

L'axe mère-enfant de la réussite scolaire au primaire en milieu populaire

Pierrette BOUCHARD
Université Laval

Jean-Claude SAINT-AMANT
Université Laval

INTRODUCTION

La recherche¹ dont nous présentons quelques résultats s'est terminée au début de 1999. L'équipe comprend Monique Gauvin, éducatrice spécialisée auprès d'une clientèle majoritairement composée de garçons en troubles de comportement du Centre jeunesse de Québec, Richard Carrier, consultant clinique dans le même organisme, Madeleine Quintal, psychologue à l'école primaire, Jean-Claude Saint-Amant, professionnel de recherche au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) de l'Université Laval, Claudette Gagnon, jeune chercheuse et enseignante à la Commission scolaire de Charlesbourg, et Pierrette Bouchard, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Le présent texte comprend deux parties. La première fera brièvement un retour sur la problématique, sur la revue de la documentation et sur la méthodologie. La deuxième donnera la synthèse des résultats sur les dynamiques scolaires des familles à partir de quelques cas types.

1. Cette recherche a bénéficié de l'appui financier du Fonds Richelieu de recherche sur l'enfance et de l'Institut sur les jeunes en difficulté.

LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

L'objectif général de la recherche est de faire ressortir les caractéristiques des élèves du primaire qui connaissent du succès scolaire dans les milieux défavorisés sur le plan socioéconomique. Nous nous sommes intéressés à la réussite scolaire en milieu ouvrier et populaire parce que, suivant les théories de la reproduction sociale, les jeunes qui en sont issus sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés scolaires et de connaître des échecs que ceux en provenance des autres classes sociales. Au Canada, ces théories trouvent leur justification dans des données qui montrent que le taux de non-obtention de diplôme d'études secondaires, avant 20 ans, est de 2,2 fois plus élevé dans les milieux socioéconomiques faibles (Statistique Canada, 1993); aux États-Unis, les statistiques sont encore plus révélatrices : le taux est 2,4 fois plus élevé que celui des élèves en provenance des classes moyennes et 10,5 fois plus élevé que celui des classes à hauts revenus (National Center for Education Statistics, 1993).

Les difficultés – ou les succès scolaires – ne se présentent donc pas de façon indifférenciée sur le plan de l'origine sociale. Mais ce facteur n'est pas le seul à exercer une influence sur la scolarisation. On peut également observer la présence de liens sensibles entre le sexe, l'origine sociale et la réussite à l'école (CSE, 1995, p. 24). Le taux de non-obtention de diplôme selon le sexe, en 1997 au Québec, chez les moins de 20 ans (de 30 %), est de 24,8 % chez les filles contre 35,7 % chez les garçons, donc plus élevé chez ce dernier groupe (MEQ, 1999, p. 59). À la fin du primaire, en 1996-1997, il existe déjà 9,2 points d'écart entre les garçons et les filles, en termes de retard scolaire, en faveur de ces dernières (26,6 % contre 17,4 % ; CSE, 1999, p. 22).

Les performances dans les premières années à l'école ont une incidence considérable sur la persévérance aux études. Si l'on n'intervient pas assez rapidement, les échecs scolaires tendent à se répéter, car « plus l'élève a redoublé tôt [au primaire], plus il risque d'abandonner ses études » (Brais, 1991, p. 14). Bien que l'accès à l'école primaire et secondaire ne constitue plus un défi pour l'école québécoise, l'accès à la réussite scolaire confirmée par un diplôme représente toujours un enjeu, tout particulièrement pour les enfants des milieux populaires.

Les garçons, et plus spécifiquement ceux issus de milieux socioéconomiques faibles, sont les plus susceptibles d'adopter des comportements d'opposition scolaire, notamment parce qu'étudier ou bien travailler vient en contradiction avec la perception qu'ils ont des caractéristiques de la « masculinité ». Ces comportements, et ceux qui y sont associés, tels que l'absentéisme à l'école ou l'indiscipline, sont souvent le reflet d'un environnement familial qui laisse à désirer (Wehlage et Rutter, 1986). Cette

particularité a amené les collaboratrices du milieu à s'impliquer dans la recherche, car il s'agit des populations auprès de qui elles interviennent quotidiennement.

Dans ce contexte, par les liens que nous établissons entre « la socialisation familiale et l'échec scolaire au primaire », nous nous sommes donnés comme objectif de comprendre les dynamiques familiales qui contribuent à une meilleure réussite scolaire en milieux populaires, en tenant compte du sexe de l'enfant et du parent.

LA REVUE DE LA DOCUMENTATION

Brièvement, trois constats se dégagent de la revue de la documentation sur la thématique école-famille. Ils ont servi de toile de fond à la démarche théorique.

L'influence des parents sur la performance scolaire

De toutes les personnes qui interviennent auprès de l'enfant, les parents exercent la plus grande influence sur la performance scolaire (Manscill et Rollins, 1990 ; Duru-Bellat et Janrousse, 1996). Les recherches dans le domaine montrent qu'un environnement positif à la maison, des attitudes positives face à l'éducation et face à l'école et des attentes élevées de réussite scolaire ont un effet notable, et ce, dans les différents milieux socio-économiques (Snow *et al.*, 1991 ; Terrill et Ducharme, 1994 ; Holden, 1993). Les recherches ne mentionnent pas, toutefois, si cet effet est identique pour les deux sexes. L'expression d'éloges, l'aide, l'approbation, l'encouragement, la coopération, l'expression de tendresse, l'affection physique (Manscill et Rollins, 1990)² et la rétroaction verbale des parents ont une influence positive sur la motivation scolaire des enfants (Deci et Ryan, 1985).

2. Ce sont là divers renforcements positifs provenant des parents qu'on ne peut transposer automatiquement au personnel enseignant en suggérant qu'ils auraient le même impact chez les jeunes. Chez certains d'entre eux et celles connaissant des difficultés scolaires, par exemple, les renforcements positifs peuvent provoquer un comportement d'annulation de la valorisation dans le but de faire valider le jugement de la personne en autorité. Dans ces cas, il semble qu'une stratégie qui utilise l'auto-évaluation suivie d'une intervention par la personne en autorité risque d'être plus efficace, tout en conservant une bonne relation entre les deux personnes. Ce constat amène une question plus large : est-ce que les interventions associées à la réussite scolaire chez certains sont transposables à ceux et celles qui connaissent des difficultés, ou faut-il tenter de générer des interventions à partir des caractéristiques spécifiques de ceux et celles en difficulté ? Cette piste de recherche demanderait à être poursuivie.

