

Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents *

Rollande Deslandes, Richard Cloutier

Cet article porte sur la comparaison de certains indicateurs de la réussite scolaire et des pratiques éducatives du père et de la mère en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. Le but consiste à identifier les contextes susceptibles de rendre les adolescents plus à risque en terme de réussite scolaire. Parmi les indicateurs de la réussite scolaire examinés figurent les résultats et les aspirations scolaires, le temps consacré aux devoirs et l'autonomie de l'élève. Les pratiques éducatives sont étudiées sous l'angle des pratiques parentales dites de base (style parental) et des pratiques reliées au suivi scolaire. Les données ont été recueillies en 2^e secondaire (moyenne d'âge = 14,5 ans) puis en 3^e et 4^e secondaires, auprès de 518 adolescents (282 filles, 216 garçons, 24 % familles non traditionnelles). Les résultats mettent en évidence la plus grande vulnérabilité des élèves de 2^e secondaire (M = 14,5 ans) issus de familles non traditionnelles et tout particulièrement des garçons. Pour chacun des niveaux scolaires examinés, les filles conservent leur longueur d'avance sur plusieurs indicateurs de la réussite scolaire. Selon les perceptions des adolescents, les pères de familles non traditionnelles affichent un style parental davantage permissif tandis que les mères manifestent un axe mère-fille à partir de la 3^e année du secondaire (M = 15,5 ans). Les pères et les mères de familles non traditionnelles participent moins au suivi scolaire de leurs jeunes que ceux de familles traditionnelles. Les auteurs s'interrogent sur les facteurs explicatifs de la réussite scolaire des jeunes issus de familles non traditionnelles au-delà de la 2^e année du secondaire.

Descripteurs (TEE) : adolescence, dimension de la famille, éducation par la famille, milieu culturel, milieu social, relations parents-enfants, réussite scolaire.

* Cette étude a été réalisée grâce à une subvention de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) accordée à Rollande Deslandes.

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, plusieurs recensions des écrits, synthèses de recherches et méta-analyses réalisées en Amérique du Nord (par ex. Deslandes & Bertrand, 2001 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Jordan, Orozco & Averett, 2001) ont mis en évidence l'influence de la famille sur la réussite scolaire des adolescents. Cette dernière est le plus souvent décrite en terme de résultats et d'aspirations scolaires, de temps consacré aux devoirs et d'autonomie de l'élève (Deslandes, 2005). Dans ces travaux de recherche, le rôle de la famille a été examiné principalement sous l'angle des pratiques parentales *de base* (c'est-à-dire, style parental) et des pratiques parentales reliées *au suivi scolaire*. Les pratiques parentales *de base* (style parental) se définissent en terme d'engagement parental, d'encouragement à l'autonomie et d'encadrement du jeune. Lorsque les parents manifestent de la chaleur et de l'intérêt à l'égard de leur adolescent (engagement parental), supervisent ses allées et venues (encadrement) et favorisent son autonomie (encouragement à l'autonomie), l'adolescent réussit et se comporte mieux, s'absente moins en classe, fait preuve de plus d'autonomie et d'orientation vers le travail et se développe de manière optimale (Deslandes *et al.*, 1997 ; Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000 ; Dornbusch *et al.*, 1987 ; Marcotte, Cloutier & Royer, sous presse ; Rosenzweig, 2000 ; Steinberg, 2001).

D'autres pratiques parentales reliées *au suivi scolaire* jouent un rôle significatif dans la réussite des jeunes. Ainsi, les adolescents réussissent mieux lorsque les parents leur apportent du soutien affectif manifesté par des encouragements, des compliments, une aide ponctuelle dans les devoirs et des discussions entourant l'école, les choix de cours, etc. Le soutien affectif constitue la variable prédominante dans la prédiction de la réussite scolaire des adolescents (Deslandes, 1996). La communication entre les parents et les adolescents en lien avec les projets d'étude ou les projets de travail exerce aussi une influence. Les interactions entre parents et adolescents axées sur le quotidien scolaire (par exemple, demander à l'adolescent s'il a fait ses travaux scolaires), sont plus fréquentes lorsque les adolescents ont des problèmes d'ordre scolaire ou d'ordre comportemental, ce qui donne lieu à l'observation d'une corrélation négative entre la communication professeur-parents et le rendement scolaire du jeune (Deslandes, 2004). Lorsque les parents participent à la vie de l'école, ils favorisent également une plus grande persévérance, des attitudes plus positives à

l'égard de l'école, un meilleur comportement et une plus grande présence en classe de la part de l'adolescent. La participation des parents se traduit alors par leur présence à des réunions de parents, à des conférences, à des spectacles étudiants, des activités sportives ou encore par une implication parentale dans l'organisation de l'école via le conseil d'établissement ou autre structure participative. Il peut aussi s'agir d'une participation donnant lieu à du bénévolat dans des activités de la classe et de l'école (Deslandes, 2004).

Au cours des dernières décennies, la famille a connu une évolution rapide qui a transformé l'environnement où se développent les enfants et les adolescents. Selon les dernières statistiques disponibles au Québec, sept familles avec enfants sur dix sont des familles traditionnelles (1) tandis que trois sur dix sont des familles non traditionnelles (Québec, 2000). Bien qu'il existe bon nombre d'écrits sur les problèmes rencontrés par les familles non traditionnelles et leurs enfants, il semble y avoir peu de travaux qui ont porté sur la réussite scolaire des adolescents et sur les pratiques parentales en fonction de la structure familiale. Ils sont encore plus rares à avoir étudié ces variables dans le contexte de structures familiales différentes tout en tenant compte du genre du parent et du genre de l'adolescent.

Deux objectifs sont visés dans la présente étude. Le premier objectif consiste à comparer différents indicateurs de la réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents, et de vérifier l'éventuel effet de l'interaction entre ces deux variables. Existe-t-il une plus grande vulnérabilité relative à la réussite scolaire lorsqu'un garçon ou une fille vit dans une famille non traditionnelle ? Le deuxième objectif consiste à comparer les pratiques parentales *de base* et celles liées *au suivi scolaire* du père et de la mère en fonction du genre de l'adolescent et de la structure familiale (c'est-à-dire, familles traditionnelles ou non traditionnelles). Il s'agit aussi de repérer les effets potentiels d'interaction entre les pratiques parentales, le genre de l'adolescent et la structure familiale. Le but n'est pas d'observer l'évolution de ces mesures dans le temps mais d'identifier quels sont les contextes susceptibles de rendre les adolescents plus à risque à chacun des trois niveaux scolaires à l'étude, soit en deuxième ($M = 14,5$ ans), troisième ($M = 15,5$ ans) et quatrième secondaires ($M = 16,5$ ans).

Un des facteurs d'originalité de cette étude est la prise en compte des pratiques des pères, en plus de celles des mères dans l'examen des interactions avec

les caractéristiques du jeune (âge et genre) et la structure parentale. De plus, cette démarche met à profit des mesures qui ont été éprouvées dans des travaux antérieurs et permettent d'assurer la comparabilité des résultats (Deslandes, 1996 ; Deslandes *et al.*, 2004). Il importe de préciser que les données utilisées correspondent à la perception des adolescents participants à l'étude, ces derniers étant considérés comme des informateurs fiables en regard du comportement de leurs parents (Deslandes, 1996).

Réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents

Dans leur revue de la documentation reliée à la réussite scolaire en fonction de la structure familiale, Deslandes *et al.* (2004) ont répertorié un bon nombre d'études montrant que les enfants de familles non traditionnelles, comparés à ceux de familles traditionnelles, obtiennent des résultats scolaires plus faibles et éprouvent davantage de problèmes disciplinaires : absences, suspensions, adaptation scolaire (Bacon & Deslandes, 2004 ; Winquist Nord & West, 2001). Quelques auteurs font cependant appel à la prudence car le pourcentage de variance dans la réussite scolaire expliqué par la structure familiale est plutôt modeste (Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999 ; McLanahan & Sandefur, 1994). Des résultats d'études antérieures (toutes structures familiales confondues) ont aussi montré que la réussite scolaire des filles de troisième secondaire (moyenne d'âge : 15 ans), comparativement à celle des garçons, est plus élevée sur le plan des résultats en français, des aspirations scolaires et du temps consacré aux devoirs (Deslandes, Bouchard & Saint-Amant, 1998). Dans une autre étude menée auprès de 872 élèves de deuxième secondaire, Deslandes (2000, 2002) a observé que les filles, comparées aux garçons, manifestaient un plus haut niveau d'indépendance, une des trois mesures de l'autonomie avec l'orientation vers le travail et l'identité. Autrement dit, elles font preuve de plus d'auto-détermination et d'initiative. Dans la même foulée, des auteurs suggèrent que les garçons sont plus à risque d'échecs scolaires que les filles lors des transitions familiales telles que le divorce ou la séparation des parents (Bacon & Deslandes, 2004 ; Cloutier *et al.*, 2004). Des questions demeurent : y a-t-il des différences au plan de la réussite scolaire des adolescents d'un même genre selon qu'ils vivent dans des familles non traditionnelles ou traditionnelles ? Ces différences varient-elles d'un niveau scolaire à l'autre ?

Pratiques éducatives en fonction du genre du parent et du genre de l'adolescent

Dans des études précédentes (toutes structures familiales confondues), nous avons constaté que les mères s'engagent et participent généralement plus au suivi scolaire que les pères (Deslandes, 2003). Les données sur cette question demeurent cependant peu nombreuses. Par ailleurs, les pères et les mères ne s'impliquent pas nécessairement de la même façon auprès de la fille que du garçon. Sous l'angle des pratiques parentales dites *de base* (style parental), les résultats d'une étude réalisée auprès de 872 élèves de deuxième secondaire révèlent que les mères et les pères encouragent plus les filles à l'autonomie psychologique que les garçons (Deslandes & Potvin, 1999). Toutefois, les mères et les pères offrent du soutien affectif autant aux filles et aux garçons tandis que les mères communiquent davantage avec les enseignants lorsque c'est un garçon. Les pères assistent plus souvent aux réunions de parents en lien avec le garçon et discutent davantage avec lui de l'actualité et de ses projets d'avenir comparativement à la fille. Le père d'un garçon a tendance à contacter plus souvent les enseignants que le père d'une fille. En clair, lorsque les pères s'investissent, c'est davantage auprès des garçons qu'ils le font (Deslandes *et al.*, 2004). Toutefois, des interrogations persistent sur cette spécificité selon le genre. Par exemple, est-ce que ces patrons de pratiques parentales sont différents selon que les adolescents vivent dans des familles traditionnelles et non traditionnelles ? Sont-ils observables à d'autres niveaux scolaires, en l'occurrence, en troisième et quatrième secondaires ?

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Dans cette recherche, les questions auxquelles nous tenterons de répondre se lisent comme suit : 1) Jusqu'à quel point la réussite scolaire des adolescents varie-t-elle en fonction du genre de l'adolescent et de la structure familiale ? et 2) Dans quelle mesure les pratiques parentales du père et de la mère sont-elles différentes selon le genre de l'enfant et selon qu'il s'agit d'une famille traditionnelle ou non traditionnelle ? Les effets d'interaction entre ces variables seront évalués à chacun des niveaux scolaires à l'étude ?

MÉTHODE

Participants

L'échantillon est composé de 518 adolescents, dont 282 filles (54,3 %) et 216 garçons (41,7 %) fréquentant cinq écoles secondaires des régions de la Mauricie et Centre du Québec et de la Montérégie. Les données ont été recueillies auprès de ces mêmes adolescents en 2^e secondaire (âge moyen : 14,5 ans), puis en 3^e secondaire et finalement, en 4^e secondaire. Seuls ont été gardés dans cet échantillon les participants pour lesquels la majorité des données relatives à la réussite scolaire étaient complètes. Ont été écartés également les quelques participants dont la structure familiale avait été modifiée au cours des trois années de l'étude. Au temps 1 de l'étude, 76 % de ces adolescents vivent dans des familles traditionnelles tandis que 24 % d'entre eux provenaient de familles non traditionnelles. Près de 19 % des mères et 24 % des pères ont fait des études primaires ou quelques années du secondaire. Une plus grande proportion des mères (45 %) et des pères (42 %) ont complété des études secondaires aux secteurs régulier ou professionnel. Finalement, 36 % des mères et 34% des pères ont effectué des études collégiales ou universitaires. La grande majorité des élèves proviennent de familles de souche québécoise, le multiculturalisme étant une réalité très peu présente dans les régions ciblées par l'étude.

Instruments

Structure familiale. L'élève devait indiquer avec qui il demeurerait : (1) deux parents ; (2) mère seule, père seul (famille monoparentale) ; (3) mère et beau-père ou père et belle-mère (famille reconstituée) ; (4) garde partagée et (5) famille d'accueil ou autre.

Résultats scolaires. Nous avons retenu les moyennes générales en français et en mathématiques telles qu'elles apparaissaient dans le bulletin officiel de fin d'année.

Aspirations scolaires. L'élève devait indiquer s'il avait l'intention de : 1) ne pas finir son secondaire ; 2) obtenir son diplôme du secondaire (DES) ; 3) obtenir une formation professionnelle au secondaire (DEP) ; 4) compléter son collégial professionnel ; 5) obtenir un diplôme de niveau universitaire. Ces choix ont été recodés de la façon suivante : 1) études secondaires non complétées ; 2) études secondaires complétées ; 3) études post-secondaires complétées.

Temps consacré aux devoirs. L'élève devait préciser combien de temps il consacrait à ses devoirs et leçons en moyenne par soir ? 1) pas du tout ; 2) moins d'une heure par soir ; 3) une heure par soir ; 4) deux heures par soir ; 5) trois heures ou plus par soir.

Autonomie de l'adolescent. L'instrument de mesure de l'autonomie est une version traduite et validée en contexte québécois (Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999) du *Psychosocial Maturity Inventory* (forme courte D) (Greenberger *et al.*, 1975). Il comprend trois sous-échelles : orientation vers le travail, indépendance et identité. Les participants devaient répondre à chacun des items à partir d'une échelle de Likert à quatre niveaux, variant de 1 (tout à fait vrai) à 4 (tout à fait faux). La moyenne des scores obtenus pour chacune des dimensions et le score correspondant à la moyenne des trois dimensions ont été retenus pour fins d'analyses. Plus le score est élevé, plus l'adolescent est autonome, plus il est responsable, indépendant et plus il a confiance en lui-même. L'orientation vers le travail mesure les compétences de l'adolescent en lien avec le travail telles que sa persévérance et sa résistance aux distractions, ses standards intérieurs de réalisation et sa capacité à ressentir de la satisfaction dans le travail (ex. d'énoncé négatif : « Souvent, je ne finis pas le travail commencé » ; 10 items, $\alpha = 0,85$). L'indépendance mesure trois caractéristiques de l'adolescent : l'absence de dépendance excessive sur les autres, le sentiment de contrôle et l'initiative personnelle (ex. d'énoncé négatif : « La principale raison pour laquelle je ne réussis pas mieux est que je suis malchanceux » ; 9 items, $\alpha = 0,71$). L'identité mesure l'estime de soi de l'adolescent, ses préoccupations par rapport aux buts dans la vie, l'intériorisation de ses valeurs et la clarté du concept de soi (ex. d'énoncé négatif : « Je suis quelqu'un qui ne peut rien faire de bien » ; 10 items, $\alpha = 0,83$).

