

Caractéristiques du milieu familial en lien avec l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant

Le cas d'une école primaire montréalaise*

Daniel CORRIVEAU

Groupe de recherche et d'intervention en adaptation sociale (GRIAS)

François BOWEN

*Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Université de Montréal (GRIAS)*

Normand RONDEAU

Hôpital Sainte-Justine (GRIAS)

INTRODUCTION

Les tendances actuelles observées sur le plan mondial et partagées entre 27 nations différentes révèlent que l'Amérique du Nord détient le plus haut taux de divorce (Lester, 1996). La corrélation positive entre le taux de divorce entre 1950 et 1985 est de 0,49, ce qui signifie que les nations qui affichaient le plus haut taux de divorce par le passé sont celles qui présentent le plus haut taux de divorce au cours des années subséquentes.

* Nous désirons remercier les élèves, les parents et les enseignantes de l'école participante pour leur coopération de tous les instants. Nous désirons également remercier Pierrette Corriveau, Johanne Allaire, Sylvie Labonté, Andrea Szabo et Françoise Maertens pour leur précieuse collaboration lors de la collecte et la saisie des données. Cette recherche a été rendue possible en partie grâce à une subvention du Conseil québécois pour la recherche sociale (EA - 363 093).

Actuellement, ce taux de divorce aux États-Unis se situe autour de 50 % (Gottman, 1993) mais cette proportion peut être plus élevée si l'on considère que plusieurs couples séparés ne figurent pas dans les registres juridiques officiels (Bray et Hetherington, 1993). À ces chiffres s'ajoute l'augmentation constante du nombre de familles vivant en situation de monoparentalité ou de recomposition familiale. Selon une enquête de Santé Québec (1994), près du quart des familles d'ici vivent l'une ou l'autre de ces situations.

Au Québec, l'augmentation des séparations et des divorces d'un point de vue temporel coïncide à une dizaine d'années après le début de la Révolution tranquille. Il serait toutefois trompeur de croire que cet accroissement du divorce entre 1960 et 1970 constitue un phénomène spontané suscité exclusivement par un courant de société et sans liens avec les conditions historiques antérieures. En effet, selon une enquête menée par Moreux (1969), près d'une femme sur quatre estimait à cette époque appartenir à un couple désuni mais persistait dans la cohabitation pour des raisons économiques et de contrôle social. C'est donc dire que derrière l'image de la « famille unie » du temps, il existait dans plusieurs d'entre elles des problèmes sérieux de discordance maritale et familiale. Serait-il possible que ces problèmes familiaux, quoique plus voilés à l'époque, se soient répercutés ou transmis à la génération suivante? Sans prétendre directement à une transmission intergénérationnelle, il faut quand même reconnaître qu'un bon nombre de parents actuels ont connu des problèmes relationnels dans leurs familles d'origine et que, par conséquent, l'analyse des changements familiaux doit s'inscrire dans une perspective historique et développementale.

Or, comme le mentionne Morval (1986), la plupart des études menées au tournant des années 1970 et portant sur les différences entre les familles biparentales intactes et les familles monoparentales ont été vivement critiquées, car elles consistaient essentiellement à la prise en compte d'une seule variable, soit l'absence du père, pour expliquer des phénomènes aussi multicausaux que le développement de l'identité sexuelle ou encore la délinquance. De plus, ces études se centraient sur les aspects problématiques du comportement et faisaient peu de cas des mécanismes d'adaptation des membres de la famille.

Bien que les recherches sur la famille aient passablement évolué depuis cette première vague, certaines d'entre elles considèrent encore des notions telles que la « famille biparentale intacte », la « famille recomposée » ou, encore, la « famille monoparentale » comme des types de structures familiales homogènes se distinguant aisément les unes des autres de façon quasi absolue. Or, la réalité est beaucoup plus complexe. Par exemple, les parents de familles séparées prennent en moyenne quatre ans avant de recréer une

nouvelle cellule familiale. Plusieurs de ces parents continuent d'avoir des relations amoureuses parfois transitoires, nombreuses ou non avec d'autres conjoints même s'ils sont divorcés ; on connaît peu les retombées véritables de ces situations sur l'enfant, d'une part, et dans quelle mesure elles influent sur l'émergence et le développement de la nouvelle cellule familiale, d'autre part. Hetherington (1993) cite en exemple les travaux de Magnuson (1988) qui souligne que les jeunes filles dont le développement sexuel est précoce semblent plus avancées dans leurs contacts intimes avec les garçons lorsqu'elles proviennent de familles divorcées ou remariées dans lesquelles elles ont été exposées à une mère engagée dans des relations hétérosexuelles successives.

Un autre aspect encore peu étudié concerne les liens que les pères maintiennent pendant plusieurs années, sinon toute leur vie, avec leurs enfants (Hetherington, 1993). Cet élément de la continuité relationnelle entre le père et les enfants suivant le divorce est un aspect du fonctionnement familial dont l'omission dans la plupart des recherches contemporaines constitue une lacune importante (Maccoby *et al.*, 1992). Il est bien évident, par contre, qu'une famille touchée par un divorce ou une séparation des parents passe par une phase de désorganisation qui affecte tous les membres de la famille à des degrés divers, parfois de façon plus ou moins temporaire, dans d'autres cas, de manière plus stable. Les manifestations de ces problèmes varient selon les individus et dépendent d'une multitude de facteurs tels que la situation socio-économique de la famille, la situation maritale et familiale précédant le divorce, la qualité des relations parentales envers les enfants avant, pendant et après le divorce, l'âge et le sexe des enfants au moment du divorce, etc. (Hetherington, 1993).

Hetherington (1993) propose donc de considérer le divorce non pas comme un événement isolé mais comme un élément important faisant partie d'une chaîne de multiples transitions. Elle suggère aussi de prêter une attention particulière aux conditions préalables au divorce, d'élargir la perspective des transitions maritales vers une perspective qui englobe le système familial dans sa globalité et de sonder davantage l'influence des réseaux d'affiliation extérieurs à la famille (pairs, amis, voisin, milieu de travail). C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche. Bien qu'il nous apparaisse encore pertinent de prendre en considération les principaux types d'organisation ou de structure familiale (biparentale intacte, monoparentale, recomposée, situation de garde partagée, etc.), nous comptons également examiner de plus près l'environnement familial, c'est-à-dire la nature et la qualité des rapports au sein de la cellule familiale. Nous serons donc à même d'analyser l'adaptation sociale et scolaire de jeunes écoliers du primaire à la lumière de ces deux dimensions (structure familiale et environnement familial). Par ailleurs, l'étude de l'adaptation sociale, au sein de la famille comme à l'école, portera autant sur

les aspects négatifs (problèmes intériorisés et extériorisés) que positifs (comportements prosociaux et autres habiletés sociales). Cette analyse tiendra compte d'indices socio-économiques ainsi que de plusieurs sources d'informations (pères, mères, enseignantes et pairs).

CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

La présente étude est issue de discussions et d'échanges entre notre équipe de recherche et la direction d'une école de l'Île-de-Montréal participant déjà, avec d'autres milieux scolaires, à un projet portant sur la compétence sociale. Une entente a été conclue pour donner de l'expansion à ce projet et y ajouter un complément d'étude sur la famille. En effet, la direction de cette école nous avait fait part de ses préoccupations au sujet des nouvelles dynamiques familiales et de leur impact possible sur l'adaptation scolaire des jeunes. La présente étude constitue l'aboutissement de ce questionnement amorcé par la direction et les enseignantes de l'école et reflète un désir commun d'améliorer l'efficacité des interventions éducatives. Les objectifs retenus pour cette étude proviennent donc des questionnements de la direction et du personnel de l'école à l'égard des nouvelles réalités familiales. Cette préoccupation du milieu s'est traduite par l'objectif suivant :

- Étudier les liens entre, d'une part, les différentes dynamiques familiales (décrites ici par leur structure et leurs caractéristiques environnementales et de fonctionnement) et, d'autre part, l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant à la maison et à l'école.

NOTE MÉTHODOLOGIQUE

En raison de contrainte d'espace, nous nous contenterons de décrire brièvement notre démarche méthodologique. Le lecteur désireux d'en savoir plus au sujet du recrutement et de la sélection des sujets (incluant le consentement des parents, les taux de réponse et d'attrition), ainsi que sur la fidélité et la validité des instruments de mesure utilisés, pourra consulter le rapport de recherche (Corriveau, Bowen et Rondeau, 1996).

L'école s'insère dans un milieu relativement aisé de l'Île-de-Montréal. Elle reçoit près de 410 enfants dans les classes de la maternelle à la 6^e année. Le Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal (CISM) classe cette école parmi les plus favorisées. Les élèves nés hors Canada ou de parents immigrants constituent une minorité (non estimée). Dans chaque classe de la maternelle à la 6^e année (15 classes au total), sept enfants étaient sélectionnés aléatoirement pour participer à l'évaluation de l'impact du programme

de compétence sociale. L'échantillon total initial comptait 128 enfants, dont 54,4 % de garçons et 45,6 % de filles.

Les instruments de mesure

Pour évaluer, d'une part, les aspects familiaux tant au plan structurel que fonctionnel et, d'autre part, pour évaluer l'adaptation sociale de l'enfant à la maison et à l'école, nous avons tenu compte de trois sources d'information : les parents, les enseignantes et les pairs. Les parents ont complété un questionnaire d'information générale (revenus, occupation, situation de chômage, structure familiale, etc.), un questionnaire de l'environnement familial (Moos et Moos, 1983) et un questionnaire d'évaluation du comportement de l'enfant par la mère (QECM, version parentale du QECP, voir ci-dessous). L'enseignante a complété le questionnaire d'évaluation du comportement (Tremblay R.E. *et al.*, 1992) et le répertoire des habiletés à l'école (RHE - Rondeau, Bowen, Bélanger et Labonté, 1997). Bien que ces questionnaires mesurent essentiellement des perceptions, ces instruments ont tous fait l'objet de processus rigoureux de validation auprès d'une diversité de milieux familiaux ou scolaires. Enfin, les pairs ont complété une évaluation sociométrique sur la base de désignations (positives-négatives) et une évaluation fondée sur des énoncés comportementaux (Coie et Dodge, 1983 ; Vitaro, Tremblay, Gagnon, Piché et Royer, 1988).

En raison du nombre restreint de familles répondantes, nous avons dû dans certains cas regrouper différentes catégories salariales en des catégories plus globales que celles initialement prévues. C'est ainsi que nous avons séparé les catégories salariales dans trois grandes catégories, faible (moins de 30 000 \$), moyen (entre 30 000 \$ et 59 999 \$) et élevé (60 000 \$ et plus). La catégorie salariale faible comprend 15,9 % ($n = 11$) des familles, la catégorie moyenne en comprend 46,4 % ($n = 32$) et la catégorie élevée en représente 37,7 % ($n = 26$), pour un total de 69 familles ayant répondu à cette question.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats ont été subdivisés en sections : 1) une section touchant la situation économique des familles (salaire-chômage) en lien avec le fonctionnement familial (environnement familial) et l'évaluation du comportement de l'enfant par la mère (QECM), l'enseignante (QECP) et les pairs ; 2) une section sur les différentes structures familiales en rapport avec le fonctionnement familial et l'évaluation du comportement de

l'enfant par la mère, l'enseignante et les pairs ; 3) une section sur le lien entre le fonctionnement familial et l'évaluation du comportement de l'enfant par la mère et l'évaluation du comportement et du rendement scolaire par l'enseignante. Toutes les analyses statistiques ont utilisé des procédures non paramétriques puisque les fréquences (trop faibles) dans certaines catégories ne permettaient pas des analyses applicables à des distributions normales. Ainsi, les tests de Kruskal-Wallis (statistique chi-carré) et de Mann-Whitney (statistique z) ont été utilisés afin de repérer l'existence de différences significatives entre certains regroupements de sujets. Des tests de corrélations de rangs (Spearman) ont également été utilisés afin d'estimer le degré d'association entre deux variables.

1. La situation économique des familles

Nos analyses ne décèlent aucune différence significative entre les trois groupes de revenu familial (a : moins de 30 000 \$; b : entre 30 000 \$ et 59 999 \$) ; et c : 60 000 \$ et plus) concernant : 1) la perception que les parents ont de leur fonctionnement dans la famille (environnement familial) ; 2) l'évaluation du comportement de l'enfant par la mère ; et 3) l'évaluation du comportement de l'enfant par l'enseignante. Par ailleurs, un petit nombre de familles répondantes nous ont signalé (au moment de répondre au questionnaire) que certaines d'entre elles avaient vécu une situation de chômage au cours des douze derniers mois. Les familles qui déclarent avoir été touchées par le chômage représentent 18,3 % ($n = 13$) du total des familles répondantes ($n = 71$), alors que les familles sans chômage comptent pour 81,7 % de l'échantillon ($n = 58$). Les analyses statistiques ont toutefois permis de déceler des différences significatives entre les familles avec chômage et les familles sans chômage. Premièrement, à l'évaluation du fonctionnement dans la famille, les pères provenant des familles avec chômage perçoivent l'environnement familial moins organisé que les pères des familles sans chômage ($z = -1,82$, $p = 0,06$). Deuxièmement, à l'école, les enseignants évaluent les enfants des familles en chômage moins prosociaux que les familles sans chômage ($z = -2,23$, $p = 0,02$). Troisièmement, à l'évaluation par les pairs, ces derniers attribuent moins de votes aux enfants des familles en chômage aux énoncés comportementaux décrivant le travail ($z = -2,24$, $p = 0,02$) et l'amitié ($z = -2,13$, $p = 0,03$).