Dans l'ensemble des facteurs familiaux liés à la réussite scolaire (revenu, structure, taille de la famille, etc.), la scolarité des parents reste celui qui est associé le plus largement à la performance scolaire (Dornbush *et al.*, 1990), notamment à l'école élémentaire (Epstein, 1988).

Au Québec, lors d'une recherche antérieure portant sur des jeunes du secondaire, nous avons pu établir statistiquement le lien entre la scolarité des parents et les résultats scolaires : 1) « l'effet de promotion par le milieu familial est sensiblement le même chez les garçons et chez les filles », 2) « les filles profitent plus que les garçons d'un changement dans la scolarité parentale de "faible" à "moyenne", ce qui signifie que comme groupe, elles bénéficient en plus grand nombre d'une scolarité parentale qui irait en s'améliorant », 3) l'effet de promotion « est plus important chez les garçons que chez les filles en français, chez les filles plus que chez les garçons en mathématiques » (Bouchard et Saint-Amant, 1996a, p. 35).

Les styles parentaux

Certaines études ont été consacrées aux styles parentaux, c'est-à-dire au type d'autorité utilisé par les parents dans leurs rapports avec leurs enfants, et à son incidence sur la réussite scolaire. Ce sont les parents démocratiques – plutôt que permissifs ou autoritaires – qui ont les meilleures relations avec leurs enfants parce qu'ils encouragent la participation et développent leur autonomie (Dornbush, 1988). À la lumière des résultats de recherche actuels, il faut cependant prendre garde d'associer un style parental à une classe sociale particulière, par exemple rigorisme ou laxisme avec milieu populaire, alors que de telles correspondances ne se vérifient pas (Schwartz, 1990, cité dans Danic, 1998). De plus, dans certaines familles biparentales, ne risque-t-on pas de retrouver deux styles parentaux plutôt qu'un ?

Le suivi scolaire et le sexe des parents

Les recherches montrent une division du suivi scolaire entre les parents. Les interventions de la mère seraient quatre fois plus fréquentes que celles du père pour ce qui est du suivi quotidien (Kellerhals et Montandon, 1991, dans Terrail, 1992 ; voir aussi Saint-Amant *et al.*, 1998). De même, les mères passent un plus grand nombre d'heures que les pères à la vérification des devoirs (Montandon, 1991).

Si ces données valent d'abord pour les familles biparentales, nous savons par ailleurs qu'en situation de monoparentalité, quand les pères ont charge de famille, les mères continuent de s'impliquer, ce qui n'est pas fréquent en situation inverse (Vézina, 2000).

Les participations respectives des parents au soutien scolaire varient-elles suivant les milieux socioéconomiques ? Une recherche indique que la participation du père au soutien scolaire augmente progressivement, en même temps que sa scolarité. Toutefois, elle n'atteint jamais plus de 50 % de celle de la mère (François de Singly, 1989, dans Terrail, 1992).

Réflexions

La revue de la documentation laisse bien souvent dans l'ombre une composante du rapport à l'école qui nous semble fondamentale, soit la contribution propre des élèves à leur réussite. En plus d'ignorer, dans une majorité d'études, l'apport individuel de chacun des parents à forger la proximité ou la distance scolaire, la socialisation est conçue comme une entité extérieure à l'enfant, c'est-à-dire qu'il ou elle ne serait que le « bénéficiaire » passif de pratiques déterminant son rendement scolaire. Nous pensons plutôt qu'il faut repenser cette relation et concevoir les dynamiques familiales comme le produit des interactions entre deux pôles : les parents et les enfants. Ainsi, pour revenir sur le thème de l'implication parentale, celle-ci ne sera véritablement efficace que dans la mesure où y correspondra chez l'enfant une volonté affichée de s'intéresser et de s'investir dans son devenir scolaire.

D'autres questions demeurent également sans réponse. Les pratiques parentales sont-elles les mêmes de mère à fille, de père à fils, de parents à enfants de sexe différent ? Quelles conclusions tirer du fait que chacun des parents n'entreprendrait pas les mêmes ambitions scolaires pour les garçons et pour les filles, par exemple (Duru-Bellat et Janrousse, 1996) ? Compte tenu de l'implication différenciée des hommes et des femmes dans le suivi scolaire, le niveau de scolarité atteint par la mère a-t-il un impact spécifique ? Selon les études, « moins le niveau d'instruction atteint par la mère est élevé, moins elle s'occupe des devoirs » (Montandon, 1991, p. 61-64). Qu'en est-il dans les milieux populaires où l'on risque de retrouver une plus forte proportion de mères moins scolarisées ? Autant de réponses qui risquent de jouer dans la transmission d'attitudes envers l'école, notamment au plan de la motivation à la réussite scolaire.

LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Les questions soulevées par la revue de la documentation nous ont amenés à emprunter les avenues spécifiques suivantes sont empruntées pour mettre en évidence les caractéristiques des élèves (et de leurs familles) qui réussissent à l'école en milieu populaire. Il s'agit de : 1) tenir compte de

l'incidence de la scolarité maternelle et de la catégorie socioprofessionnelle sur la réussite scolaire en milieu populaire ; 2) comparer les représentations de l'école, de l'identité sociosexuelle et de l'avenir chez des garçons et des filles du primaire avec celles de leurs parents ; 3) de faire émerger de cette comparaison des dynamiques familiales selon que les jeunes sont en réussite ou en difficulté scolaire ; 4) de vérifier si ces dynamiques se particularisent selon le sexe de l'enfant ; 5) de recueillir des données sur la division du suivi scolaire entre les parents ; 6) de mettre en évidence, s'il y a lieu, la présence d'axes favorables à la réussite scolaire entre parents et enfants : mère/fille, père/fils ou axes croisés.

