

TYPE DE FAMILLE, QUALITE DE LA RELATION PARENTS-ENFANTS ET ENGAGEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ELEVES AU TOGO

[FAMILY TYPE, QUALITY OF PARENT-CHILDREN RELATIONSHIP AND SCHOOL ENGAGEMENT AMONG PUPILS IN TOGO]

Boussanlègue Tchable

Université de Kara, BP 43 Kara, Togo

Copyright © 2016 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: This study aims to show the links between family type and quality of the parent-children relationship the one hand, and school engagement and the quality of this relationship among college pupils in Togo the other hand. An inquiry was conducted among a sample of 329 pupils of form four. The results obtained show that students in two-parent families enjoy a peaceful relationship, while those of the single parent or blended families live a conflictual relationship. Students from single-parent or blended families have a disengagement whereas those from two-parent families have a high engagement.

KEYWORDS: Type of family, Relationship, School Engagement, Disengagement.

RÉSUMÉ: Cette étude vise à montrer les liens qui existent entre le type de famille et la qualité de la relation parents-enfants, d'une part, et l'engagement scolaire et la qualité de cette relation chez les élèves du collège au Togo, d'autre part. Une enquête a été menée auprès d'un échantillon de 329 élèves de la classe de 3^e. Les résultats obtenus révèlent que les élèves des familles biparentales bénéficient d'une relation apaisée, alors que ceux des familles monoparentales ou reconstituées vivent une relation conflictuelle. Les élèves issus des familles monoparentales ou reconstituées présentent un désengagement tandis que ceux issus des familles biparentales ont un engagement élevé.

MOTS-CLEFS: Type de famille, Relation, Engagement scolaire, Désengagement.

1 INTRODUCTION

Bien que la famille soit perçue comme première ressource vouée au développement de l'enfant, elle ne semble plus être le seul lieu privilégié de l'éducation, car l'évolution du monde actuel et ses exigences font de l'école un point incontournable dans la vie de tout enfant. A cet effet, la collaboration entre l'école et la famille est reconnue comme importante pour la réussite scolaire de tous les élèves. Cette collaboration augmente l'efficacité des services éducatifs offerts à l'école et constitue une variable critique pour venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés. Ainsi, face aux problèmes que connaissent le système éducatif en général et celui du Togo en particulier, on ne cesse de penser à l'influence du milieu, au rôle des parents et à celui de l'école sur le travail scolaire des élèves. Les études mettant en lien le type de famille, la qualité de la relation parents-enfants et l'engagement scolaire chez les élèves n'existent pas encore au Togo. L'engagement scolaire peut cependant varier en intensité ainsi qu'en durée dans la mesure où il peut être vécu à court terme et suivant des situations spécifiques vécues par les élèves, de même qu'il peut se manifester à long terme et être empreint d'une certaine stabilité (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Aucune définition de l'engagement scolaire ne fait toutefois consensus dans la communauté scientifique quoique les chercheurs découpent habituellement cette notion selon trois ou quatre dimensions. Christenson et al. (2001), par exemple, segmentent l'engagement scolaire selon quatre dimensions : l'adhésion à l'école, l'identification, l'appartenance et la participation. La première dimension, l'adhésion à l'école, renvoie aux liens sociaux, à l'attachement des jeunes à l'égard du personnel ou à l'engagement des adolescents dans les activités scolaires ainsi qu'au respect des normes établies. Ce sont les relations réciproques entre les jeunes et les adultes de l'école qui sont ici considérés au premier plan. La deuxième dimension, l'identification, réfère à un état émotionnel ou psychologique selon lequel un sens d'engagement et d'affiliation se développe à l'égard de l'institution. Le sentiment d'appartenance du jeune envers la salle de classe constitue la troisième dimension. Pour ces chercheurs, l'élève doit se sentir accepté, valorisé, inclus et encouragé par les autres (les enseignants et les pairs) et doit aussi sentir qu'il occupe une place importante au sein des activités de la classe. Finalement, la participation, quatrième dimension considérée, évoque quant à elle les comportements associés à l'implication du jeune dans les activités scolaires.

