

RESUME

LA COMPETENCE FAMILALE DANS LE CADRE  
DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ELEVES  
DE NEUVIEME ANNEE DES CINQ  
ECOLES DU CAP-HAITIEN

par

Oriol Durosier

Conseiller principal: Gabriel Dolores Camacho Bojórquez

## RÉSUMÉ DE THÈSE DE POSTGRADUÉ

Université de Montemorelos

Faculté d'Education

Titre: LA COMPETENCE FAMILIALE DANS LE CADRE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ELEVES DE NEUVIEME ANNEE FONDAMENTAL DE CINQ ECOLE DU CAP HAITIEN PENDANT L'ANNEE SCOLAIRE 2014-2015

Chercheur: Oriol Durosier

Conseiller principal: Gabriel Dolores Camacho Bojórquez, Docteur en Educación

Date d'achèvement: Juillet 2017

### Problème

L'école et la famille constitue deux entités sociales qui poursuivent un seul et même but: conduire l'enfant vers un épanouissement intellectuel, culturel et social. Cette recherche cherche à identifier les compétences de la famille et connaître le niveau de participation des parents dans la motivation de leurs enfants quand ils les confient dans des institutions scolaires.

### Méthodologie

Ce travail de recherche est dit descriptif, transversal, corrélational, non expérimental et mixte, on a appliqué le questionnaire de l'inventaire d'auto-évaluation de la famille de (SFI) Beavers et Hampson (2000) et l'Inventaire des Compétences d'Etudes pour les Elèves (ASSIST) de Entwistle (1988), pour déterminer la corrélation entre la compétence familiale et la

motivation scolaire. Comme Participant, 271 élèves de cinq écoles fondamentales du Cap Haïtien ont été choisis pour déterminer les corrélations multiples.

### Résultats

Dans ce travail de recherche, on se trouve que le meilleur modèle prédictif de la motivation scolaire était constitué des variables cohésion et conflits. La majorité des élèves sont motivés à l'apprentissage, principalement par ces trois dimensions de la compétence familiale: cohésion, santé et émotion.

### Conclusions

Les résultats de ce travail de recherche permettent de conclure que dans son ensemble les dimensions de la variable n'ont pas été prédictives de la motivation scolaire des élèves. Cependant, en analysant le comportement des variables de manière séparée on peut conclure que certaines dimensions sont de meilleurs prédictifs de la motivation scolaire que d'autres; le meilleur modèle prédictif se constitue des variables cohésions et conflits. Ces résultats confirment l'importance de l'appui familial dans la motivation académique des élèves.

Université de Montemorelos

Faculté de'Education

LA COMPETENCE FAMILALE DANS LE CADRE  
DE LAMOTIVATION SCOLAIRE DES ELEVES  
DE NEUVIEME ANNEE DES CINQS  
ECOLES DU CAP-HAITIEN

Thèse  
présentée en accomplissement partiel  
des exigences pour l'obtention du grade de  
Maîtrise en Education

par

Oriol Durosier

Juillet 2017

LA COMPETENCE FAMILALE DANS LE CADRE DE LA MOTIVATION  
SCOLAIRE DES ELEVES DE NEUVIEME ANNEE DES  
CINQ ECOLES DU CAP-HAITIEN

Tesis  
presentada en cumplimiento parcial  
de los requisitos para el título de  
Maestría en Educación

por

Oriol Durosier

APROBADA POR LA COMISIÓN:

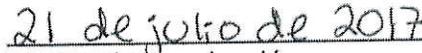
  
Asesor principal: Dr. Gabriel Dolores  
Camacho Bojórquez

  
Mtro. José Dorismar,  
Examinador externo

  
Miembro: Dr. Victor Korniejczuk

  
Dra. Raquel B. de Korniejczuk,  
Directora de Estudios Graduados

  
Miembro: Mtro. Constant Nougaisse

  
21 de julio de 2017  
Fecha de aprobación

## TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLES .....	v
------------------------	---

REMERCIEMENTS .....	vi
---------------------	----

### Chapitre

#### I. NATURE ET DIMENSION DU PROBLÈME

Introduction.....	1
Justification de l'étude.....	2
Question de recherche.....	3
Hypothèse .....	3
Objectif de la recherche.....	4
Limitations et délimitations.....	4
Cadre théorique .....	4
Définition des termes.....	6
Organisation de l'étude .....	7

#### II. REVISION DE LA LITTERATURE

Compétences familiales .....	9
Santé familiale .....	11
Cohésion familiale .....	14
Conflit familial.....	15
Leadership familial .....	17
Expression Emotionnelle de la famille .....	18
Motivation scolaire .....	20
Les déterminants de la motivation scolaire .....	20
Motivation intrinsèque.....	22
Motivation extrinsèque .....	22
Synthèse des compétences familiales et la motivation scolaire.....	23

#### III. CADRE METHODOLOGIQUE

Type de recherche.....	25
Population et échantillon .....	26
Données démographiques.....	26
Le questionnaire.....	27
L'administration de l'instrument .....	29

Hypothèse nulle .....	29
Variables de l'étude .....	30
Opérationnalisation des variables .....	30
IV. RESULTATS	
Introduction.....	32
Description de la population.....	32
Description des variables.....	33
Test d'hypothèse.....	34
Analyses complémentaires .....	35
V. DISCUSSION	
Introduction.....	36
Problématique .....	36
Méthodologie.....	36
Instrument .....	36
Résultats.....	37
Discussion.....	37
Conclusion .....	41
Recommandations.....	42
Appendice	
A. INSTRUMENTS .....	44
B. TABLEAUX DE LA FREQUENCE DES VARIABLES DE L'ETUDE.....	49
C. TESTS DE L'HYPOTHESE .....	52
D. ANALYSES COMPLÉMENTAIRES .....	56
RÉFÉRENCES .....	63

## LISTE DES TABLES

1. Opérationnalisation des variables.....	31
2. Données sur l'âge des élèves.....	33
3. Statistiques descriptives de la variable compétence familiale.....	34

## REMERCIEMENTS

Parvenu au terme de ce travail de recherche, nous n'avons que des mots de louange et d'action de grâce à adresser à Dieu pour la motivation, la santé qu'il nous donne afin de pouvoir réaliser ce travail de recherche.

Nous sommes particulièrement reconnaissant envers les amis qui nous ont donné leur aide et leur conseil tant sur le plan moral et spirituel. Nous ne pouvons prendre la liberté de les mentionner tous, sans faire un accroc aux convenances. Il nous convient donc mieux de les garder sous le couvert de l'anonymat. Mais le Dieu tout puissant sait dans quelle mesure et à quel moment accorder à chacun la récompense qui lui est due, pour sa bienveillante participation à ce travail de recherche.

Nous voudrions cependant qu'on veuille bien nous pardonner l'indiscrétion de présenter nos remerciements à ces personnes qui, à notre humble avis ont droit à une médaille d'honneur.

En tout premier lieu, à notre épouse Flerette Davilmar Durosier et à nos enfants Ruth Florly, Oriol Junior et Glen Marvin Durosieur, pour leur support moral, émotionnel et affectueux tout au long de ce travail de recherche. Au Dr Jacques Lincifort, pour ses précieux conseils, ses mots d'encouragements et son support. Au Dr Víctor Andrés Korniejczuk, notre conseiller, pour ses supports techniques. A notre estimable Conseiller principal, Dr Gabriel Camacho, pour son support et son esprit de service. Maître Johnny Pierre, notre conseiller, pour l'intérêt qu'il porte à cette recherche. Aux professeurs de l'Université de Montemorelos, pour leur compétence qu'ils ont mise à notre disposition en

vue de transmettre pendant le cycle d'étude.

A tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribuées à la réalisation de ce travail de recherche.

## CHAPITRE I

### NATURE ET DIMENSION DU PROBLEME

#### **Introduction**

La compétence familiale est définie comme étant la capacité de la famille à accomplir les tâches principales qui lui sont dévolues (par exemple, s'organiser et gérer son fonctionnement). Elle est mesurée à l'aide de deux indicateurs: la structure (organisation des responsabilités dans le sous-système coparental et la hiérarchie intergénérationnelle) et le degré de confiance et d'estime de soi en lien avec la capacité à communiquer clairement, à accepter la différence et à résoudre les conflits (Pauzé et Petitpas, 2013).

De ce fait, la collaboration famille-école retient de plus en plus l'attention des chercheurs et récemment, des politiciens, comme moyen susceptible de contrer le décrochage scolaire (Deslandes, 2001; Henderson et Mapp, 2002). Une plus grande collaboration famille-école résulte entre autres à un niveau plus élevé de participation de la part des parents.

La participation parentale au suivi scolaire correspond à une pratique parentale qui vise la réussite éducative, cette dernière représentant un objectif de socialisation (Deslandes, 2001). La participation parentale est donc une des composantes du rôle parental (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Les parents ayant peu d'enfants participent plus au suivi à domicile, mais la taille de la famille ne semble pas affecter leur participation à l'école (Dauber et Epstein, 1993).

Les mères qui travaillent à l'extérieur s'engagent moins à l'école, mais leur participation à domicile n'est pas pour autant diminuée (Dauber et Epstein, 1993; Eccles et Harold, 1996).

D'autres ont examiné les caractéristiques des enfants et des adolescents comme sources d'influence au sujet de la participation parentale. Les études montrent que les mères communiquent davantage avec les enseignants lorsque l'élève est de sexe masculin (Deslandes, 2001). Les parents ont tendance à aider davantage un enfant qui a, pour la première fois, des difficultés scolaires (Eccles et Harold, 1996). Par contre, ils diminuent leur engagement à mesure que l'enfant passe d'une année scolaire à l'autre (Deslandes et Bertrand, 2004). Les enfants démotivés sont exposés à des problèmes tels que le faible niveau de scolarité, le manque de soutien social, les maladies mentales dans la famille, les conflits familiaux (Evans, 2004; Felner et De Vries, 2013), autant de facteurs qui, liés les uns aux autres, influencent leurs motivations. La motivation scolaire est un enjeu important à l'école et est un facteur qui demande la compétence de la famille. En absence de ces derniers cela pourrait compromettre lourdement leur inadaptation scolaire (Masten et Tellegen, 2012).

Car, en situation scolaire, l'élève travail avec diverses perceptions qui influencent sa motivation scolaire. Ce travail de recherche a pour but de rechercher les différentes dimensions de la compétence familiale qui influence la motivation scolaire.

### **Justification de l'étude**

Dans le milieu Haïtien, le taux de réussite au niveau des examens officiels de la neuvième année fondamentale diminue considérablement et en particulier dans la ville du Cap-Haitien.

Ceci peut être expliqué par le fait que les élèves deviennent de plus en plus démotivés aux activités scolaires et les familles ne sont pas compétents dans leur tâche, or le commencement de l'école est au sein du foyer, c'est là que l'enfant fait son apprentissage de la vie sociale. Nul ne peut être un bon citoyen s'il n'a pas reçu une bonne éducation.

L'incompétence des parents donne naissance au non motivation. Plusieurs fois, l'école a

ignoré l'importance de la famille et tente d'atteindre ses objectifs, fermée sur elle-même.

Dunn et Brown (1994) suggèrent que, pour l'adolescence, le manque de motivation est l'une des principales causes du problème du faible rendement scolaire. La famille est ainsi proposée comme le meilleur moyen pour stimuler les enfants à comprendre les états émotionnels eux-mêmes et les autres, qui assurent la communication entre les membres de la famille.

### **Question de recherche**

L'un des plus grands défis auquel fait face certains élèves en Haïti plus particulièrement à cap haïtien est celui de la manque de motivation à cause de l'incompétence des familles. C'est qui nous permet de relier les deux variables en vue de poser le problème dans la question suivante: Les dimensions des compétences familiales (la sante familiale, les conflits, la cohésion, le leadership et l'expression des émotions scolaires) sont prédicteurs des motivations scolaires (intrinsèque et extrinsèque) des élèves de neuvième année de cinq écoles dans la deuxième ville d'Haïti en l'occurrence cap Haïti en l'année scolaire 2015-2016?

### **Hypothèse**

Une hypothèse de recherche représente un énoncé conjectural de la relation entre deux ou plusieurs variables (Kerlinger, 1973). Pour répondre à la question principale de cette recherche, le chercheur se propose de formuler comme suit son hypothèse:

Les compétences familiales (la santé familiale, les conflits, la cohésion, le leadership, et l'expression des émotions scolaire) prédisent d'une manière significative les motivations scolaires (intrinsèque et extrinsèque) des élèves de neuvième année de cinq écoles de la ville du cap Haïtien pendant l'année scolaire 2014-2015.