Ces résultats laissent croire qu'au sein de ces milieux relativement favorisés, les situations récentes de chômage semblent avoir un impact plus grand sur la vie familiale et le comportement social de l'enfant que la simple fluctuation du revenu familial. Nous reviendrons sur ce point dans la discussion.

2. Les différentes structures familiales

Les analyses qui suivent touchent 44 familles biparentales, 11 familles monoparentales, 6 familles recomposées et, finalement, 8 familles visées par la garde partagée. Il importe de souligner que les familles regroupées sous la catégorie *garde partagée*, rassemblent toutes les familles qui vivent la garde partagée indépendamment du type d'arrangement familial considéré : 1) l'enfant vit une semaine avec sa mère naturelle et une semaine avec son père naturel cohabitant avec une nouvelle conjointe ; 2) dans d'autres cas, l'enfant vit soit avec son père naturel seul un certain temps et puis, par la suite, avec sa mère naturelle seule pour une autre période de temps ; 3) enfin, dans un autre cas, le type d'arrangement préconisé par la famille n'est pas défini.

Les structures familiales et le fonctionnement familial

Les résultats des analyses indiquent que la perception des pères ou des mères à l'égard du fonctionnement familial ne diffère pas de manière significative selon que ces derniers appartiennent à une famille biparentale, monoparentale, recomposée ou encore fonctionnant avec la garde partagée. En d'autres termes, la structure familiale ne semble pas influencer de manière significative la perception des parents vis-à-vis de l'environnement familial.

Les structures familiales et l'évaluation du comportement de l'enfant par la mère

L'analyse de variance révèle un effet significatif ($\chi^2 = 13,23$, $p = 0,004$) à l'évaluation de l'anxiété par la mère. En d'autres termes, les mères qui proviennent de structures familiales différentes évaluent différemment l'anxiété de l'enfant à la maison. Des analyses *a posteriori* précisent entre quels groupes de familles résident ces différences. Les résultats montrent, à cet effet, que les enfants sont évalués plus anxieux par les mères dans les familles monoparentales que dans les familles biparentales ($z = -2,56$, $p = 0,01$). Les mères évaluent également les enfants plus anxieux dans les familles en garde partagée que dans les familles biparentales ($z = -2,75$, $p = 0,005$). Enfin, les mères de familles recomposées évaluent les enfants moins anxieux dans ces familles que dans celles en garde partagée ($z = -2,24$, $p = 0,02$). Bien que ne disposant pas de données à cet effet, nous nous interrogeons, au vu de ces résultats, au sujet du niveau variable de difficultés que vivraient également les parents en fonction de la structure familiale.

Les structures familiales et l'évaluation du comportement de l'enfant par l'enseignante

Les analyses de variance signalent que les enfants manifestent des degrés différents d'agressivité-QECP (chi-carré = 10,41, $p = 0,01$) selon la structure familiale, il en est de même en ce qui touche les habiletés à se faire des amis-RHE (chi-carré = 11,65, $p = 0,008$), à la résolution de problèmes interpersonnels-RHE (chi-carré = 13,76, $p = 0,003$) ainsi qu'à l'affirmation de soi-RHE (chi-carré = 7,85, $p = 0,04$). Pour déterminer plus exactement entre quelles paires de familles se situent les différences identifiées, des analyses à posteriori sont réalisées. Tout d'abord seront comparées les familles biparentales et monoparentales, ensuite les comparaisons porteront sur les familles monoparentales et en garde partagée, enfin, les dernières comparaisons toucheront les familles biparentales et en garde partagée.

Familles biparentales et familles monoparentales : l'évaluation du comportement par l'enseignante

De l'avis des enseignantes, les enfants des familles biparentales seraient plus affirmatifs ($z = -2,14$, $p = 0,03$), plus habiles à la résolution de problèmes interpersonnels ($z = -3,15$, $p = 0,001$) et plus habiles à se faire des amis ($z = -2,73$, $p = 0,006$) que les enfants des familles monoparentales. Enfin, les enfants de familles biparentales sont perçus par les professeurs comme moins agressifs que les enfants de familles monoparentales ($z = -3,12$, $p = 0,001$).

Familles monoparentales et familles avec garde partagée : l'évaluation du comportement par l'enseignante

Les enfants vivant en garde partagée sont perçus par l'enseignante comme plus affirmatifs ($z = -2,22$, $p = 0,02$), plus habiles à la résolution de problèmes interpersonnels ($z = -2,34$, $p = 0,01$), plus habiles à se faire des amis ($z = -2,40$, $p = 0,01$) et moins agressifs ($z = -2,05$, $p = 0,03$) que les enfants de familles monoparentales.

Familles biparentales et familles avec garde partagée : l'évaluation du comportement par l'enseignante

Enfin, les dernières analyses à partir de l'évaluation de l'enseignant (QECP-RHE) indiquent que les enfants qui vivent en garde partagée sont perçus comme étant plus habiles à la résolution de problèmes interpersonnels ($z = -2,18$, $p = 0,02$) et plus habiles à se faire des amis ($z = -2,14$, $p = 0,03$) que les enfants des familles biparentales.

Les structures familiales et l'évaluation par les pairs

Le seul critère comportemental évalué par les pairs qui permet de faire des distinctions entre les structures familiales est l'énoncé comportemental décrivant la « chicane ». En effet, l'analyse de variance révèle un effet (chi-carré = 9,04, $p = 0,02$) entre les différentes familles. Cet effet se traduit par des différences, d'une part, entre les familles biparentales et recomposées, les enfants appartenant à ces dernières sont tenus plus souvent par les pairs pour se chicaner que les enfants de familles biparentales ($z = -2,59$, $p = 0,009$); et, d'autre part, toujours selon les pairs, les enfants de familles recomposées se chamailleraient plus souvent que les enfants vivant en garde partagée ($z = -2,49$, $p = 0,01$).

Afin de mieux visualiser l'ensemble des résultats portant sur les différentes structures familiales, nous présentons un tableau synthétique des résultats (voir tableau 1).

3. Le fonctionnement dans la famille

Pour mettre au jour les liens entre le fonctionnement familial et l'évaluation du comportement à la maison par la mère, nous avons effectué des analyses de corrélations. Comme les analyses corrélationnelles sont nombreuses, certains des résultats obtenus pourraient être dus au hasard et non à de véritables associations entre le fonctionnement dans la famille (environnement familial) et le comportement de l'enfant à la maison. Pour tenir compte du nombre élevé de corrélations, nous n'avons retenu que les corrélations dont le seuil de signification est inférieur à $p < 0,005$ (selon la correction Bonferonni). Des tableaux présentant l'ensemble des corrélations significatives ($p < 0,05$) sont disponibles dans notre rapport de recherche (Corriveau *et al.*, 1996).