Mais, une des définitions de l'engagement scolaire les plus admises fractionne justement ce concept selon trois dimensions : l'engagement cognitif, l'engagement affectif et l'engagement comportemental. La dimension cognitive est associée à l'investissement cognitif dans les apprentissages (Archambault, 2006), au dossier scolaire (Janosz et al., 2008) et aux efforts intellectuels consentis pour comprendre les idées complexes et maîtriser les problèmes difficiles (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Finlay, 2006). La dimension affective concerne les sentiments suscités par l'école, lesquels s'expriment par les attitudes et les intérêts tout au long de la scolarisation des jeunes (Archambault, 2006). L'intégration sociale au sein de l'école fait pour sa part référence au sentiment de rejet ou encore à la qualité de la relation élève-enseignant (Janosz et al., 2008). Selon une perspective plus globalisante, cette dimension peut également inclure les sentiments positifs ou négatifs éprouvés à l'égard des enseignants, de la salle de classe, de l'école et du monde de l'éducation en général (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Finlay, 2006). Enfin, la dimension comportementale réfère aux actions qui favorisent les apprentissages et qui sont observables dans l'environnement scolaire. Seule cette dernière : « [...] *semble agir comme un facteur prédictif de l'abandon scolaire* » (Archambault, 2006, p.109).

Malgré que ces trois dimensions traitent respectivement de différents éléments de l'engagement scolaire, il est important de mentionner que les composantes interagissent ensemble et forment un processus dynamique (Fredricks et al., 2004). Ainsi, le degré d'engagement d'un élève envers sa scolarité ne résulte pas de « l'addition » des trois sphères, mais est plutôt tributaire de l'interaction entre celles-ci. Les recherches montrent aussi que l'engagement scolaire fait partie d'un long processus qui se développe graduellement (Christenson, 2010; Fredricks et al., 2004, Gruman et al., 2008; Perdue et al., 2009; Potvin et al., 2004) et qui prendrait même racine dès la petite enfance (Finn, 1993; Fredricks et al., 2004; Gruman et al., 2008, Perdue et al., 2009). Finalement, la littérature montre que l'engagement scolaire est malléable; il peut donc évoluer positivement ou négativement avec le temps, chez un même individu (Archambault, 2009; Christenson, 2010; Fredricks et al., 2004; Perdue et al., 2009). Cette malléabilité est encourageante et primordiale pour les chercheurs et cliniciens, puisqu'elle leur indique qu'il est possible de modifier la trajectoire de désengagement scolaire des élèves.

Des recherches montrent que divers facteurs augmentent la probabilité de désengagement scolaire chez les élèves. Ces facteurs peuvent être regroupés en quatre catégories, soit les facteurs individuels, familiaux, relatifs aux pairs et à l'école. Dans cette étude, nous nous intéressons aux écrits relatifs aux facteurs de risque familiaux.

En effet, en ce qui a trait aux facteurs relatifs à la famille, les études sont unanimes quant à l'influence des caractéristiques des parents et de la structure familiale sur l'engagement scolaire de l'enfant. Le manque d'engagement pour les tâches proposées à l'école peut être influencé, selon Viau (1994) par une foule de facteurs liés à l'environnement de l'élève, soit des facteurs relatifs à la famille, à la société, à l'école ; à la classe et à l'apprenant. Pour l'auteur, la famille correspond à l'élément qui a le plus d'impact sur l'élève en plus de l'école.

Ainsi, l'absence de soutien personnel et scolaire des parents est certainement un des facteurs, les plus relatés dans la littérature (Gagnon et al., 2010; Li et al. 2010; Marcotte et al. 2001; Perdue et al., 2009). De plus, les parents qui valorisent peu l'école (Gagnon et al., 2010; Lévesque & Janosz, 2008;), qui ont de faibles aspirations scolaires pour leur enfant (Gagnon et al., 2010; Schmidt & Tessier, 2003) et qui ont eux-mêmes un faible niveau de scolarité, ont davantage de risque de voir leur enfant se désengager sur le plan scolaire. En effet, les écrits indiquent que les jeunes dont les parents (principalement la mère) n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires sont plus susceptibles d'être désengagés et éventuellement de décrocher (Deslandes & Bertrand, 2004; Gagnon et al., 2010; Schmidt & Tessier, 2003; Vitaro et al., 2001). La littérature illustre aussi qu'un système d'encadrement déficient augmente le risque de désengagement chez les enfants. Par exemple, l'absence de supervision par les parents, un style parental permissif

et des règlements non définis ou ambigus contribuent à l'exacerbation du problème (Perdue et al., 2009;). Une communication déficiente avec l'école ainsi que des divergences entre la famille et l'école au niveau des croyances et attentes peut aussi nuire à l'engagement scolaire de l'enfant (Deslandes & Bertrand, 2004).