## **Objectif de la recherche**

Dans le cadre de ce travail de recherche combien important, le chercheur se propose des objectifs suivants: (a) identifier les dimensions de la compétence familiale pouvant permettre la motivation scolaire; (b) identifier les principales causes du manque de motivation dans un processus d'apprentissage scolaire et ses conséquences; (c) contribuera l'amélioration des apprentissages et (d) étudier la théorie de la relation entre la compétence familiale et de ses composantes (santé de la famille, les conflits, la cohésion, le leadership et l'expression des émotions) et la motivation scolaire (intrinsèque et extrinsèque) des étudiants.

## **Limitations et délimitations**

Une limitation est la documentation limitée sur le sujet et l'utilisation des instruments pour des études dans le domaine de la famille. Une autre limite de cette étude est le manque d'information sur le sujet de comment motiver les enseignants des élèves étudiés. En raison des dépenses engagées, des visites dans différentes écoles, le champ a été délimité pour cinq écoles secondaires avec des élèves de neuvième année, dont deux écoles de l'Eglise Adventiste du Septième Jour et trois lycées de la ville. Enfin, cette recherche a été limitée à considérer deux étapes de la motivation scolaire: la motivation extrinsèque, et la motivation intrinsèque.

## **Cadre théorique**

Instruis l'enfant selon la voie qu'il doit suivre et quand il sera vieux il ne s'en détournera pas (Proverbe 22:6).

White (2002) déclare:

Quand se tiendra le jugement et que les livres seront ouverts ; quand le grand Juge dira: C'est bien, et placera une couronne de gloire immortelle sur le front du vainqueur, plusieurs saisiront leur couronne à la vue de l'univers assemblé et, montrant leur mère, diront: C'est à elle que je dois d'être ce que je suis par la grâce

de Dieu. Ses instructions, ses prières ont largement contribué, avec la bénédiction divine, à mon salut éternel. (p. 328)

Il faut apprendre aux jeunes gens à rester fermes au milieu de l'iniquité qui abonde, à tout faire pour arrêter la vague du vice, pour encourager la vertu, la pureté et la véritable virilité. Les impressions reçues par l'esprit et par le caractère au cours des premières années sont profondes et durables. Une éducation défectueuse ou de mauvaises relations auront souvent, sur l'esprit des jeunes, une influence malfaisante qui ne s'effacera jamais complètement.

La jeunesse d'aujourd'hui détermine ce que sera la société de demain; l'avenir de nos enfants et de nos jeunes gens dépend de la famille où ils grandissent. La maladie, la misère, et le crime dont souffre l'humanité proviennent en grande partie du manque d'éducation familiale. Si la vie de famille était pure et saine, si les enfants étaient préparés aux responsabilités et aux dangers de la vie, quel changement se produirait dans le monde. (White, 1978, p. 157)

Le devoir des parents est d'apprendre à leurs enfants la valeur et l'utilité du temps. Enseignez-leur qu'il vaut la peine de combattre en vue de faire une œuvre qui honorera Dieu et sera de quelque utilité à l'humanité. Dès leur tendre enfance ils peuvent être missionnaires pour Dieu (White, 1953).

La philosophie de l'église adventiste dans le domaine éducatif est de gérer un système scolaire pour assurer à sa jeunesse une éducation équilibrée sur le plan physique, mental, spirituel, social et professionnel; conformément aux principes et aux idéaux du mouvement. Dieu est la source de toute valeur morale et de toute vérité. Ainsi, l'objectif de l'école est de former des citoyens consciencieux, tempérants, compétents, loyaux pour la vie ici-bas et celle de l'au-delà.

Dans le domaine de l'éducation, les saintes écritures sont incomparables. La Bible est le livre d'histoire le plus ancien et le plus complet que l'homme possède. Elle est sortie tout droit de la source de la vérité éternelle tandis qu'au cours des siècles, une main divine en préserve la

pureté (White, 2007).

La restauration et le relèvement de l'humanité commencent par la famille, par l'œuvre des parents. La société est composée de familles et sera ce que la font les chefs de ces dernières. C'est du cœur que procèdent les sources de la vie, et le cœur de la société, de l'église ou de la nation, c'est la famille, le bien-être de la société, les progrès de l'église, la prospérité de l'Etat dépendent des influences familiales.

### **Définition des termes**

Pour pouvoir mieux comprendre l'approche de l'étude, le chercheur définira certains termes qui sont utilisés dans le travail:

*Motivation*: est un concept dynamique ayant ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même, de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau, 1994).

*Motivation intrinsèque*: l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe (Ryan et Deci, 2000).

La motivation intrinsèque se conduit à des expériences stimulantes: elle fonctionne quand quelqu'un effectue une action afin d'éprouver des sentiments de plaisir.

*Motivation extrinsèque*: l'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce (Ryan et Déci, 2000).

Viau (2004) dresse une liste de facteurs externes influençant la motivation scolaire. Cette liste a été divisée en quatre catégories: (a) les facteurs relatifs à la classe, (b) les facteurs relatifs à la vie de l'élève, (c) les facteurs relatifs à l'école et (d) les facteurs relatifs à la société.

*Compétence familiale*: la compétence familiale constituera un espace de sécurité, de

support et d'aide pour l'adolescent dans la construction et la réalisation de soi. La famille, plus spécifiquement les parents auront pour tâche de guider le jeune dans ses différentes activités qui assureront son épanouissement personnel et son intégration sociale. Il sera question pour les parents de veiller sur le fonctionnement du jeune à l'intérieur des différents canaux sociaux, principalement sur son fonctionnement à l'intérieur de l'institution scolaire. Cette tâche paraît être fondamentale, puisque la réussite et la bonne adaptation scolaire du jeune sont très importantes pour sa vie adulte future. Ce rôle attribué à la famille (aux parents) représente un point d'intérêt de prédilection dans les nouvelles recherches qui se réalisent en éducation (Deslandes et Bertrand, 2003; Deslandes et Cloutier, 2005). La participation ou l'implication des parents dans les activités scolaires des adolescents semble avoir un rôle significatif dans la réussite scolaire de ces derniers. A travers l'encadrement apporté à l'adolescent dans ses différentes tâches scolaires, les parents aident ce dernier à améliorer son rendement et à surmonter ses difficultés scolaires (Adams, Ryan et Keating, 2000).

Motivation extrinsèque est provoquée par une force extérieure à l'apprenant. C'est-à-dire lorsqu'elle est obtenue par la promesse de récompenses ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur.

*École*: établissement public ou privé qui est chargé d'éduquer et le Bâtiment dans lequel il est installé, réuni les enseignants et les apprenants de l'âge différents.

*Pathologie*: Indique un fait, une situation ou un état anormal (Godoy, 2005).

### **Organisation de l'étude**

Dans le cadre de ce travail de recherche le chercheur organise son travail en cinq chapitres:

Dans le premier chapitre, il présente le thème de la recherche, l'énoncé du problème, la justification du problème, l'hypothèse de travail, la définition des mots clés, l'objectif de la

recherche, l'importance de l'étude, la délimitation et la limitation de la recherche aussi bien que l'organisation de l'étude.

Le deuxième chapitre est la partie du travail où le chercheur procède à la revue de littérature, relativement aux hypothèses formulées dans le premier chapitre. Dans ce chapitre, le chercheur présente les points des auteurs, les termes liés à la recherche.

Au chapitre 3, le chercheur explique la méthodologie appliquée à cette recherche, le type de recherche adoptée; il définit et donne les caractéristiques et la taille de la population, l'échantillon et la technique d'échantillonnage choisis. Il mentionne aussi l'instrument utilisé, la procédure des collectes des données, la procédure de l'analyse des données ainsi que la façon procédée pour opérationnaliser les hypothèses et les variables.

Dans le chapitre 4, sont présentés les résultats de l'étude. On y trouve les statistiques descriptives des variables démographiques, le comportement des variables indépendantes, la preuve des hypothèses et les preuves additionnelles.

Au chapitre 5, se trouvent le résumé, la discussion, les conclusions et les recommandations.

## CHAPITRE II

### REVISION DE LA LITTERATURE

D'après Favez (2010), le modèle de la compétence familiale a été développé par Robert Beavers et son équipe dans le cadre d'un centre combinant recherche et thérapie (Family Studies Center) dans une clinique à Dallas, aux USA (University of Southwestern Medical Center). Il se veut approprié à l'évaluation de tout groupe qui se présente comme une « famille », quel que soit sa composition.

Selon Ntamakiliro, Monard et Gurther (2000), la motivation scolaire est traitée comme une entité complexe où se mêlent des perceptions de soi, des analyses cognitives du contexte d'apprentissage ainsi que des éléments d'ordre relationnel et affectif. Cet élargissement du champ conceptuel de la motivation scolaire va de pair avec une approche componentielle de la mesure. L'évaluation de la motivation pour le travail scolaire ne peut plus se faire au travers d'une mesure unique, mais en identifiant les différentes pièces du puzzle, leurs fonctions respectives et leurs relations les unes avec les autres.

Dans le cadre de ce travail, le chercheur entend voir la corrélation existante entre la compétence familiale et la motivation scolaire.

#### **Compétences familiales**

La compétence familiale est généralement liée à la capacité d'utiliser un certain nombre de ressources pour agir en fonction de la situation. En d'autres mots quelqu'un disposant des

ressources mais ne sachant pas les utiliser dans une situation complexe. Il peut être qualifié, mais il n'est pas compétent.

La compétence familiale constitue un espace de sécurité, de support et d'aide pour l'adolescent dans la construction et la réalisation de sa personnalité. La famille, plus spécifiquement les parents ont pour tâche de guider l'enfant dans ses différentes activités qui assurent son épanouissement personnel et son intégration sociale. Dans le cadre de ce travail, les parents doivent veiller sur le fonctionnement de l'enfant à l'intérieur des différents canaux sociaux, principalement sur son fonctionnement à l'intérieur de l'institution scolaire.

Deslandes et Bertrand (2003) et Deslandes et Cloutier (2005) affirment que la participation ou l'implication des parents dans les activités scolaires des adolescents semble avoir un rôle significatif dans la réussite scolaire de ces derniers. Cette tâche paraît être fondamentale, puisque la réussite et la bonne adaptation scolaire du jeune sont très importantes pour sa vie adulte future. Ce rôle attribué à la famille (aux parents) qui représente un point d'intérêt de prédilection.

Adams et al. (2000) estiment que l'encadrement apporté à l'adolescent dans ses différentes tâches scolaires peut aider les parents à améliorer leur rendement et à surmonter leurs difficultés scolaires.

Ainsi dire de quelqu'un qui possède de compétence signifie qu'il dispose d'une série de ressources et qu'il est capable de mobiliser dans des situations de travail concret. De ce point de vue la notion de compétence est assez proche de celle de savoir, savoir-faire, savoir être, mais avec la particularité d'être liée à leur mise en œuvre en situation. En revanche, dire qu'il est compétent renvoie à une autre dimension plus globale: la capacité de mobiliser et de combiner des ressources dans une situation particulière. En d'autres mots, la compétence est la capacité

de combiner des ressources pour faire face à une situation professionnelle concrète. Dans ce travail de recherche, les cinq dimensions suivantes sont considérées comme compétences familiales.

### **Santé familiale**

D'après les recherches effectuées aucun article ne permet pas d'apporter une définition précise sur la santé familiale. Cependant, les auteurs de ces articles ont permis de comprendre ce concept.

De Bourdeaudhuij (1996) compare six comportements de santé entre les membres de la famille (adolescents âgés de 12 à 20 ans, père et mère). Ces comportements concernent la consommation de tabac, le Body-Mass Index, la consommation d'alcool, le nombre d'heures de sommeil, l'activité physique, les choix de la santé familiale. Selon cette hypothèse, il existe bien un lien entre les comportements de santé des parents et les comportements de santé des adolescents.

Dans une autre recherche menée par De Bourdeaudhuij, Brug, Vandelonotte et Van Dost (2002), la santé familiale est considérée au travers de l'alimentation, et plus particulièrement de la consommation de lipides au sein de la famille. La santé familiale est appréhendée sous l'angle d'un comportement collectif, car les auteurs considèrent qu'un comportement favorable à la santé tel que le fait de consommer moins de graisses a plus de chance d'être adopté dans une famille où plusieurs membres sont concernés et impliqués que lorsque l'on s'adresse à une personne seule (ex. adolescent hors de son contexte familial). Ces auteurs concluent donc que tout effort d'éducation nutritionnelle ne pourra être optimisé que s'il est considéré dans le cadre familial global.

Miller (1997) quant à lui évoque les effets de déterminants familiaux (structure familiale,

place accordée aux jeunes dans la famille, type d'autorité exercée par le/les parent(s)etc.) sur certains comportements de santé individuels des adolescents (dépression, anxiété, fumer, boire, se droguer, etc.) mais ne formule aucune définition précise sur la santé familiale.

