

# Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire

Laurier Fortin et Henri Mercier

Volume 20, numéro 3, 1994

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031739ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031739ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Fortin, L. & Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 513-527. <https://doi.org/10.7202/031739ar>

Résumé de l'article

L'objectif de cette étude est d'évaluer s'il existe un lien entre deux principales dimensions de l'implication des parents à l'école, tant sur le plan de la qualité des soins que sur le plan de la qualité de la participation requise par l'école, et les comportements des élèves en classe en troubles d'apprentissage et du comportement. Les 67 sujets sont évalués par l'observation systématique des comportements des élèves en classe (Forget et Otis, 1988) et au moyen d'un questionnaire sur l'implication des parents à l'école (Fortin et al, 1991). Les résultats indiquent que, selon la perception de l'enseignante ou de l'enseignant, du directeur ou de la directrice, les parents de ces élèves en difficulté se distinguent de ceux des élèves ordinaires. La participation des parents à l'école, tant sur le plan de la qualité des soins offerts que sur celui de la qualité de la participation, est associée significativement aux comportements sociaux et aux comportements d'attention à la tâche des élèves en classe.

# Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire

Laurier Fortin  
Professeur

Henri Mercier  
Professeur

Université de Sherbrooke

**Résumé** – L'objectif de cette étude est d'évaluer s'il existe un lien entre deux principales dimensions de l'implication des parents à l'école, tant sur le plan de la qualité des soins que sur le plan de la qualité de la participation requise par l'école, et les comportements des élèves en classe en troubles d'apprentissage et du comportement. Les 67 sujets sont évalués par l'observation systématique des comportements des élèves en classe (Forget et Otis, 1988) et au moyen d'un questionnaire sur l'implication des parents à l'école (Fortin *et al.*, 1991). Les résultats indiquent que, selon la perception de l'enseignante ou de l'enseignant, du directeur ou de la directrice, les parents de ces élèves en difficulté se distinguent de ceux des élèves ordinaires. La participation des parents à l'école, tant sur le plan de la qualité des soins offerts que sur celui de la qualité de la participation, est associée significativement aux comportements sociaux et aux comportements d'attention à la tâche des élèves en classe.

De multiples facteurs influencent les comportements sociaux et la performance scolaire des élèves en classe (Bronfenbrenner, 1986; Dweck et Elliot, 1983; Hess et Holloway, 1985; Wentzel, 1991). Parmi ces facteurs figurent les caractéristiques familiales telles que leur style d'éducation, démocratique ou rigide (Grolwick et Ryan, 1989), leur perception de leur enfant (Phillips, 1987) ainsi que la discipline et les stratégies de contrôle dans la prise en charge (Hess et Holloway, 1985). Plus spécifiquement, des études révèlent un lien significatif entre le degré de participation des parents dans les programmes de l'école et les comportements scolaires et sociaux de leur enfant (Brantlinger, 1991; Cochran et Dean, 1991; Greenwood et Hickman, 1991; Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1992).

Pour Hester (1989), la participation des parents à l'école comprend plusieurs rôles: leur communication avec les intervenants scolaires, leur rôle d'enseignant, leur rôle de soutien dans les activités scolaires, leur rôle de parents comme «apprenants» et leur rôle de parents comme garants des exigences scolaires. Déjà en 1966, le rapport Coleman (Coleman, Campbell, Hobson, McPortland, Mood, Weinfeld et York, 1966) attribuait à la participation des parents un rôle aussi déterminant que celui

de l'enseignant et de l'école dans la réussite scolaire de l'enfant. Les écrits scientifiques tendent aujourd'hui à confirmer cette hypothèse (Silvern, 1988). La recherche de Watson, Brown et Swick (1983) de même que celle de Reynold, Weissberg et Kaspro (1992) démontrent bien les effets positifs de la participation des parents dans l'apprentissage de la lecture chez leur enfant. Une différence de performance est fortement associée à deux principaux modes de participation des parents. Les élèves qui reçoivent un accompagnement de leurs parents pour la lecture obtiennent de meilleurs résultats aux tests que ceux qui ne reçoivent de leurs parents que de l'encouragement à lire. France, Topping et Revell (1993) rapportent une intervention dont l'objectif était de montrer aux parents à faire épeler des mots à leur enfant. Ces derniers sont devenus plus compétents que ceux du groupe contrôle et il était plus facile de leur transmettre de nouveaux apprentissages.

Les connaissances actuelles suggèrent certaines associations entre les caractéristiques familiales et la participation des parents. En effet, Ascher (1988) a évalué les liens entre le niveau socioéconomique de la famille et les réactions des parents aux exigences de l'école. Il en résulte que les parents des familles à faibles revenus se sentent moins concernés par ces exigences. En plus d'être associé à la variable socioéconomique, le niveau scolaire de l'enfant serait aussi relié à la participation des parents et aux encouragements que ces derniers apportent à leur enfant (Ginsburg et Bronstein, 1993). Epstein (1984) note un déclin marqué de la participation des parents lorsque l'enfant atteint l'âge de dix ans et plus. Cette constatation s'applique aussi aux enseignants, car ces derniers estiment que la participation des parents est plus importante pour les élèves du primaire que pour ceux du secondaire. D'autres facteurs influencent la participation des parents. En effet, les parents qui ont vécu des expériences négatives à l'école ne voient pas toujours l'école comme un endroit «souhaitable» pour leur enfant. Certains ont même tendance à ne pas valoriser la scolarisation de leur enfant et sont portés à ignorer les demandes de l'école. D'autres se sentent incapables d'influencer l'école, ce qui les amène à rester à l'écart. Enfin, certains parents perçoivent la direction ou les enseignants comme capricieux et difficilement accessibles (Cochran et Dean, 1991).

