caractérise les familles dont les enfants vont bien à l'école, un certain nombre de conditions socio-économiques de base doivent être assurées. La présente démarche de réflexion permet de relever un certain nombre de caractéristiques de ces familles à un moment de leur

histoire. Elles sont parfois soumises à des contraintes extérieures sur lesquelles elles ont peu d'emprise. Un climat familial serein, par exemple, intimement lié à une bonne communication entre parents et enfants et au soutien affectif dont ces derniers peuvent bénéficier, est aussi tributaire de conditions socio-économiques très concrètes : un travail rémunéré, des services de garde, des ressources éducatives diversifiées, des soins de santé adéquats, etc. C'est dans un tel contexte que les relations entre les membres de la famille, appelées à être entretenues quotidiennement, ont le plus de chances de se transformer en conditions de réussite à l'école, ce qui tend à se confirmer dans une nouvelle recherche de Bouchard et collab.⁷.

Il est bon de souligner enfin que le style parental n'est pas une donnée immuable – comme le serait par exemple l'origine sociale – et qu'un travail de sensibilisation auprès des parents peut les amener à modifier leur approche (Dornbush, 1988, p. 48).

Pierrette BOUCHARD
Professeure titulaire
Département des fondements et pratiques en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Rollande DESLANDES
Professeure et travailleuse sociale
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Jean-Claude ST-AMANT
Professionnel de recherche
Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

⁷ P. Bouchard, C. Baudoux, N. Rinfret et J.-C. St-Amant (1998-2001), *La réussite scolaire au secondaire : l'implication des pères et des mères*. Subvention CRSH.

Références bibliographiques

- BAUMRIND, D. (1991). « Parenting styles and adolescent development », dans J. Brooks-Gunn, R. Lerner et A.C. Petersen (dir.), *The Encyclopedia of Adolescence*, New York, Garland, p. 746-758.
- BOUCHARD, P., J.-C. ST-AMANT, M. GAUVIN, M. QUINTAL, R. CARRIER et C. GAGNON (2000). *Familles, école et milieu populaire*, Sainte-Foy, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Série Études et recherches, vol. 5, n° 1.
- BOUCHARD, P., J.-C. ST-AMANT, J. TONDREAU et N. BOUCHARD (1997). *De l'amour de l'école*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage.
- BOUCHARD, P. et J.-C. ST-AMANT (1996). *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Les Éditions du remue-ménage.
- DESLANDES, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat. Université Laval, Psychopédagogie.
- DESLANDES, R., R. BERTRAND, É. ROYER et D. TURCOTTE (1995). « Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 18, n° 3, p. 63-79.
- DESLANDES, R., P. BOUCHARD et J.-C. ST-AMANT (1998a). « Family Variables as Predictors of School Achievement : Sex Differences in Quebec Adolescents », *Revue canadienne d'éducation*, vol. 23, n° 2, p. 390-404.
- DESLANDES, R. et P. POTVIN (1998). « Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n° 1, p. 9-24.
- DESLANDES, R. et P. POTVIN (1999a). « L'implication de la mère et du père selon la perception de la fille et du garçon au niveau secondaire. » VII^e Congrès international en éducation familiale, Padoue, Italie. Avril.
- DESLANDES, R. et P. POTVIN (1999b). « Autonomy, Parenting, Parental Involvement in Schooling and School Achievement : Perception of Quebec Adolescents. » 1999 AERA Annual Meeting. ERIC Document Reproduction Service No. ED430697.
- DESLANDES, R., P. POTVIN et D. LECLERC (1999a). « Family Characteristics as Predictors of School Achievement : Parental Involvement as a Mediator », *McGill Journal of Education*, vol. 34, n° 2, printemps, p. 135-153.

- DESLANDES, R., P. POTVIN et D. LECLERC (2000). « Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 32, p. 4-10.
- DESLANDES, R., É. ROYER, P. POTVIN et D. LECLERC (1999b). « Patterns of Home and School Partnership for General and Special Education Students at the Secondary Level », *Exceptional Children*, vol. 65, n° 4, p. 496-506.
- DESLANDES, R., É. ROYER, D. TURCOTTE et R. BERTRAND (1997). « School achievement at the secondary level : Influence of parenting style and parent involvement in schooling », *McGill Journal of Education*, vol. 32, n° 3, p. 191-208.
- DORNBUSH, S. (1988). *Helping your Kid Make the Grade*, Educational Research Service, Parent Involvement and Student Achievement, Washington, Educational Research Service, p. 26-27.
- DORNBUSCH, S.M., P.L. RITTER, P.H. LEIDERMAN, F.D. ROBERTS et M.J. FRALEIGH (1987). « The relation of parenting to style to adolescent school performance », *Child Development*, vol. 58, p. 1244-1257.
- GREENBERGER, E. (1984). « Defining psychosocial maturity in adolescence », dans P. Karoly et J.J. Steffen (dir.). *Adolescent behavior disorders : Foundations and contemporary concerns*, Lexington, MA, D.C. Heath.
- MANSCILL, C. K. et B.C. ROLLINS (1990). « Adolescent self-esteem as an intervening variable in the parental behavior and academic achievement relationship », dans B.K. Barber et B.C. Rollins (dir.), *Parent-adolescent relationships*, New York, University Press of America, p. 95-119.
- RUMBERGER, R.W., R. GHATAK, G. POULOS, P.L. RITTER et S.M. DORNBUSH (1990). « Family Influences on Dropout Behavior in one California High School », *Sociology of Education*, vol. 63 (octobre), p. 283-299.
- ST-AMANT, J.-C., C. GAGNON et P. BOUCHARD (1998). « La division du suivi scolaire entre les parents. Un axe mère-fille? », *Les cahiers de la femme/Canadian Woman Studies*, vol. 18, nos 2 et 3, p. 30-35.
- STEINBERG, L., S.D. LAMBORN, S.M. DORNBUSCH et N. DARLING (1992). « Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed », *Child Development*, vol. 63, p. 1266-1281.