Pour leur part, Dandy et Nettelbeck (2000) ont établi que les attitudes et les attentes des parents à l'égard de leurs enfants influencent sur l'engagement scolaire de ces derniers. Sanders et al. (2001) ont rapporté que la relation avec la mère était un facteur prédictif des aspirations scolaires. Ainsi, les adolescents qui ont déclaré un niveau d'intimité plus élevé avec leurs parents avaient plus d'intérêt pour l'école, un constat également confirmé par les travaux Field et al. (1995). Selon, Sanders et al. (2001), le temps que chaque parent consacre à son enfant pourrait expliquer comment ses aspirations scolaires sont influencées par la qualité de la relation avec la mère. Le type de famille influence aussi le parcours scolaire de l'élève. Il est démontré que provenir d'une famille monoparentale ou reconstituée constitue un facteur de risque du désengagement scolaire (Schmidt & Tessier, 2003). Dans toutes ces situations, les parents semblent moins s'investir dans le processus scolaire de leur enfant, ce qui affecte négativement l'engagement de ce dernier (Rumberger et al., 1990). Enfin, l'absence de modèle parentaux durant l'enfance et l'influence de la fratrie sont également associés à la problématique. Plus précisément, avoir un frère ou une sœur qui a décroché est un facteur de risque du désengagement scolaire (Schmidt & Tessier, 2003).

Finalement, le fait de vivre des événements familiaux stressants est également un facteur réduisant le taux de participation de l'élève en classe, soit l'engagement comportemental (Gruman et al., 2008). Évidemment, tel que mentionné précédemment, le faible statut socio-économique des parents influence négativement le niveau d'investissement de l'enfant à l'école (Christenson, 2010 ; Perdue et al., 2009).

Suite à l'analyse ces quelques travaux, il ressort que la famille influence l'engagement scolaire des élèves. Mais, il paraît dès lors plausible que l'engagement scolaire n'a pas encore été étudié en rapport avec le type de famille et la qualité de la relation parents-enfants d'où l'importance de cette étude. L'absence de recherches conciliant les trois facteurs a suscité notre curiosité surtout dans le cadre du Togo car, les multiples difficultés auxquelles est confronté le premier cycle du secondaire du système éducatif togolais trouveraient une solution si, en amont, les dispositions sont prises pour une meilleure adaptation scolaire des élèves. La prise en compte simultanée du type de famille et de la relation parents-enfants est fondamentale pour mieux appréhender le phénomène de l'engagement scolaire. Car, il nous paraît évident que la persistance du problème de baisse de rendement scolaire est liée en partie au fait que les chercheurs ne sont pas encore investis à l'étudier en conciliant les trois variables à savoir le type de famille, la qualité de la relation parents-enfants et l'engagement scolaire des élèves.

De tout ce qui précède, nous nous demandons s'il n'existe pas des liens entre, d'une part, le type de famille et la qualité de la relation parents-enfants et, d'autre part, entre la qualité de la relation parents-enfants et l'engagement scolaire ? Plus spécifiquement, la qualité de la relation parents-enfants ne dépend-elle pas du type de famille ? La qualité de la relation parents-enfants n'influence-t-elle pas l'engagement scolaire des élèves ?

La présente étude vise donc à analyser les liens qui existent entre le type de famille et la qualité de la relation parents-enfants, d'une part, et l'engagement scolaire et la qualité de cette relation chez les élèves du collège, d'autre. Nous partons de l'hypothèse principale selon laquelle il existe une relation entre type de famille, qualité de la relation parents-enfants et entre engagement scolaire et qualité de la relation parents-enfants chez les élèves. En d'autres termes, nous postulons que :

- les élèves issus des familles biparentales bénéficient d'une relation apaisée alors que ceux venant des familles monoparentales ou reconstituées vivent une relation conflictuelle ;
- les élèves présentant un faible engagement scolaire jouissent d'une relation conflictuelle alors que ceux qui ont un engagement scolaire élevé bénéficient d'une relation apaisée.

Les résultats du présent travail seront interprétés à la lumière de plusieurs approches théoriques. Il s'agit, entre autres, des théories psychologiques portant sur le rôle des parents dans le développement psychoaffectif de l'enfant (Spitz, 1968 ; Bourcois, Bregonnier-Dupuy & Le Camus, 1995) et du modèle théorique de Tinto (1975) et celui de Rumberger et Larson (1998) sur l'engagement scolaire des élèves.

En effet, le modèle théorique de Spitz permet de comprendre l'importance de la mère dans le développement affectif de l'enfant. Ses travaux ont montré aussi le rôle que joue la mère aujourd'hui dans le développement cognitif de l'enfant. Etant donné que l'environnement émotionnel et éducatif détermine le développement affectif, on peut, dans ces conditions, supposer que le développement de l'enfant dans certains milieux peut être perturbé. Bourcois, Bregonnier-Dupuy et Le Camus (1995), pour leur part, ont défini trois composantes de la fonction paternelle : stimulation, séparation, subjectivation.

Ils ont aussi identifié le syndrome de la carence d'autorité liée à l'absence du père. Ce syndrome est caractérisé par trois éléments majeurs : faiblesse du Moi, organisation capricieuse et sentiment d'insécurité.