Komro, McCarty, Forster, Blaise et Chen (2002) se sont intéressés à la santé des adolescents (particulièrement l'influence du tabac sur leur santé) et ils évoquent la théorie de l'influence triadique. Il existe trois flux d'influences sur les comportements de santé (des adolescents): (a) la situation / le contexte social, (b) l'environnement socioculturel et (c) les facteurs interpersonnels.

Dans le contexte social, ces auteurs identifient l'importance des attitudes et des normes parentales, identifient également l'importance des pratiques parentales, l'importance des modèles parentaux et familiaux sur les comportements de santé des adolescents.

Selon O'Byrne, Haddoch et Poston (2002), un fonctionnement familial sain se retrouve dans une famille qui permet à la fois un certain degré d'autonomie et d'intimité. Les degrés d'autonomie et d'intimité sont mesurés dans l'étude à l'aide de l'échelle FOS (Family of Origin Scale) in Ryan et al. (1995, cité dans O'Byrne et al., 2002).

Selon la théorie reprise par la FOS, l'autonomie se développe dans une famille qui a un fonctionnement sain, si les comportements suivants peuvent être observés: expression claire, responsabilité personnelle et respect des autres, le fait de pouvoir gérer ouvertement un certain nombre de problèmes.

Dans le même temps, une famille saine développe le sens de l'intimité en encourageant le fait de pouvoir s'exprimer ouvertement sur ses sentiments, en affrontant et réglant les conflits, en encourageant la sensibilité des membres de la famille, en créant une atmosphère chaleureuse à la maison, en adhérant à une image positive de l'humanité.

Fleming, Kim, Hyoshin, Harachi et Catalano (2002) mentionnent des études récentes montrant des associations positives entre le tabagisme observé chez les parents et le tabagisme observé chez les enfants.

Ces auteurs examinent la relation entre les actions (processus) que la famille met en place pour leurs enfants scolarisés en 2ème et 3ème années et l'initialisation au tabagisme à l'école de ces mêmes enfants lorsqu'ils sont inscrits en 6ème et 7ème années. Toutefois, ces auteurs ne mentionnent aucune définition précise de la santé familiale.

Roussaux, Faoro-Kreit et Hers (2000) n'abordent pas directement le concept de santé familiale mais montrent comment l'organisation familiale et la communication familiale sont perturbées par l'alcoolisme (honte des parents, perte de leur place de parents). Ils explorent les conséquences psychologiques de l'alcoolisme sur l'enfant.

Hers (2000) tente d'expliquer comment la réunion de certaines conditions dans le contexte d'une entreprise familiale favorisent l'alcoolisme soit de l'héritier de l'entreprise (qui n'a pas nécessairement choisi cette place), soit du laissé pour compte (celui qui se voit imposé une cadence et une vie rythmée par les autres). De lourdes contraintes présentées alors sur des individus qui n'arrivent peu ou pas à assumer leurs responsabilités de la vie familiale, professionnelle et des intérêts opposés.

Même si le public cible (entreprise familiale et problèmes liés à l'alcoolisme) sort quelque peu du cadre strict de la famille et de ses déterminants de santé, les auteurs ont choisi de garder cet article car il permet de pointer des conséquences de santé au sein de familles d'alcooliques.

Litrownik et al. (2000) évaluent la mise sur pied d'un programme de prévention (alcool et tabac) où les parents sont associés. Les déterminants de santé retenus par les auteurs sont

outre le tabac et l'alcool, la communication parents-enfants (verbale, non verbale, l'attention, l'acceptation par les parents des messages formulés par les adolescents, le témoignage d'une certaine confiance vis-à-vis des adolescents, etc.), l'influence des médias, l'influence des pairs.

Si aucune définition claire du concept de santé familiale n'a émergé des articles sélectionnés, tous les auteurs envisagent la santé familiale soit sous l'angle d'un comportement, soit sous l'angle d'un mode de fonctionnement et/ou sous l'angle d'attitude parentale.

### **Cohésion familiale**

D'après les affirmations de Poulain-Rehm (2006), l'entreprise familiale est une forme d'organisation aux contours mal dessinés dans la littérature et parfois empreinte de confusion. La plupart de ces auteurs développent tantôt une approche quantitative, en termes de contrôle par la famille du capital et des droits de vote, tantôt une approche qualitative, en termes d'influence sur le management et de culture d'entreprise. Alors que certains défendent une vision unidimensionnelle, d'autres en revanche, combinent les deux ensembles de critères pour construire une vision polymorphe de l'entreprise familiale. Au regard de la pluralité des approches développées, la notion d'entreprise familiale apparaît éclatée. Il semble néanmoins possible de s'engager sur les voies d'une définition tout à la fois unifiée et plurielle en déployant une conception multicritère.

Letarte et al. (2006) ont fait une étude sur le rôle médiateur des compétences de l'enfant à l'entrée à l'école dans la relation entre les caractéristiques familiales (environnement et soutien) et l'adaptation scolaire (motivation scolaire et compétence sociale).

Dans cette recherche 315 familles ont été évaluées au début de la maternelle et à la fin de la première année. Les analyses d'équations structurelles montrent que seul le lien entre soutien familial et adaptation scolaire est médiatisé par les compétences de l'enfant à l'entrée

de l'école. Néanmoins les caractéristiques de l'environnement familial sont liées directement à la qualité de l'adaptation scolaire de l'enfant. Les considérations théoriques et cliniques de ces résultats sont discutées dans le cadre de la prévention des problèmes d'adaptation scolaire.

Deslandes et Cloutier (2005) estiment que la participation ou l'implication des parents dans les activités scolaires des adolescents semble avoir un rôle significatif dans la réussite scolaire de ces derniers. A travers l'encadrement apporté à l'adolescent dans ses différentes tâches scolaires, les parents aident ce dernier à améliorer son rendement et à surmonter ses difficultés scolaires.

### **Conflit familial**

D'après un bref bilan des travaux actuels sur les relations entre parents et adolescents de Claes (2004), les conflits constituent des situations de confrontation impliquant l'usage de mots négatifs et blessants ou des menaces qui entraînent des impacts émotionnels négatifs: frustration, colère, humiliation. La notion de conflit implique théoriquement une opposition mutuelle, mais dans le cas des relations entre parents et adolescents, les conflits sont souvent unilatéraux car les adolescents les subissent sans exprimer ouvertement leur désaccord. Les rapports parents/adolescents sont dominés par des principes de hiérarchie et l'exercice de l'autorité parentale est tacitement accepté. Ceci peut-être illustré par les commentaires d'une adolescente de 15 ans: Ma mère se fâche et monte vite sur ses grands chevaux; et toi comment réagis-tu ? Moi je me tais et j'attends que l'orage passe.

La présence de conflits entre parents et adolescents est inéluctable et ceci pour plusieurs raisons qui se conjuguent. La recherche constante d'autonomie qui constitue une réalité centrale de l'adolescence, entraîne d'inévitables écarts entre parents et adolescents sur la conception des droits, des autorisations ou de l'âge des permissions.

Les malentendus sont nombreux: les parents estiment qu'ils accordent de nombreux privilèges et que les décisions se prennent sur la base d'échanges mutuels, alors que les adolescents revendiquent plus de droits et plus de place dans les prises de décision. Le fait que les relations parents/adolescents se situent dans un cadre vertical d'obligations et d'impositions augmente les risques de conflits et réduit les modes de résolution équitables. D'ailleurs le mode de résolution des conflits qui domine entre parents et adolescents est celui du retrait; le plus souvent l'adolescent abdique et laisse le parent occuper le champ des reproches et des récriminations. Les modes de résolution de conflits fondés sur la discussion, l'échange de point de vue ou le compromis sont rares.

À la différence des enfants, les adolescents disposent désormais de capacités cognitives nouvelles qui vont leur permettre de mettre en cause les décisions parentales. Les parents sont motivés par un souci de socialisation et de conformité sociale, ils connaissent les règles de la vie en société et veulent que leurs enfants intègrent ces règles, car cela conditionne, à leurs yeux, le succès et l'adaptation sociale. Les adolescents opposent à ces propos qu'ils jugent conformistes, un discours d'affirmation personnelle qui soutient leur recherche d'individuation. Smetana illustre ce phénomène en faisant appel à une réalité familière aux *parents* d'adolescents: le rangement de la chambre. Range ta chambre, dit la mère, dans cette maison chacun range sa chambre: discours de conformité parentale. Réponse de l'adolescent: Ce que les autres font, c'est leur affaire, moi je suis bien dans ma chambre et ce que tu appelles le désordre me convient parfaitement: Discours d'affirmation personnelle.

Supple et Cavanaugh (2012) ont examiné les compétences familiales et la motivation au niveau de l'universitaire. Ces travaux sont centrés sur les conflits normatifs, les résultats liés à la formation académique, la motivation et le bien-être psychologique. Les résultats sont

démontrés que le soutien scolaire des parents est associé à une plus grande estime de soi et la motivation scolaire.

Considérant que les conflits normatifs rapportés par les adolescents (disputes, coiffures ou vêtements) n'étaient pas liés à des résultats, les rapports de conflits fondés sur l'élevage ont été associés à de plus grandes pensées de l'autodérision pour tous les adolescents et avec plus de symptômes dépressifs chez les garçons seulement. En outre, les résultats suggèrent que la surveillance modérée, les associations entre les conflits et le bien-être psychologique fondées sur l'élevage, les parents qui se livrent à des pratiques parentales asiatiques peuvent favoriser des résultats positifs sur le développement pour les garçons et les filles quand ils s'engagent dans des comportements perçus comme soutien et comme contrôle (c'est-à-dire, le suivi).

### **Leadership familial**

Le leadership partagé entre plusieurs membres de la famille est une pratique courante dans le contexte des successions familiales. Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descoteaux et Hardy (2008) ont pour leur part apporté l'ensemble des facteurs ayant une influence sur le niveau d'apprentissage des élèves, le statut socio-économique familial est celui qui retient souvent l'attention des milieux scientifiques et politiques. Par ailleurs, bon nombre de recherches soulignent que les caractéristiques familiales ont un impact moindre sur les résultats scolaires que les variables du processus familial. Plus spécifiquement, le soutien affectif des parents semble être la dimension la plus probante en matière de facteur de protection dans le contexte de la réussite scolaire.

Adams et al. (2000) révèlent que la structure de la famille mono parentale est du moins en partie problématique en ce qui a trait à la réussite scolaire des enfants. A statut économique égal, la réussite scolaire revient toujours aux familles biparentales. Les auteurs soulignent que cette

situation n'est pas due au fait que les parents seuls en tant que groupe, ne réussissent pas à être de bons parents. Néanmoins, elle est liée aux défis complexes auxquels ils doivent faire face, étant donné l'effort qu'ils doivent déployer pour maintenir le bien-être matériel et social des membres de la famille.

Deslandes et Cloutier (2005), dans une étude menée sur les compétences familiales et la motivation scolaire ( $n = 498$ ), ont trouvé que les adolescents qui vivent dans des familles non traditionnelles (tous genres confondus) sont démotivés que ceux des familles traditionnelles à certains niveaux scolaires. Ce désavantage se retrouve surtout dans les résultats en français et dans le temps consacré aux devoirs. En résumé, ces études révèlent que les enfants, qui vivent avec leurs deux parents ont des avantages sur le plan scolaire que ceux vivant avec un seul parent. Il importe de souligner que ces études ne prennent pas en compte la réalité de la structure familiale élargie. En effet, elle paraît comme une autre réalité, surtout dans les pays en voie de développement.

Ryan et Decy (2000) affirment qu'en dépit de l'absence de l'un des parents biologiques (le père généralement) dans la famille élargie l'enfant bénéficie dans ses travaux scolaires de l'aide d'autres membres qui vivent à l'intérieur de la structure. Cette étude du succès scolaire est portée sur la nature de la compétence familiale.

### **Expression émotionnelle de la famille**

Un propriétaire responsable d'une entreprise familiale présente un certain nombre de caractéristiques qui reflètent la propriété responsable. Si, à un certain moment, il apparaît à la famille que de nouveaux propriétaires seraient une bonne chose pour l'entreprise, cela prouve pour la propriété responsable de cette famille. La continuité ne signifie donc pas nécessairement la poursuite de l'entreprise en tant qu'entreprise familiale (Mühlebach, 2005).

Une famille qui veut à tout prix poursuivre l'entreprise en tant qu'entreprise familiale, monopolise la tradition de l'entreprise et peut être prisonnière de l'entreprise. Une famille qui, par contre, comprend que la continuité peut être plus que la poursuite de l'entreprise comme entreprise familiale, s'inscrit dans la tradition entrepreneuriale. Dans la tradition d'entreprise, l'entreprise familiale est centrale, tandis que l'entrepreneuriat est au cœur de la tradition entrepreneuriale. En concordance avec la tradition entrepreneuriale, la continuité peut par exemple. Intégrer la préservation et le développement du patrimoine familial, ce qui peut être obtenu via la vente (partielle) de l'entreprise familiale (Mühlebach, 2005).