Pratiques parentales dites de base. L'instrument de mesure du style parental est constitué d'échelles de type Likert développées par Steinberg *et al.* (1992), puis traduites et validées dans leur version française (Deslandes *et al.*, 1995). Les trois sous-échelles correspondent aux trois dimensions préalablement identifiées par Steinberg *et al.* (1989, 1992) : engagement parental ; encadrement parental et encouragement à l'autonomie (voir aussi Deslandes, 1996 ; Deslandes *et al.*, 1997). L'engagement parental mesure jusqu'à quel point l'adolescent perçoit ses parents comme étant chaleureux, sensible(s) et impliqué(s) (ex. : « Je peux compter sur mes parents pour m'aider lorsque j'ai un problème personnel » ; 10 items, $\alpha = 0,86$). Par

ailleurs, l'encadrement parental mesure la supervision et les limites établies par les parents (ex. : « Tes parents savent exactement ce que tu fais pendant tes temps libres » ; 6 items, $\alpha = 0,80$). En dernier lieu, l'encouragement à l'autonomie évalue jusqu'à quel point les parents utilisent une discipline démocratique et incitent l'adolescent à exprimer son individualité au sein de la famille (ex. d'énoncé négatif : « Lorsque j'argumente (« obstine ») avec mes parents, ils me disent : « Quand tu seras adulte, tu vas comprendre » ; 8 items, $\alpha = 0,80$).

Pratiques parentales reliées au suivi scolaire. Cet instrument de mesure a été conçu par Epstein, Connors et Salinas (1993) du *Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning* de l'université Johns Hopkins, au Maryland. Une mesure multidimensionnelle de la participation parentale a été créée (voir Deslandes, 1996 ; Deslandes *et al.*, 1995). Cinq dimensions ont été identifiées : soutien affectif (ex. : « Un de mes parents m'encourage dans mes activités scolaires » ; 6 items, $\alpha = 0,82$) ; communication avec les enseignants (ex. : « Un de mes parents parle au téléphone avec mes enseignants » ; 4 items, $\alpha = 0,73$) ; interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire (ex. : « Un de mes parents me demande si j'ai fait mes travaux scolaires » ; 4 items, $\alpha = 0,80$) ; communication parent-école (ex. : « Un de mes parents va aux rencontres de parents à l'école » ; 3 items, $\alpha = 0,59$) et communication parent-adolescent (ex. : « Un de mes parents discute avec moi de mes projets d'avenir » ; 3 items ; $\alpha = 0,65$).

Pour les mesures des pratiques parentales dites *de base* (à l'exception de l'encadrement parental), et des pratiques parentales reliées *au suivi scolaire*, les adolescents répondaient sur une échelle de type Likert à quatre niveaux. L'échelle de l'encadrement parental comprenait trois niveaux, de jamais à souvent. Plus la cote est élevée, plus les parents manifestent les comportements ciblés, et ce, en fonction de la perception de l'adolescent. Compte tenu de l'espace requis, il est impossible de présenter chacune des échelles utilisées. Les échelles reliées aux pratiques parentales de base et au suivi scolaire sont illustrées dans Deslandes (1996) et les échelles de l'autonomie sont présentées dans Deslandes *et al.* (1999).

RÉSULTATS

Première question : *Jusqu'à quel point la réussite scolaire varie-t-elle en fonction du genre des adolescents et de la structure familiale ?*

La réussite scolaire des adolescents a été examinée sous l'angle des résultats (en français et en mathématiques) et des aspirations scolaires de l'élève, du temps consacré aux devoirs et de son autonomie, c'est-à-dire, l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité. L'effet des variables genre et structure familiale a été évalué par une analyse de variance multivariée (MANOVA) (2). Lorsque cette dernière était significative (à partir de la valeur « Wilks' Lambda »), des analyses de variance à une dimension (ANOVA) étaient réalisées pour identifier où se trouvaient ces effets. Une correction Bonferroni a été appliquée au degré de signification ($p = ,007$) afin d'éviter l'erreur de premier type dans les cas d'un nombre élevé de comparaisons réalisées. Ces analyses ont été effectuées pour chacun des trois niveaux scolaires à l'étude. Afin d'alléger la présentation des résultats, seuls les degrés de signification liés aux analyses univariées sont présentés, les moyennes et les écarts-types ainsi que les valeurs F étant illustrées au Tableau 1.

Élèves de deuxième secondaire (282 filles ; 216 garçons ; $M : 14,5$ ans). Les résultats de l'analyse de variance multivariée se sont avérés significatifs pour la variable genre ($F(7, 500) = 11,89, p = ,000$) et la variable structure familiale ($F(7, 500) = 4,43, p = ,000$). Pour ce qui est de la variable genre, les analyses univariées ont montré des différences significatives en regard des aspirations scolaires ($p = ,003$), du français ($p = ,000$) et du temps consacré aux devoirs ($p = ,000$). Les filles ont de plus grandes aspirations scolaires, de meilleurs résultats en français en plus de consacrer plus de temps à leurs devoirs que les garçons. Pour ce qui est de la structure familiale, les résultats sont significativement différents en français ($p = ,004$), sur le temps consacré aux devoirs ($p = ,003$) et sur l'indépendance ($p = ,005$). Les adolescents provenant de familles non traditionnelles ont de plus faibles résultats en français. Ils consacrent moins de temps à leurs devoirs. Par contre, ils manifestent plus d'indépendance, voire d'initiative et d'autodétermination. Un effet d'interaction (genre x structure familiale) a été noté relativement aux aspirations scolaires ($F(1, 506) = 5,32, p < ,02$). Les garçons de familles non traditionnelles montrent de moins grandes aspirations scolaires que leurs pairs de familles traditionnelles.

Élèves de troisième secondaire (282 filles ; 216 garçons ; $M : 15,5$ ans). Les résultats révèlent des différences significatives selon le genre de l'élève ($F(7, 505) = 16,53, p = ,000$). Les filles, comparées aux garçons, obtiennent un score moyen plus élevé pour les aspirations scolaires ($p = ,000$), le temps consacré aux

devoirs ($p = ,000$) et le français ($p = ,000$). Aucune différence significative n'est observée en lien avec la structure familiale.

Élèves de quatrième secondaire (282 filles ; 216 garçons ; $M : 16,5$ ans). Les résultats indiquent un effet significatif du genre de l'adolescent $F(7, 496) = 16,05$, $p = ,000$, sur les aspirations scolaires ($p = ,001$), le temps consacré aux devoirs ($p = ,000$), en français ($p = ,000$) et l'indépendance ($p = ,000$), les filles affichant des scores supérieurs à ceux des garçons. Il y a absence d'effet significatif associé à la structure familiale.

En résumé, les adolescents vivant dans des familles non traditionnelles (tous genres confondus) sont désavantagés par rapport à ceux de familles traditionnelles uniquement en 2^e secondaire et plus précie-

sément dans leurs résultats en français et dans le temps consacré aux devoirs. Les différences se situent davantage par rapport au genre de l'adolescent. Que ce soit en 2^e, 3^e ou 4^e secondaire, les filles, comparées aux garçons, réussissent mieux en français ; elles ont aussi de plus grandes aspirations scolaires et consacrent plus de temps aux devoirs. Elles manifestent également plus d'indépendance, voire plus d'initiative particulièrement en 4^e secondaire. Un effet d'interaction montre que les garçons de familles non traditionnelles, par rapport aux autres adolescents, ont des aspirations scolaires moins élevées en 2^e secondaire.