Fonctionnement dans la famille et évaluation du comportement par la mère

En effet, à l'évaluation du fonctionnement familial (environnement familial) par la mère, les analyses révèlent qu'une corrélation négative de $-0,43$ entre l'expression dans la famille et l'anxiété de l'enfant peut signifier que plus l'expression est facilitée ou encouragée dans la famille moins l'enfant est évalué anxieux à la maison. Comme la corrélation ne signifie pas qu'il y a un lien de « cause à effet », l'interprétation de ce lien peut s'effectuer en sens inverse : plus l'enfant est évalué anxieux, moins la mère a tendance à percevoir le fonctionnement familial comme favorisant l'expression. À titre d'exemple, l'expression est définie par des énoncés tels que les suivants : les membres de ma famille gardent souvent leurs

TABLEAU 1

Synthèse des résultats portant sur les diverses structures familiales et les variables d'adaptation à la maison et à l'école

Instruments de mesure	Environnement familial	QECM	QECP	Sociométrie
Évaluateurs	Père-Mère	Mère	Enseignante	Pairs
Variables distinctives des structures familiales	aucune	anxiété	affirmation résolution amitié agressivité	chicane
Différences entre les structures familiales et les variables d'adaptation	aucune	monoparental > biparental garde partagée > biparental garde partagée > recomposée	- Affirmation - biparental > monoparental garde partagée > monoparental - Résolution - biparental > monoparental garde partagée > biparental garde partagée > monoparental - Amitié - biparental > monoparental garde partagée > biparental garde partagée > monoparental - Agressivité - monoparental > biparental monoparental > garde partagée	recomposée > biparental recomposée > garde partagée

Note : Pour faciliter la lecture de ce tableau, prenons par exemple les inscriptions de la colonne QECP. L'évaluation de l'enseignante révèle que les enfants provenant de familles biparentales semblent plus affirmatifs que les enfants de familles monoparentales (biparental > monoparental) sous le titre en gras « Affirmation ». Les autres résultats rapportés dans le tableau s'interprètent de la même manière.

sentiments pour eux-mêmes, il y a souvent des discussions spontanées dans ma famille, d'habitude il est impossible de se plaindre sans faire réagir quelqu'un dans ma famille. Par ailleurs, l'anxiété est définie par certains énoncés tels que les suivants : l'enfant est inquiet, plusieurs choses l'inquiètent, il a l'air triste, malheureux, près des larmes, etc. En ce qui regarde l'évaluation du fonctionnement familial (environnement familial) par le père, les analyses révèlent une corrélation positive de 0,53 entre la dimension de l'indépendance et l'évaluation de l'agressivité de l'enfant à la maison, ce qui peut s'interpréter dans le sens suivant : 1) plus le père perçoit que l'environnement familial est axé sur l'indépendance, plus la mère évalue le comportement de l'enfant comme agressif ou 2) inversement, plus la mère évalue le comportement de l'enfant comme agressif alors plus le père a tendance à percevoir l'environnement familial comme favorisant l'indépendance. Ces différentes perceptions entre père et mère sont intéressantes à considérer, nous y reviendrons un peu plus loin lors de la discussion des résultats.

Fonctionnement dans la famille et évaluation du comportement par l'enseignante

Les deux seules tendances vraiment nettes qui ressortent des analyses corrélationnelles entre le fonctionnement dans la famille et l'évaluation du comportement de l'enfant à l'école concernent exclusivement l'évaluation de la mère. Une corrélation positive de 0,38 est à noter entre la perception de la mère des conflits à la maison et de l'agressivité de l'enfant évaluée par l'enseignante à l'école. Comme cette corrélation est positive, elle signifie que plus la mère a une perception élevée des conflits à la maison, plus élevée également est l'agressivité de l'enfant à l'école et inversement. Les conflits à la maison sont évalués par des descriptions telles que celles-ci : on se dispute beaucoup dans ma famille, les membres de ma famille se critiquent souvent les uns les autres, etc. L'agressivité à l'école se traduit par des descriptions dans les termes suivants : se bat avec les autres enfants, blâme les autres, frappe, mord, donne des coups de pied à ses amis, etc. Le second lien entre la maison et l'école touche la perception du rendement à la maison et les comportements prosociaux de l'enfant à l'école. Cette relation négative (-0,43) peut signifier que plus l'accent est mis (ou perçu) à la maison sur une orientation axée sur le rendement ou la performance (ex. : nous croyons à la compétition et que le meilleur gagne, le travail avant le jeu, c'est la règle chez nous, etc.), moins l'enfant a tendance à présenter des comportements prosociaux (ex. : console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé, saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile, etc.) à l'école.

Fonctionnement dans la famille et l'évaluation du rendement scolaire par l'enseignante

Les analyses corrélationnelles dans cette section permettent de mettre au jour certaines relations significatives ($p < 0,05$) entre l'évaluation du fonctionnement familial (environnement familial) et le rendement scolaire. Ces relations ne sont pas hautement significatives et, compte tenu du grand nombre de corrélations effectué, le hasard pourrait bien expliquer certaines d'entre elles ; il faut donc les considérer avec prudence. En dépit de cette réserve, il faut souligner trois corrélations négatives entre, d'une part, le rendement scolaire de l'élève en lecture (-0,30), écriture (-0,30) et au niveau global (-0,20) et, d'autre part, un environnement familial favorisant le rendement tel que perçu par la mère. En d'autres termes, une trop grande place accordée au rendement au sein de l'environnement familial serait en lien avec un faible rendement scolaire. Voilà un résultat qui suscite bien des questions.

DISCUSSION

La situation économique des familles

En premier lieu, nos observations portant sur la situation économique des familles d'un milieu réputé aisé (Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, 1993) peuvent paraître à plusieurs dénuées d'intérêt dans un contexte social où un nombre considérable de familles est si durement affecté par une grande pauvreté. Or, à notre avis, une baisse de revenu, une situation de chômage transitoire ou persistante même dans un milieu réputé à l'aise, peut modifier les habitudes de vie des familles et infléchir temporairement la trajectoire du développement social de l'enfant, c'est du moins ce que nos résultats semblent nous inciter à croire.