Au-delà du degré de participation des parents, l'étude de Cochran et Dean (1991) révèle que les enseignants souhaitent que les parents développent un ensemble d'habiletés susceptibles d'améliorer le cheminement scolaire et social de leur enfant. D'ailleurs, le personnel des établissements scolaires favorise de plus en plus l'apprentissage de telles habiletés par des visites à l'école et dans les classes, par de l'information sur les programmes scolaires, par des conseils d'aide aux devoirs, ou encore par des échanges autour des performances et des comportements de l'élève. Il est permis de croire que les intervenants scolaires considèrent les parents comme les adultes les plus significatifs dans le développement social de l'enfant et désirent que ces derniers posent des actions en continuité avec celles de l'école (Cochran et Dean, 1991). De fait, la famille et l'école sont assurément les deux milieux sociaux les plus influents dans le développement de l'enfant. Ces considérations ont d'ailleurs amené certains

chercheurs à étudier les effets de la continuité/discontinuité sur la réussite scolaire et sur les comportements des élèves en classe.

Dans ce champ d'étude, les facteurs de continuité et de discontinuité se définissent comme des similitudes ou des divergences entre l'école et la famille. Ces deux facteurs sont en continuité si les caractéristiques s'apparentent ou se complètent et sont en discontinuité si leurs caractéristiques divergent (Silvern, 1988). Dans une recherche visant à identifier certaines interactions entre l'école et la famille, Epstein (1983) étudie les facteurs associés à la structure d'autorité. Pour ce faire, elle évalue les effets de la congruence entre les deux milieux sur l'indépendance et les attitudes des élèves envers l'école et sur le niveau scolaire. Les sujets sont 960 élèves de huitième année, provenant de 10 écoles de niveau socioéconomique moyen. Les résultats indiquent que les élèves qui participent fortement à l'école mais dont la famille montre peu d'intérêt à la vie scolaire, sont plus indépendants. Lorsque les élèves et leur famille ont une faible participation, ces élèves sont les plus «perdants». Les élèves qui obtiennent les meilleures notes scolaires sont ceux qui, avec leur famille, participent fortement dans le milieu scolaire. Dans son étude sur les caractéristiques communes entre l'école et la famille, Heath (1983) observe certaines discontinuités et il estime que ces discontinuités sont principalement dues à des différences socio-culturelles entre la famille et l'école.

Les résultats des études démontrent que la participation des parents dans la scolarisation de leur enfant et qu'une continuité entre l'école et la famille sont associées à l'adaptation scolaire et sociale de l'élève à l'école. Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie (1987) estiment même que c'est à l'école de faire participer les parents puisque les résultats de leur recherche indiquent que plus l'enseignant est engagé et efficace dans sa tâche, plus les parents participent. Cependant, les facteurs susceptibles d'accroître la participation des parents et les éléments les plus influents de cette continuité demeurent encore méconnus. Il serait donc important de mieux définir ce qui peut amener une meilleure participation des parents et d'identifier les éléments de participation les plus utiles pour l'élève. Partant des résultats des différentes recherches cités précédemment, à savoir la reconnaissance du rôle de l'école en regard de la participation des parents et l'association entre, d'une part, la participation des parents et, d'autre part, le niveau socioéconomique, le niveau scolaire et les attitudes des parents envers l'école, il importe de préciser comment identifier les conduites que les parents acceptent d'adapter pour répondre aux attentes de l'école et de s'assurer des liens entre ces conduites et l'apprentissage et les comportements de l'enfant.

L'objectif général de cette étude est d'identifier les liens entre la participation des parents et les troubles d'apprentissage et du comportement de leur enfant à l'école. Les objectifs spécifiques sont de vérifier le lien entre la qualité des soins apportés à l'enfant par les parents et trois catégories d'élèves (troubles d'apprentissage et du comportement, troubles du comportement et les élèves ordinaires), de vérifier le lien entre la qualité de la participation des parents à l'école et les mêmes catégories d'élèves, de vérifier le lien entre la qualité des soins apportés à l'enfant par les

parents et les comportements sociaux et d'attention à la tâche en classe et, enfin, de vérifier le lien entre la qualité de la participation des parents à l'école et les comportements sociaux et d'attention à la tâche de leur enfant en classe.