Deuxième question. *Dans quelle mesure les pratiques parentales du père et de la mère sont-elles différentes selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon et de familles traditionnelles et non traditionnelles ?*

Tableau I. – Moyennes, écarts-types et comparaison de moyennes des indicateurs de la réussite scolaire

Variables	Deuxième secondaire ($M = 14,5$ ans)						Troisième secondaire ($M = 15,5$ ans)						Quatrième secondaire ($M = 16,5$ ans)					
	Structure familiale			Genre			Structure familiale			Genre			Structure familiale			Genre		
	T	NT	F	F	G	F/p	T	NT	F/p	F	G	F/p	T	NT	F/p	F	G	F/p
Aspirations scolaires des adolescents	2,30 ,72	2,28 ,79	,35 ns	2,36 ,71	2,22 ,76	8,89 ,003	2,27 ,70	2,17 ,79	2,45 ns	2,33 ,69	2,14 ,74	14,10 ,000	2,23 ,71	2,14 ,78	1,39 ns	2,32 ,67	2,07 ,77	11,19 ,001
Temps consacré aux devoirs	2,69 ,81	2,46 ,80	8,72 ,003	2,79 ,81	2,43 ,78	24,24 ,000	2,92 ,87	2,81 ,91	1,90 ns	3,10 ,86	2,66 ,86	30,50 ,000	2,76 ,94	2,67 ,93	1,37 ns	3,00 ,89	2,42 ,89	40,58 ,000
Moyennes en mathématiques	75,38 10,9	73,68 10,8	2,45 ns	75,06 10,7	74,86 11,0	,23 ns	73,69 11,81	72,20 11,51	1,72 ns	73,36 11,97	73,31 11,50	,24 ns	72,43 11,2	72,26 10,3	,03 ns	72,41 10,8	72,36 11,2	,02 ns
Moyennes en français	75,42 8,48	73,07 7,77	8,24 ,004	76,84 8,09	72,44 8,07	29,04 ,000	73,29 9,03	71,62 8,63	4,23 ,04	75,20 8,32	70,14 8,93	39,87 ,000	73,09 9,51	71,69 9,97	2,60 ns	75,33 9,14	69,68 9,31	40,60 ,000
Orientation vers le travail	2,73 ,62	2,73 ,63	,000 ns	2,75 ,60	2,71 ,64	,24 ns	2,80 ,55	2,75 ,63	,79 ns	2,80 ,59	2,78 ,55	,93 ns	2,83 ,54	2,79 ,59	,24 ns	2,83 ,57	2,81 ,54	,002 ns
Indépendance	3,12 ,48	3,25 ,46	8,07 ,005	3,19 ,46	3,11 ,50	,72 ns	3,25 ,45	3,33 ,44	2,31 ns	3,31 ,42	3,22 ,47	4,94 ,03	3,36 ,43	3,39 ,44	,33 ns	3,44 ,41	3,29 ,44	15,23 ,000
Identité	3,31 ,53	3,31 ,54	,01 ns	3,32 ,51	3,29 ,56	,26 ns	3,34 ,51	3,33 ,51	,11 ns	3,33 ,53	3,34 ,49	,08 ns	3,35 ,47	3,34 ,46	,04 ns	3,37 ,48	3,31 ,47	2,54 ns

T (1) : familles traditionnelles
 NT (2) : familles non traditionnelles
 F : filles
 G : garçons
 F : valeur F
 Ns : non significatif

Tableau II. – Moyennes, écarts-types et comparaison de moyennes des pratiques parentales dites *de base* (style parental)

Variables	Deuxième secondaire (M = 14,5 ans)						Troisième secondaire (M = 15,5 ans)						Quatrième secondaire (M = 16,5 ans)						
	Structure familiale			Genre			Structure familiale			Genre			Structure familiale			Genre			
	T	NT	F	F	G	F	T	NT	F	F	G	F	T	NT	F	F	G	F	
Style parental de la mère :																			
Engagement de la mère	3,30 ,47	3,23 ,45	2,12 ns	3,31 ,47	3,24 ,46	2,43 ns	3,22 ,45	3,09 ,55	8,71 (,003)	3,26 ,46	3,11 ,49	14,62 (,000)	3,21 ,45	3,17 ,50	,56 ns	3,27 ,47	3,12 ,44	11,33 (,001)	
Encadrement de la mère	2,24 ,49	2,15 ,53	3,13 ns	2,25 ,49	2,17 ,51	2,41 ns	2,27 ,50	2,12 ,55	6,39 ,01	2,27 ,50	2,19 ,53	,95 ns	2,29 ,49	2,11 ,57	12,00 (,001)	2,28 ,52	2,21 ,51	1,34 ns	
Encouragement à l'autonomie de la mère	2,52 ,58	2,58 ,69	2,12 ns	2,56 ,59	2,50 ,64	1,68 ns	2,61 ,57	2,65 ,65	,38 ns	2,67 ,58	2,55 ,59	6,81 ,009	2,72 ,55	2,77 ,63	,46 ns	2,77 ,56	2,68 ,58	5,22 ns	
Style parental du père :																			
Engagement du père	3,14 ,57	3,13 ,55	0,89 ns	3,14 ,57	3,13 ,56	,76 ns	3,10 ,52	3,05 ,62	,83 ns	3,11 ,54	3,05 ,55	1,04 ns	3,06 ,50	3,01 ,62	,79 ns	3,08 ,56	3,02 ,50	,22 ns	
Encadrement du père	1,95 ,56	1,69 ,62	19,00 (,000)	1,90 ,56	1,87 ,62	,34 ns	1,98 ,56	1,75 ,66	14,91 (,000)	1,93 ,59	1,92 ,60	,11 ns	1,99 ,55	1,71 ,60	22,55 (,000)	1,96 ,57	1,87 ,57	1,10 ns	
Encouragement à l'autonomie du père	2,55 ,66	2,82 ,74	15,22 (,000)	2,64 ,69	2,59 ,69	,17 ns	2,66 ,65	2,91 ,69	13,64 (,000)	2,74 ,69	2,67 ,64	2,15 ns	2,69 ,66	2,98 ,66	17,81 (,000)	2,77 ,69	2,74 ,66	,31 ns	

T (1) : familles traditionnelles
 NT (2) : familles non traditionnelles
 F : filles
 G : garçons
 F : valeur F

Pour répondre à cette question, nous avons examiné les mesures du père et de la mère séparément. Tel qu'annoncé dans les analyses précédentes, l'effet des variables genre et structure familiale a été évalué par une analyse de variance multivariée (MANOVA). Lorsque cette dernière était significative (à partir de la valeur « Wilks' Lambda »), des analyses de variance à une dimension (ANOVA) étaient réalisées pour identifier où se trouvaient ces effets. Nous analysons d'abord les pratiques parentales dites *de base*, puis les pratiques parentales reliées au *suivi scolaire* pour chaque niveau scolaire à l'étude.

Pratiques parentales dites de base (style parental).
 En deuxième secondaire, lorsque les pratiques parentales des mères sont examinées, les effets de la structure familiale et du genre de l'adolescent ne sont aucunement significatifs. Ainsi, selon les perceptions des adolescents, les mères d'élèves de deuxième

secondaire manifestent le même niveau d'engagement, d'encadrement et d'encouragement à l'autonomie auprès des garçons et des filles, que ce soit dans des familles traditionnelles ou non traditionnelles. Pour ce qui est des pères, les résultats montrent un effet global de la structure familiale sur les pratiques parentales *de base* $F(3,510) = 9,60, p = ,000$. D'après les perceptions des adolescents, les pères de familles non traditionnelles encouragent davantage à l'autonomie psychologique ($p = ,000$) mais offrent un encadrement moindre ($p = ,000$) que les pères de familles traditionnelles. Aucun effet de la variable genre n'est remarqué.