Voici quelques points de repère quant à la méthodologie que nous avons suivie.

LA MÉTHODOLOGIE

Nous avons opté pour une méthode de recherche qualitative (Comeau, 1994) qui repose sur la technique de l'entrevue semi-dirigée. Cette technique est particulièrement bien adaptée à des jeunes de 10 à 12 ans dans la mesure où ceux-ci sont amenés à développer leur pensée dans leurs propres mots, ce qui leur a laissé tout le loisir de déborder un thème particulier pour faire part de leurs expériences propres.

L'échantillonnage visait la représentation d'autant de filles que de garçons de cinquième année, en réussite ou en difficulté scolaires, pour un total de 24 jeunes. Pour obtenir ce nombre, il fallait suréchantillonner en prévision des refus de participation. Ont été considérés en difficulté ceux et celles dont les résultats en français, en anglais³ et en mathématiques se situaient en deçà de 70 % et, en réussite, ceux et celles dont les résultats dépassaient les 80 %. Le bassin de recrutement de cinquième année n'a pas donné un nombre suffisant d'élèves suivant ces critères. Nous avons décidé de puiser dans tout le deuxième cycle du primaire, ce qui a donné 13 filles et autant de garçons performants, 9 filles et 26 garçons en difficulté. Treize familles⁴ ont accepté de participer à la recherche : 13 jeunes inscrits au deuxième cycle du primaire, soit 7 filles et 6 garçons, tous et toutes volontaires. Neuf sont considérés en situation de réussite scolaire (six filles et trois garçons suivant l'absence de redoublement, les résultats

3. Nous rapportons dans *Familles, école et milieu populaire* (2000). Études et recherches. Québec, CRIRES, vol. 5, n° 1, p. 190-191, les décisions prises lors du recrutement compte tenu des difficultés rencontrées.

4. Ces difficultés font partie des contraintes de la recherche en milieu populaire.

élevés et une évaluation positive du personnel enseignant), alors que quatre sont en difficulté (trois garçons et une fille). Les rencontres ont duré en moyenne une heure⁵.

L'invitation lancée aux parents de ces élèves a permis de rencontrer toutes les femmes des familles, soit 13 personnes (mère, conjointe du père et grand-mère) ainsi que 7 hommes membres de ces mêmes familles (conjoint de la mère ou père). Les familles biparentales ou dites « intactes » sont au nombre de six, les familles monoparentales au nombre de cinq (quatre avec la mère, une avec le père). Deux familles recomposées complètent l'échantillon (une mère et un nouveau conjoint, un père et une nouvelle conjointe). Nous avons rencontré les parents lors d'entretiens de 90 minutes environ. Les mères et les pères ont été vus séparément. Le consentement libre et éclairé des personnes a été consigné par écrit. Celui des parents s'est ajouté pour permettre la participation de leurs enfants. De même a été garantie la confidentialité. Les entretiens ont été réalisés par des enquêteurs ou enquêteuses du même sexe que les personnes rencontrées afin de faciliter la communication.

Le guide d'entretien⁶

Le guide d'entretien destiné aux jeunes comprend six regroupements de thèmes :

- 1) les perceptions et la représentation de l'école ;
- 2) la relation au travail scolaire ;
- 3) la relation à la sociabilité primaire ;
- 4) la représentation des rapports sociaux entre les sexes ;
- 5) les relations dans le groupe de pairs ;
- 6) la représentation de l'avenir.

En ce qui concerne les mères et les pères, le canevas d'entretien⁷ comprend, en plus des données sociodémographiques, cinq thèmes permettant d'appréhender les représentations et les pratiques sociales :

5. Voir le tableau comparatif 1 en annexe.

6. Ce guide d'entretien a été validé auprès des jeunes du secondaire lors de recherches antérieures (Bouchard *et al.*, 1997). Il a été soumis en prétest à des jeunes du primaire et évalué par des enseignantes et des intervenantes du Centre jeunesse.

7. L'outil a été conçu spécifiquement pour cette recherche afin, d'une part, d'inclure l'histoire scolaire des parents au cas où un passé scolaire difficile aurait une incidence négative sur la représentation de l'école et, d'autre part, de permettre le croisement avec les catégories du guide d'entretien des enfants. Il a été prétesté auprès de familles ne faisant pas partie de l'échantillon.

- 1) l'attitude de leurs propres parents face à l'éducation des enfants ;
- 2) plus jeunes, leurs attitudes et comportements personnels face à l'école et aux travaux scolaires ;
- 3) leur évaluation du rôle des hommes et des femmes dans la famille et dans la société ;
- 4) leur vision de l'éducation pour leur fille ou pour leur garçon et leurs aspirations ;
- 5) leur implication dans le suivi scolaire de leur enfant, à l'école et à la maison.

L'école

La recherche s'est déroulée dans une école de la région urbaine de Québec construite au début des années 1920 et rénové tout récemment (au moment où se déroulait l'enquête). Le critère décisif qui a présidé au choix de l'école est sa situation en milieu défavorisé confirmée par les indicateurs du ministère de l'Éducation. On y voit que sur le plan du revenu moyen des familles, l'école se classe au dixième rang décile, de même pour son taux de réussite.

Elle compte une clientèle régulière issue du quartier (environ 175 élèves issus d'un douzaine de communautés culturelles différentes, de la maternelle à la sixième année) et une autre manifestant des problèmes majeurs de comportement en provenance de différents quartiers de la ville (environ 70 élèves). Le personnel enseignant comprend 15 titulaires (8 au secteur régulier, 7 en adaptation scolaire) et 4 spécialistes. C'est le lieu de travail de la psychologue scolaire rattachée à l'équipe de recherche et le lieu d'intervention des deux cochercheuses du Centre jeunesse de Québec qui y rencontrent des enfants en difficulté ou en troubles de comportement. Une culture de concertation entre les différents intervenants impliqués auprès des enfants (éducation, santé, services sociaux) s'est accrue au fil des ans, ce qui s'est traduit par une approche globalisante, nettement intersectorielle.