### *La méthode*

#### *Les sujets*

Les sujets sont 67 élèves québécois de la première à la sixième année du primaire, garçons et filles âgés de 6 à 13 ans. Ils proviennent de 42 classes ordinaires réparties dans 19 écoles du territoire urbain et rural de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke (Québec). Les critères présence ou absence de troubles d'apprentissage et de comportements ont permis de sélectionner deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle. Le premier groupe expérimental est composé de 28 élèves (22 garçons, 6 filles) qui présentent des troubles d'apprentissage et du comportement (TA-TC). Le deuxième groupe expérimental comprend 15 élèves (garçons) en troubles du comportement (TC). Le troisième groupe témoin se compose de 24 élèves (18 garçons, 6 filles) identifiés comme n'ayant aucun trouble d'apprentissage et du comportement (EO).

La sélection des deux premiers groupes d'élèves s'est faite à partir de trois critères: deux critères de troubles du comportement (l'incapacité du milieu scolaire à les prendre en charge et la fréquence très élevée de comportements jugés inadéquats) et d'un critère de troubles d'apprentissage (un minimum d'un an de retard en français et en mathématiques par rapport aux programmes scolaires du MEQ; TA). Les deux premiers critères furent évalués par l'enseignant, la direction de l'école et le psychoéducateur. Les résultats scolaires ont attesté le troisième critère. Tous les élèves qui répondaient à ces critères entre septembre et décembre furent retenus. Le groupe témoin (EO) a été sélectionné à partir de l'âge, du sexe, du niveau scolaire et du milieu socioéconomique des élèves ciblés.

### *Instruments de mesure*

*Grille d'observation pour la classification et la description des comportements d'attention et d'inattention à la tâche des élèves* (Forget et Otis, 1988)

La grille d'observation de Forget et Otis (1988) a comme objectif d'identifier les comportements d'attention et d'inattention à la tâche des élèves en classe. Un élève émet un comportement d'attention et à la tâche ou adéquat lorsqu'il répond aux consignes de l'enseignant. Tous les autres comportements sont de l'inattention ou des comportements inadéquats. Enfin, cette grille reproduit de façon objective et complète l'ensemble des comportements des élèves en classe.

Cet instrument permet l'observation de 52 comportements répartis en 12 catégories:

- 1) déplacements (quitter l'endroit où se déroule l'activité, se promener, courir);
- 2) activités motrices (se bercer, se mettre à genoux sur sa chaise, tourner la tête, se lever, se gratter, se frotter, se pencher par terre, se coucher sur la table, autres);
- 3) copiage (se retourner et regarder les documents de l'un ou l'autre de ses voisins);
- 4) comportements moteurs tout en exécutant la tâche demandée par l'enseignant (voir catégories 2 et 11);
- 5) activités étrangères (se livrer à des activités non reliées à la tâche, avoir un objet dans la bouche, faire une activité scolaire autre que celle demandée, se mettre les doigts dans la bouche, se gratter le visage, autres);
- 6) regard inattentif (suivre des yeux l'intervenant ou d'autres élèves lorsqu'ils doivent faire une tâche spécifique, regarder par la fenêtre, au plafond ou par terre);
- 7) émission de bruits (faire du bruit avec un objet quelconque, taper des mains ou du pied, autres);
- 8) dérangement des pairs (déranger ou perturber de façon non verbale un ou des élèves, prendre un objet sans permission, frapper un pair, autres);
- 9) commentaires et bruits vocaux (faire un commentaire hors contexte, interpeller verbalement, faire une remarque négative, faire du bruit avec sa bouche, siffler, crier, autres);
- 10) bavardage (parler avec un ou plusieurs enfants lorsque c'est interdit, parler d'un sujet hors contexte);
- 11) attention à la tâche (faire l'activité en cours, être attentif à la tâche pendant tout l'intervalle de temps d'observation);
- 12) comportements moteurs tout en exécutant la tâche + attention à la tâche (somme des comportements des catégories 4 et 11).

#### – Validité et fidélité

Validité de contenu – La grille d'observation de Forget et Otis (1988) a déjà été validée par un groupe d'experts en éducation. Dans le cadre de la présente étude, la grille a été de nouveau soumise à une épreuve de validation auprès de deux groupes d'experts, l'un composé de huit psychoéducateurs et l'autre composé d'un conseiller pédagogique, de deux psychoéducateurs, d'une directrice et d'un directeur d'école. Les deux groupes d'experts ont confirmé que les comportements identifiés dans la grille étaient représentatifs des comportements des élèves en classe.

Fidélité – La fidélité de la grille d'observation a été évaluée par la procédure accord/accords/désaccords. Les taux d'accord interjuge sont de 85 % et plus. La procédure est décrite dans la section qui traite du déroulement.

*Questionnaire sur l'implication des parents à l'école* (Fortin, Noël, Mongrain, Bibeau et Roy, 1991)

Les objectifs de ce questionnaire sont d'identifier la qualité des réponses des parents à leur enfant telle qu'elle a été perçue par le personnel de l'école et de mesurer leur participation dans la scolarisation de leur enfant. Ce questionnaire comprend 13 énoncés (tableau 1) et permet d'évaluer deux dimensions principales: 1) la qualité des soins apportés à l'enfant (l'alimentation, les heures de sommeil, etc., questions 1, 2, 3, 4, 5) et 2) la qualité de la participation des parents envers les activités scolaires (les devoirs faits, aller chercher le bulletin, etc., questions 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13). Les réponses s'inscrivent sur une échelle de type Likert en 5 points: toujours, habituellement, occasionnellement, rarement, jamais. L'enseignant de l'élève et le directeur de l'école répondent conjointement à ce questionnaire. La cote maximale pour chacun des énoncés est de 4 et la cote minimale est de 0. Un total de la participation est obtenu par l'addition des deux dimensions principales.