Selon Lacroix (2001), l'expression des émotions peut être porteuse de dérives quand ce ressenti devient instrumentalisé à seule fin d'une jouissance immédiate. L'étude des émotions intéresse à la fois le biologiste, le philosophe, le médecin, le sociologue et le psychologue. Cependant, même si elle revient sous la lumière des projecteurs de manière récurrente, la compréhension des émotions reste en partie et paradoxalement le parent pauvre des théories et pratiques de la thérapie systémique. En effet celle-ci, le plus souvent, l'aborde de façon périphérique même si c'est par le biais de notions porteuses telles la communication analogique, l'affiliation, la résonance, l'ambiance émotionnelle.

L'évolution de l'approche systémique vers une orientation constructiviste nous invite à repenser, avec les outils conceptuels et méthodologiques propres à ce courant, ce thème de l'émotion à la fois classique et méconnu. Cette piste de réflexion a fait l'objet d'un précédent article qui mettait l'accent sur l'émotion au sein de la pratique de l'entretien familial systémique par le biais d'un rituel thérapeutique, le blason familial.

Larose, Bernier et Tarabulsy (2005) suggèrent que les problèmes de compétences familiales concernant la disponibilité parentale interfère avec leurs capacités d'attention. En

effet, durant les années au secondaire, un tel modèle interne pourrait rendre tendue la relation parent-enfant, ayant pour conséquence de diminuer le soutien émotionnel et l'implication scolaire du parent. De manière indirecte, ceci pourrait entraîner une diminution de l'attention apportée aux études par l'étudiant et par conséquent nuire à sa performance scolaire. Ces résultats, comme ceux que nous avons trouvés antérieurement avec cette même base de données, soulignent la motivation dans le fonctionnement scolaire (Moss et St-Laurent, 2001).

### **Motivation scolaire**

Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire se définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Ames et Ames, 1989; Tardif, 1992).

Cette définition met en évidence l'existence, d'une part, de déterminants (les perceptions et les conceptions) qui sont à la source de la motivation scolaire et, d'autre part, d'indicateurs (l'engagement, la participation et la persistance) qui permettent de reconnaître un élève motivé ou d'évaluer le degré de motivation. La motivation d'une personne se constate à travers son engagement cognitif, sa participation et sa persistance dans l'accomplissement d'une tâche.

### **Les déterminants de la motivation scolaire**

Les déterminants de la motivation scolaire démontrent que les sources de la motivation comportent deux ensembles de facteurs: les systèmes de conception regroupant la conception des buts de l'école et la conception de l'intelligence (Tardif, 1992) et les systèmes de perception regroupant les perceptions attributionnelles, la perception de sa compétence et la perception de l'importance de la tâche.

Ames et Ames (1989) affirment que les déterminants de la motivation sont à l'origine du comportement (prime instigator of action).

Les élèves ont une conception ou des croyances se rapportant au système scolaire et aux buts poursuivis par celui-ci. Ils ont également une conception de l'intelligence et des aptitudes requises pour réussir des études (Tardif, 1992). Selon plusieurs auteurs (Ames et Ames, 1989; Dweck, 1985; Tardif, 1992) ces deux systèmes de conception ont une influence sur la motivation scolaire.

Dweck (1985) affirme que pour bien comprendre la motivation scolaire, il faut connaître et comprendre les buts que poursuivent les élèves à l'école. Ces buts sont liés à la compréhension que les élèves ont du système scolaire et des buts visés par l'école (Tardif, 1992). Selon Dweck, les élèves poursuivent: Premièrement des buts d'apprentissage qui les poussent à acquérir de nouvelles habiletés ou à maîtriser de nouvelles tâches; qui les stimulent donc à développer leurs compétences, et deuxièmement des buts axés sur la performance qui les poussent à rechercher un jugement positif sur leurs habiletés et leur rendement scolaire; un jugement, donc, qui confirmera leurs compétences. Pour Dweck, la personne qui poursuit des buts axés sur la performance veut paraître intelligente tandis que celle qui poursuit des buts d'apprentissage veut devenir plus intelligente.

Dweck souligne aussi que tous les élèves, à certains moments, poursuivent les deux types de buts. Cependant, Ames et Dweck ont observé que l'élève qui poursuit des buts d'apprentissage a tendance à entreprendre des tâches plus risquées, à percevoir l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage et à développer des stratégies de recherche face aux difficultés. L'élève qui poursuit des buts de performance a tendance de manifester plus de réactions défensives face à des situations comportant certains risques et semble également plus

vulnérable affectivement; il ne veut pas s'engager dans des tâches pouvant affecter négativement son estime de soi, sa compétence ou sa valeur personnelle (Tardif, 1992). La conception de l'école et des buts qui y sont poursuivis influence donc la motivation scolaire. La motivation scolaire est donc alors un phénomène autour duquel plusieurs intervenants ont un rôle à jouer, et ceci, à différents niveaux comme le souligne Viau (1994).

Selon Duchesne et Râtelle (2010), la littérature récente sur les déterminants de la motivation scolaire stipule que la parentalité et les émotions sont des éléments centraux dans la compréhension des objectifs de rendement des élèves.

### **Motivation intrinsèque**

Bali (2002) déclare que la motivation intrinsèque est l'action conduite uniquement par l'intérêt et par le plaisir que chaque individu trouve à l'action sans attendre en retour de récompense externe.

La motivation intrinsèque est divisée en trois types: (a) la motivation intrinsèque définie par l'activité faite à cause du plaisir et de la satisfaction que l'on éprouve tout en apprenant, d'explorer ou d'essayer de comprendre quelque chose de nouveau, (b) la motivation intrinsèque vers la réalisation les individus, au cours de ces dernières années de plusieurs recherches, et de synthèses de recherches, ont mis l'accent sur le rôle du milieu familial dans la réussite scolaire des adolescents et (c) l'intelligence intrinsèque ou l'on peut trouver: la curiosité et les objectifs d'apprentissage.

### **Motivation extrinsèque**

Ryan et Déci (2000) définie la motivation extrinsèque comme l'action provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de

l'approbation d'une personne tierce.

Viau (2004) dresse une liste de facteurs externes influençant la motivation scolaire. Cette liste a été divisée en quatre catégories: (a) relatifs à la classe, (b) relatifs à la vie de l'élève, (c) relatifs à l'école et (d) relatifs à la société.

La motivation extrinsèque est provoquée par une force extérieure à l'apprenant. C'est-à-dire lorsqu'elle est obtenue par la promesse de récompenses ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur.

### **Synthèse des compétences familiales et la motivation scolaire**

Dehyadegary, Yaacob, Juhari et Talib (2012) ont réalisé un travail de recherche avec l'analyse de corrélation de Pearson que la compétence familiale a un impact positif et significatif sur la motivation scolaire des adolescents.

Diverses études ont observé la compétence familiale sur la motivation des élèves à l'école. Cependant, très peu ont examiné la famille et ses divers aspects.

Chen et Cooper (2005) considèrent la famille comme un ensemble où le tout vaut plus que la somme de ses parties; elle est un système en constante transformation dans lequel les membres exercent une influence continue et réciproque les uns sur les autres. Or, l'immense majorité des études sur la motivation des apprenants sont réalisées à partir d'une mesure unique de celle-ci et ne permettent pas d'en suivre l'évolution dans la durée. Depuis quelques années, cependant, on voit poindre des programmes de recherches à caractère longitudinal, qui visent à mettre en évidence l'évolution de la motivation chez un même individu durant un certain temps. De telles recherches se focalisent alors sur une période particulièrement cruciale de la vie, comme le début de la scolarité (Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003) ou l'adolescence (Midgley et Urdan, 1995), sur le passage d'une période à l'autre (Gottfried, Fleming et Gottfried, 2001) ou

sur l'ensemble d'un cycle de formation (Krapp et Lewalter, 2001).

La motivation est un construit complexe que les chercheurs et les modèles ont décrit de multiples manières. Malgré leur diversité, l'immense majorité des travaux consacrés à l'évolution de la motivation avec l'âge constate que la motivation pour le travail scolaire baisse naturellement à mesure que l'enfant avance dans sa scolarité. Cette baisse ne présente en soi rien de grave aussi longtemps qu'elle n'aboutit pas à une décision de rupture, au décrochage ou à l'abandon. Mais les construits qui retiennent un élève à l'école sont ténus et peuvent en tout temps se rompre sans donner à l'avance de signes de faiblesse.

Tous les décrocheurs ne présentant pas le même profil, il est souvent bien difficile d'anticiper l'issue fatale suffisamment tôt pour pouvoir la prévenir. Comme le montrent les travaux récents, le désengagement peut s'accompagner ou non de difficultés d'apprentissage des matières scolaires, de difficultés d'adaptation aux règles et au fonctionnement social de l'école ou de perturbations du comportement général (Janosz, 2000). Les chercheurs se sont intéressés aux enfants « résilients », c'est-à-dire aux enfants qui se développent bien en dépit des situations difficiles auxquelles ils sont exposés. La Résilience est la capacité de surmonter l'adversité, ou des situations risquées, au moyen d'un processus complexe impliquant des facteurs internes (biologiques et psychologiques) et externes (environnementaux); elle résulte de l'interaction dynamique et bidirectionnelle entre l'enfant, sa famille, ses pairs, son école, son voisinage et sa communauté (Kaplan, 2013).

## CHAPITRE III

### CADRE METHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, le chercheur expliqua la méthodologie appliquée à cette recherche. Il mentionna le type de recherche adoptée; définit et donna les caractéristiques ainsi que la taille de la population, l'échantillon et la technique d'échantillonnage choisis. Il expliqua aussi les instruments qui ont été utilisés, la procédure des collectes des données, la façon dont il a procédé pour opérationnaliser les hypothèses et les variables et, en fin, l'outil qu'il a utilisé pour l'analyse des données statistiques.

#### **Type de recherche**

Cette recherche est descriptive parce qu'elle décrit les caractéristiques de la compétence familiale et de la motivation scolaire qui faisaient l'objet de cette étude. Elle est corrélationnelle parce qu'elle examina la relation qui existe entre la compétence familiale et de la motivation scolaire. Elle est transversale parce que la collecte des données la compétence familiale et de la motivation scolaire ont été faite en un seul instant du processus de cette recherche.

Selon Hernández Sampieri, Fernández Collado et Baptista Lucio (2003), le concept recherche désigne toutes stratégies ou tactiques planifiées et mises en œuvre pour obtenir des informations. Dans leur classement des différents types de recherches, ils ont mentionnés: (a) les études descriptives qui visent à déterminer les propriétés, les caractéristiques et les profils des groupes, des communautés, des personnes ou des objets étude, (b) les études corrélationnelles qui cherchent à savoir s'il existe une relation entre deux ou plusieurs variables, (c) les recherches

transversales qui visent à collecter les données en un seul instant du processus de la recherche et (d) la recherche quantitative qui utilise la collecte de données pour tester les hypothèses et qui se base sur la mesure numérique et sur l'analyse de données par des méthodes statistiques afin d'établir des modèles de comportement et tester des théories.

### **Population et échantillon**

L'étude nous renvoie au milieu éducatif de la ville du Cap Haïtien. La population de l'étude est située dans la classe de neuvième année de cinq écoles secondaires dont deux écoles Adventistes: le collège Adventiste du Cap Haïtien et le collège adventiste de Trou du nord et trois écoles publiques: Lycée Philippe Guerrier, Lycée Boukman et le Lycée du Breda. Les écoles publiques ont été choisies pour des raisons pratiques et les écoles adventistes intentionnellement parce que le chercheur professe des croyances.

### **Données démographiques**

L'échantillon dans ce travail de recherche se compose des élèves de Neuvième année fondamentales. Les 271 participants dans ce travail de recherche étaient des hommes et des femmes dont 137 femmes (50.6%) et 134 hommes (49.4%). Parmi les cinq écoles sélectionnées deux (2) sont des écoles Adventiste et trois (3) sont des écoles publiques non Adventiste. Les écoles Adventistes sont : le collège Adventiste du cap Haïtien et le collège adventiste de trou du Nord avec 116 participants. Parmi les trois écoles publiques deux se trouvaient à l'intérieur de la ville soit le lycée Philippe Guerrier ; le lycée Bouckman et l'autre lycée en dehors de la ville, le lycée Breda avec 155 participants.

La majorité des participants vivent expressément avec les deux parents soit 82%; une minorité avec un seul parent soit 13% et le reste avec d'autres parents soit 4.8 %.