A ce jour, on trouve peu de théories portant directement sur l'engagement scolaire dans la littérature. Par contre, de nombreux auteurs se sont intéressés au décrochage scolaire en émettant des hypothèses quant au rôle de l'engagement dans la trajectoire de décrochage scolaire. Ainsi, Tinto (1975) s'intéresse autant aux caractéristiques de l'individu qu'à celles de l'école et reconnaît aussi l'influence de facteurs externes dans le processus de décrochage scolaire. Selon ce modèle, l'interaction entre les facteurs favorise l'engagement du jeune par rapport à ses buts ainsi que par rapport à l'institution. De ces deux niveaux d'engagement, qui peuvent être similaires ou totalement divergents, découle l'intégration sociale et académique de l'élève (Tinto, 1975). Le modèle théorique Rumberger et Larson (1998) suggère que le décrochage scolaire est le résultat de l'influence et des interactions entre l'enfant, la famille, l'école et la communauté. En fait, la qualité de ces interactions détermine en grande partie l'engagement social et académique du jeune et, par le fait même, son niveau de stabilité à l'école. Pour les deux auteurs, une grande instabilité est fortement associée à un niveau d'engagement faible.

2 MÉTHODES

2.1 PARTICIPANTS

Trois cent vingt-neuf élèves volontaires et consentants de la classe de troisième du premier cycle du secondaire du CEG Adidogomé et du Lycée d'Enseignement Général d'Adidogomé de Lomé ont constitué notre échantillon d'étude dont 165 filles et 164 garçons. Deux cent soixante-treize élèves ont un âge compris entre 13 et 17 ans alors que 56 élèves sont âgés de plus de 18 ans.

2.2 PROCEDURES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNEES

La qualité de la relation parents-enfants et l'engagement de l'élève sont évalués respectivement par l'échelle de négligence affective et le Student Report of Engagement Questionnaire-SREQ (Wellborn & Connell, 1991).

L'échelle de négligence affective est une adaptation de l'échelle des soins tirée du Parental Bonding Instrument (Parker, 1983) réalisée par Toussignant, Hamel et Bastien (1988) et adaptée à notre échantillon. L'enfant doit qualifier l'attitude du parent ou de l'adulte responsable (tuteur ou substitut) à l'aide des quatre choix suivants sur l'échelle de Likert : très souvent, souvent, quelquefois et presque jamais. Conformément à l'échelle de Likert, le choix de « très souvent » équivaut à 4 points, « souvent » (3 points), « quelquefois » (2 points) et « presque jamais » (1 point). Le score total est calculé par la sommation des réponses (score maximal de 36) ; plus le score est élevé (au-delà de la moyenne qui est de 18), plus il y a négligence. Les qualités métrologiques de cette échelle ont été vérifiées sur l'échantillon en particulier la fidélité, la sensibilité. En ce qui concerne la fidélité, la consistance interne est révélée par l'Alpha de Cronbach = .61. Cette valeur est relativement acceptable au regard du nombre réduit d'items (9 items). Quant à la sensibilité, on observe une distribution normale des sujets de l'échantillon avec une moyenne égale à 25.25 et 4.55 comme valeur de l'écart-type.

Le Student Report of Engagement Questionnaire-SREQ est un questionnaire qui mesure l'engagement de l'élève selon deux dimensions : l'engagement comportemental et l'engagement émotionnel. La version anglaise de cet instrument comprend 65 items. Pour chacun des items, le répondant indique jusqu'à quel point l'énoncé correspond à son engagement en classe selon quatre choix de réponses allant de « tout à fait vrai » à « tout à fait faux ». De façon plus précise, l'engagement comportemental mesure l'effort, l'attention et la persévérance de l'élève devant l'initiation et l'exécution des activités scolaires. Cette sous-échelle comprend 29 items. L'engagement émotionnel évalue quatre réactions émotionnelles vécues en classe comme l'intérêt, le bonheur, l'anxiété et la colère. Cependant, dans le cadre de cette étude seul le score global de l'engagement est utilisé.

Nous avons également vérifié les qualités métrologiques (fidélité et sensibilité) de cette échelle sur l'échantillon. Pour la fidélité, la consistance interne est révélée par l'Alpha de Cronbach = .51, valeur acceptable vu le nombre élevé des items (65). Au niveau de la sensibilité, on observe une distribution normale des individus de l'échantillon (avec une moyenne = 135.89 et un écart-type = 8.64).

Le SPSS version 20 a permis de faire le traitement des données et les analyses de variance (ANOVA) et le t de student sont les tests statistiques qui ont été utilisées.