La méthode d'analyse

Les transcriptions des entrevues d'une même famille ont été regroupées afin de procéder à des analyses « verticales » permettant de faire émerger les dynamiques familiales. Il s'est agi de comparer les réponses données par les parents et les enfants aux questions touchant un même thème. L'analyse tient compte d'un éventuel « effet miroir » entre les représentations des parents et des enfants et scrute l'unité de point de vue entre les

parents. Nous avons ensuite procédé à une analyse « horizontale », c'est-à-dire à l'analyse des données rassemblées sous un même thème, pour un groupe (filles, garçons, en difficulté, en réussite), afin de faire ressortir des similitudes et des dissemblances, pour ensuite le comparer aux autres groupes. L'analyse s'est faite suivant le principe de l'accord interjuges et avec les notes de terrain prises lors des entretiens.

Dans ce texte, nous utiliserons les renseignements sociobiographiques recueillis et les données tirées de l'analyse horizontale regroupées sous des thèmes généraux. Ces derniers constituent des noyaux de sens, c'est-à-dire des sous-ensembles relevant d'un même principe de compréhension qui composent une matrice de perception. Les résultats présentés se rapportent donc aux thèmes généraux suivants : 1) la représentation de l'école, 2) la sociabilité primaire (la relation aux parents et aux camarades) et 3) la représentation des rapports sociaux entre les sexes. Il sera également question de la division du suivi scolaire entre les parents.

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Disons tout d'abord quelques mots des données sociodémographiques sur les familles à l'étude.

Renseignements sur la scolarité et le travail des parents

Fait particulièrement intéressant, 9 femmes sur 12 familles (sans la famille monoparentale paternelle) sont retournées aux études, soit à l'éducation des adultes, soit au cégep ou à l'université (voir tableau 1 à la fin). Toutes les femmes des familles monoparentales sont dans cette situation, en plus de cinq parmi les autres types de famille. Les hommes, quant à eux, sont retournés aux études dans la proportion de quatre sur neuf (excluant les quatre familles monoparentales maternelles).

Le tableau 1 montre aussi que 7 femmes sur 12 (sans la famille monoparentale paternelle) travaillent à la maison. Comme la mère de Ruth ne travaille à l'extérieur de la maison qu'à l'occasion, on pourrait dire que c'est la situation de 8 femmes sur 12.

Le tableau nous apprend également que le fait de vivre dans une famille monoparentale de père ou de mère, ou encore dans une famille recomposée, a peu de lien direct avec le succès ou l'échec scolaires. Nous retrouvons ces types de familles dans les deux groupes. La seule exception concerne les familles biparentales qui se retrouvent uniquement dans le groupe des jeunes qui vont bien à l'école.

Tableau comparatif 1

Enfant en entrevue	Mère en entrevue	Père en entrevue	Conjoint/ conjointe en entrevue	Autre en entrevue	Type de famille	Scolarité du père	Travail du père	Scolarité de la mère	Travail de la mère	Réussite/ Difficulté scolaire	Retour aux études de la mère	Retour aux études du père	Total des entrevues
Martin	oui				Biparentale	5 ^e sec.	Mécanicien	Collégiale	À la maison	Réussite	X		
Frédérique	oui	oui			Biparentale	Cours universitaire	Politicien	Baccalauréat	Enseignante	Réussite	X		
Élise	oui	oui			Mono mère			Universitaire	Infirmière	Réussite	X		
Marie-Ève	oui	oui			Biparentale	Baccalauréat	Préposé	Baccalauréat	Enseignante	Réussite	X		
Raoul	oui				Biparentale	5 ^e sec.	Ferblantier	12 ^e année	À la maison	Réussite		X	
Tommy	oui				Biparentale	?	?	Diplôme en droit	À la maison	Réussite			
Ruth	oui	oui			Biparentale	5 ^e sec. et cours	Technicien en informatique	5 ^e sec. restaurant	T.P.	Réussite	X	X	
Régine	oui				Mono mère			Maîtrise	Intervenante sociale	Réussite	X		
Ariane	oui		oui		Recomposée	Conjoint 5 ^e sec.	Étudiant	2 ans université	À la maison	Réussite		X	
Yannick		oui	oui		Recomposée	5 ^e sec.	Représentant	Conjoint 3 ^e sec.		Difficulté	X	X	
Viviane	oui				Mono mère			DEC Tech. Lab.	À la maison	Difficulté	X		
Joël	oui				Mono mère			3 ^e sec.	À la maison	Difficulté	X		
Pierre-Luc				Grand-mère	Mono père	Pas fini secondaire	Mécanicien	Grand-mère, 11 ^e année	À la maison	Difficulté			
6G/7F	11 mères	5 pères	2 conjoints	1 grand-mère	7Bi/4M/2Re					9R/4D			
										R = 6F/3G			
13 entrevues	11 entrevues	5 entrevues	2 entrevues	1 entrevue						D = 3G/1F			32 entrevues

Sur une toile de fond de milieu populaire, les familles se différencient par des écarts sur le plan des ressources financières. Dans certaines, les parents occupent tous les deux des emplois rémunérés et, dans d'autres, un seul est inséré sur le marché du travail. La nature des emplois occupés varie également, par exemple de serveuse à temps partiel dans la restauration à infirmière ou enseignante, de ferblantier à conseiller politique ou écrivain. Ces variations dans l'emploi des parents semblent cependant avoir peu d'effet décelable sur le succès scolaire des enfants que nous avons rencontrés.

En ce qui concerne les scolarités des parents, on remarque qu'elles composent un éventail assez large, passant du secondaire non terminé à l'universitaire, avec une moyenne plutôt élevée dans le groupe des jeunes qui vont bien à l'école, plus aussi chez les femmes que chez les hommes. Logées au cœur du même quartier populaire, les familles des enfants en difficulté scolaire sont par contre nettement moins scolarisées.