## Le questionnaire

Le questionnaire représente l'un des outils les plus utilisés actuellement dans les recherches en sciences humaines. Cette utilisation fréquente est due à la passation et au traitement facile de l'outil. Dans ce travail, l'auteur utilisera le questionnaire comme outil de collecte de données. Une enquête composée de trois sections: la première vise à obtenir les données démographique des élèves sur: le sexe, l'âge, le nom de l'école, la classe, tuteur ou une personne avec qui il vit et le total des membres de la famille. Dans les deux sections deux instruments ont été mis en place: la SFI, qui vise à mesurer la compétence familiale avec un questionnaire de 34 questions où l'élève analysera sa propre situation familiale, et ASSIST qui mesure la motivation de l'élève à partir de huit questions. La SFI est un inventaire familial utilisé avec 34 questions, mais dans cette étude les déclarations 35 et 36 ne sont pas utilisées comme trop général. L'opération évalue la famille des élèves dans ce qui suit: santé de la famille (dix articles: 3, 4, 12, 17, 20, 21, 25, 28, 29 et 33), les conflits familiaux (onze articles: 5, 6, 7, 10, 14, 18, 23, 24, 30, 31 et 34), la cohésion de la famille (quatre articles: 2, 15, 19 et 27), le leadership de la famille (trois articles: 8, 16 et 32), et l'expressivité émotionnelle (sept articles: 1, 9, 11, 13, 22 et 26). Les réponses des élèves seront évaluées sur une échelle de 1 à 5. Ce même instrument a été utilisé en Chine, pour faire une étude sur un groupe de 361 adolescents, et dans d'autres études, avec environ 3.649 élèves du secondaire, et a été validé et qui donne un résultat de l'alpha égal à 0,96. Ce questionnaire démontre qu'il possède de bonnes propriétés psychométriques pour les études avec des adolescents (Shek et Lai, 2001). Il a également été utilisé dans une enquête avec 219 criminels russes visant à comparer les fonctionnalités de la famille et des facteurs de perception parentale chez les adolescents qui avaient des problèmes psychologiques.

Les résultats ont révélé que le SFI, dans une analyse factorielle de rotation, s'est comporté favorable au groupe de valeur des déclarations dans les quatre variables à analyser et dont la fiabilité avait une valeur alpha de 0,86 (Ruchkin et Eisemann, 2000). L'instrument ASSIST a été validé dans plusieurs universités en Grande-Bretagne par certains chercheurs comme (Marton, Hounsell et Entwistle, 1984; Ramsden et Entwistle 1981; Tait et Entwistle, 1996). L'instrument a été appliqué à des étudiants qui commençaient leurs études dans des universités comme Oxford, et d'autres en Angleterre et en Ecosse.

Composée de 66 états se sont entendus pour préparer cet instrument et il a été utilisé dans des études avec des objectifs différents, il se compose de trois sections: les conceptions de l'apprentissage, les approches à l'étude et les préférences par des sujets différents et d'enseignement. Section des approximations, qui a été choisi pour cette étude et qui cherche à découvrir sur: (a) la profondeur dans les approches à l'étude par l'étudiant et des stratégies d'approximation et (b) section des approches pour l'étude se composant de huit déclarations.

Entwistle (1988) a utilisé quatre d'entre elles (articles 1, 2, 3 et 4) comme facteurs prédictifs de motivation intrinsèque et, par conséquent, l'intérêt pour les idées classe, et les quatre autres articles (5, 6, 7 et 8) comme prédicateurs de la peur de l'échec, motivation extrinsèque.

L'élève a présenté sa réponse à partir d'une échelle de Likert avec cinq niveaux de réponses: 5, toujours; 4, presque toujours; 3, parfois; 2, rarement et 1, jamais. Cet instrument ASSIST a été traduit en français et validé en un essai pilote avec cinquante participants de la neuvième année du collège le Phare de la ville du Cap haïtien. Les résultats ont été soumis à une analyse factorielle et comme résultats les questions ont été classées en deux facteurs pour correspondre à la motivation intrinsèque et extrinsèque. Puis a cap haïtien plus précisément au

collège le phare, nous avons organisé un test pilote.

### **L'administration de l'instrument**

Pour l'application de l'instrument dans les écoles publiques (Lycées) l'auteur écrit des correspondances au Département de l'Education Nationale pour demander l'autorisation nécessaire pour pouvoir faire les enquêtes. Pour les écoles Adventistes il demande l'autorisation du bureau de l'éducation de la Mission des Adventistes du Septième jour d'Haïti.

Avant de passer le questionnaire, il utilise le registre de la classe pour classifier les réponses à partir de leur moyenne. Sur chaque questionnaire se trouvera un code qui identifie chaque répondant. Ce code est aussi noté tout près de la moyenne de l'élève dans le registre (copie). La distribution ne se fait pas au hasard, il donne à chaque élève le questionnaire qui a un code qui correspond à sa moyenne (passation en groupe ou collective). Il donnera comme consigne à l'élève de ne pas changer de questionnaire avec son camarade.

Le questionnaire représente un outil qui donne l'avantage de recueillir dans très peu de temps un maximum d'informations auprès d'un échantillon très large. Ce sont ces raisons qui ont poussées l'auteur à choisir cet outil dans le cadre de ce travail.

### **Hypothèse nulle**

Afin de pallier le problème de cette présente étude l'hypothèse qui a été formulée est la suivante: l'hypothèse nulle  $H_0$  : les compétences familiales (la santé familiale, les conflits, la cohésion, le leadership, et l'expression des émotions scolaire) ne sont pas prédictive de manière significative la motivation scolaire (intrinsèque et extrinsèque) chez les élèves de neuvième année de cinq écoles de la ville du Cap Haïtien durant l'année 2015-2016.

## **Variables de l'étude**

Les variables sont des attributs, des caractéristiques, ou propriétés que possèdent les unités d'analyse et qui seront soumis à une mesure (Avila Baray, 2006). De plus, une variable est une caractéristique, une qualité ou un aspect à étudier ou à observer. Ce même objet d'observation peut avoir plus d'une variable, et chaque variable a différents points d'accès à l'esprit ou à l'expérience humaine (Grajales Guerra, 2008).

La compétence familiale et la motivation scolaire sont considérées comme deux variables de l'étude: le premier est pris comme la perception du fonctionnement de la famille de l'élève et le second comme l'intérêt de l'élève dans l'apprentissage.

Les variables considérées dans l'étude sont des variables dépendantes et les variables indépendantes. La variable dépendante est la variable qui, dans une expérience, subit l'influence présumée de la variable indépendante. Elle représente le résultat produit par une manipulation (Vallerand et Hess, 1999).

## **Opérationnalisation des variables**

Pour cette présente étude l'auteur met en corrélation deux variables principales: La compétence familiale et la motivation scolaire. Sur le Table 1 se présente l'opérationnalisation des variables et des hypothèses.

Tableau 1

*Opérationnalisation des variables*

Hypothèse nulle	Variable	Type	Niveau de mesure	Valeur	Instrument	Signification statistique
Ho: Les compétences familiales (la santé familiale, les conflits, la cohésion, le leadership, et l'expression des émotions scolaire) ne sont pas prédictrice de manière significative les motivations scolaires (intrinsèque et extrinsèque) des élèves de neuvième année de cinq écoles de la ville du cap Haïtien pendant l'année scolaire 2015-2016	La compétence familiale:		Intervalle		SFI	Régression linéaire multiple
	- la santé familiale	VI		8-40		(Sig.05)
	- les conflits	VI		8-40		
	- la cohésion	VI		4-20		
	- le leadership	VI		1-5		
	- l'expression des émotions	VI		4-20		
	Motivation - Scolaire	VD	Intervalle			ASSIST
- Intrinsèque				4-20		
- Extrinsèque				4-20		

## CHAPITRE IV

### RESULTATS

#### **Introduction**

Cette étude s'est proposé d'analyser si les compétences familiales sont prédicateurs de la motivation scolaire des élèves de la neuvième année fondamentale durant l'année académique 2015-2016. Dans ce chapitre sont présentes les résultats commençant avec la description de l'échantillon de l'étude et ensuite le test d'hypothèse. En plus on présente des résultats complémentaires qui ajoutent des informations additionnelles sur certaines variables démographiques qui ont été considérées.

#### **Description de la population**

La population qui a participé dans cette étude était composée des élèves de neuvième année fondamentale de cinq écoles du nord d'Haïti, plus particulièrement de la ville du cap haïtien dont deux écoles adventistes: Collège Adventiste du cap haïtien, Collège le Phare et trois lycées Nationales: Lycée Nationale Philippe Guerrier, Lycée Nationale Dutty Bouckman, lycée National Toussaint Louverture.

L'échantillon a été constitué de 271 élèves dont 137 étaient de filles (50.6%) et 134 hommes (49.4%). Les participants ont exprimé une famille de deux à neuf membres. Par rapport à l'âge des élèves, on a observé qu'entre 12 à 16 ans l'âge qui a un plus grand pourcentage était celui de 13 ans ( $n = 68$ ). Dans le Tableau 2 on présente les données correspondant à l'âge des élèves.

Tableau 2

*Données sur l'âge des élèves*

Age	<i>N</i>	%
11	1	.4
12	48	17.7
13	68	25.1
14	56	20.7
15	59	21.8
16	38	14.0
17	1	.4

En ce qui concerne les cinq écoles qui ont pris part à cette étude, deux appartiennent au secteur privé et trois au secteur public. Ainsi, 116 élèves appartiennent à des écoles privées (42.8%) et 155 élèves à des écoles publiques (57.2%). Toutes ces écoles se situent dans la deuxième ville du pays en occurrence Cap-Haitien (voir Appendice B).

**Description des variables**

La variable compétence familiale a été mesurée par un instrument qu'on appelle ASSIST. Cet instrument comporte deux sections. La première section qui mesure la compétence familiale contient les dimensions suivantes: santé conflits, cohésion, leadership, expressions émotionnelles.

L'analyse descriptive des dimensions qui conforment la variable compétence familiale a démontré que les dimensions cohésions, sante et émotion ont présenté les plus grandes valeurs au niveau de la moyenne. La majorité des élèves sont motivés principalement par ces trois dimensions: cohésion, santé et émotion. Le Tableau 3 présente les données ayant rapport avec les variables compétence familiale et motivation académique pour chacune des dimensions.

Tableau 3

*Statistiques descriptives de la variable compétence familiale*

Variables	<i>M</i>	Ecart type
Santé	4.2468	.28487
Conflits	3.8750	.33524
Cohesion	4.3902	.36917
Leadership	3.8708	.78523
Emotion	4.1587	.47601
Motiv-Acad	3.3598	.24379

**Test d'hypothèse**

L'hypothèse nulle de cette recherche est la suivante:

Ho. Il n'existe pas une relation significative entre la compétence familiale (santé familiale, conflits, cohésion, leadership, et l'expression des émotions) et la motivation scolaire (intrinsèque et extrinsèque) des élèves de 9eme année fondamentale de cinq écoles de la ville du Cap Haïtien pendant l'année académique 2015-2016.

Pour tester l'hypothèse nulle, afin de déterminer si les dimensions de compétence familiale étaient prédictrices de la motivation académique des élèves de la neuvième année fondamentale des cinq écoles, on a utilisé le test statistique de régression multiple ( $F_{(5,265)} = 1.917, p = .092; R = .187, R^2 = .035, R^2_{\text{correee}} = .017$ ). Ainsi, l'hypothèse nulle est retenue et l'hypothèse de recherche est rejetée. Cependant, le test statistique de régression multiple de la méthode vers l'arrière a démontré que deux des dimensions de la compétence familiale sont prédictives de manière significatives la motivation intrinsèque et extrinsèque des élèves. Le meilleur modèle prédicteur de la motivation chez les élèves inclus deux dimensions: conflits et cohésion ( $F_{(2,268)} = 4.219, p = .016; R = .175, R^2 = .031, R^2_{\text{correee}} = .023$ ). Les coefficients beta typique des variables prédictrices étaient  $-.114$  et  $.178$  respectivement.

### **Analyses complémentaires**

On a réalisé des analyses complémentaires en vue de connaître la différence qui existe entre les écoles privées et les écoles publiques. On a réalisé que ceux qui fréquentent les écoles publiques sont en majorité ceux qui proviennent des familles les plus vulnérables au point de vue économique et ceux des écoles privées sont plus solvables.

Pour les variables démographiques de sexe, quand on fait la comparaison des variables principales avec le sexe des élèves on a remarqué qu'il y a 136 femmes et 135 hommes soit, on a remarqué qu'également que l'unique différence qu'il existe concerne la motivation extrinsèque c'est-à-dire on a réalisé que les femmes sont plus motivées que les hommes. Le test  $t$  des échantillons indépendants, on a trouvé une relation significative seulement dans l'échantillon total ( $t = -2.146, p = .033$ ). Les données prouvent qu'il y eu une faible différence de moyenne entre les garçons ( $M = 4.1176$ ) et les filles ( $M = 4.1171$ ).