3 RÉSULTATS

3.1 LE TYPE DE FAMILLE

Tableau 1 : Répartition des sujets selon le type de famille

Type de famille	Fréquences	Pourcentages
Monoparental	84	25.5
Biparentale	158	48.2
Reconstituée	18	05.4
Adoptive	69	20.9
Total	329	100

Selon les données de ce tableau, la majorité des élèves enquêtés (48.7%) sont issus de familles biparentales tandis que 25.5% des élèves viennent de familles monoparentales. Les enfants de familles reconstituée et adoptive représentent respectivement 20.9% et 05.4%.

3.2 LA QUALITE DE LA RELATION PARENTS-ENFANTS

Tableau 2 : Répartition des sujets en fonction de la qualité de la relation parents-enfants

Qualité de la relation	Fréquences	Pourcentages
Apaisée	156	47.4
Conflictuelle	173	52.6
Total	329	100

Il ressort des données de ce tableau que la majorité des enquêtés (52.6%) vivent dans les familles où il règne une atmosphère de conflits entre les parents alors que dans les familles de 47.4% de sujets il s'agit d'un climat apaisé.

3.3 LIEN ENTRE TYPE DE FAMILLE ET QUALITE DE LA RELATION PARENTS-ENFANTS

Tableau 3 : Comparaison des moyennes de la qualité de relation parents-enfants en fonction du type de famille

Type de famille	N	Moyenne	Ecart-type
Monoparentale	84	25.80	3.75
Biparentale	157	25.80	4.56
Reconstituée	18	25.44	5.07
Adoptive	68	23.27	4.84
	F= 05.68	ddl= 3	P= 0.001

D'après ce tableau, les élèves issus de familles biparentale et monoparentale ont le même score moyen (25.80) supérieur à ceux des élèves de familles reconstituée (25.44) et adoptive (23.27). Statistiquement, la différence est très significative au seuil $p < .001$ au test t de student. Il existe une relation entre type de famille et qualité de la relation parents-enfants. La qualité de la relation parents-enfants est donc fonction du type de famille.

3.4 LIEN ENTRE QUALITE DE LA RELATION PARENTS-ENFANTS SEXE DES ENQUETES

Tableau 4 : Comparaison des moyennes de la qualité de la relation parents-enfants en fonction du sexe

Sexe	N	Moyenne	Ecart-type
Masculin	164	25.75	4.64
Féminin	163	24.75	4.41
	t= 2.00	N= 329	P= 0.04

D'après les données de ce tableau, la qualité de la relation des parents envers les garçons est meilleure que chez les filles. En effet, le score moyen de la qualité de la relation chez les garçons est relativement plus élevé. Le t de student révèle une différence significative au seuil de significativité $p=0.04$. Il y a un lien entre le sexe et la qualité de la relation parents-enfants et on peut donc affirmer que la qualité de la relation parents-enfants dépend du sexe de l'élève.

3.5 ENGAGEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES

Tableau 5 : Répartition des sujets en fonction de leur niveau d'engagement scolaire

Engagement scolaire	Effectifs	Pourcentages
Engagement faible	178	54.1
Engagement élevé	151	45.9
Total	329	100

Les données de ce tableau révèlent que la proportion des élèves dont l'engagement est faible est plus élevée (54.1%) contre 45.1% des élèves qui ont un engagement élevé. La majorité des enquêtés présentent donc un faible engagement.

3.6 ENGAGEMENT SCOLAIRE ET QUALITE DE LA RELATION

Tableau 6 : Comparaison des moyennes de l'engagement scolaire en fonction de la qualité de relation parents-enfants

Qualité de la relation parents-enfant	Apaisée (n=156)		Conflictuelle (n=172)		t	P
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type		
Engagement	134.82	8.65	135.32	8.64	.52	.60
t= 0.52	N= 329	DNS	P=.60			

Suivant les données de ce tableau, le score moyen de l'engagement scolaire est de 135.52 chez les enfants vivant une relation conflictuelle en famille avec un écart-type de 8.64. Par contre, ce score moyen est de 134.82 avec un écart-type de 8.65 pour les élèves issus de familles où la relation parents-enfants est apaisée. La différence est cependant non significative du point de vue statistique ($t= 0.52$; $p= .60$). Il n'y a pas de lien entre l'engagement scolaire et la qualité de la relation parents-enfants. L'engagement scolaire des enquêtés ne dépend donc pas de la qualité de leur relation avec les parents.

4 DISCUSSIONS

L'objectif de cette étude, rappelons-le, est de montrer les liens entre le type de famille, la qualité de la relation parents-enfants, d'une part, et l'engagement scolaire et cette relation, d'une part, chez les élèves.