Les thèmes généraux de l'analyse

Toutes les catégories du guide d'entretien n'ont pas montré de liens avec la réussite scolaire, ce qui, en soi, était prévisible, mais il ne fallait pas les négliger dans la recherche de combinaisons de facteurs. Par exemple, l'histoire scolaire des parents – qui varie entre la mauvaise expérience, l'échec, l'abandon, la réussite et l'obtention d'un diplôme – n'a pas révélé de lien avec la valorisation accordée au développement éducatif des enfants. Chez le groupe des enfants en réussite scolaire, les parents – surtout les mères – accordent une grande importance au développement personnel de leur enfant et à l'éducation, et ce, malgré certains parcours scolaires difficiles. Le phénomène du propre retour aux études de plusieurs mères est sans doute informatif à ce sujet.

La représentation de l'école

La catégorie portant sur « la représentation de l'école » réunit des renseignements sur l'amour de l'école, la relation au savoir, la relation au personnel enseignant, le jugement sur la réglementation scolaire, les points à améliorer à l'école, la satisfaction face à ses résultats scolaires, l'utilité des matières scolaires, les aspirations scolaires et professionnelles, le projet d'avenir et les contraintes qui pourraient le contrecarrer⁸.

8. Toutes ces catégories correspondent aux items du guide d'entretien.

Ceux et celles qui connaissent du succès scolaire partagent une vision positive de l'école, du personnel enseignant et de l'apprentissage. Ils et elles acceptent relativement facilement la réglementation scolaire et leurs aspirations scolaires sont en général très élevées, allant parfois au-delà de celles exprimées à leur sujet par leurs parents. Ce sont des élèves qui éprouvent généralement de l'aisance scolaire, sont plutôt satisfaits de leurs résultats et savent comment les améliorer si le besoin se fait sentir. Leurs parents expriment tous des aspirations élevées quant à leur développement intégral, à leur réussite éducative et sociale. En voici deux exemples :

Je n'ai pas de plan de carrière pour les enfants [...] J'espère seulement qu'ils réussissent à se bâtir une vie qui soit intéressante pour eux. Qu'ils aient un métier, car, dans la société actuelle, c'est une nécessité d'être autonome pour gagner sa vie. Je sais que Marie-Ève⁹ est capable de faire des études et, oui, je souhaite qu'elle en fasse, dans l'absolu, parce que je crois aux études. Je crois que c'est un enrichissement, une culture, une ouverture d'esprit (mère de Marie-Ève).

Qu'elle fasse un [travail] qu'elle va aimer. Pas n'importe quoi parce qu'il lui faut un emploi. On va leur offrir un toit tant qu'ils n'auront pas trouvé quelque chose. [...] Je la vois très indépendante, leader, organisatrice, aussi bien secrétaire comme avocate en train de plaider à la cour. Je ne serai pas inquiète pour elle. Rien ne me surprendrait parce qu'elle a beaucoup d'ambition (père de Ruth).

Chez le groupe des élèves en difficulté scolaire de l'échantillon, la représentation de l'école est plutôt négative. Trois enfants sur quatre utilisent le mot « plate » pour qualifier leur rapport à l'école. Ils souhaitent aussi « passer leur année » et l'un ajoute de son côté qu'il ne voit pas la nécessité de faire des efforts, car il va aller au secondaire de toutes façons (à cause de son âge). On observe une concordance de visions négatives de l'école entre les parents et les enfants. Par exemple, Viviane qui envisage la possibilité d'être une « mère de famille qui reste à la maison ». Même si elle parle aussi de poursuivre ses études après le secondaire, son propos reste peu convaincant :

Après le secondaire, ça dépend si j'aime ça. Peut-être que je vais faire le cégep, l'université, je ne sais pas. Ce que je sais, c'est que je ne reprendrai pas mes études comme ma mère. Parce que je trouve que les études, c'est plate et que ça sert à rien. Quand je vais avoir passé à travers ça, ça va être un soulagement (Viviane).

Des enfants comme Viviane [...] ont des difficultés à trouver leur place. De par la façon dont c'est organisé à l'école [...] Je trouve que c'est un peu trop structuré [...] Des fois, je la comprends qu'elle n'allume pas, c'est plate, comme certains volumes de géographie. Je les lis et je ne trouve pas ça intéressant moi-même. Donc, pour une enfant pas motivée comme ma fille, ça ne la touche pas (mère de Viviane).

9. Il s'agit de prénoms fictifs dans tous les cas.

La sociabilité primaire

Le deuxième thème, « la sociabilité primaire », réunit les données concernant la relation aux parents, l'autonomie de l'enfant, le sentiment de liberté ou de contrôle, l'acceptation des amis et amies, le suivi scolaire, les rôles de chacun des parents, les aspirations scolaires et la perception de l'éducation¹⁰.

Les enfants en situation de réussite scolaire témoignent d'un climat de liberté et d'autonomie à la maison. Confiance, indépendance, efforts et encadrement font partie de la dynamique familiale. Qui plus est, pour la moitié d'entre eux, l'autonomie et la responsabilité sont des notions étroitement associées à leur identité sociosexuelle, par exemple devenir un homme veut dire être responsable, devenir une femme veut dire être autonome. Ces jeunes grandissent dans un climat de liberté et d'autonomie qui favorise leur développement. Ils ont le droit de choisir leurs amis et ces derniers sont bien acceptés à la maison. Dans toutes leurs familles, le climat repose sur des échanges plutôt que sur le contrôle. Cette bonne communication ne signifie pas cependant que les parents laissent aller.

On découvre aussi un axe mère-enfant bien particulier qui se manifeste dans des complicités, des confidences, des discussions sur des sujets sociaux et des échanges sur les expériences passées et les projets à venir. Il favorise la proximité scolaire et renforce positivement le rapport aux savoirs scolaires. Finalement, la lecture fait partie de la vie de huit des neuf enfants et l'on connaît son incidence positive sur le succès scolaire (Snow *et al.*, 1991). Le goût de lire, présent chez la majorité des enfants du groupe, est dans la majorité des cas transmis par la mère.

Dans les familles où les enfants sont en difficulté scolaire, le climat familial est décelable autour des interactions concernant les travaux scolaires à réaliser à la maison. Les jeunes sont très démotivés face à cette partie de leur tâche scolaire. C'est l'occasion, plus souvent qu'autrement, de conflits et de tensions entre les parents et les enfants. De plus, quelques jeunes manifestent des problèmes de comportement à la maison et dans leur vie sociale, notamment par le recours à la violence. Il en résulte souvent du découragement chez les parents et l'expression d'une certaine amertume envers l'école. Il y a perte de confiance et renforcement du contrôle. En ce qui concerne la lecture, c'est tout le contraire du groupe en situation de réussite : il y a très peu d'intérêt.