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

#### **Introduction**

Cette recherche avait pour but de trouver la relation entre les deux principales variables de l'étude, qui sont : la compétence familiale et la motivation des élèves de cinq écoles fondamentales de la ville du cap Haïtien.

#### **Problématique**

Ce travail de recherche avait pour but de répondre à la question suivante : existe-t-il une relation significative entre les compétences familiales (la santé familiale, les conflits, la cohésion, le leadership et l'expression des émotions scolaires) et les motivations scolaires (intrinsèque et extrinsèque) des élèves de neuvième année de cinq écoles dans la deuxième ville d'Haïti en l'occurrence Cap Haïtien l'année scolaire 2014-2015?

#### **Méthodologie**

La recherche est considérée comme transversale, descriptives et corrélacionnelle. La population de l'étude est constituée des élèves de la neuvième année fondamentale de cinq écoles dont deux écoles Adventistes et trois écoles publiques. L'échantillon a été constitué de 271 élèves.

#### **Instrument**

On utilise le questionnaire d'enquête pour mesurer la compétence familiale avec 34

questions où l'élève analysera sa propre situation familiale, et ASSIST qui mesure la motivation de l'élève à partir de huit questions.

### **Résultats**

Dans cette étude, on a trouvé que les dimensions de compétences familiales ne sont pas prédictrices de la motivation académique des élèves. On a aussi trouvé que les variables cohésion et conflits ont été les meilleurs prédicteurs de la motivation des élèves.

### **Discussion**

Dans ce travail de recherche on a trouvé en analysant les moyennes de compétence familiale que la motivation de la majorité des élèves s'exprime à travers les dimensions suivantes cohésion, santé, émotions. La majorité des élèves qui ont participé à cette étude ont considéré que ces trois dimensions, la cohésion est celle qui prédit le mieux leur motivation académique. Ceci implique que les élèves pratiquent la coopération familiale tout en choisissant de faire les choses ensemble. Le temps passé avec les enfants à la maison constitue un bon investissement. L'on sait que ceux qui effectuent des activités avec leurs enfants (même lorsqu'il ne s'agit que de leurs devoirs scolaires ou des tâches ménagères) les aident à grandir avec une meilleure opinion de soi et une meilleure attitude envers leurs parents. Ces élèves ont les moments les plus heureux à la maison, ils ne considèrent pas leur maison comme une prison. Ces résultats trouvent l'appui de Morales Satizábal (2004) qui affirme que la famille est le centre des grandes émotions et que dans un entretien avec plusieurs présidents de sociétés multinationales de succès commercial, il avance que ceux-ci se lamentent, en dépit de leurs brillantes carrières parce qu'ils se disent frustrés de ne pas avoir passé assez de temps avec leurs enfants et que s'ils pouvaient remonter le temps la famille serait leur première priorité. Les

enfants nécessitent une attention spéciale, car leurs besoins, du jardin d'enfants aux études universitaires, sont multiples.

Camarillo López (2005) a effectué une étude similaire sur la compétence familiale et la motivation scolaire des élèves de troisième secondaire. Elle a constaté qu'il existe une relation entre la compétence familiale et la motivation scolaire des élèves et que cela, chez les élèves qui vivent avec leurs deux parents.

La santé familiale influe considérablement sur le niveau de la motivation scolaire. Dans un foyer où règnent l'amour, la communication, l'harmonie, les concessions, l'échange, le support mutuel, la compréhension, l'attention et l'appréciation tous les membres ont le privilège d'expérimenter une atmosphère de paix et de bonheur sur la terre. Là les élèves se sentent aimés et motivés en vue de construire leur avenir leur foyer représente un refuge affectif et non un lieu de conflits où les gens vivent sous tension. Il faut se rappeler que les enfants ne sont pas des adultes, mais des êtres au jugement formés et qu'ils attendent beaucoup de leurs parents.

Dans cette même direction, dans étude effectuée avec des adolescents des Etats unis, on a montré d'une part que l'appui des parents envers les enfants dans les activités de l'école est lié à l'auto estime et la motivation académique et d'autre part que la supervision parentale est liée à l'auto estime (Supple et Cavanaugh, 2012).

A ce propos, White (1978) déclare que telle mère, tels enfants ; le lieu terrestre le plus tendre est celui qui rattache la mère à son enfant. Bien plus que par son père l'enfant est marqué d'emblée par la vie et l'exemple de ses parents, car le lien qui les unit devient plus fort et plus tendre. Il n'est pas étonnant qu'une famille faible et désunie prépare des futurs délinquants parce qu'il ne fait que copier pour reproduire demain. Il ne fera qu'appliquer ce qu'il a appris chez lui ou à l'extérieur. C'est pourquoi, ce n'est pas en théorie seulement qu'il faut enseigner l'enfant

mais en pratique.

Des chercheurs cubains intéressés à la cohésion et santé familiale comme des maillons de la motivation ont proposé comme alternative un programme de compétence en faveur des enseignants des familles en vue de travailler dans la motivation des élèves vers lecture. Dans cette étude, on reconnaît la relation école famille et le rôle que les parents peuvent jouer dans la motivation de l'apprentissage de leurs enfants (Leyva-Hernández, Estevéz-Verdecia et Tamayo-Rodríguez, 2013).

Concernant les émotions, les parents doivent dialoguer et accorder sur le mode de relations à entretenir avec les enfants. Ils doivent exposer mutuellement leurs aspirations et sentiments; ensuite négocier et composer jusqu'où cela est possible sans qu'il y ait de perdant mais que les deux cotés soient comblés. Car la famille doit prêter attention aux sentiments des autres tout en comprenant le rôle des amis et camarades qui influencent fortement les adolescents. Les parents ne doivent pas être surpris lorsque leurs enfants considèrent l'opinion de leurs amis comme quelque chose de pratiquement sacré. Cette tendance disparaîtra lorsqu'ils se sentiront plus murs. En ce sens, White (1978) déclare que la fréquentation des gens aux mœurs relâchées et aux manières vulgaires exerce sur les enfants une influence néfaste. Si les parents négligent de guider les enfants afin qu'ils aient de bonnes fréquentations, s'ils leur permettent de se lier avec des camarades d'une moralité douteuse, ils les placent ou les incitent à se placer sur un terrain dangereux ou s'initieront à l'immoralité avant de la pratiquer eux-mêmes.

Certains parents commettent de graves erreurs en laissant trop de liberté à leurs enfants. Ils ont parfois une telle confiance en eux qu'ils ne voient pas leurs défauts. La stabilité émotionnelle de chaque enfant réclame un grand investissement de la part des parents.

En effectuant le test d'hypothèse dans cette étude on a trouvé que la cohésion et le conflit représentent les meilleurs modèles qui prédictent la motivation scolaire. Letarte et al. (2006) ont fait une étude similaire sur ce sujet et ont réalisé qu'il existe une relation entre les compétences familiale et la motivation scolaire. Les parents jouent un rôle important dans l'intégration de leurs enfants dans la vie sociale; celui-ci consiste, pour ces derniers, à contrôler leur propre conduite, à prendre de bonnes décisions, à raisonner clairement. Sur ce point le rôle des parents est capital. Il est certain qu'il y ait d'autres agents qui y contribuent aussi, car ils se soutiennent mutuellement, démontrant leur amour l'un pour l'autre et se consolant dans les moments difficiles face aux enfants. A l'âge de l'adolescence, il est possible que les enfants se sentent moins près de leurs parents, confus, honteux, devant la famille seuls, nerveux, avec leur estime de soi blessée.

Etant donné que ces turbulences sont passagères, les parents doivent être patients et traiter leurs enfants avec sympathie plutôt que mauvaise humeur. Enfin l'enfant a besoin d'être plus que jamais aimé et compris. Même lorsqu'il se trompe qu'il sente que ses parents sont avec lui dans n'importe quelle circonstance.

Les parents dans leur cadre famille, sont encore ceux qui ont le plus d'importance pour enseigner les valeurs dans la vie de leurs enfants. Ils doivent communiquer fréquemment avec eux d'une manière positive en les soutenant.

Si les parents font en sorte que leurs enfants se sente aimé, il faut l'intégrer à la famille, et qu'il devienne quelqu'un de curieux et décidé, le développement de son cerveau s'ensuivra naturellement. Car le rôle des parents n'est pas de produire des cerveaux hyperpuissants, mais de favoriser le développement d'êtres humains en bonne santé, réfléchis et attentionnés. White eut à dire que la jeunesse d'aujourd'hui détermine ce que sera la société de demain; l'avenir de

nos enfants dépend de la famille ou ils grandissent. la maladie, la misère et le crime dont souffre l'humanité proviennent en grande partie du manque d'éducation familiale. Si la vie de famille était pure et saine, si les parents étaient préparés aux responsabilités et aux dangers de la vie, quel changement se produirait dans le monde.

### **Conclusions**

Cette recherche s'est réalisée en vue de déterminer si les compétences familiales sont prédictrices de la motivation scolaire des élèves de neuvième année fondamentale de cinq écoles du cap haïtien durant l'année 2014 2015. Après l'analyse des résultats obtenus, on peut conclure que les compétences familiales ne sont pas prédictrices significatives de la motivation académique.

En réalisant, l'analyse de régression multiple, on a observé que certaines dimensions de la variable compétence familiale prédisent mieux que les autres avec la motivation scolaire des élèves. Dans cette étude, le meilleur modèle prédicteur de la motivation académique était constitué des variables cohésion et conflits. Ces résultats confirment l'importance de l'appui familial dans la motivation académique des élèves.

La recherche a fait remarquer que la relation entre la compétence familiale et la motivation scolaire est plus élevée chez les étudiants qui vivent avec les deux parents c'est-à-dire père et mère. La motivation des élèves en classe n'est jamais le fruit du hasard, c'est toujours le résultat d'un processus de pratiques quotidiennes continues de concert avec les parents et tous les acteurs impliqués. Quand les parents manquent à leur mission les élèves risquent d'être condamnés à l'échec. A travers cette étude deux types de question ont été utilisées premièrement les questions qui sont liées à la compétence famille sur la santé familiale, la cohésion familiale, les conflits, l'expression émotionnelle et le leadership. Deuxièmement

d'autres sont liés à la motivation des élèves dans leurs études non seulement extrinsèque mais intrinsèque. Ces élèves de neuvième année fondamentale perçoivent que la compétence familiale serait également possible d'augmenter la motivation scolaire, non seulement extrinsèque mais intrinsèque. En somme, la compétence familiale contribue à motiver les élèves de la neuvième année fondamentale et les aider à avoir de l'intérêt pour leurs études, au moins dans la dimension de cohésion et conflit.

### **Recommandations**

D'après le constat fait par le chercheur au cours de l'investigation menée dans les cinq écoles fondamentales du cap haïtien sur la compétence familiale et la motivation scolaire, il croit utile de formuler un certain nombre de recommandations susceptibles d'aider les éducateurs, les parents et les futurs chercheurs.

Que les écoles organisent des rencontres entre parents d'élèves et enseignants pour l'établissement des devoirs communs et une étroite collaboration visant le renforcement de la motivation académique.

Que les administrateurs organisent des ateliers, séminaires et d'autres initiatives visant la formation des parents dans le domaine telles que: la gestion du temps, la supervision pédagogique en vue de renforcer leurs compétences.

Que les parents diminuent les conflits impliquant l'élève, de sorte qu'il puisse être motivé à répondre aux attentes gustatives de la maison et de l'école.

Que des modèles cohérents de compétence familiale puissent être établis entre famille et école en vue d'assurer la motivation des élèves.

Que la communication directe entre les enseignants et les parents, en ce qui concerne l'observation des attitudes, des intérêts et le développement personnel des étudiants soit

recommandé afin de favoriser la motivation scolaire.

Que les parents comprennent l'enfant, de l'aider dans toutes ses démarches et ses besoins. Et se révèlent responsables dans les bons comme dans les mauvais jours, tout en accordant la priorité à l'éducation des enfants.

Que le gouvernement organise des campagnes de motivation pour les élèves en vue qu'ils prennent au sérieux leurs études.

Que les chercheurs réalisent des futures études dans d'autres écoles, d'autres populations et d'autres niveaux académiques sur la compétence familiale et la motivation scolaire.

Que les directeurs et les superviseurs des écoles Fondamentale partagent leur responsabilité avec les parents, pour gérer le travail académique entre les parents et les enseignants qui dirigent en vue de surveiller le thermomètre de motivation dans la relation parents-enseignant-élève.

Que le Ministère de l'Education nationale organise des campagnes sur les compétences familiales et sur l'importance de la motivation scolaire pour qu'elle soit bien comprise. Elles constituent un atout puissant dans le programme du développement de la vie sociale et économique de la personne.

Il est recommandé de promouvoir, à travers les médias, l'importance d'une bonne compétence familiale pour un bon avenir non seulement de tous les élèves, mais pour toutes les familles et la nation tout entière.