Pour ce qui est des élèves de troisième secondaire, des effets reliés à la structure familiale, $F(3, 510) = 4,87, p = ,002$ et au genre de l'adolescent $F(3, 510) = 6,21, p = ,000$ sont observés en relation avec les pratiques parentales *de base* des mères. Les adoles-

Tableau III. – Moyennes, écarts-types et comparaison de moyennes des pratiques parentales reliées au suivi scolaire

Variables	Deuxième secondaire (M = 14,5 ans)						Troisième secondaire (M = 15,5 ans)						Quatrième secondaire (M = 16,5 ans)					
	Structure familiale			Genre			Structure familiale			Genre			Structure familiale			Genre		
	T	NT	F	F	G	F	T	NT	F	F	G	F	T	NT	F	F	G	F
Soutien affectif de la mère	2,82 ,63	2,59 ,60	12,01 (,001)	2,81 ,62	2,72 ,64	1,82 ns	2,77 ,59	2,48 ,68	22,50 (,000)	2,76 ,63	2,63 ,62	5,62 (,02)	2,70 ,62	2,45 ,68	22,49 (,000)	2,71 ,66	2,55 ,62	1,51 ns
Communication de la mère avec les enseignants	1,96 ,67	1,71 ,66	12,85 (,000)	1,84 ,66	1,97 ,69	1,54 ns	2,01 ,67	1,72 ,60	19,99 (,000)	1,88 ,66	2,02 ,67	1,27 ns	1,87 ,63	1,62 ,59	19,99 (,000)	1,75 ,60	1,88 ,65	1,95 ns
Interactions quotidiennes avec la mère	3,14 ,61	2,92 ,65	9,02 (,003)	3,09 ,64	3,09 ,61	,000 ns	3,10 ,61	2,80 ,65	9,02 (,003)	3,09 ,64	3,09 ,60	,000 ns	3,03 ,66	2,73 ,73	9,02 ,003	2,95 ,73	2,97 ,64	3,54 ns
Communication mère-école	2,00 ,64	1,74 ,64	16,78 (,000)	1,91 ,62	1,98 ,68	,11 ns	1,92 ,60	1,63 ,60	23,52 (,000)	1,81 ,58	1,90 ,65	,08 ns	1,79 ,59	1,52 ,55	23,52 (,000)	1,69 ,59	1,76 ,60	,34 ns
Communication mère-adolescent	2,11 ,58	2,00 ,62	3,24 ns	2,12 ,62	2,04 ,56	1,39 ns	2,12 ,56	1,95 ,55	10,05 (,002)	2,13 ,57	2,02 ,55	7,02 (,008)	2,15 ,54	2,02 ,62	10,05 (,002)	2,22 ,58	1,99 ,52	,03 ns
Soutien affectif du père	2,58 ,73	2,28 ,72	19,29 (,000)	2,55 ,73	2,45 ,75	3,29 ns	2,53 ,71	2,23 ,77	18,28 (,000)	2,47 ,72	2,44 ,76	1,51 ns	2,44 ,74	2,15 ,75	18,28 (,000)	2,43 ,77	2,30 ,73	1,51 ns
Communication du père avec les enseignants	1,50 ,60	1,34 ,59	6,99 (,008)	1,44 ,58	1,49 ,62	,69 ns	1,53 ,61	1,29 ,54	15,19 (,000)	1,43 ,57	1,53 ,64	1,95 ns	1,48 ,59	1,24 ,50	15,19 (,000)	1,39 ,54	1,47 ,62	1,95 ns
Interactions quotidiennes avec le père	2,65 ,74	2,62 ,87	,99 ns	2,69 ,76	2,58 ,80	5,12 (,02)	2,64 ,79	2,56 ,81	1,67 ns	2,65 ,79	2,58 ,81	3,54 ns	2,61 ,75	2,48 ,81	1,68 ns	2,65 ,77	2,49 ,75	3,54 ns
Communication père-école	1,56 ,59	1,35 ,51	12,64 (,000)	1,49 ,56	1,52 ,60	,31 ns	1,49 ,49	1,27 ,53	18,79 (,000)	1,42 ,49	1,45 ,53	,34 ns	1,41 ,48	1,20 ,32	18,79 (,000)	1,36 ,46	1,41 ,54	,336 ns
Communication père-adolescent	1,99 ,67	1,98 ,71	,09 ns	1,96 ,69	2,01 ,66	,01 ns	2,05 ,64	2,06 ,72	,001 ns	2,03 ,64	2,07 ,68	,03 ns	2,09 ,63	2,06 ,71	,001 ns	2,06 ,64	2,11 ,66	,03 ns

T (1) : familles traditionnelles
 NT (2) : familles non traditionnelles
 F : filles
 G : garçons
 F : valeur F
 Ns : non significatif

cents rapportent que les mères de familles non traditionnelles manifestent moins de sensibilité (engagement) ($p = ,003$) et supervisent moins ($p = ,000$) que les mères de familles traditionnelles. Par ailleurs, les scores sur leur sensibilité ($p = ,000$) et leur encouragement à l'autonomie ($p = ,01$) sont plus élevés auprès des filles que des garçons. Quant aux pères, les résultats mettent en évidence uniquement un effet lié à la structure familiale $F(3, 510) = 8,46$ $p = ,000$, les pères de familles non traditionnelles, toujours selon les adolescents, encourageant davantage à

l'autonomie ($p = ,000$) mais supervisant moins activement leur adolescent ($p = ,000$).

En quatrième secondaire, les analyses révèlent un effet global de la structure familiale $F(3, 510) = 4,04$, $p = ,007$ et du genre de l'adolescent $F(3, 510) = 4,93$, $p = ,002$ sur le plan des pratiques parentales de base de la mère. D'après les adolescents, les mères de familles non traditionnelles superviseraient moins ($p = ,001$) que celles de familles traditionnelles. Elles manifesteraient plus de sensibilité aux filles ($p = ,001$) qu'aux

garçons. Quant aux pères, l'effet de la structure familiale s'avère aussi significatif, $F(3, 509) = 12,62$, $p = ,000$. Selon les perceptions des adolescents, les pères de familles non traditionnelles encourageant davantage à l'autonomie ($p = ,000$) mais supervisant moins que ceux de familles traditionnelles ($p = ,000$).

Pratiques parentales reliées au suivi scolaire

Une correction Bonferroni a été appliquée aux analyses effectuées sous l'angle des pratiques parentales au suivi scolaire ($,05/5$, $p = ,01$). Il ressort un effet lié à la structure familiale fort similaire tant pour les mères (2^e secondaire, $F(5,510) = 4,98$, $p = ,000$; 3^e secondaire, $F(5,510) = 7,73$, $p = ,000$; 4^e secondaire, $F(5,508) = 6,23$, $p = ,000$) que pour les pères (2^e secondaire, $F(5,510) = 7,63$, $p = ,000$; 3^e secondaire, $F(5,508) = 8,78$, $p = ,000$; 4^e secondaire, $F(5,507) = 6,20$, $p = ,000$). Ainsi, quel que soit le niveau scolaire examiné, les jeunes estiment que les mères de familles non traditionnelles apportent moins de soutien affectif ($p = ,001$), communiquent moins avec les enseignants ($p = ,001$), interagissent moins avec l'adolescent sur une base quotidienne ($p = ,003$) et assistent moins aux réunions de parents à l'école ($p = ,000$). De plus, en troisième et quatrième secondaires, ces mêmes mères, comparées à celles de familles traditionnelles, communiquent moins avec leur adolescent concernant par exemple, leurs projets d'avenir ou tout autre sujet. Chez les pères, les résultats montrent que ceux de familles non traditionnelles manifestent moins de soutien affectif ($p = ,000$), communiquent moins avec les enseignants ($p = ,008$), et assistent moins aux réunions de parents à l'école ($p = ,000$). Aucune différence n'est observée en ce qui concerne la communication avec leur adolescent. Il est intéressant de noter que l'effet de la variable genre n'est observable qu'en 3^e secondaire pour ce qui est des pratiques de *suivi scolaire* de la mère ($F(5,510) = 2,54$, $p = ,028$) et plus spécifiquement en lien avec la communication mère-fille ($p = ,008$) qui se veut plus fréquente que la communication mère-fils. Autre constat à souligner est l'absence d'effet d'interaction entre les pratiques parentales du père et de la mère, la structure familiale et le genre de l'adolescent.