10. Même remarque qu'à la note 8.

La représentation des rapports sociaux entre les sexes

Sous le troisième thème, « la représentation des rapports sociaux entre les sexes », nous avons classé les informations se rapportant à la différenciation entre les sexes à l'école, les relations entre garçons et filles, les matières associées à des sexes, l'égalité entre les sexes, la perception d'une division sexuelle des rôles par les parents et l'évaluation de la contribution du mouvement des femmes à la société¹¹.

La représentation des rapports sociaux entre les sexes chez les jeunes en situation de réussite scolaire repose sur une conscience des inégalités entre les hommes et les femmes et se manifeste par de l'ouverture envers des pratiques égalitaires. Dans la plupart des cas, ces jeunes refusent d'entériner des différenciations sociosexuelles, mais reconnaissent qu'elles ont cours dans la société actuelle. Ils et elles sont conscients du système de deux poids deux mesures qui prévaut sur le marché du travail.

Leurs mères reconnaissent toute une contribution importante au mouvement des femmes ; elles parlent de l'acquisition du droit de vote, de l'ouverture vers les métiers non traditionnels, de la possibilité de prendre sa place, de l'accès à la contraception, de la possibilité d'étudier, etc. Certaines font également référence aux situations qui obligent les femmes à être plus performantes dans les domaines masculins. Elles appliquent un principe d'égalité, tout particulièrement dans le cas du travail domestique, à leur propre situation. Toutes se disent convaincues qu'il reste beaucoup à faire, notamment dans le domaine de l'accès à l'emploi, du type d'emploi occupé, des salaires, du partage des tâches et de l'éducation.

La moitié des pères ou conjoint (soit quatre sur sept) émettent de sérieuses réserves quant à la contribution du mouvement des femmes à la société. Leur réticence concerne surtout la question de l'emploi. L'un se demande, par exemple, ce que veut dire avoir un meilleur emploi et si une femme doit faire le même travail qu'un homme. Un autre croit que la meilleure « job » est celle pour laquelle tu es content d'aller travailler et il associe le travail des femmes au chômage croissant. Cependant, sur le plan personnel, il ne voudrait pas que plus tard, sa propre fille soit dépendante d'un homme.

Les autres hommes manifestent, par contre, de l'ouverture face au mouvement des femmes. L'un souligne les retombées positives de la scolarisation des femmes et un autre critique les pères qui ne prennent pas leurs responsabilités.

11. Même remarque.

Chez le groupe de jeunes en difficulté scolaire, la représentation des rapports sociaux entre les sexes est peu élaborée. Leur vision des inégalités entre les hommes et les femmes est assez sommaire et leurs descriptions empruntent aux préjugés et aux stéréotypes. Deux des garçons font d'ailleurs des associations entre la séduction, attribut qu'ils accordent aux femmes (danseuse, sexy) et la facilité à se trouver un emploi. Ils ont souvent une vision traditionnelle des rôles sociosexuels. On remarque également une tendance à expliquer les inégalités sociales par des caractéristiques individuelles, autant chez les parents que chez les enfants. Le mouvement des femmes est jugé plutôt négativement, sauf pour une mère, et plusieurs ont une perception faussée quant à l'atteinte de l'égalité entre les hommes et les femmes. Sur ce thème, ce groupe contraste fortement avec le précédent.

Nos résultats de recherche font aussi voir une différenciation dans la division du suivi scolaire entre les parents.

La division du suivi scolaire entre les parents

Le tableau 2 présente une des formes que prend la division du suivi scolaire entre les parents. Les catégories retenues sont : Qui s'informe de l'école ? Qui aide aux devoirs et aux leçons ? Qui lit le carnet et les directives ? Qui vérifie le bulletin et suit les résultats scolaires ? Qui participe aux réunions et rencontre le personnel enseignant ?

Dans le cas des familles où deux parents ont participé à la recherche, on remarque un seul lieu de contradiction entre la réponse donnée par le père et par la mère (ou la conjointe) ; il s'agit de qui s'informe de l'école (familles de Yannick, Ruth et Marie-Ève). La mère attribue un rôle moins grand à son compagnon que celui qu'il s'accorde puisqu'il répond « les deux » et qu'elle dit de son côté « moi ». Ces différences de perception peuvent être dues au fait que nos questions ne précisaient pas le degré d'implication. Par ailleurs, il faut noter la concordance des visions entre hommes et femmes dans cinq familles (Yannick, Ruth, Ariane, Frédérique et Marie-Ève)¹² que ce soit pour signifier que c'est la mère - d'un commun accord - ou les deux parents.

Le tableau indique également que le père de Frédérique est le seul homme à revendiquer une implication qu'il serait seul à faire ; elle concerne la vérification des bulletins et le suivi des résultats. Sa conjointe dit toutefois de son côté qu'ils sont les deux à le faire. Tous les autres hommes s'attribuent une participation conjointe avec leur épouse lorsqu'ils

12. Une précision s'impose dans le cas de la famille d'Élise. Nous ne disposons pas du témoignage de la mère pour cette partie de l'entrevue à cause de difficultés techniques lors de l'enregistrement.