Lorsque la situation économique des familles est regardée sous l'angle de la perte d'un emploi ou de l'absence d'emploi (chômage), on voit apparaître certaines tendances présentes dans les familles touchées par cette situation. C'est ainsi que les pères des familles où il y a du chômage perçoivent plus négativement leur environnement familial, ils le perçoivent moins organisé que les pères des familles sans chômage. La place prépondérante que prend le travail dans notre vie ainsi que la fonction structurante du travail sur l'organisation de nos habitudes de vie font qu'une situation de chômage soudaine peut effectivement désorganiser et changer les habitudes de vie. Il est difficile de savoir très exactement si la perception des pères dans les familles visées par le chômage relève exclusivement du chômage ou d'autres éléments reliés de près ou de loin à cette situation. Mais certains résultats avancés par Ladewig et White (1984) peuvent nous

le laisser supposer. En effet, ces auteurs rapportent que dans les familles où les deux parents travaillent, ces derniers perçoivent leur environnement familial comme plus organisé et plus axé sur le rendement. On peut alors présumer qu'un changement négatif de la situation économique de la famille s'accompagne d'une modification de la perception des parents dans le sens d'une plus faible perception de l'organisation.

De plus, les enseignantes évaluent les enfants des familles avec chômage comme étant moins prosociaux que ceux provenant de familles sans chômage. La diminution possible des ressources dans la famille occasionnée par le chômage peut limiter les choix d'activités sociales et récréatives destinées aux enfants. Cette limitation des choix se traduirait par moins d'occasions pour l'enfant de s'inscrire dans des contextes sociaux et variés propices à la pratique de comportements prosociaux. Toutefois, comme notre étude se déroule sur une année seulement, cette observation mériterait d'être répliquée sur plus d'une année afin de vérifier si la différence décelée entre les familles avec et sans chômage résiste au temps, car il est possible que cet effet soit transitoire.

Enfin, à l'évaluation par les pairs, les enfants des familles avec chômage reçoivent moins de votes aux énoncés comportementaux décrivant le travail et l'amitié que les enfants des familles sans chômage. Ce résultat concorde avec celui obtenu concernant l'évaluation de la prosocialité par les enseignantes et les enseignants.

Les différentes structures familiales et l'adaptation de l'enfant à la maison et à l'école

Indépendamment du choix de l'indice d'adaptation ou de l'évaluateur, l'ensemble des comparaisons favorise nettement la structure familiale biparentale au détriment de la structure de monoparentalité au regard de l'évaluation de l'adaptation de l'enfant. Il importe néanmoins d'être prudent dans l'interprétation de ces résultats, car la structure familiale à elle seule n'est très certainement pas la source unique de cet état de fait. Tout d'abord, faut-il le mentionner, la situation de monoparentalité place souvent la mère dans une situation économique difficile ; dans une étude longitudinale, il a été démontré que les mères de familles monoparentales sont tellement affectées du point de vue financier que même 15 ans après le divorce leur niveau de salaire est demeuré près de la moitié de celui qu'elles avaient avant le divorce (Hetherington, 1993). Plusieurs mères tentent alors de rétablir l'équilibre financier de la nouvelle famille en travaillant davantage, les moments de socialisation avec l'enfant risquent alors d'être moins fréquents et quelquefois moins gratifiants avec la fatigue accumulée qui s'y conjugue. La mère en situation de monoparentalité perd aussi avec le départ du conjoint un soutien émotif important. Cette

nouvelle situation de monoparentalité la prive en quelque sorte de moments de répit, que le soutien de l'autre parent s'il y a lieu, lui procurerait auparavant. En fait, les conséquences de la monoparentalité peuvent contribuer à la manifestation transitoire ou persistante des difficultés de l'enfant, mais plusieurs études ont montré que ces difficultés peuvent être, dans certains cas, la résultante des conflits conjugaux qui ont précédé la séparation des parents. En effet, Cherlin et ses collègues (1991), au cours d'un suivi longitudinal de familles britanniques, ont observé que plusieurs enfants manifestaient des problèmes de comportement et scolaires avant le divorce des parents et que, en contrôlant cet effet des conditions pré-existantes au divorce, l'effet du divorce sur ces problèmes était réduit de moitié pour les garçons. La structure familiale ne serait donc qu'une source d'influence parmi d'autres pour permettre de comprendre et d'expliquer l'adaptation de l'enfant à la maison ou à l'école.

Par ailleurs, si l'on compare la structure familiale biparentale à une structure impliquant une garde partagée ou une structure recomposée, là encore ce type de comparaison favorise la famille biparentale. Cependant, dans ce type de comparaison, on a décelé moins de différences sur les variables d'adaptation que lorsque les comparaisons touchaient les familles biparentales et monoparentales. Dans l'ordre, il y a plus de différences significatives observées entre les familles biparentales et monoparentales, un peu moins entre ces premières et les familles en garde partagée et, enfin, uniquement une différence entre la famille biparentale et la famille recomposée (se reporter au tableau 1).

Dans l'état actuel des connaissances sur l'étude des différentes structures familiales, on commence à peine à examiner plus à fond l'impact pour l'enfant de vivre dans une famille recomposée, et, à notre connaissance, en ce qui concerne les familles qui vivent la garde partagée, cette question demeure encore très peu fouillée. Dans cette étude, une seule différence est à noter entre les familles biparentales et recomposées et elle regarde l'évaluation des pairs, ces derniers estimant que les enfants des familles recomposées ont plus souvent un comportement « chicanier » que les enfants des familles biparentales. Par ailleurs, dans une recension des écrits portant sur la question des familles recomposées, Saint-Jacques (1995) conclut que les enfants de familles recomposées lorsque comparés aux enfants des familles biparentales seraient dans l'ensemble légèrement moins bien adaptés. Selon Saint-Jacques, les enfants des familles monoparentales seraient comparables ou non sur le plan adaptatif aux enfants de familles recomposées ; les résultats de notre étude tendent à démontrer qu'ils se comparent difficilement et que les enfants de familles monoparentales semblent plus en difficulté que les enfants de familles recomposées (voir tableau 1). Encore une fois, faut-il le rappeler, le nombre restreint de familles dans chaque catégorie de structures familiales limite

la portée des résultats obtenus. De plus, comme le mentionne si justement Maccoby *et al.* (1992), dans l'analyse des différentes structures familiales, il est facile de perdre de vue qu'un bon nombre d'enfants de familles biparentales intactes présentent des difficultés d'adaptation et qu'un bon nombre d'enfants provenant de structures familiales différentes (monoparentale, recomposée, etc.) ne présentent pas de problèmes particuliers d'adaptation. Dans une perspective à long terme, cela signifie que pour bien évaluer le poids d'une structure familiale particulière sur l'adaptation de l'enfant, il importe aussi de prendre en compte : 1) les enfants qui manifestent des difficultés d'adaptation aujourd'hui mais qui n'en présenteront pas dans le futur 2) les enfants qui n'affichent pas de difficultés d'adaptation aujourd'hui mais qui sont susceptibles d'en présenter dans le futur.