DISCUSSION

Un premier résultat à prendre en compte est le contexte apparent plus vulnérable que représente la deuxième année du secondaire pour la réussite sco-

laire des élèves vivant dans des familles non traditionnelles ($M = 14,5$ ans). Ces jeunes ont en effet de plus faibles scores en français et ils consacrent moins de temps à leurs devoirs et leçons. Nos résultats corroborent ceux de Bacon & Deslandes (2004) obtenus auprès de 363 élèves québécois de 1^{re} et 2^e secondaires. Ils vont aussi dans le même sens que plusieurs autres travaux nord-américains effectués au cours de la dernière décennie (voir la recension des écrits de Deslandes *et al.*, 2004). Toutefois, il importe de préciser que ces différences ne ressortent pas en troisième ($M = 15,5$ ans) et quatrième secondaires ($M = 16,5$ ans) rejoignant ainsi les études qui recommandent plutôt la prudence. Une fois passés le cap de la deuxième secondaire, les adolescents vivant dans des familles non traditionnelles réussissent aussi bien que ceux provenant de familles traditionnelles, tout au moins en ce qui concerne les indicateurs de la réussite à l'étude. Se pourrait-il que cette disparition de l'effet de la structure familiale sur le rendement scolaire soit en lien avec la baisse des moyennes des élèves au fil des ans du secondaire. Marcotte (2004) observe en effet que les moyennes générales des classes régulières de secondaire 3 sont significativement plus basses que celle des classes de secondaire 1. Même si ce n'est pas notre objectif de comparer ici les niveaux scolaires comme tels, les moyennes en français et en mathématique rapportées au tableau 1 vont dans ce sens. Dans le contexte de cette baisse globale, l'écart de rendement associé à la structure perdrait sa signification. Par ailleurs, il importe de souligner l'effet de l'interaction entre le genre de l'adolescent et la structure familiale en deuxième secondaire. En effet, les garçons vivant dans des familles non traditionnelles semblent particulièrement plus à risque quand il est question d'aspirations scolaires, un autre indicateur de la réussite scolaire. Or, différentes recherches ont montré que plus les élèves ont des aspirations scolaires élevées, moins ils sont susceptibles d'abandonner l'école de façon prématurée (Potvin *et al.*, 2004). Tel que recommandé dans une étude précédente, les aspirations scolaires, voire le projet de carrière de l'élève, pourrait constituer une cible d'intervention prometteuse spécialement auprès des garçons de deuxième secondaire (Deslandes & Cloutier, 2000).

Un deuxième résultat à considérer est l'effet de la variable genre sur plusieurs des indicateurs de la réussite scolaire. Pour chacun des niveaux scolaires examinés, les filles conservent leur longueur d'avance sur les aspirations scolaires, le temps consacré aux devoirs et les résultats en français. De plus, en troi-

sième et davantage en quatrième secondaires, elles manifestent un plus haut niveau d'indépendance, soit d'initiative et d'autodétermination. Ces résultats sont intéressants car ils mettent en exergue des facteurs de protection d'ordre scolaire souvent associés à la prévention du décrochage scolaire (Potvin *et al.*, 2004). Les statistiques disponibles au Québec sur le décrochage scolaire sont alarmantes. En 2000-2001, 27,2 % des jeunes du secondaire abandonnaient l'école sans diplôme et les garçons étaient nettement plus nombreux à le faire que les filles (MEQ, 2002). En bref, hormis pour la deuxième année du secondaire, le genre de l'adolescent et non, la structure familiale, constitue un facteur de risque lié aux indicateurs de la réussite scolaire examinés dans la présente étude.

Un troisième résultat a trait aux pratiques parentales dites *de base*. En deuxième secondaire ($M = 14,5$ ans) seul le style parental du père diffère en fonction de la structure familiale. Selon les perceptions des adolescents, les pères d'adolescents vivant dans des familles non traditionnelles, comparés à ceux vivant dans des familles traditionnelles exercent moins de supervision et encouragent plus à l'autonomie, affichant ainsi un style parental qui se veut davantage permissif. Un tel constat n'est guère étonnant compte tenu du fait que bien souvent, les pères n'obtiennent pas la garde de l'enfant et sont par conséquent, moins en contact avec celui-ci sur une base quotidienne. Est-il possible que ces observations fournissent des éléments de réponse au risque plus élevé des garçons de familles non traditionnelles lorsqu'il s'agit de réussite scolaire ? En troisième et quatrième secondaires, au faible niveau d'encadrement des pères et au plus grand encouragement à l'autonomie s'ajoute un plus faible encadrement des mères d'adolescents vivant dans des familles non traditionnelles. Or, aucun indicateur de la réussite scolaire à ces deux niveaux scolaires s'est avéré différent selon la structure familiale. Des études précédentes ont montré qu'un faible encadrement de la part des parents ou encore un style parental permissif sont associés à des troubles du comportement auprès des adolescents (Giguère *et al.*, 2002). Il se peut que d'autres indicateurs de la réussite scolaire, incluant la dépression, l'absentéisme ou le risque de décrochage scolaire doivent être considérés.

Quant à l'effet genre, il n'est significatif qu'en relation avec les pratiques maternelles dites *de base*. En troisième ($M = 15,5$ ans) et quatrième ($M = 16,5$ ans) secondaires, les adolescents perçoivent les mères comme manifestant davantage de sensibilité (enga-

gement) aux filles qu'aux garçons. En troisième secondaire, toujours selon les adolescents, les mères encouragent plus les filles à l'autonomie psychologique que les garçons. Ces données se situent dans la continuité de celles ayant démontré un axe mère-fille et l'importance de la chaleur affective pour le développement des filles (Deslandes, 2002 ; Deslandes & Cloutier, 2000 ; Fontaine *et al.*, 1994). Il faut remarquer que cet axe n'apparaît que lorsque les filles ont atteint l'âge de 15,5 ans. Il est plausible que les pratiques maternelles de base favorisent la réussite scolaire des filles, du moins en terme d'aspirations scolaires, de temps consacré aux devoirs, de résultats en français et de niveau d'indépendance.

Un dernier résultat notoire concerne l'effet significatif de la structure familiale sur les pratiques du père et de la mère relatives au suivi scolaire de l'adolescent. Cet effet est observable à tous les niveaux scolaires à l'étude. Les adolescents interrogés nous rapportent que les mères et les pères de familles non traditionnelles, comparés à ceux de familles traditionnelles (où les deux parents biologiques sont présents), offrent moins de soutien affectif, communiquent moins souvent avec les enseignants et sont moins présents à l'école lors de réunions pour les parents. Les mères de familles non traditionnelles interagissent moins avec l'adolescent sur une base quotidienne et communiquent moins en regard des projets d'avenir. L'effet du genre de l'adolescent est significatif uniquement en 3^e secondaire, les mères communiquant davantage avec leurs filles de 15,5 ans qu'avec leurs garçons du même âge. Voilà donc une autre manifestation de l'axe mère-fille susceptible de contribuer à la réussite scolaire des filles. En clair, les familles non traditionnelles participent moins au suivi scolaire de leurs jeunes que les familles traditionnelles. Comment alors expliquer que la réussite scolaire des jeunes issus de familles non traditionnelles ne soit pas différente au delà du secondaire 2 ? Cette question nous renvoie à la pertinence d'étudier des échantillons plus vastes et la possibilité d'inclure d'autres indicateurs de la réussite tels les problèmes de comportement, l'absentéisme, le risque du décrochage scolaire ou la dépression. Cette question nous amène également à envisager la présence de facteurs de protection non examinés dans le cadre de l'étude actuelle. Par exemple, il conviendrait de s'interroger plus avant sur la participation au suivi scolaire des beaux-parents ou encore des membres de la famille élargie (par ex., grands-parents). Se peut-il que d'autres facteurs d'ordre scolaire, tels les relations avec les enseignants ou bien, les relations avec les pairs, exercent une influence bénéfique qui compense le