Tableau comparatif 2

Parent/enfant	S'informe de l'école	Aide aux devoirs et leçons	Lecture du carnet et directives	Vérifier le bulletin et suivre les résultats	Participer aux réunions, voir les professeurs
Père de Yannick	les deux	ma conjointe	ma conjointe	les deux	les deux
Conjointe	moi	les deux	les		
deux	les deux	les deux			
Grand-mère de Pierre-Luc	moi	personne	personne	son père	son père
Mère de Viviane	moi	moi	les deux	les deux	les deux
Mère de Joël	les deux	moi ou son frère	moi	moi	moi
Mère de Rommy	moi	moi	moi	les deux	moi
Mère de Ruth	moi	moi	les deux	les deux	moi
Père de Ruth	les deux	mon épouse	les deux	les deux	mon épouse
Mère de Marie-Ève	moi	moi	moi	les deux	moi
Père de Marie-Ève	les deux	mon épouse	les deux	les deux	les deux
Mère de Martin	les deux	moi	moi	les deux	les deux
Mère de Régine	moi	moi	moi	les deux	moi
Mère de Raoul	moi	les deux	autonome	les deux	moi
Père d'Ariane	les deux	les deux	autonome	les deux	les deux
Mère d'Ariane	les deux	les deux	les deux	les deux	les deux
Père d'Élise	mon épouse	mon épouse	mon épouse	les deux	mon épouse
Mère d'Élise	moi	-	-	-	-
Père de Frédérique	les deux	les deux	autonome	moi	les deux
Mère de Frédérique	les deux	autonome	les deux	les deux	les deux

le font. Les femmes indiquent à 26 occasions (sur 55 possibilités - en excluant la grand-mère de Pierre-Luc qui constitue un cas particulier et la mère d'Élise dont les propos ont été effacés) qu'elles sont les seules à s'occuper du suivi scolaire dans les catégories concernant l'information scolaire, l'aide aux devoirs et aux leçons, la lecture du carnet et des directives et la participation aux réunions de même que la rencontre avec le personnel enseignant. Dans la catégorie concernant la vérification des bulletins et le suivi des résultats, on remarque plutôt que ce sont les deux parents qui sont impliqués. En effet, 14 parents (sur une possibilité de 17 en excluant la grand-mère de Pierre-Luc et la mère d'Élise) s'entendent pour dire que ce sont les deux, et ce, même dans les familles monoparentales maternelles.

Au bilan, les femmes sont identifiées comme présentes dans 79 situations (25 « moi », 44 « les deux » et 10 « mon épouse ou ma conjointe » sur

une possibilité de 81)¹³. Les hommes, quant à eux, le sont dans 45 situations (1 moi, 44 les deux). Ces données quantitatives illustrent la division du suivi scolaire entre les parents et mettent en évidence un fort investissement maternel. Ces résultats vont dans le sens des travaux de Kellerhals et Montandon (1991), de Saint-Amant *et al.* (1998) et de Terrail (1992) qui indiquent une fréquence plus élevée des interventions quotidiennes de la mère.

CONCLUSION

L'objectif principal de cette recherche était de faire ressortir les caractéristiques des élèves (et de leurs familles) qui connaissent du succès à l'école, dans un milieu socioéconomiquement faible.

Il ressort nettement de l'analyse que les enfants en situation de réussite scolaire accordent de l'importance à l'école autant pour se développer personnellement que pour apprendre et assurer leur avenir. Ces enfants sont relativement à l'aise dans le milieu scolaire et, bien qu'ils et elles aient des critiques et des améliorations à apporter, reconnaissent la pertinence d'une réglementation scolaire. En général, ces jeunes ont de la facilité scolaire et éprouvent de la satisfaction face à leurs résultats. Si des difficultés scolaires surgissent, la plupart d'entre eux savent quels moyens prendre pour y remédier. Ils et elles ont des aspirations scolaires élevées.

Un des objectifs spécifiques de notre recherche était l'identification des dynamiques familiales favorables à la réussite scolaire. Dans les familles où les jeunes sont en réussite, les enfants bénéficient d'un climat démocratique - avec encadrement - qui leur permet d'expérimenter de façon autonome la gestion de leur temps. Ils et elles se sentent soutenus et font l'expérience de moments de liberté. Comme bon nombre d'autres études sur les styles parentaux (Dornbush, 1988 ; Deslandes, 1996 ; Steinberg, Lamborn, Dornbush et Darling, 1992), notre recherche montre que les parents démocratiques ont un effet positif sur le développement de leurs enfants parce qu'ils encouragent la participation et l'autonomie.

Cette reconnaissance de l'enfant et de sa place dans la famille crée un climat de confiance. Les encouragements maternels (la constante dans le groupe en situation de réussite scolaire) et paternels (dans certaines familles biparentales du même groupe) sont reçus avec plus d'ouverture. Ces jeunes sont capables de se projeter dans l'avenir, conséquence certaine de la vision positive de l'école qu'a la mère. Notre étude va dans le sens

13. 85 moins quatre fois la mention autonomie.

des recherches dans le domaine : un environnement positif à la maison, des attitudes positives face à l'éducation et face à l'école et des attentes élevées de réussite scolaire ont un effet notable sur la réussite scolaire dans les différents milieux socioéconomiques (Snow, Barnes, Chandler, Goodman et Hemphill, 1991 ; Terrill et Ducharme, 1994 ; Holden, 1993). Elle montre de plus que les mères sont les principales actrices de la dynamique familiale favorable à la réussite scolaire en milieu populaire.

Notre étude posait aussi la question de l'incidence de la scolarité maternelle ou de la catégorie socioprofessionnelle sur la réussite scolaire dans ce milieu. La scolarisation des mères semble plus liée à la représentation positive de l'éducation que l'emploi occupé ; la majorité de ces femmes sont hors du marché du travail rémunéré. L'emploi des parents, quand ceux-ci en ont un, ne semble pas avoir d'effet notable sur le succès scolaire des enfants que nous avons rencontrés. De plus, l'histoire scolaire des parents ne nous a pas permis d'établir de lien avec la valorisation accordée à l'éducation.

Un autre des objectifs spécifiques de la recherche concernait une différenciation éventuelle dans le soutien parental à la réussite scolaire selon le sexe de l'enfant. Nous disposons de suffisamment d'information en ce qui concerne la mère pour invalider cette pratique dans notre échantillon. La recherche montre l'existence d'un axe mère-enfant (autant garçon que fille) de soutien à la réussite scolaire. Dans toutes les familles où l'enfant connaît du succès à l'école, on retrouve cet axe qui favorise la proximité scolaire et renforce les liens avec l'école. Les mères n'hésitent pas à se servir de leurs propres expériences (scolaires ou autres, bonnes ou mauvaises) pour motiver les enfants. Elles transmettent l'importance des efforts en vue de la réussite, la responsabilisation face aux études et à la préparation de l'avenir. L'axe mère-enfant passe également par l'incitation à la lecture. Tous les enfants en situation de réussite scolaire lisent régulièrement, au-delà de ce qui est exigé à l'école. On connaît l'incidence positive de la lecture sur la réussite scolaire qui développe l'imaginaire et le sens critique.