4.1 TYPE DE FAMILLE ET QUALITE DE RELATION PARENTS-ENFANTS

Il ressort du tableau 1 que les familles biparentale et monoparentale sont les familles les plus représentées dans l'échantillon d'étude. Les relations conflictuelles prédominent entre parents et enfants (tableau 2). Par ailleurs, la relation entre type de famille et qualité de la relation parents-enfants est statistiquement significative. Les élèves issus des familles biparentales bénéficient d'une relation apaisée alors que ceux issus des familles monoparentales, adoptives ou reconstituées vivent une relation conflictuelle (tableau 3). Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Schmidt et Tessier (2003).

En effet, comme tout groupe, la famille est régie par un ensemble de normes plus ou moins explicites, nécessaires à son équilibre et auxquelles les membres doivent se conformer. Très souvent, la famille monoparentale est une famille à problèmes. La famille recomposée ou adoptive aussi n'épargne pas pour autant ses membres des controverses et des rivalités fraternelles. Au contraire, elle prédispose aux situations angoissantes et désavantageuses que rencontrent ses membres.

L'enfant, dès les premières périodes de sa conception, a besoin de ses deux parents pour faire ses premiers pas dans la vie et construire une personnalité propre. En effet, dans un foyer où les parents se disputent de façon quotidienne et

souvent à cause de l'enfant, dans un foyer où en plus de l'absence d'opportunités récréatives, l'enfant est maltraité, injurié à chaque occasion de communication avec les parents, celui-ci peut être en proie à un manque d'assurance, à l'anxiété, à la colère. Cette atmosphère d'hostilité, d'insécurité et d'insatisfaction, peut le fragiliser et rendre la cohabitation difficile. Son image de soi peut en souffrir ainsi que son identité personnelle négativement affectée. De plus, le divorce constitue une source d'angoisse insurmontable chez les l'enfant. L'enfant dont le Moi est en construction a pour fondement le Moi du couple parental ou de la famille unie. Quand les deux parents se séparent, l'enfant se sent morcelé et écartelé entre les deux parents séparés. Son Moi tend à se diviser comme celui du couple. L'enfant sent les bases de son édifice s'effondrer, s'écrouler et lui-même se précipiter dans le vide. Bergonnier-Dupuy, Bourcois et Le Camus (1995) pensent que l'absence du père perturbe davantage le développement des garçons parce que ces derniers ne disposent plus du modèle parental de leur propre sexe. Il ressort de ce qui précède que les foyers monoparentaux ne constituent pas un cadre idéal pour l'épanouissement d'un enfant. Pour se développer harmonieusement, l'enfant a besoin d'un climat chaleureux, d'une atmosphère protectrice et rassurante et d'un foyer où il peut se sentir à l'abri.

A travers le modèle théorique de Spitz (1968), nous pouvons comprendre l'importance de la mère dans le développement affectif de l'enfant. Tel est le cas des enfants qui, issus de certaines familles polygames, ne bénéficient pas de l'éducation du père, très souvent absent. Tous ces facteurs peuvent expliquer que dans la famille polygame, les mères consacrent très peu de temps et d'attention à leurs enfants. Etant donné que l'environnement émotionnel et éducatif détermine le développement affectif, on peut dans ces conditions supposer que le développement de l'enfant de ce milieu peut être perturbé.

Selon Spitz, toutes les relations ultérieures ayant une qualité d'objet telles que la relation d'amour, la relation hypnotique, la relation du groupe avec son chef, et en définitive toutes les relations interpersonnelles, prennent leurs sources dans la relation mère-enfant. C'est à travers cette relation que la canalisation des pulsions qui ont fusionné sur l'objet libidinal s'effectue et que le patron de toutes les relations humaines se constitue.

La qualité de la relation parents-enfants joue un rôle très important dans le développement de l'enfant. Cela s'explique par le fait que les parents peuvent eux-mêmes avoir été l'objet d'un manque d'attention de la part de leurs parents et ne font que reproduire cette carence envers leurs enfants. Ils expliquent encore cette négligence des parents par le fait qu'eux-mêmes ont été perturbés par des événements de vie traumatisants, ce qui fait que bien que connaissant les bonnes manières en matière d'éducation, ils ne la pratiquent.

Selon les théories psychologiques de Bourcois, Bergonnier-Dupuy et Le Camus (1995), il y a trois composantes de la fonction paternelle : stimulation, séparation, subjectivation. Ainsi, Sutter et Luccioni (cités par Bergonnier-Dupuy et Le Camus, 1995) ont identifié le syndrome de la carence d'autorité liée à l'absence du père. Ce syndrome était caractérisé par trois éléments majeurs : faible du Moi, organisation capricieuse et sentiment d'insécurité. Les parents qui utilisent un style d'éducation démocratique font usage judicieusement et avec souplesse de l'autorité et du pouvoir qu'ils détiennent sur l'enfant. Ce dernier coopère davantage et est plus réceptif à l'influence d'un parent sensible, ce qui simplifie le processus d'éducation.