**Tableau 1**  
**Analyse de fidélité**  
**Consistance interne du questionnaire sur la participation des parents**

Variables	r entre la variable et la somme totale	Alpha si la variable est exclue
Qualité des soins apportés à l'enfant		
1. Développer l'autonomie (s'habiller, etc.)	0,9088	0,9707
2. Propreté de l'enfant	0,9522	0,9638
3. Se vêtir adéquatement (selon la température, etc.)	0,9589	0,9628
4. Dormir suffisamment	0,8927	0,9730
5. Manger suffisamment	0,9156	0,9697
Qualité de la participation des parents à l'école		
6. Faire ses devoirs et apprendre ses leçons	0,9480	0,9781
7. Posséder ses articles scolaires (crayons, gomme-efface, etc.)	0,9526	0,9779
8. Posséder son matériel d'activités (sport, etc.)	0,9569	0,9777
9. Ponctualité à l'école	0,9564	0,9776
10. Présence des parents aux séances d'information	0,8220	0,9845
11. Se présenter pour recevoir le bulletin	0,9370	0,9787
12. Répondre aux notes de l'enseignant ou de la direction	0,9332	0,9789
13. Répondre aux demandes ponctuelles de l'école	0,8941	0,9808

Qualité de soins Alpha = 0,9700

Qualité de la participation Alpha = 0,9818

### – Validité et fidélité

**Validité de contenu** – Les énoncés du questionnaire ont été soumis à un groupe de cinq spécialistes des comportements scolaires et sociaux de l'élève (un conseiller pédagogique en adaptation scolaire, une directrice, un directeur d'école, un psychoéducateur et le chercheur principal, professeur au secteur de psychoéducation à l'Université de Sherbrooke). Tous s'entendaient pour dire que les énoncés étaient conformes aux attentes des écoles et aux exigences requises des parents. Les 13 énoncés retenus décrivent les conduites des parents attendues par l'école.

**Fidélité** – Le tableau 1 rapporte les données de l'analyse de consistance interne. Le coefficient alpha est de 0,9700 pour la dimension de la qualité des soins et de 0,9818 pour la dimension de la qualité de la participation. La corrélation entre les variables et la somme totale varie de 0,8220 à 0,9522. La consistance interne de l'ensemble des énoncés est très élevée.

## *Le déroulement*

### *Formation des observateurs*

Deux observateurs ont été formés à l'observation systématique. Ils ont suivi un entraînement en trois phases. Premièrement, il y a eu présentation de la grille d'observation et précision des définitions des comportements. Les observateurs devaient aussi étudier et mémoriser les comportements à observer. Deuxièmement, ils notaient les comportements d'un sujet observé sur vidéo. La fidélité interjuge devait être d'au moins 85 % pour passer à la phase suivante. Troisièmement, il leur était demandé d'observer *in vivo*. L'accord interjuge devait être au moins de 85 %. Une fois ce dernier critère atteint, les observateurs pouvaient procéder à l'observation des élèves identifiés pour l'étude. L'observation consistait à noter les fréquences des comportements de chacun des élèves pendant 5 périodes de 20 minutes chacune. L'observation s'effectuait en 2 intervalles de 20 secondes: 10 secondes d'observation et 10 secondes de notation (Forget et Otis, 1988).

### *Évaluation*

Les directions d'école et les enseignants des élèves ont complété le questionnaire. L'évaluation a eu lieu à la fin de l'année scolaire de même que l'observation systématique des comportements des élèves.

## *Les résultats*

Le premier objectif était de vérifier le lien entre la qualité des soins apportés à l'enfant par les parents et les catégories d'élèves TA-TC, TC et EO. Une analyse de

variance univariée a été appliquée aux trois groupes d'élèves. Les résultats rapportés au tableau 2 indiquent que tous les scores des parents des EO sont plus élevés que les scores des élèves TA-TC et TC. De plus, les scores se différencient significativement pour les cinq énoncés de cette dimension. La conduite la moins lacunaire pour les parents des élèves TA-TC et TC comparativement aux familles des EO est la propreté de l'enfant ( $p = 0,047$ ).