niveau moindre de participation parentale au suivi scolaire des familles non traditionnelles ? Dans la même veine, les adolescents vivant dans des familles non traditionnelles, et tout spécialement les garçons sont apparus plus à risque en deuxième secondaire, soit vers l'âge de 14,5 ans. Comme ce sont les mêmes participants qui constituent notre échantillon de 3^e (15,5 ans) et 4^e secondaires (16,5 ans), comment alors expliquer que ces risques mesurés en termes de plus faibles résultats en français et d'aspirations scolaires et de temps consacré aux devoirs moindres ne soient plus présents ? Il y a définitivement matière à ausculter plus en profondeur des facteurs de protection potentiels. Il faut toutefois noter qu'aucun effet d'interaction n'a été observé entre les variables genre et structure familiale en lien avec les pratiques parentales dites *de base* et les pratiques parentales liées au *suivi scolaire*.

Il importe de souligner certaines limites à cette étude. Les informations recueillies ne rendent pas compte du moment où la séparation ou le divorce des parents s'est produit. Compte tenu de la plus petite taille de l'échantillon des adolescents vivant dans des familles non traditionnelles, il est impossible de distinguer les adolescents issus de familles monoparentales de ceux vivant dans des familles reconstituées ou en garde partagée. Il est évident que d'autres variables non prises en compte dans la recherche pour des raisons de faisabilité aient pu avoir eu un effet sur la réussite scolaire des élèves et les pratiques éducatives des parents. Par exemple, il serait intéressant éventuellement d'examiner les pratiques parentales dans les familles traditionnelles et non traditionnelles en fonction du niveau de scolarité de la mère et du père. Loin de nous l'intention de stigmatiser des profils familiaux non traditionnels.

CONCLUSION

En bref, les résultats de cette recherche mettent en évidence que les adolescents de deuxième secondaire ($M = 14,5$ ans) vivant dans des familles non traditionnelles et en particulier les garçons sont plus vulnérables lorsqu'il est question de réussite scolaire. Ces derniers demeurent désavantagés par rapport aux filles tout au long des niveaux scolaires subséquents. L'effet genre est significatif alors que l'effet structure familiale ne l'est pas. Des différences ont été identifiées quant aux pratiques éducatives *de base* des pères. Selon les perceptions des adoles-

cents, ces derniers exercent moins d'encadrement mais encouragent davantage à l'autonomie psychologique. Ce constat pourrait expliquer, en partie du moins, la plus grande vulnérabilité des garçons de deuxième secondaire de familles non traditionnelles. Des différences reliées au genre et en lien avec les pratiques éducatives *de base* n'apparaissent que dans la relation mère-fille.

Dans l'ensemble, sur le plan des pratiques reliées au suivi scolaire et tel que rapporté par les adolescents, les pères et les mères de familles non traditionnelles, comparés à ceux de familles traditionnelles, offrent moins de soutien affectif (encouragements, compliments, aide dans les devoirs et présence à l'école lors d'événements spéciaux), communiquent moins avec les enseignants et assistent moins aux réunions de parents à l'école (communication parent-école) alors que les mères de familles non traditionnelles interagissent moins dans la quotidienneté scolaire. Il n'existe aucune différence en fonction du genre de l'adolescent. En d'autres termes, les adolescents considèrent que les pères et les mères participent au suivi scolaire de la même façon auprès de l'adolescent, qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon.

Comme cibles d'intervention à développer dès le début du secondaire, et même au primaire, on pourrait sensibiliser les parents de familles non traditionnelles, et tout spécialement les pères, quant à l'importance de leur rôle dans la socialisation des adolescents, et particulièrement de leurs fils, à la réussite scolaire. Il est toutefois étonnant que les filles de deuxième secondaire issues de familles non traditionnelles, par rapport à celles de familles traditionnelles, ne soient pas plus affectées par un niveau de soutien affectif moindre. Dans une étude antérieure, nous avons en effet souligné l'importance des encouragements et des compliments des parents et de leur présence à l'école lors d'événements spéciaux dans l'explication de la réussite scolaire des filles (Deslandes & Cloutier, 2000). Des travaux futurs devront examiner d'autres mesures, telles la confiance en soi et la détresse psychologique auprès des filles et vérifier s'il y a des différences en fonction des structures familiales traditionnelles et non traditionnelles.

ANNEXE STATISTIQUE

Le seuil de signification d'un test statistique habituellement retenu est égal à « ,05 ». Toutefois, lorsque plusieurs comparaisons sont effectuées, l'erreur de

premier type qui consiste à rejeter une hypothèse nulle alors qu'elle est vraie dans la population est augmentée. Pour pallier à ce problème, il est conseillé de diminuer l'erreur de type 1 en effectuant une correction Bonferroni, c'est-à-dire en divisant le seuil significatif habituellement considéré « ,05 », par le nombre de comparaisons effectuées. Par exemple, dans la comparaison entre les filles et les garçons sur sept indicateurs de la réussite scolaire, il s'agit de commencer à considérer le seuil de signification à partir de « ,05/07 », soit « ,007 » (Borg & Gall, 1989).

L'analyse de variance multivariée (MANOVA) permet de vérifier si des groupes varient sur plus d'une variable dépendante tandis que l'analyse de variance (ANOVA) permet de comparer des groupes sur une seule variable dépendante (Borg & Gall, 1989).

Chaque sujet dans une analyse multivariée (MANOVA) détient un score sur deux ou plusieurs variables dépendantes. Ces scores sont représentés par une expression mathématique appelée un vecteur. Chaque sujet a un score vecteur. Un score vecteur moyen peut être calculé pour un groupe de sujets. Ce score vecteur moyen est aussi nommé centroïde. L'objectif du MANOVA est de déterminer s'il y a des différences statistiques entre les centroïdes des différents groupes. Le test le plus utilisé pour vérifier le niveau de différence statistique entre les centroïdes de différents groupes est le « Wilks'

lambda ». Ce test donne une valeur F . Si cette valeur est statistiquement significative, il s'agit ensuite d'effectuer des analyses de variance sur chacune des variables dépendantes pour déterminer quelles variables sont statistiquement significatives et contribuent à la valeur F MANOVA. À titre d'exemple, lorsque les effets de la structure familiale et du genre de l'adolescent sur les pratiques parentales dites *de base* du père sont examinées au temps 1, seul le test « Wilks' lambda » associé à la structure familiale (,000) est significatif. Des analyses univariées indiquent que selon les perceptions des adolescents, les pères de familles traditionnelles et ceux de familles non traditionnelles diffèrent sur le plan de l'encadrement et de l'encouragement à l'autonomie psychologique (,000). Les statistiques descriptives permettent de constater que d'après les adolescents, les pères de familles non traditionnelles encouragent davantage à l'autonomie psychologique mais offrent un encadrement moindre (Borg & Gall, 1989).