Les résultats de l'étude clarifient la relation de dépendance entre le sexe, la qualité de la relation parents-enfants (tableau 4). En effet, significativement, la relation conflictuelle est plus marquée chez les garçons que les filles qui connaissent davantage une relation apaisée avec les parents. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Tchable (2013), de Deslandes et Cloutier (2005) qui avaient trouvé que les filles bénéficiaient des pratiques éducatives plus souples. Les parents semblent être plus rigides avec les garçons qu'avec les filles. Très souvent pour des raisons comme les filles appartiennent à d'autres familles après leur mariage, seuls les garçons vont pas faire pérenniser le nom de la famille, les parents sont moins durs avec les filles dans leur éducation plus que les garçons.

4.2 ENGAGEMENT SCOLAIRE ET QUALITE DE LA RELATION PARENTS-ENFANTS

Au regard du tableau 5, on remarque que la proportion des élèves dont l'engagement est faible est plus élevée que les sujets engagés. Ces résultats révèlent l'implication parentale pour la réussite des élèves et pour le développement d'attitudes positives à l'égard de l'école. La présence d'une relation chaleureuse et de confiance avec le parent est notamment liée à moins d'absentéisme, de décrochage et de comportements délinquants à l'adolescence. Ensuite, chez les élèves issus d'un milieu de vie défavorisé, les aspirations de leurs parents envers leur réussite scolaire sont ressorties comme un facteur de protecteur contre l'échec scolaire de ces enfants. Les élèves dont les parents ont pour eux des aspirations élevées et réalistes réussissent mieux à l'école. La compétence des parents ainsi que l'intérêt pour l'école seraient des facteurs déterminants quant au succès scolaire. Un lien significatif est démontré entre la participation des parents à la vie scolaire et les résultats académiques de l'enfant. De plus, le soutien des amis et de la fratrie se révèle être un facteur de

protection d'un impact négatif qui pourrait résulter des difficultés familiales sur la réussite scolaire. Plus précisément, des écrits relèvent que les amitiés peuvent aider les jeunes à faire face à des facteurs de stress familiaux tels qu'une séparation et un divorce.

Le résultat obtenu à travers le tableau 6 est non significatif, donc l'engagement scolaire ne dépend pas de la qualité de la relation parents-enfants mais fortement lié au type de famille. Ce résultat est contraire à ceux de Viau (1994), Field et al. (1995), Dandy et Nettelbeck (2000), Sanders et al. (2001), Deslandes et Bertrand (2004), Gruman et al. (2008), Perdue et al. (2009). Ces différents auteurs ont trouvé que, globalement, l'environnement familial sous ses différentes dimensions avait un impact sur l'engagement scolaire des élèves.

En effet, les élèves qui ont peu d'interactions agréables avec leurs parents sont plus à risque d'être moins engagés et de moins bien réussir à l'école comparativement aux autres élèves qui bénéficient d'une relation positive avec leurs parents. Tout dépend de la compréhension que les parents ont de leur rôle parental qui inclut la collaboration, du sentiment de compétence positif pour aider les jeunes adolescents à réussir. Vivre des événements familiaux stressants va réduire le taux de participation de l'élève en classe, soit l'engagement scolaire (Gruman et al., 2008). Pour Rumberger et Larson (1998), la qualité de ces interactions détermine en grande partie l'engagement social et académique de l'élève et, par le fait même, son niveau de stabilité à l'école ; ce qui va favoriser l'engagement de l'élève par rapport à ses buts ainsi que par rapport à l'institution.

5 CONCLUSION

La collaboration entre l'école et la famille est reconnue comme importante pour l'engagement scolaire de tous les élèves. L'intérêt de cette étude est de comprendre les facteurs explicatifs de cet engagement scolaire chez les élèves du secondaire.

Cette étude a eu le mérite d'être la première à tenter une réflexion sur le type de famille, la qualité de relation parents-enfants et l'engagement scolaire des élèves au Togo. À l'issue de nos investigations, les résultats obtenus permettent de constater qu'il y a une relation entre le type de famille et la qualité de la relation parents-enfants. Cependant, il a été révélé que la qualité de la relation parents-enfants n'a pas d'effet l'engagement scolaire chez les élèves.