L'investissement maternel inclut, mais aussi dépasse le cadre scolaire. Il s'articule étroitement à une vision de la société qui accorde de grandes significations à l'émancipation sociale¹⁴ et, par le fait même, à l'égalité entre les hommes et les femmes (Bouchard et Saint-Amant, 1996b). Cette lecture des voies de promotions individuelles et collectives, et les aspirations qu'elle engendre, sont traduites dans des interventions pour que les enfants se développent et se réalisent pleinement, de façon autonome et

14. En termes de classe sociale, ce désir d'émancipation est une résistance.

responsable, notamment par le biais de l'éducation. Les jeunes garçons et les jeunes filles en situation de réussite scolaire ont conscience des inégalités sociales entre les femmes et les hommes et le manifestent par une ouverture vers des pratiques plus égalitaires. Très largement, ils et elles sont très critiques à l'égard des étiquettes reliées à chacun des sexes, particulièrement les filles. Les mères sont loin d'être étrangères aux attitudes non sexistes observées chez les enfants. Elles valorisent, elles aussi, des principes d'égalité entre les sexes et reconnaissent toutes au mouvement des femmes une contribution importante au développement de notre société. Au-delà de la description des comportements, on pourrait y voir une clé du succès scolaire en milieu populaire. Notre analyse soulève la question de l'apport spécifique des mères dans un milieu donné. Dans ce cas particulier, il s'agit d'un milieu populaire où les conditions économiques à elles seules sont peu garantes de la proximité scolaire. Il y a fort à parier que l'investissement maternel change bien des choses.

BIBLIOGRAPHIE

- Bouchard, P., J.C. Saint-Amant et J. Tondreau (1998). « Effets de sexe et de classe sociale dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans », *Cahiers québécois de démographie*, 27(1), p. 95-120.
- Bouchard, P., J.-C. Saint-Amant, N. Bouchard et J. Tondreau (1997). *De l'amour de l'école. Points de vue de jeunes de quinze ans*, Montréal, Éditions du Remue-ménage.
- Bouchard, P. et J.C. Saint-Amant (1996a). *Garçons et filles : Stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Éditions du Remue-ménage.
- Bouchard, P. et J.C. Saint-Amant (1996b). « Réussite scolaire des filles et émancipation des rôles sociaux de sexe », *Apprentissage et socialisation*, numéro thématique « La famille au centre de l'intervention », 17(1-2), p. 35-49.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et poursuite des études*, Direction de la recherche, Québec, Ministère de l'éducation du Québec.
- Comeau, Y. (1994). *L'analyse des données qualitatives*, Québec, Cahiers du CRISES.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.
- Danic, I. (1998). « Aspects de la socialisation familiale et scolaire du jeune enfant en France : Révision d'une évidence », Communication à l'ACFAS.

- Deci, E.L. et R. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum Press.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Dornbush, S. (1988). « Helping Your Kid Make the Grade », *Educational Research Service, Parent Involvement and Student Achievement*, Washington, Educational Research Service, p. 26-27.
- Dornbush, S.M., P.L. Ritter, R. Mont-Reynaud et Z.Y. Chen (1990). « Family Decision-Making and Academic Performance in a Diverse High School Population », *Journal of Adolescent Research*, 5(2), p. 143-160.
- Duru-Bellat, M. et J.P. Janrouse (1996). « Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents », *Économie et statistique*, 293(3), p. 77-93.
- Epstein, Joyce L. (1988). « School Policy and Parent Involvement : Research Results », *Educational Research Service, Parent Involvement and Student Achievement*, Washington, Educational Research Service, p. 12-13.
- Holden, C. (1993). The Making of a (Female) Scientist, *Science*, 262, p. 1815.
- Manscill, C.K. et B.C. Rollins (1990). « Adolescent self-esteem as an intervening variable in the parental behavior and academic achievement relationship », B.K. Barber et B.C. Rollins (dir.), *Parent-adolescent relationships*, New York, University Press of America, p. 95-119.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Direction générale des services à la gestion.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, Cahier n° 32, Service de la recherche sociologique, Genève, Département de l'instruction publique.
- National Center for Education Statistics (1993). *Dropout rates in the United States*, Washington, U.S. Department of Statistics.
- Rumberger, R.W., R. Ghatak, G. Poulos, P.L. Ritter, et S.M. Dornbush (1990). « Family Influences on Dropout Behavior in one California High School », *Sociology of Education*, 63 (octobre), p. 283-299.
- Saint-Amant, J.C., C. Gagnon et P. Bouchard (1998). « La division du suivi scolaire entre les parents Un axe mère-fille? », *Les cahiers de la femme / Canadian Woman studies*, 18(2-3), p. 30-35.
- Snow, C.E, W.S. Barnes, J. Chandler, I.F. Goodman et L. Hemphill (1991). *Unfulfilled Expectations : Home & School Influences on Literacy*, Massachusetts, Harvard University Press.

- Statistique Canada (1993). *Après l'école*, Ottawa, Statistique Canada.
- Steinberg, L., S.D. Lamborn, S.M. Dornbush et N. Darling (1992). « Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, Psychological Maturity and Academic Success among Adolescents », *Child Development*, 60, p. 1424-1436.
- Terrail, J.-P. (1992). « Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire », *Éducation et Formations*, 3, p. 3-11.
- Terrill, R. et R. Ducharme (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, 2^e édition, Montréal, Sram.
- Vézina, G. (2000). *Le suivi scolaire - une réalité féminine (en gynéparentalité et en biparentalité)*, essai, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Whelage, G.G. et R.A. Rutter (1986). « Dropping out: How much do Schools contribute to the problem? », dans G. Natrielleo (dir.), *School Dropouts, Patterns and Policies*, New York, Teachers College Press, p. 70-88.