En dépit du nombre limité de familles étudiées au regard de la structure familiale, notre étude présente une certaine originalité en ce qu'elle nous a permis d'examiner l'adaptation d'enfants vivant en garde partagée. Comme le mentionnent différents auteurs, cette récente forme de structure et de transition familiale est encore très peu étudiée (Saint-Jacques, 1995 ; Maccoby *et al.*, 1992). Comparé à des familles biparentales, les enfants soumis à la garde partagée sont évalués plus anxieux par la mère à la maison. Ils sont également évalués moins habiles à la résolution de problèmes interpersonnels et moins habiles dans les relations amicales de l'avis de l'enseignante à l'école. En contrepartie, si on les compare à des enfants de familles monoparentales, ces enfants sont plus capables de s'affirmer, de résoudre des problèmes interpersonnels, d'entretenir des relations d'amitié, ils manifesteraient aussi moins de comportements agressifs à l'école. Finalement, comparés à des enfants de familles recomposées, les enfants en garde partagée sont perçus plus anxieux par la mère, mais moins agressifs par les pairs qui les désignent moins souvent au comportement de « chicane ». On peut donc constater que l'adaptation des enfants en garde partagée semble, à première vue, plus fragile s'ils sont comparés à des enfants de familles biparentales, mais moins précaire que celle des enfants de familles monoparentales ou, dans certains cas, de familles recomposées.

Bien que ne pouvant pas s'appuyer sur un modèle théorique ou explicatif solide pour bien saisir la problématique de l'adaptation de l'enfant soumis à la garde partagée, nos résultats laissent supposer que la qualité de leur adaptation se situe à mi-chemin entre celle des enfants de la famille biparentale et celle des enfants provenant d'autres types de structures familiales. D'un point de vue strictement relationnel et transactionnel, cette explication fait sens. En effet, comparativement à la structure monoparentale, la rupture avec l'un des deux parents n'est pas aussi complète dans le cas de la garde partagée, l'enfant maintient une relation avec les deux parents. Si la présence des deux parents est préservée, cette stabilité

relationnelle s'inscrit dans une instabilité de l'environnement familial, l'enfant étant en continuelle transition entre deux environnements familiaux. Par ailleurs, comme la garde partagée peut prendre différentes formes, parent avec ou sans nouveau conjoint, parents vivant à proximité, etc., les explications avancées dans le cadre de cette étude sur les enfants vivant cette situation familiale parfois complexe doivent être vues comme des tentatives plutôt que comme des faits bien démontrés.

Si l'on compare maintenant la situation de monoparentalité à une situation familiale de garde partagée, on observe que les enfants en garde partagée sont évalués plus positivement à l'adaptation que les enfants vivant en situation de monoparentalité. Finalement, l'évaluation de l'anxiété de l'enfant à la maison est plus faible dans les familles recomposées qu'en garde partagée, mais l'enfant de famille recomposée obtient par les pairs une évaluation plus forte au comportement de chicane.

Étant donné le nombre de comparaisons effectuées entre les divers types de familles et en prenant en considération les différentes variables analysées par divers informateurs, il peut sembler difficile de tracer un portrait exhaustif de la situation. Afin de pouvoir se donner quelques repères nous permettant de nous faire une opinion plus globale, nous rapportons brièvement les résultats de certaines études longitudinales récentes sur ce sujet.

Dans une étude menée sur un large échantillon ($n = 16\ 621$) Lee et ses associés (1994) soulignent que la probabilité de manifester des problèmes d'adaptation chez les jeunes (problèmes émotionnels ou comportementaux) est significativement plus élevée lorsque ces jeunes appartiennent à des structures familiales autres que des familles intactes. Cette probabilité s'accroît pour les problèmes de comportement s'il s'agit d'un garçon (adolescent) provenant d'une famille nombreuse et à faible revenu dont la mère est particulièrement jeune. Hetherington (1993) soutient que les différences sexuelles observées dans l'expression des problèmes de comportement des jeunes semblent nettement s'atténuer à l'approche de l'adolescence. Il observe aussi que les taux de prévalence de problèmes de comportement, quoique plus élevés dans les familles divorcées ou remariées, sont à interpréter avec précaution, car la majorité des enfants provenant de ces familles ne souffrent pas de problèmes que l'on pourrait qualifier de psychopathologiques au sens clinique du terme. De plus, Hetherington (1993) souligne que les résultats des évaluations varient en fonction des sources d'information. Par exemple, les *enseignants* semblent observer plus de problèmes chez les jeunes de familles divorcées que dans les familles intactes ou remariées. De leur côté, les *enfants eux-mêmes* provenant de familles divorcées ou remariées se perçoivent avec plus de problèmes antisociaux et intériorisés mais ne se jugent pas plus faiblement à la prosocialité.

Finalement, les études actuelles cumulent des connaissances surtout à l'endroit des familles monoparentales et des familles intactes, et les résultats demeurent équivoques parce que, dans la majorité des cas, les conditions préexistantes au divorce ne sont pas analysées ni les aspects liés à la compétence des parents ou des jeunes (modèle déficitaire) et la plupart comprennent des familles de classe moyenne et de race blanche. En outre, il y a plus de variations au regard de l'adaptation des enfants dans les familles divorcées et remariées que dans les familles dites intactes. En conséquence, vu le nombre grandissant de ces familles, il faut peut-être commencer à croire que la famille biparentale ne constitue plus une norme de comparaison aussi sûre de fonctionnement familial et que des normes établies par typologie de famille seraient, dans certains cas plus pertinentes comme élément de comparaison pour juger des problèmes d'adaptation et pour évaluer la compétence des jeunes.

Les perspectives théoriques nous permettant de mieux expliquer l'impact des différentes structures familiales à l'égard de l'adaptation de l'enfant peuvent être regroupées selon Saint-Jacques (1995), sous les thèmes suivants : 1) l'absence parentale ; 2) le désavantage économique ; 3) les événements stressants ; 4) le conflit familial. Nous avons déjà fait mention des deux premières perspectives pour comprendre l'adaptation des enfants vivant en situation de famille monoparentale. Nous avons effleuré la troisième perspective des événements stressants en rapport avec l'adaptation des enfants qui vivent en garde partagée en étant en transitions répétées entre deux environnements familiaux différents. Nous avons également signalé brièvement que, dans le cas des familles monoparentales, les conflits conjugaux qui précèdent la séparation peuvent aussi bien expliquer les difficultés d'adaptation de l'enfant que la séparation elle-même.

La combinaison de ces explications permettrait de mieux étoffer des modèles explicatifs répondant à la complexité des situations familiales qui nous préoccupent. En attendant d'autres études plus exhaustives sur ce sujet, nous croyons qu'aucun modèle théorique actuel ne permet d'intégrer l'ensemble des explications précédentes, de sorte que chacun des modèles explicatifs susmentionnés contient une parcelle d'explication.