Mais malgré les résultats novateurs, ce travail présente des limites ; car, il faut reconnaître que comme toute recherche, celle-ci a des insuffisances. Nous ne pouvons pas penser que nous avons répondu à toutes les exigences y afférentes. Voilà pourquoi, ce projet mérite d'être poursuivi dans le sens d'une amélioration. Pour ce faire, la construction de l'instrument d'évaluation du niveau d'engagement scolaire purement togolais serait la bienvenue. On pourrait se proposer de mener une observation dans toutes les familles des sujets de l'échantillon pour davantage s'imprégner du mode vie dans le milieu familial. Nous n'avons pas pu adresser le questionnaire aux parents en vue de confronter leurs réponses à celles de leurs enfants. En plus, l'effet du niveau d'études des parents n'a pas été étudié. Par ailleurs, la poursuite de cette étude permettra d'obtenir un échantillon plus conséquent pour valider ces résultats préliminaires obtenus.

REFERENCES

- [1] Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. Thèse de doctorat, Faculté de Psychologie, Montréal, Université de Montréal.
- [2] Archambault, I. (2009). *Effets de l'environnement scolaire, des attitudes, compétences et pratiques des enseignants sur l'engagement des garçons et des filles en milieux défavorisés : contributions directes et indirectes* (Rapport de recherche). Université de Montréal, Canada.
- [3] Bourcois, V., Bergonnier-Dupuy, G., & Le Camus, J. (1995). La Présence du père : effets directs sur le développement du jeune enfant. In Y. Prêteur & M. De Léonadi, *Education familiale, image de soi et compétences sociales*, De Boeck Université, Bruxelles, pp.77-87.
- [4] Christenson, S. (2010). *The relevance of engagement for students at-risk of educational failure: Findings and lessons from Check & Connect research*. Communication présentée à l'Université de Montréal, Montréal, Québec.
- [5] Christenson, S. L., & al. (2001). « Promoting Successful School Completion: Critical Conceptual and Methodological Guidelines », *School Psychology Quarterly*, 16, 4, pp. 468-484.
- [6] Dandy, J., & Nettelbeck, T. (2000). « The Model Student? An Investigation of Chinese Australian Students' Academic Achievement, Studying, and Causal Attributions for Academic Success and Failure », *Australian Psychologist*, 35, 3, pp. 208-215.
- [7] Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(2), pp.411-433.

- [8] Field, T., & al. (1995). « Adolescents' Intimacy with Parents and Friends », *Adolescence*, 30, 117, pp.133-140.
- [9] Finlay, K. A. (2006). Quantifying School Engagement: Research Report National Center for School Engagement. *Rapport de recherche NCSE*, Denver, The Colorado Foundation for Families and Children (CFFC).
- [10] Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). « School Engagement: Potential of the concept, State of the Evidence », *Review of Educational Research*, 74, 1, pp. 59–109.
- [11] Gagnon, M., & al. (2010). *Favoriser l'engagement scolaire et l'intérêt pour la science et la technologie chez les adolescents de la Capitale-Nationale*. (Rapport de recherche). Cégep de Jonquière, Canada.
- [12] Gruman, D.H., & al. (2008). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child Development*, 79(6), 1833-1852.
- [13] Janosz, M., & al. (2008). « School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout », *Journal of Social Issues*, 64, 1, pp. 21-40.
- [14] Lévesque, J., & Janosz, M. (2008). *La trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels: un outil de dépistage économique, efficace et valide de prévention ciblée du décrochage scolaire*. Communication présentée au 2^e Congrès biennal du CQJDC, Canada.
- [15] Li, Y., & al. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *J Youth Adolescence*. 39, pp.801-815.
- [16] Marcotte, D., & al. (2001). L'influence du style parental de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 1 7(3), pp.687-712.
- [17] Perdue, N.H., & al. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), pp.1084-1097.
- [18] Rumberger, R.W., & Larson, K. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 1 07(1), pp.1-35.
- [19] Potvin, P., & al. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*, CTREQ, Québec.
- [20] Sanders, C. E., Field, T. M., & Diego, M. A. (2001). « Adolescents' Academic Expectations and Achievement », *Adolescence*, 36, 144, pp. 795-802.
- [21] Rumberger, R.W., & al. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63(4), pp.283-299.
- [22] Schmidt, S., & Tessier, O. (2003). *Présentation des résultats d'une recension des écrits sur le concept « d'élève à risque » et sur les interventions efficaces*. Communication présentée au Colloque « Ouvrir toutes les portes de la réussite » de l'Université de Sherbrooke. Québec.
- [23] Tchable, B. (2013). Pratiques éducatives familiales et performances scolaires dans la préfecture de Doufelgou (Togo) : cas des élèves du CEG de Niamtougou ville II. *Revue Echange*, vol.1, n°001, pp. 261-274.
- [24] Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), pp.89-125.
- [25] Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Editions Virginia polytechnic Institute and State University, Virginia.
- [26] Vitaro, F., & al. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*. 21(4), pp.401-415.
- [27] Wellborn, J. G., & Connel, J. P. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system process. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development. Minnesota symposium on child psychology*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 23, pp.43-77.