APPENDICE A

INSTRUMENTS

## Questionnaire Famille et motivation Académique

Ecole ou collège \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_ Age \_\_\_\_\_ ans \_\_\_\_\_ Sexe M F

Année Académique \_\_\_\_\_ Je vis avec \_\_\_\_\_ Nombre de membres dans la famille

Pour chaque question marque avec une ‘X’ la réponse qui correspond le mieux avec la réalité que tu vois dans la famille Maintenant. Si tu penses que ta réponse se situe entre deux des chiffres impairs de deux descriptions suivies, alors choisis le chiffre pair qui se trouve au milieu.

	Oui : est très en rapport avec ma famille		Un peu : est un peu en rapport avec ma famille		Non : n'est pas du tout en rapport avec ma famille
1-Les membres de ma famille prêtent attention aux sentiments des autres.	1	2	3	4	5
2- Ma famille préfère faire les choses seul au lieu de faire avec les autres.	1	2	3	4	5
3-Quand nous faisons une planification dans la famille, tout le monde donne son opinion.	1	2	3	4	5
4-Les Adultes de ma famille comprennent les décisions prises et sont d'accord avec elles.	1	2	3	4	5
5-Les Adultes de ma famille luttent entre eux.	1	2	3	4	5
6-Nous sommes très proche dans la famille, mais nous respectons que chaque personne est spéciale et différente.	1	2	3	4	5
7-Dans ma famille nous respectons les amies des autres.	1	2	3	4	5
8-Il y a confusion dans ma famille parce qu'on n'a pas un leader.	1	2	3	4	5
9- Les membres de ma famille s'embrassent les uns les autres.	1	2	3	4	5

10-Les membres de ma famille se moquent les uns des autres	1	2	3	4	5
11-Dans ma famille nous disons ce que nous pensons et quoi que se soit.	1	2	3	4	5
12- Nous nous sentons chers (chérés ou aimés) dans la famille.	1	2	3	4	5
13-même quand nous sentons très proche, nous avons honte de le démontres.	1	2	3	4	5
14- On discute toujours sans jamais trouver une solution aux problèmes.	1	2	3	4	5
15- J'ai les moments les plus heureux, à la maison	1	2	3	4	5
16- Les Adultes de ma famille sont des leaders fermes.	1	2	3	4	5
17- Ma famille semble avoir un bon avenir.	1	2	3	4	5
18- Dans ma famille nous pensons que les autres ont tort quand ça ne va pas bien.	1	2	3	4	5
19- Très souvent les membres de ma famille mènent une vie à part.	1	2	3	4	5
20- Ma famille se sent orgueilleuses du fait que nous sommes très unis.	1	2	3	4	5
21-Ma famille sait très bien résoudre les problèmes ensemble.	1	2	3	4	5
22-Les membres de ma famille expriment facilement la chaleur et l'intérêt pour les autres.	1	2	3	4	5
23- Dans ma famille nous pouvons nous battre et gronder sans problèmes.	1	2	3	4	5
24- L'un des parents de ma famille à un enfant préféré.	1	2	3	4	5
25- Quand les choses vont mal nous rendons les autres coupables.	1	2	3	4	5
26- Nous préférons dire ce que nous ressentons.	1	2	3	4	5

27- Les membres de ma famille préfèrent faire les choses avec les autres personnes au lieu de le faire ensembles.	1	2	3	4	5
28- Dans ma famille chacun écoute les autres attentivement.	1	2	3	4	5
29- Dans ma famille nous évitons de blesser les sentiments des autres.	1	2	3	4	5
30- Dans ma famille on est toujours triste et dépressif	1	2	3	4	5
31- Dans ma famille nous discutons beaucoup.	1	2	3	4	5
32- Une seule personne décide et contrôle dans ma famille	1	2	3	4	5
33-Ma famille est souvent heureuse.	1	2	3	4	5
34-Dans ma famille chacun est responsable de son comportement	1	2	3	4	5

### **Motivation académique**

Cette prochaine partie du questionnaire a été préparée en vue de décrire les caractéristiques de la motivation académique.

Plusieurs questions sont basées sur des commentaires faits par d'autres élèves.

Lis soigneusement chaque question et, s'il te plait, marque à l'aide d'une "x". Considère les termes qui sont en caractère gras pour préciser ta réponse, selon que le cas s'applique à ta propre réalité, sois le plus sincère que possible. En répondant, pense d façon particulière à cette matière.

Il est important d'être sûr d'avoir répondu à toute les questions.

	Toujours	Presque toujours	Parfois	Presque jamais	Jamais
1-Je perds la patience quand je vois tout ce que je dois étudier.	5	4	3	2	1
2- Je pense aux idées vues en classe même quand je ne suis pas à l'école.	5	4	3	2	1
3- Ca me fait réfléchir quand je ne fais pas mes devoirs.	5	4	3	2	1
4-Les sujets vus en classe me paraissent émotionnants	5	4	3	2	1
5-Je me sens mal quand je suis en retard dans mes devoirs.	5	4	3	2	1
6- Certaines idées exposées en classe me paraissent fascinantes.	5	4	3	2	1
7-Je ne suis pas en paix quand je pense que je ne pourrai pas réussir pour un devoir ou un examen.	5	4	3	2	1
8-J'aime ce que nous voyons en classe et je désire de l'apprendre beaucoup plus.	5	4	3	2	1

Merci beaucoup pour avoir pris du temps en remplissant ce questionnaire, nous apprécions réellement ton effort.

## APPENDICE B

### TABLEAUX DE LA FREQUENCE DES VARIABLES DE L'ETUDE

FREQUENCIES VARIABLES=Sexe Ecole Classe Age  
/ORDER=ANALYSIS.

## Frecuencias

### Estadísticos

		Sexe	Ecole	Classe	Age
N	Válidos	271	271	271	271
	Perdidos	0	0	0	0

## Tabla de frecuencia

### Sexe

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	137	50.6	50.6	50.6
	2	134	49.4	49.4	100.0
	Total	271	100.0	100.0	

### Ecole

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	43	15.9	15.9	15.9
	2	73	26.9	26.9	42.8
	3	57	21.0	21.0	63.8
	4	55	20.3	20.3	84.1
	5	43	15.9	15.9	100.0
	Total	271	100.0	100.0	

### Classe

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	9	271	100.0	100.0	100.0

## Age

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
11	1	.4	.4	.4
12	48	17.7	17.7	18.1
13	68	25.1	25.1	43.2
14	56	20.7	20.7	63.8
Válidos 15	59	21.8	21.8	85.6
16	38	14.0	14.0	99.6
17	1	.4	.4	100.0
Total	271	100.0	100.0	

## APPENDICE C

### TESTS DE L'HYPOTHESE

```

REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT MotivAcad
  /METHOD=BACKWARD salud conflictos cohesion liderazgo emoc.

```

## Regresión

Variables introducidas/eliminadas<sup>a</sup>

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	emoc, liderazgo, conflictos, cohesion, salud <sup>b</sup>	.	Introducir
2	.	salud	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
3	.	liderazgo	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
4	.	emoc	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: MotivAcad

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.187 <sup>a</sup>	.035	.017	.24174
2	.183 <sup>b</sup>	.034	.019	.24145
3	.180 <sup>c</sup>	.032	.022	.24114
4	.175 <sup>d</sup>	.031	.023	.24093

a. Variables predictoras: (Constante), emoc, liderazgo, conflictos, cohesion, salud

b. Variables predictoras: (Constante), emoc, liderazgo, conflictos, cohesion

c. Variables predictoras: (Constante), emoc, conflictos, cohesion

d. Variables predictoras: (Constante), conflictos, cohesion

ANOVA<sup>a</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	.560	5	.112	1.917	.092 <sup>b</sup>
	Residual	15.486	265	.058		
	Total	16.047	270			
2	Regresión	.540	4	.135	2.314	.058 <sup>c</sup>
	Residual	15.507	266	.058		
	Total	16.047	270			
3	Regresión	.521	3	.174	2.984	.032 <sup>d</sup>
	Residual	15.526	267	.058		
	Total	16.047	270			
4	Regresión	.490	2	.245	4.219	.016 <sup>e</sup>
	Residual	15.557	268	.058		
	Total	16.047	270			

a. Variable dependiente: MotivAcad

b. Variables predictoras: (Constante), emoc, liderazgo, conflictos, cohesion, salud

c. Variables predictoras: (Constante), emoc, liderazgo, conflictos, cohesion

d. Variables predictoras: (Constante), emoc, conflictos, cohesion

e. Variables predictoras: (Constante), conflictos, cohesion

### Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	T	Sig.	
	B	Error típ.	Beta			
1	(Constante)	3.169	.274		11.558	.000
	salud	.034	.058	.040	.594	.553
	conflictos	-.084	.048	-.115	-1.751	.081
	cohesion	.123	.043	.187	2.841	.005
	liderazgo	-.012	.019	-.037	-.608	.544
	emoc	-.031	.034	-.060	-.902	.368
2	(Constante)	3.255	.233		13.997	.000
	conflictos	-.079	.047	-.108	-1.676	.095
	cohesion	.125	.043	.189	2.890	.004
	liderazgo	-.011	.019	-.035	-.572	.568
	emoc	-.023	.032	-.045	-.738	.461
3	(Constante)	3.228	.227		14.206	.000
	conflictos	-.080	.047	-.110	-1.710	.088
	cohesion	.123	.043	.186	2.852	.005
	emoc	-.023	.032	-.045	-.727	.468
4	(Constante)	3.165	.210		15.081	.000
	conflictos	-.083	.047	-.114	-1.776	.077
	cohesion	.118	.042	.178	2.775	.006

a. Variable dependiente: MotivAcad

#### Variables excluidas<sup>a</sup>

Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad	
					Tolerancia	
2	salud	.040 <sup>b</sup>	.594	.553	.036	.800
3	salud	.037 <sup>c</sup>	.556	.578	.034	.803
	liderazgo	-.035 <sup>c</sup>	-.572	.568	-.035	.984
4	salud	.016 <sup>d</sup>	.255	.799	.016	.925
	liderazgo	-.034 <sup>d</sup>	-.558	.577	-.034	.984
	emoc	-.045 <sup>d</sup>	-.727	.468	-.044	.955

a. Variable dependiente: MotivAcad

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), emoc, liderazgo, conflictos, cohesion

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), emoc, conflictos, cohesion

d. Variables predictoras en el modelo: (Constante), conflictos, cohesion

## APPENDICE D

### ANALYSES COMPLÉMENTAIRES

T-TEST GROUPS=Sexe(1 2)  
 /MISSING=ANALYSIS  
 /VARIABLES=salud conflictos cohesion liderazgo emocMotivAcadTotFam  
 /CRITERIA=CI(.95).

## Prueba T

### Notas

Resultados creados		09-MAR-2016 11:00:45
Comentarios		
	Datos	D:\Oriol recategorizado.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
Entrada	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	271
	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
Tratamiento de los valores perdidos		Los estadísticos de cada análisis se basan en los casos que no tienen datos perdidos ni quedan fuera de rango en cualquiera de las variables del análisis.
	Casos utilizados	
Sintaxis		T-TEST GROUPS=Sexe(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=salud conflictos cohesion liderazgo emocMotivAcadTotFam /CRITERIA=CI(.95).
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.01