Le fonctionnement dans la famille et l'évaluation du comportement par la mère

Plus la mère a tendance à évaluer l'environnement familial comme faible au regard de l'expression, plus elle évalue le comportement de l'enfant à la maison dans la direction d'une anxiété élevée. Certains auteurs dans d'autres études arrivent à des résultats similaires aux nôtres, à savoir que les familles qui perçoivent l'environnement familial faiblement à l'expression

sont plus susceptibles d'engendrer des problèmes d'anxiété chez les enfants (Haddad, 1985).

En ce qui regarde la seconde relation entre l'indépendance évaluée par le père et l'agressivité évaluée par la mère à la maison, là encore certaines explications sont possibles. Tout d'abord la définition même de l'indépendance dans le questionnaire de l'environnement familial fait référence, à plusieurs endroits, à des énoncés traduisant la capacité de l'enfant à faire des choses par lui-même, à se débrouiller seul, sans aide, etc. Il est possible que les familles qui prônent à l'excès l'autonomie et l'indépendance avec peu de soutien ou de disponibilité pour l'enfant favorisent ainsi un climat peu propice au développement de relations affectives solides (manque de réciprocité). Un tel climat familial en limitant les interactions dans la famille prédisposerait l'enfant à adopter des comportements agressifs ou autres.

Le fonctionnement dans la famille et l'évaluation du comportement par l'enseignante

Deux relations significatives ressortent des analyses corrélationnelles : 1) un lien significatif entre la perception des conflits à la maison et l'agressivité de l'enfant à l'école ; 2) et un lien négatif aussi significatif entre la perception du rendement à la maison et la prosocialité de l'enfant à l'école. Bien qu'il semble assez bien établi que les modèles de comportement présentés aux enfants dans la famille constituent des modèles que les enfants reproduisent dans d'autres contextes, notamment à l'école, on trouve dans nos résultats une confirmation de cette théorie de l'apprentissage social. En effet, plus les mères perçoivent leur environnement familial comme conflictuel, plus l'agressivité de leurs enfants est jugée sévèrement à l'école. Dans une analyse complémentaire non rapportée dans cette étude, nous avons découvert qu'une dizaine de familles ont avoué dans leurs réponses vivre des conflits sérieux dans la famille, allant parfois même jusqu'à des pertes de contrôle menant à des coups envers un autre membre de la famille. On peut donc affirmer avec un bon degré de certitude que l'évaluation de l'agressivité de l'enfant à l'école est liée au climat conflictuel qui règne dans le milieu familial. Enfin, il y a le lien négatif entre la perception du rendement à la maison et la prosocialité à l'école. Encore une fois, si nous nous référons à la formulation des énoncés du questionnaire de l'environnement familial, on se rend compte que certaines affirmations sous cette échelle témoignent pour plusieurs d'un esprit de compétition et d'individualisme (ex. : nous croyons qu'il est important d'être le meilleur dans tout ce que l'on entreprend, nous croyons à la compétition et que le meilleur gagne, etc.), contraire aux principes de la collaboration et de la prosocialité.

Le fonctionnement dans la famille et l'évaluation du rendement scolaire par l'enseignante

Il faut souligner, à cet égard, les trois corrélations négatives entre, d'une part, le rendement scolaire de l'élève en lecture, écriture et au niveau global et, d'autre part, un environnement familial (tel qu'il est perçu par la mère) favorisant le rendement. En d'autres termes, une trop grande place accordée au rendement au sein de l'environnement familial serait en lien avec un faible rendement scolaire. Ce résultat peut être rattaché avec le lien négatif, significatif cette fois, entre la perception du rendement à la maison et la prosocialité de l'enfant à l'école (résultat décrit plus haut). En l'absence de données observationnelles ou, encore, de mesures étalées sur une plus longue période de temps, il est difficile d'inférer de façon certaine les rapports de causalité entre ces variables. Par exemple, cet accent donné au rendement pourrait être le produit d'une réaction parentale à des difficultés scolaires de l'enfant ou, inversement, être la cause d'une baisse du rendement scolaire en raison d'attentes parentales inadéquates, traduisant du même souffle, une particularité propre aux milieux socio-économiques moyens et favorisés. Quoi qu'il en soit, ces résultats nous laissent perplexes quant aux limites que pose à l'adaptation scolaire et sociale du jeune un environnement familial axé sur la performance et le rendement.

CONCLUSION ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans notre étude portant sur la famille et les enfants, nos résultats renforcent les conclusions générales d'un bon nombre de recherches sur l'adaptation de la famille et de l'enfant. Tout d'abord, nos résultats rappellent encore une fois que la situation socio-économique de la famille, de surcroît dans un milieu réputé aisé, affecte l'adaptation de la famille et de l'enfant à l'école. Plus particulièrement, le chômage est pressenti par les pères de famille comme un élément qui affecte le fonctionnement familial dans son organisation. Si cette situation est pressentie par les pères à la maison, elle le serait également par l'enseignante et les pairs à l'école qui évaluent plus négativement les enfants provenant de familles touchées par le chômage.

Par ailleurs, l'analyse des différentes dynamiques familiales nous incite à la réserve quant à leur impact possible sur l'adaptation familiale et individuelle, notamment celle de l'enfant à la maison et à l'école. En effet, l'étude des nouvelles réalités familiales est étroitement influencée par les sources d'évaluation (père ou mère, enseignante et pairs), le devis de recherche, les instruments de mesure, la durée de l'étude et l'état actuel des connaissances sur ce sujet.

Si l'on prête un regard sur la famille sous l'angle de sa *structure* (biparentale, monoparentale, recomposée, garde partagée), nos résultats autorisent à penser qu'elle exerce une influence relative sur la qualité de l'adaptation de l'enfant à la maison et à l'école. En scrutant la famille sous l'angle de son *fonctionnement*, nos observations permettent de faire la lumière sur d'autres composantes de la famille qui peuvent modifier l'adaptation de celle-ci et de l'enfant indépendamment de sa structure. Ainsi, les aspects du fonctionnement familial liés à l'expression et à l'indépendance seraient importants pour comprendre l'anxiété et l'agressivité de l'enfant à la maison. En contrepartie, les éléments familiaux touchant les conflits et la performance joueraient un rôle plus particulier sur le plan de l'agressivité, de la prosocialité et, jusqu'à un certain point, le rendement scolaire de l'enfant à l'école.

En somme, les résultats de l'analyse du fonctionnement de la famille peuvent nous être d'un certain secours pour nuancer nos observations sur les structures familiales et inversement. En effet, il est bien probable que les enfants qui sont évalués plus anxieux ne le seraient pas en raison de leur structure familiale particulière, mais en raison de caractéristiques intrinsèques de leur famille, comme, à titre d'exemple, son mode d'expression. De la même manière, la présence de graves conflits dans la famille peut constituer une explication plus viable des difficultés au regard de l'agressivité de l'enfant à l'école que l'unique structure de la famille.