**Tableau 2**  
**Liens entre la participation des parents à l'école et les catégories d'élèves**  
**(analyse de variance univariée)**

Variables (énoncés)	TA-TC N = 28	TC N = 15	EO N = 24	P
Qualité des soins apportés à l'enfant				
1. Développer l'autonomie (s'habiller seul, etc.)	2,45	3,20	3,83*	0,000
2. Propreté de l'enfant	3,36	3,60	3,83*	0,047
3. Se vêtir adéquatement (selon la température, etc.)	3,25	3,68	3,83*	0,000
4. Dormir suffisamment	2,36	2,60	3,83*	0,000
5. Manger suffisamment	3,04	2,73	3,92*	0,004
Qualité de la participation des parents à l'école				
6. Faire ses devoirs et apprendre ses leçons	3,00	3,47	3,88*	0,000
7. Posséder ses articles (crayons, gomme-efface, etc.)	2,82	3,40	3,88*	0,000
8. Posséder son matériel d'activités (sport, etc.)	3,18	3,53	3,92*	0,001
9. Ponctualité à l'école	3,61	3,80	3,92	0,179
10. Présence des parents aux séances d'information	2,36	2,73	3,79*	0,002
11. Se présenter pour recevoir le bulletin	3,14	3,60	4,00*	0,016
12. Répondre aux notes de l'enseignant ou de la direction	3,07	3,40	3,67*	0,032
13. Répondre aux demandes ponctuelles de l'école	2,89	2,87	3,79*	0,002
Total Participation des parents à l'école (addition de 2 dimensions)	2,79	3,12	3,58*	0,000

N = 67 Cote minimale = 0 Cote maximale = 4

\* Groupe qui se différencie des deux autres, ce qui signifie que ces derniers ne se distinguent pas entre eux.

Le deuxième objectif était de vérifier le lien entre la qualité de la participation des parents à l'école et les catégories d'élèves. Les résultats du tableau 2 rapportent que tous les scores des parents des EO sont plus élevés. Pour sept énoncés sur huit, le groupe EO se différencie significativement des élèves TA-TC et TC. Cependant, deux énoncés sont sensiblement moins significatifs, soit le 11 ( $p = 0,016$ ) et le 12 ( $p = 0,032$ ). Quant à l'énoncé 9, qui n'est pas significatif ( $p = 0,179$ ), il indique que tous les parents des élèves se préoccupent de la ponctualité à l'école. Les variables les plus lacunaires pour ces deux groupes expérimentaux sont les devoirs et les leçons non faits ( $p = 0,00$ ), l'élève ne possède pas ses articles scolaires ( $p = 0,00$ ), l'élève ne possède pas son matériel ( $p = 0,001$ ), les parents ne participent pas aux séances d'infor-

mation ( $p = 0,002$ ) et les parents ne répondent pas aux demandes ponctuelles de l'école ( $p = 0,002$ ). La participation des parents à l'école est mesurée par la somme totale des scores de tous les énoncés. Le score total indique que le groupe des EO se différencie significativement des deux groupes et particulièrement de celui des TA-TC ( $p = 0,00$ ). Il importe de noter que les parents des élèves en TA-TC obtiennent les scores les plus faibles sur l'ensemble des variables tant pour la qualité des soins que pour la qualité de la participation à l'école et de la participation totale. Il existe donc un lien significatif entre la participation des parents à l'école et les catégories d'élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage et du comportement. De plus, l'observation de chacune des dimensions évaluées révèle des liens de même nature.

Le troisième objectif était de vérifier le lien entre la qualité des soins apportés à l'enfant par les parents telle qu'elle a été perçue par le personnel de l'école et les comportements sociaux et d'attention à la tâche en classe. Le tableau 3 présente le niveau du degré de corrélation de Pearson entre les catégories de comportements des élèves telles que la grille d'observation les évalue (Forget et Otis, 1988) et les conduites des parents selon les réponses au questionnaire évaluant la participation des parents à l'école (Fortin *et al.*, 1991). Les résultats indiquent que trois catégories de comportements des élèves ont une relation significative ( $p < 0,01$ ) avec les réponses des parents à l'échelle de la qualité des soins: la catégorie de comportements d'activités motrices (2) qui est liée négativement; celles d'activités motrices avec tâche demandée (4) et suivre des yeux (6), toutes deux liées positivement. Ces résultats sont importants, car ces trois catégories représentent un pourcentage très élevé des comportements des élèves en classe: TA-TC = 39,40 %; TC = 52,72 % et EO = 61,01 % (Fortin, 1992).

Le quatrième objectif était de vérifier le lien entre la qualité de la participation des parents à l'école et les comportements sociaux et d'attention à la tâche des élèves en classe. Les résultats du tableau 3 rapportent des liens significatifs entre cette dimension de la participation des parents et les cinq catégories de comportements sociaux et d'attention à la tâche en classe. Parmi ces catégories de comportements, les activités motrices (2) et le bavardage (10) sont liés négativement ( $p < 0,05$ ). Les activités motrices avec tâche demandée (4), regard inattentif (6) et moteur-tâche demandée plus attention à la tâche (12), sont liées positivement ( $p < 0,01$ ). Lorsque l'on considère la somme des dimensions, soit l'implication totale des parents, cinq catégories de comportements y sont associées. Nous notons deux corrélations significatives négatives ( $p < 0,01$ ): activités motrices (2) et bavardage (10) et trois autres positives ( $p < 0,01$ ): activités motrices avec tâche demandée (4), regard inattentif (6) et activités motrices avec tâche demandée + attention à la tâche (12). Ces catégories de comportements représentent un temps de classe important.