Rollande Deslandes,
Université du Québec à Trois-Rivières,
département des sciences de l'éducation
Rollande_Deslandes@uqtr.ca

Richard Cloutier
Université Laval,
École de psychologie
richard.cloutier@psy.ulaval.ca

NOTES

(1) Familles traditionnelles : présence des deux parents biologiques ; Familles non traditionnelles : familles monoparentales, reconstituées ou autres ; autrement dit, familles où les deux parents biologiques ne sont pas présents ensemble dans le foyer.

(2) Pour plus de détails sur les analyses, voir l'annexe statistique à la fin du document.

BIBLIOGRAPHIE

BACON A. & DESLANDES R. (2004). « Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au secondaire ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 25, n° 2, p. 181-201.

BORG W. R. & GALL M. (1989). *Educational Research : An Introduction*. New York : Longman.

CLOUTIER R. ; BISSONNETTE C. ; OUELLET-LABERGE J. & PLOURDE M. (2004). « Monoparentalité et développement de l'enfant ». In M. C. Saint-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau & R. Cloutier. *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale*. Québec : Presses de l'université Laval, p. 33-65.

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 de Psychopédagogie. Laval [Québec] : université Laval.

DESLANDES R. (2000). *Direction of influence between parenting style and parental involvement in schooling practices, and students autonomy : A short-term longitudinal design*. Communication at 10th International Roundtable on School, Family, and Community Partnerships, 2000 AERA Annual Meeting, New Orleans. Disponible sur internet : <http://www.eric.ed.gov>, document n° ED441586 (consulté le 3 mai 2005).

- DESLANDES R. (2001). « L'environnement scolaire ». In M. Hamel, L. Blanchet & C. Martin (dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Québec : Publications du Québec, p. 209-231.
- DESLANDES R. (2002). « Le développement de l'autonomie des adolescents : des interventions différenciées selon le genre ». In L. Lafortune, P. Mongeau (dir.), *Affectivité dans l'apprentissage*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 209-231.
- DESLANDES R. (2003). « Evolution of parenting and parent involvement in schooling practices and Canadian adolescents' autonomy over a three-year span ». In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravens (éds.), *School, Family, and Community Partnerships in a World of Differences and Change*. [Gdansk] : université de Gdansk, p. 89-104.
- DESLANDES R. (2004). « Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie ». In N. Rousseau & S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 326-346.
- DESLANDES R. & BERTRAND R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits. CQRS-MEQ, action concertée. Document au format PDF, disponible sur internet : <http://www.ulaval.ca/crises/html/pub-gra.html> (consulté le 3 mai 2005).
- DESLANDES R. ; BOUCHARD P. & SAINT-AMANT J.-C. (1998). « Family Variables as Predictors of School Achievement : Gender Differences in Quebec Adolescents ». *Canadian Journal of Education*, vol. 23, n° 4, p. 390-404.
- DESLANDES R. ; JACQUES M. ; DORÉ-CÔTÉ A. & BÉLANGER S. (2004). « Les nouvelles familles et l'école ». Dans M.C. Saint-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau et R. Cloutier (p. 311-327). *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- DESLANDES R. ; BERTRAND R. ; ROYER É. & TURCOTTE D. (1995). « Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire ». *Revue mesure et évaluation en éducation*, vol. 18, n° 2, p. 63-80.
- DESLANDES R. & POTVIN P. (1999). *L'implication de la mère et du père selon la perception de la fille et du garçon au niveau secondaire*. Communication au VII^e Congrès international en éducation familiale. Padova [Italie].
- DESLANDES R. ; POTVIN P. & LECLERC D. (1999). « Validation québécoise de l'échelle de l'autonomie de l'adolescent ». *Science et comportement*, vol. 27, n° 1, p. 37-51.
- DESLANDES R. ; POTVIN P. & LECLERC D. (2000). « Liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, t. 32, p. 4-10.
- 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*, vol. 32, n° 3, p. 191-208.
- DORNBUSCH S. M. ; RITTER P. L. ; LEIDERMAN P. H. ; ROBERTS F. D. & FRALEIGH M. J. (1987). « The relation of parenting to style to adolescent school performance ». *Child Development*, t. 58, p. 1244-1257.
- EPSTEIN J. L. ; CONNORS L. J. & SALINAS K. C. (1993). *High School and Family Partnerships : Questionnaires for Teachers, Parents, and Students*. Baltimore : Johns Hopkins University ; Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- FONTAINE A.-M. ; CAMPOS B. ; MUSITU G. & GARCIA F. (1994). « Fonctions de la famille, climat éducatif et relations parents-enfants : perspectives des adolescents ». In P. Durning & J.-P. Pourtois (éds), *Éducation familiale*. Bruxelles : De Boeck.
- GIGUÈRE J. ; MARCOTTE D. ; FORTIN L. ; POTVIN P. ; ROYER É. & LECLERC D. (2002). « Le style parental chez les adolescents dépressifs, à troubles extériorisés ou délinquants ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 23, n° 1, p. 17-39.
- GREENBERGER E. ; JOSSELSON R. ; KNERR C. & KNERR B. (1975). « The measurement and structure of psychosocial maturity ». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 4, n° 2, p. 127-143.
- HENDERSON A. T. & MAPP K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin [Texas] : National Center for Family & Community : Connections with Schools.
- QUÉBEC : INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2000). *Enquête sociale de la santé 1998*. Québec : Gouvernement du Québec.
- JORDAN C. ; OROZCO E. & AVERETT A. (2001). *Emerging issues in School, Family, & Community connections*. Austin [Texas] : National Center for Family & Community : Connections with Schools Southwest Educational development Laboratory.
- MARCOTTE J. (2004). *L'influence de la famille dans l'ajustement scolaire des adolescents*. Thèse de doctorat. Québec : université Laval : école de psychologie [thèse non publiée].
- MARCOTTE J. ; CLOUTIER R. & ROYER É. (sous presse). « L'influence de la famille sur l'ajustement scolaire des adolescents au secondaire, une hypothèse solide, des résultats fragiles ». *La revue internationale d'éducation familiale*.
- MARCOTTE J. ; CLOUTIER R. & ROYER É. (en préparation). *Évolution de l'influence familiale sur l'ajustement scolaire des élèves en difficulté et des élèves réguliers au cours des premières années du secondaire*. [Manuscrit soumis aux fins de publication]
- MCLANAHAN S. & SANDEFUR G. (1994). *Growing up with a single parents : What helps, what hurts*. Cambridge [Mass.] : Harvard University Press.
- QUÉBEC : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Québec : ministère de l'Éducation.
- PONG Suet-Ling (1997). « Family structure, school context and eighth-grade math and reading achievement ». *Journal of Marriage and Family*, vol. 59, n° 3, p. 734-746.
- POTVIN P. ; FORTIN L. ; MARCOTTE D. ; ROYER É. & DESLANDES R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- PRYOR J. & BRYAN R. (2001). *Children in changing families : life after parental separation*. Malden [Mass.] : Blackwell.

- ROSENZWEIG C. (2000). *A meta-analysis of parenting and school success : The role of parents in promoting students' academic performance*. Thèse de doctorat. New-York : Hofstra University : Department of Foundations, Leadership & Policy Studies.
- STEINBERG L. (2001). « We know some things : Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect ». *Journal of Research on Adolescence*, vol. 11, n° 1, p. 1-19.
- STEINBERG L. ; ELMEN J. D. & MOUNTS N. S. (1989). « Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents ». *Child Development*, t. 60, p. 1424-1436.
- STEINBERG L. ; LAMBORN S. D. ; DORNBUSCH S. M. & DARLING N. (1992). « Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed ». *Child Development*, t. 63, p. 1266-1281.
- WINQUIST NORD C. & WEST J. (2001). *Fathers' and Mothers' involvement in their children's schools by family type and resident status*. National Household Education Survey, National Center for Education Statistics, Statistical Analysis Report. Washington, DC : US Department of Education ; Office of Education Research and Improvement.