[Conjunto\_de\_datos1] D:\Oriol recategorizado.sav

**Estadísticos de grupo**

	Sexe	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Salud	F	137	4.2230	.31093	.02656
	M	134	4.2711	.25436	.02197
conflictos	F	137	3.8422	.36452	.03114
	M	134	3.9086	.30005	.02592
Cohesion	F	137	4.3832	.38712	.03307
	M	134	4.3974	.35117	.03034
Liderazgo	F	137	3.8650	.78708	.06724
	M	134	3.8769	.78625	.06792
Emoc	F	137	4.1186	.50556	.04319
	M	134	4.1996	.44191	.03817
MotivAcad	F	137	3.3449	.23993	.02050
	M	134	3.3750	.24764	.02139
TotFam	F	137	4.1171	.26255	.02243
	M	134	4.1776	.19795	.01710

```

/VARIABLES=salud conflictos cohesion liderazgo emocTotFamMotivAcadAge
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

## Correlaciones

### Notas

Resultados creados		09-MAR-2016 11:02:42
Comentarios		
	Datos	D:\Oriol recategorizado.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
Entrada	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	271
	Definición de valores perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
Manipulación de los valores perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos para cada par de variables se basan en todos los casos que tengan datos válidos para dicho par.
Sintaxis		CORRELATIONS /VARIABLES=salud conflictos cohesion liderazgo emocTotFamMotivAcadAge /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.01

[Conjunto\_de\_datos1] D:\Oriol recategorizado.sav

Correlaciones

		salud	Conflicto s	cohesion	liderazgo	Emoc	TotFam	MotivA cad
Salud	Correlación de Pearson	1	.245**	.200**	.083	.395**	.707**	.022
	Sig. (bilateral)		.000	.001	.172	.000	.000	.713
	N	271	271	271	271	271	271	271
Conflictos	Correlación de Pearson	.245**	1	.350**	.087	.143*	.712**	-.052
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.153	.019	.000	.397
	N	271	271	271	271	271	271	271
Cohesion	Correlación de Pearson	.200**	.350**	1	.117	.197**	.578**	.138*
	Sig. (bilateral)	.001	.000		.054	.001	.000	.023
	N	271	271	271	271	271	271	271
Liderazgo	Correlación de Pearson	.083	.087	.117	1	.008	.131*	-.022
	Sig. (bilateral)	.172	.153	.054		.896	.032	.714
	N	271	271	271	271	271	271	271
Emoc	Correlación de Pearson	.395**	.143*	.197**	.008	1	.613**	-.024
	Sig. (bilateral)	.000	.019	.001	.896		.000	.694
	N	271	271	271	271	271	271	271
TotFam	Correlación de Pearson	.707**	.712**	.578**	.131*	.613**	1	.021
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.032	.000		.729
	N	271	271	271	271	271	271	271
MotivAcad	Correlación de Pearson	.022	-.052	.138*	-.022	-.024	.021	1
	Sig. (bilateral)	.713	.397	.023	.714	.694	.729	
	N	271	271	271	271	271	271	271

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Salud	Se han asumido varianzas iguales	1.770	.184	-1.392	269	.165	-.04811	.03455	-.11614	.01991
	No se han asumido varianzas iguales			-1.396	260.887	.164	-.04811	.03447	-.11600	.01977
Conflictos	Se han asumido varianzas iguales	1.588	.209	-1.636	269	.103	-.06643	.04061	-.14637	.01352
	No se han asumido varianzas iguales			-1.639	261.411	.102	-.06643	.04052	-.14621	.01336
Cohesion	Se han asumido varianzas iguales	1.113	.292	-.316	269	.753	-.01418	.04493	-.10263	.07428
	No se han asumido varianzas iguales			-.316	267.494	.752	-.01418	.04488	-.10254	.07419
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	.131	.717	-.125	269	.901	-.01190	.09558	-.20008	.17628
	No se han asumido varianzas iguales			-.125	268.880	.901	-.01190	.09558	-.20008	.17627
Emoc	Se han asumido varianzas iguales	3.886	.050	-1.403	269	.162	-.08101	.05773	-.19468	.03265
	No se han asumido varianzas iguales			-1.405	265.684	.161	-.08101	.05764	-.19451	.03249

	varianzas iguales									
	Se han asumido	.065	.799	-1.017	269	.310	-.03011	.02962	-.08842	.02820
	varianzas iguales									
MotivAcad	No se han asumido			-1.016	268.223	.310	-.03011	.02963	-.08844	.02822
	varianzas iguales									
	Se han asumido	5.937	.015	-2.140	269	.033	-.06053	.02829	-.11623	-.00483
	varianzas iguales									
TotFam	No se han asumido			-2.146	252.724	.033	-.06053	.02821	-.11608	-.00498
	varianzas iguales									

## REFERENCES

- Adams, G. R., Ryan, B. A. et Keating, L. (2000). Family relationships, academic environments, and psychosocial development during the university experience: A longitudinal investigation. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 99-122. doi:10.1177/0743558400151006
- Ames, R. et Ames, C. (Eds.). (1989). *Research on motivation in education: Goals and cognitions*. New York: Academic Press.
- Ávila Baray, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Terra.
- Beavers, R. et Hampson, R. B. (2000). *Familias exitosas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C. et Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 171-186. doi:10.1348/00070990360626921
- Camarillo López, R. M. (2005). *La competencia familiar en relación con la motivación académica del alumno de tercero de secundaria de cinco escuelas del estado de nuevo León* (Thèse de maîtrise). Universidad de Morelos, Morelos, Nuevo León, México.
- Chen, P. Y. et Cooper, C. L. (Eds.). (2005). *Wellbeing: A complete reference guide (Vol. III), work and wellbeing*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents: un bref bilan des travaux actuels. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(2), 205-226. doi:10.4000/osp.2137
- Dauber, S. L. et Epstein, J. L. (1993). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-303. doi:10.1086/461656
- De Bourdeaudhuij, I. (1996). Resemblance in health y behaviours between family members. *Archives of Public Health*, 54, 251-273.
- De Bourdeaudhuij, I., Brug, J., Vandelanotte, C. et Van Oost, P. (2002). Differences in impact between a family-versus an individual-based tailored intervention to reduce fat intake. *Health Education Research*, 17(4), 435-449. doi:10.1093/her/17.4.435

- Dehyadegary, E., Yaacob, S. N., Juhari, R. B. et Talib, M. A. (2012). Relationship between parenting style and academic achievement among Iranian. *Asian Social Science*, 8(1), 156-160. doi:10.5539/ass.v8n1p156
- Deslandes, R. L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des Sciences de l'Education*, 27(3), 649-669. doi:10.7202/009968ar
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille: un portrait global. *Vie Pédagogique*, 216, 27-29.
- Deslandes, R. L. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. Le langage dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques. *Revue des Sciences de l'Education*, 30(2), 411-433. doi:10.7202/012675ar
- Deslandes, R. L. et Cloutier, B. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 61-74.
- Deslandes, R. L., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons et fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 836-860.
- Duchesne, S. et Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *American Journal of Educational Psychology*, 102(2), 497-507. doi:10.1037/a0019320
- Dunn, J. et Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interaction with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 120-137.
- Dweck, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. Dans R. Ames et C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 289-305). New York: Academic Press.
- Eccles, J. S. et Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. Dans A. Booth et J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92. doi:10-1037/0003-066x.59.2.77
- Favez, N. (2010). *L'examen clinique de la famille: modes et instruments d'évaluation*. Bruxelles: Madaga.

- Felner, R. D. et DeVries, M. L. (2013). Poverty in childhood and adolescence: A transactional-ecological approach to understanding and enhancing resilience in contexts of disadvantage and developmental risk. Dans S. Goldstein et R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 105-126). New York: Springer Science.
- Fleming, C. B., Kim, H., Hyoshin, K., Harachi, T. W. et Catalano, R. F. (2002). Family processes for children in early elementary school as predictors of smoking initiation. *Journal of Adolescent Health, 30*, 184-189. doi:10.1016/S1054-139X(01)00327-5
- Godoy, A. (2005). *¿Delito o patología?* Récupéré de <http://www.atinachile.cl/node/11725>
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. et Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood to late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3-13. doi:10.1037/0022-0663.93.1.3
- Grajales Guerra, T. (2008). *Cómo planear una investigación empírica*. Montemorelos, Nuevo León, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. et Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (4<sup>e</sup> ed.). México: McGraw-Hill.
- Hers, D. (2000). Alcoolisme et entreprise familiale. Dans J.-P. Roussaux, B. Faoro-Keit et D. Hers (Eds.), *L'alcoolique en famille: dimensions familiales: dimensions familiales des alcoolismes et implications thérapeutiques* (pp. 167-177). Bruxelles: De Boeck.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3-42. doi:10.3102/00346543067001003
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux, 122*, 105-127.
- Kaplan, H. B. (2013). Reconceptualizing resilience. Dans S. Goldstein et R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 39-55). New York: Springer Science.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research* (3<sup>e</sup> éd.). New York: Holt, Rinehart et Winston.

- Komro, K. A., McCarty, M. C., Forster, J. L., Blaine, T. M. et Chen, V. (2002). Parental family, and home characteristics associated with cigarette smoking among adolescents. *American Journal of Health Promotion*, 15(5), 291-299. doi:10.4278/0890-1171-17.5.291
- Krapp, A. et Lewalter, D. K. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), 383-409. doi:10.1016/S0959-4752(01)00011-1
- Lacroix M. (2001). *Le culte de l'émotion*. Paris: Flammarion.
- Larose, S., Bernier, A. et Tarabulsky, G. M. (2005). Attachment state of mind, learning dispositions, and academic performance during the college transition. *Developmental Psychology*, 41 (1), 281-289. doi:10.1037/0012-1649.41.1.281.
- Letarte, M. J., Normandeau, S. P. S., Parent, S., Boudreau, J. F., Bigras, M. et Capuano, F. (2006). Rôle médiateur de la compétence de l'enfant à l'entrée à l'école dans la relation entre les caractéristiques familiales et son adaptation scolaire. *Canadian Journal of Education*, 31(3), 511-536.
- Leyva Hernández, E., Estévez Verdecia, B. et Tamayo-Rodríguez, E. (2013). Orientación familiar para motivar a los adolescentes hacia la lectura. *Ciencias Holguin*, 19(1). Récupéré de <http://www.ciencias.holguin.cu/index.php/cienciasholguin/article/view/751/715>
- Litrownik, A. J., Elder, J. P., Campbell, N. R., Ayala G. X., Slymen, D. J., Parra-Medina D. et Lovato, C. Y. (2000). Evaluation of a tobacco and alcohol use prevention program for hispanic migrant adolescents: Promoting the protective factor of parent-child communication. *Preventive Medicine*, 31(2), 124-133. doi:10.1006/pmed.2000.0698
- Marton, F., Hounsell, D. et Entwistle, N. J. (1984). *The experience of learning*. Edimburgo: Scottish Academic.
- Masten, A. S. et Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345-361. doi:10.1017/S095457941200003X
- Midgley, C. et Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411. doi:10.1177/0272431695015004001
- Miller, P. (1997). Family structure, personality, drinking, smoking and illicit drug use: A study of UK teenagers. *Drug and Alcohol Dependence*, 45(1-2), 121-129. doi:10.1016/S0376-8716(97)01345-8
- Morales-Satizábal, P. (2004). *Triunfar: La guía máxima*. Madrid: Safeliz.

- Moss, E. et St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37(6), 863-874. doi:10.1037/0012-1649.37.6.863
- Mühlebach, C. (2005). *Familyness as a competitive advantage*. Bern: Verlag.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I. et Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(4), 673-693.
- O'Byrne, K. K., Haddock, C. K. et Poston, W. S. C. (2002). Parenting style and adolescent smoking. *Journal of Adolescent Health*, 30, 418-425. doi:10.1016/S139X(02)00370-1
- Pauzé, R. et Petitpas, J. (2013). Evaluation du fonctionnement familial: état des connaissances. *Thérapie Familiale*, 34(1), 11-37. doi:10.3917/tf.131.0011
- Poulain-Rehm, T. (2006). Qu'est-ce qu'une entreprise familiale? Réflexions théoriques et prescriptions empiriques. *La Revue des Sciences de Gestion*, 219, 77-88. doi:10.3917/rsg219.0077
- Ramsden, P. et Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students, approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383. doi:10.1111/j.2044-8279.y981.tb02493.x
- Rousaux, J.-P., Faoro-Kreit, B. et Hers, D. (2000). L'alcoolique en famille: dimensions familiales des alcoolismes et implications thérapeutiques. Bruxelles: De Boeck. doi:10.3917/dbu.rouss.2000.01.0149
- Ruchkin, V. et Eisemann, M. (2000). Family functioning, parental rearing and behavioral problems in delinquents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 310-319. doi:10.1002.1099-0879(200010)7:4<310: AID-CPP264>3.O.CO;2-P
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Shek, D. T. L. et Lai, K. Y. C. (2001). The Chinese version of the Self-Report Family Inventory: Reliability and validity. *The American Journal of Family Therapy*, 29, 207-220. doi:10.1080/019261801750424325
- Supple, A. J. et Cavanaugh A. M. (2012). Tiger mothering and Hmong American parent-adolescent relationships. *Asian American Journal of Psychology*, 4(1) doi:10.1037/a0031202

- Tait, H. et Entwistle, N. J. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 99-118. doi:10.1007/BF00129109
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Vallerand, R. J. et Hess, U. (1999). *Méthode de recherche en psychologie*. Québec: Gaetan Morin.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (3<sup>e</sup> ed.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire: les résultats de la recherche en quinze questions. *Revue Vie Pédagogique*, 115(1), 5-8.
- Viau, R. (2004, mars). *La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Document présenté à la 3<sup>e</sup> Congrès des Chercheurs en Education, Bruxelles, Belgique.
- White, E G. (1953). *Les paraboles*. Paris: Edition Sdt Damarie Les Lys.
- White, E. G. (1978). *Foyer chrétien*. Paris: Vie.et Santé.
- White, E. G. (2002). *Messages à la jeunesse*. Miami: Edition Interaméricaine.
- White, E. G. (2007). *Conseils aux éducateurs, aux parents et aux étudiants*. Mexique: APIA.