**Tableau 3**  
**Liens entre les comportements sociaux des élèves en classe**  
**et la participation des parents (r de Pearson)**

Catégories de comportements des élèves en classe	Caractéristiques des parents		
	Qualité des soins	Qualité de la participation	Participation des parents score total
1. Déplacements	-0,1210	-0,1171	-0,1160
2. Activités motrices	-0,3125 **	-0,3249 **	-0,3155 **
3. Copiage	-0,0436	-0,0414	-0,0269
4. Activités motrices avec tâche demandée	0,3229 **	0,3303 **	0,3250
5. Activités étrangères	0,0385	0,0615	0,0557
6. Suivre des yeux (lunatique)	0,2709 **	0,3018 **	0,2823 **
7. Bruits	-0,1205	-0,1196	-0,1179
8. Dérangement des pairs	-0,1267	-0,1369	-0,1322
9. Commentaires et bruits vocaux	-0,0915	-0,0995	-0,0929
10. Bavardage	0,1367	-0,2279 *	-0,2648 **
11. Attention à la tâche	-0,0203	0,1097	-0,0940
12. Activités motrices avec tâche demandée + attention à la tâche	0,0962	0,3596 **	0,2473 **

\* P = 0,05      \*\* P = 0,01      N = 67

### *L'interprétation*

La présente étude met en relation la participation des parents et les comportements de leur enfant à l'école. Il s'agissait de vérifier si deux principales dimensions de la participation des parents à l'école, soit la qualité des soins et la qualité de la participation attendue par l'école, sont associées aux différentes catégories des élèves en TA-TC, TC et EO. Il importait aussi de savoir quelle dimension de la participation des parents est la plus associée aux comportements sociaux et d'attention à la tâche des élèves, la confirmation de tels liens permettant d'orienter plus spécifiquement l'intervention auprès de l'élève et de ses parents.

Les résultats sur la participation des parents à l'école indiquent des scores significativement plus élevés pour les EO que pour les TA-TC et les TC. Selon l'évaluation, les parents des enfants TA-TC et TC sont plus négligents dans les soins de base et participent moins à la scolarisation de leur enfant. Les enfants ne mangent pas suffisamment et manquent de sommeil. Ils complètent moins bien leurs devoirs et ils ne disposent pas des articles scolaires nécessaires. Aussi, ces parents sont généralement absents aux séances d'information convoquées par le personnel enseignant. L'analyse de la participation des parents selon chacune des dimensions permet de constater que plus l'élève présente des troubles d'adaptation tant scolaire que sociale à l'école, plus le personnel de l'école estime que les soins donnés à l'enfant et la

participation du parent sont lacunaires. Une hygiène de vie déficitaire et un désintérêt du parent envers la scolarisation de l'enfant pourraient être prédicteurs d'instabilité motrice, d'inattention et de difficultés interactionnelles de l'élève avec ses pairs. Ces résultats vont dans le même sens des écrits scientifiques d'Epstein *et al.* (1983), de Heath (1983), de Majoribanks (1987) et de Silvern (1988) qui mettent en évidence l'importance de la collaboration entre la famille et l'école pour la réussite scolaire et la socialisation de l'élève.

Dans cette étude, il importait aussi de vérifier la nature du lien entre l'une ou l'autre des dimensions de la participation des parents à l'école et les comportements adéquats ou inadéquats en classe (objectifs 3 et 4). La dimension qualité des soins apportés à l'enfant est associée négativement aux activités motrices (2) et positivement aux catégories de comportements activités motrices avec tâche demandée (4) et regard inattentif (6). Ces résultats indiquent que les soins de base sont associés à la détente, à la stabilité, à la disponibilité et à l'écoute de l'élève. Par ailleurs, il paraît sans doute surprenant que la catégorie regard inattentif soit liée positivement à la dimension qualité des soins; cela s'explique du fait que Forget et Otis (1988) considèrent cette catégorie, associée au comportement lunatique, comme un comportement inadéquat. Une étude précédente fait aussi ressortir ces mêmes liens (Fortin, 1992). Il s'avère que le pourcentage de fréquences de ce comportement est relativement élevé chez les élèves en général. De plus, il est possible qu'un élève puisse à la fois regarder autour de lui et, ce faisant, réfléchir à son travail ou tenter de résoudre un problème. Être lunatique et réfléchir sont deux comportements difficiles à discriminer même par l'observation systématique. À notre avis, cette catégorie bénéficierait d'une définition plus opérationnelle. Quant à la corrélation négative obtenue avec les activités motrices (2), elle indique que l'élève agité est associé à des parents qui dispensent peu de soins.

La dimension de la participation des parents à l'école est associée négativement aux activités motrices (2) et au bavardage (10), ce qui traduit une agitation généralisée. Ces résultats sont conformes à ceux de Hess et Holloway (1985), qui rapportent qu'un manque d'encadrement familial cause de l'instabilité chez l'enfant. À l'instar de la dimension qualité des soins, un lien positif associe la qualité de participation des parents et les comportements activités motrices avec tâche demandée (4) et regard inattentif (6). De plus, l'analyse révèle une association significative et positive avec la catégorie 12 réunissant les comportements d'activités motrices avec tâche demandée et attention à la tâche. La dimension qualité de la participation à l'école dans la participation des parents semble donc très déterminante pour les comportements sociaux et d'attention à la tâche. Elle est associée aux cinq catégories qui, dans la grille de Forget et Otis, représentent la majorité des comportements des élèves en classe, soit 68,34 % pour les élèves en TA-TC, 69,03 % pour les élèves en TC et 78,94 % pour les EO (Fortin, 1992). Ces résultats sont conformes aux conclusions des études de Comer (1989), de Haynes, Comer et Hamilton-Lee (1989) et de Henderson (1987): la

valorisation de la tâche scolaire, le soutien et l'encadrement des parents sont étroitement associés aux comportements des élèves en classe.