Dans cette étude, la taille réduite de l'échantillon nous a empêchés d'effectuer toutes les analyses qui nous auraient permis d'intégrer les éléments de structure et de fonctionnement familial, pour ensuite en dégager ce qui est essentiel pour l'adaptation de la famille et de l'enfant à l'école. Il aurait été intéressant, par exemple, d'étudier dans quelle mesure les garçons et les filles se distinguent face à la structure et au fonctionnement de la famille. Toutefois, la taille restreinte de notre échantillon ne nous permettait pas d'effectuer ce type d'analyse notamment en ce qui concernait la structure familiale. Par ailleurs, bien qu'il soit impossible de contrôler totalement les biais de perception à l'égard du sexe de l'enfant (stéréotypes, attentes particulières, etc.), nous croyons que notre procédure méthodologique a pu contrôler ces risques de façon satisfaisante. Premièrement, les instruments (questionnaires) utilisés ont recours à des énoncés descriptifs laissant peu de place à l'inférence de l'évaluateur ou à des jugements basés sur les stéréotypes sexuels. Deuxièmement, la participation d'évaluateurs différents (enseignantes, parents et pairs) contribue à réduire également les biais potentiels.

Ce que nous pouvons retenir globalement de cette étude, c'est que les familles qui vivent des changements majeurs (changement de structure) sont peut-être plus vulnérables que d'autres familles au regard de l'adaptation

de l'enfant (maison-école), et davantage encore si ces changements s'accompagnent de conflits et d'une situation économique difficile. Les prochaines recherches dans ce domaine, pour mieux comprendre l'impact des nouveaux types de familles au regard de l'adaptation de l'enfant, devront englober un ensemble d'éléments d'informations pertinents à la famille et à l'école afin d'en faire ressortir les plus importants pour orienter nos interventions éducatives dans ces lieux.

RÉFÉRENCES

- Behar, L. et Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool. *Developmental Psychology*, 10, 601-610.
- Bender, W. N. (1994). Joint custody: The option of choice. *Journal of Divorce and Remarriage*, 21, 115-131.
- Bray, J. H. et Hetherington, M. E. (1993). Families in transition : Introduction and overview. *Journal of Family Psychology*. 7(1), 3-8.
- Cherlin, A. J., Fursterberg, F. F., Jr., Chase-Lansdale, P.L., Kiernank, K. E., Robbins, P. K., Morrison, D. R. et Teitler, J.O. (1991). Longitudinal studies of effects of divorce on children in Great Britain and the United States. *Science*, 252, 1386-1388.
- Coie, J.D. et Dodge, K.A. (1983). Continuity and changes in children social status : A five-year longitudinal study. *Merill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal (1993). *Carte de la défavorisation, guide d'accompagnement*.
- Corriveau, D., Bowen, F. et Rondeau, N. (1996). Projet d'étude : École-Famille - Rapport final. Présenté à la direction de l'école Lajoie d'Outremont. 28 pages.
- Fowler, P. C. et Park, R. M. (1979). Factor structure of the preschool behavior questionnaire in a normal population. *Psychological Reports*, 45, 599-606.
- Gottman, J. M. (1993). A theory of marital dissolution and stability. *Journal of Family Psychology*, 7(1), 57-75.
- Haddad, J. D. (1985). *Parental and family characteristics associated with conduct disorder*. Thèse de doctorat, George Mason University, Fairfax, VA.
- Hetherington, E. M., Clingempeel, W. G., Anderson, E. R., Deal, J. E., Hagan, M. S., Hollier, E. A., Lindner, M. S. et Maccoby, E. E. (1992). *Coping with marital transitions. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (2-3, Serial No. 227).

- Hetherington, E. M. (1993). An overview of the virginia longitudinal study of divorce and remarriage with a focus on early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 7(1), 39-56.
- Hymel, S. et Rubin, K. H. (1985). Children with peer relationships and social skills problems : Conceptual, methodological and developmental issues. In G. J. Whitehurst (dir.), *Annals of Child Development*, Vol. 2. Greenwich, Conn. : JAI Press.
- Ladewig, B. H. et White, P. N. (1984). Dual earner marriages : The family social environment and dyadic adjustment. *Journal of Family Issues*, 5, 343-362.
- Lee, V. E., Burkam, D. T., Herbert, Z. et Ladewski, B. (1994). Family Structure and Its Effect on Behavioral and Emotional Problems in Young Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 4(3), 405-437.
- Lester, D. (1996). Trends in divorce and marriage around the world. *Journal of Divorce and Remarriage*, 25(1-2), 169-172.
- Maccoby, E.E., Buchanan, C. M., Mnookin, R. H. et Dornbusch, S.M. (1993). Postdivorce roles of mothers and fathers in the lives of their children. *Journal of Family Psychology*, 7(1), 24-38.
- Magnuson, D. (1988). *Individual development from an interactional perspective*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Moos, R. et Moos, B. (1983). *Family Environment scale manual*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Moreux, Colette. (1969). *Fin d'une religion ?* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Morval, M. V. (1986). Introduction - vulnérabilité, stress et famille. Dans Monique V. G.-Morval, Francine Cyr, Yvette Palardy-Laurier, Josiane Rubin-Porret (éditrices). *Stress et famille - vulnérabilité, adaptation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*, 12, 276-287.
- Rondeau, N., Bowen, F., Bélanger, J. et Labonté, S. (1997). *Validation du questionnaire « Répertoire d'habiletés à l'école »*. Affiche présentée dans la cadre du XXI^e Congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Sherbrooke, octobre.
- Rubin, K. H. et Daniels-Bierness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 337-351.
- Rutter, M. (1967). A children's behaviour questionnaire for completion by teachers : Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.

- Saint-Jacques, M.-C. (1996). L'ajustement des enfants et des adolescents qui vivent en famille recomposée. État de la question dans Jacques Alary et Louise Éthier (dir.). *Comprendre la famille - Actes du troisième symposium québécois de recherche sur la famille*. (9-32). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Jacques, M.-C. (1995). *L'ajustement des enfants qui vivent en famille recomposée : État de la question*. Université Laval, Faculté des sciences sociales, Centre de recherche sur les services communautaires.
- Shelling, Thomas C. (1978). *Micromotives et macrobehavior*. New York : Norton.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C. et Piché, C. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behaviour Questionnaire : Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15(2).
- Vaughn, B. et Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance : Interrelations behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17, 275-288.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Piché, C. et Royer, N. (1988). Évaluation par les pairs des difficultés de comportement à l'école maternelle. In P. Durning et R. E. Tremblay (dir.). *Les relations entre enfants*. Paris : Fleurus.
- Weir, K. et Duveen, G. (1981). Further development and validation of prosocial behaviour questionnaire for use by teachers, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 357-374.