Les parents dont les enfants ont des comportements adéquats en classe supervisent leur enfant dans les devoirs et les leçons, s'assurent que celui-ci possède son matériel scolaire et ils se soucient de développer son autonomie. Ces parents assistent aux séances d'information de l'école et s'intéressent aux performances et au comportement de leur enfant. Les enfants de ces parents sont plus souvent en situation d'apprentissage scolaire favorable à leur réussite. Du fait que les parents accordent de l'importance aux exigences de l'école, il est permis de penser qu'ils valorisent l'enfant dans ses réussites ou son comportement à l'école. Ces parents interviennent dès les premiers indices de difficulté, évitant ainsi une dégradation de la situation et de l'inadaptation sociale et scolaire.

Certaines catégories de comportements n'ont pas de liens significatifs, ce qui peut s'expliquer, à l'exception des activités étrangères, par la faible fréquence d'émission de ces comportements. Quant à la catégorie de comportements activités étrangères, sa fréquence est très élevée pour tous les élèves. Dans une étude précédente sur les caractéristiques des élèves en troubles du comportement, les élèves se révélaient difficilement capables de plus de dix secondes d'attention continue sans émettre d'autres comportements. Conséquemment, il y a un pourcentage de temps élevé où tous les enfants bougent en classe et s'amuse avec différents objets, indifféremment de leurs caractéristiques personnelles.

Une des limites de cette étude est de n'avoir évalué que les attentes de l'école face aux parents et d'avoir ignoré les attentes des parents vis-à-vis de l'école. L'ajout de cette réciprocité, c'est-à-dire comment les deux parties s'influencent, permettrait de préciser d'autres liens concernant les facteurs de participation des parents et de qualifier encore plus l'intervention (Bronfenbrenner, 1979). Le petit nombre de sujets s'avère une autre limite; un échantillon plus important augmenterait le pouvoir statistique des analyses. En résumé, les parents des EO se différencient des deux autres groupes pour 12 des 13 énoncés du questionnaire sur la participation des parents à l'école. Les parents qui s'intéressent activement aux activités scolaires de leur enfant le feraient de façon généralisée. Ils s'adaptent aux différentes situations présentées par l'école et adoptent, selon le cas, l'un ou l'autre des cinq types de participation définis par Hester (1989). La participation des parents à l'école, tant sur le plan de la qualité des soins que sur celui de la qualité même de la participation, est donc associée significativement aux difficultés d'apprentissage et de comportement qui caractérisent les élèves dans le milieu scolaire.

Cette recherche montre clairement que la famille exerce une grande influence sur l'apprentissage scolaire et les comportements à l'école. Les enfants les mieux adaptés à l'école sont ceux dont les parents participent le plus. L'originalité de

cette étude est d'avoir identifié les conduites des parents qui témoignent de cette participation. Pour une meilleure adaptation sociale et scolaire de l'élève, les milieux scolaires doivent prévoir la participation de la famille à l'école et celle de l'école auprès des familles. Pour les élèves TA-TC ou TC qui ont besoin d'interventions spécialisées, une collaboration avec la famille devient nécessaire pour résoudre leurs difficultés à l'école. Les programmes d'intervention doivent préconiser le développement d'habiletés éducatives (la qualité des soins et la qualité de la participation des parents), une interinfluence des parents avec l'enseignant est garante d'une adaptation de l'enfant à l'école. Des recherches ultérieures devraient permettre d'identifier la réciprocité des attentes entre les parents et les enseignants, c'est-à-dire le lien de continuité souhaité entre les uns et les autres.

**Abstract** – The objective of this study is to evaluate the relation that exists between two important dimensions of parents' involvement in school, that relating to the quality of care and that relating to the quality of involvement required by the school, and the classroom behavior students with learning and behavior difficulties. The sample consisted of grid 67 subjects who were evaluated using a classroom observation grid (Forget et Otis, 1988). Data was also obtained from a questionnaire regarding parents' involvement in school (Forget *et al.*, 1991). Based on the perceptions noted on this questionnaire by the teacher and the director, the results indicate difference between parents of students with difficulties and those of students without difficulties. Parents' involvement in school, in terms of the quality of care given and in terms of the quality of their participation, is related significantly to various social behaviors and to task attentiveness in class.

**Resumen** – Este estudio evalúa la existencia de una relación entre dos dimensiones importantes respecto a la implicación de los padres en la escuela, a la vez, en lo que concierne la calidad del cuidado, la calidad de la participación requerida por la escuela y, las conductas de los alumnos que presentan problemas de aprendizaje y de conducta en clase. Los 67 sujetos son evaluados por intermedio de la observación sistemática de las conductas de los alumnos en clase (Forget y Otis, 1988) y por intermedio de un cuestionario sobre la implicación de los padres en la escuela (Fortin *et al.*, 1991). Los resultados indican que, según la percepción del profesor o de la profesora, del director o de la directora, los padres de estos alumnos en dificultad se distinguen de los alumnos regulares. La implicación de los padres en la escuela, tanto sobre el plano de la calidad de los cuidados ofrecidos que sobre el de la calidad de la participación es asociada significativamente a las conductas sociales y a las conductas de atención a la tarea de los alumnos en clase.

**Zusammenfassung** – Der Gegenstand dieser Untersuchung ist es, zu beurteilen, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen zwei erstrangigen Dimensionen der elterlichen Teilnahme am Schulleben – Qualität der Hilfeleistung und Qualität der von der Schule geforderten Beteiligung – und dem Verhalten von lern- und verhaltensgestörten Schülern während des Unterrichts. Die 67 Versuchspersonen werden auf Grund systematischer Beobachtung des Verhaltens der Schüler während des Unterrichts und mit Hilfe eines Fragebogens über die elterliche Teilnahme am Schulleben beurteilt. Die Untersuchung hat ergeben, daß nach dem Empfinden des Lehrers oder der Lehrerin, des Schulleiters oder der Schulleiterin die

Eltern dieser gestörten Schüler sich von den Eltern gewöhnlicher Schülern unterscheiden. Die elterliche Teilnahme am Schulleben hat im Hinblick auf die Qualität der Hilfeleistung ebenso wie auf die der Beteiligung einen bedeutsamen Zusammenhang mit dem sozialen Verhalten und der Aufmerksamkeit der Schüler während des Unterrichts.

## RÉFÉRENCES

- Ascher, C. (1988). Improving the school-home connection for poor and minority urban students. *Urban Review*, 20, 109-123.
- Brantlinger, P. (1991). Home-school partnerships that benefit children with special needs. *The Elementary School Journal*, 91(3), 249-259.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Cochran, M., et Dean, C. (1991). Home-school relations and the empowerment process. *The Elementary School Journal*, 91(3), 261-269.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPortland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. et York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Comer, J. (1989). Parent participation in schools: The school development program model. *Family Resource Coalition Report*, 8(2), 4-6.
- Dweck, C. S. et Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In F. R. Hotherington (dir.), *Handbook of Child Psychology. Socialisation, personality and social development* (p. 643-682). New York, NY: Wiley and Sons.
- Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family school person interactions on students outcomes. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 4, 101-127.
- Epstein, J. L. (1984). Effects on parents of teacher practices in parent involvement. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- Feshbach, N. D. et Feshbach, S. (1987). Affective processus and academic achievement. *Child development*, 58, 1335-1347.
- Forget, J. et Otis, R. (1988). Grille d'observation pour la classification et la description des comportements d'attention et d'inattention à la tâche des élèves. In J. Forget, R. Otis et A. Leduc (dir.), *Psychologie de l'apprentissage: théories et application* (p. 115-145). Brossard: Éditions Behaviora.
- Fortin, L. (1992). Comparaison des comportements des élèves avec troubles d'apprentissage, troubles de comportements avec ceux dits ordinaires. *Apprentissage et socialisation*, 15(1), 18-28.
- Fortin, L., Noël, A., Mongrain, B., Bibeau, Y. et Roy, U. (1991). *Questionnaire sur l'implication des parents à l'école* (rapport de recherche). Sherbrooke: Commission scolaire catholique de Sherbrooke.
- France, L., Topping, K. et Revell, K. (1993). Parent-tutored cued spelling. *Support for Learning*, 8(1), 11-15.
- Ginsburg, G. S. et Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Greenwood, G. E. et Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involment: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-287.
- Grolwick, W. S. et Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.

- Haynes, N. H., Comer, J. P. et Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology, 27*, 87-90.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Henderson, A. T. (1987). *The evidence continues to grow: parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hess, R. D. et Holloway, S. D. (1985). Family and school as educational institutions. *Review of child development research, 17*, 179-222.
- Hester, H. (1989). Start at home to improve home-school relations. *NASSP Bulletin, 73*, 23-27.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. et Brissie, J. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status and other school characteristics. *American Education of Research Journal, 24*, 417-436.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. et Brissie, J. (1992). Exploration in parent-school relations. *Journal of Educational Research, 85*(5), 287-294.
- Majoribanks, K. (1987). Ability and attitudes correlates of academic achievement: Family group differences. *Journal of Educational Psychology, 79*, 171-178.
- Phillips, D. (1987). Socialization of perceived academic competence/among highly competent children. *Child Development, 58*, 1308-1320.
- Potter, G. (1989). Parent participation in the language arts program. *Language Arts, 66*, 21-28.
- Reynold, A. J., Weissberg, R. P. et Kaspro, W. J. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner city. *American Journal of Community Psychology, 20*(5), 599-624.
- Silvern, S. B. (1988). Continuity/discontinuity between home and early childhood education environments. *The Elementary School Journal, 89*(2), 147-159.
- Watson, T., Brown, M. et Swick, K. J. (1983). The relationship of parent's support to children's school achievement. *Child Welfare League of America, LXII*(2), 175-180.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research, 61*(1), 1-24.