

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
Serge Tremblay

**L'apport des compétences parentales de soutien à la poursuite de
la scolarisation au secondaire**

Août 2000



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

NOTE LIMITAIRE

Dans la présente étude, lorsque le texte l'exige, le masculin comprend le féminin, et vice versa. Nous avons décidé d'adopter cette méthode dans le seul but de ne pas alourdir inutilement le texte.

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je tiens à remercier madame Pauline Minier qui a dirigé ce travail de maîtrise avec autant de dynamisme que de disponibilité. Elle m'a donné, au cours de ce long processus, son appui constant et le goût de continuer sans jamais me décourager.

Je tiens aussi à remercier monsieur Jean Claude Vachon qui a co-dirigé cet exercice intellectuel et dont les judicieux conseils ont contribué au respect de la rigueur scientifique.

Je dois également remercier monsieur Rock Simard, directeur adjoint au secondaire IV et V à la polyvalente Charles Gravel, qui m'a donné l'autorisation nécessaire pour interviewer des élèves de cinquième secondaire.

J'aimerais aussi remercier les élèves de secondaire V et leurs parents qui ont eu la bonté de bien vouloir m'accorder du temps pour les entrevues nécessaires à la réalisation de ce mémoire.

Enfin, j'adresse mes remerciements chaleureux à mes parents qui constituent les principaux acteurs de mon cheminement personnel et social et qui m'ont inlassablement encouragé et aidé financièrement durant toutes ces années.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'apport des compétences parentales de soutien au cheminement scolaire des élèves. Cette étude a été réalisée en collaboration avec des familles ayant participé à un programme d'intervention précoce mixte proposée par les Jardins du Coin en 1988 c'est-à-dire, où les parents étaient en processus de formation avec les éducatrices et leurs pairs.

Le cadre théorique de la recherche est consacré en partie à la compréhension du phénomène d'abandon scolaire. Il met également en lumière l'importance du rôle des parents dans le processus de scolarisation de l'élève. Les diverses compétences parentales de soutien à l'élève y sont présentées. Enfin, l'approche écologique de l'éducation est mise en avant ainsi que les orientations du programme d'intervention précoce qui a été appliqué.

Du côté méthodologique, nous avons opté pour une approche qualitative d'investigation. Notre échantillon est formé de dix parents et dix élèves de secondaire V ayant participé à un programme d'intervention préventive mixte. La collecte des données a été réalisée par le biais de la technique d'entrevue semi-dirigée de type rétrospectif. Enfin, l'analyse de contenu a été choisie pour l'interprétation des résultats de recherche.

Les résultats de recherche nous apportent des conclusions positives concernant l'évitement de l'abandon scolaire. En effet, ils montrent que la mobilisation des compétences parentales de soutien a un effet positif sur les profils de scolarisation des élèves car ils ne présentent pas d'indice de décrochage. Les compétences les plus appréciées par les élèves eux-mêmes sont celles concernant le soutien affectif, communicationnel, de renforcement, technique et académique. Ces résultats peuvent servir de référence pour former les parents très tôt en ce sens et ainsi contrer l'abandon scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-------------|
| NOTE LIMITAIRE | i |
| REMERCIEMENTS | ii |
| RÉSUMÉ | iii |
| TABLE DES MATIÈRES | iv |
| LISTE DES ABBRÉVIATIONS | vii |
| LISTE DES TABLEAUX | viii |
| INTRODUCTION | p.1 |
| | |
| CHAPITRE PREMIER: La problématique | p.4 |
| | |
| 1.1 Contexte familial et processus de scolarisation | p.6 |
| 1.1.1 Niveau socio-économique | p.7 |
| 1.1.2 Niveau socioculturel | p.8 |
| 1.1.3 Niveau de scolarisation des parents | p.10 |
| 1.2 La dynamique familiale: attitudes et gestion | p.11 |
| 1.3 Structure familiale | p.13 |
| 1.4 Les approches aidantes: un modèle écologique | p.15 |
| | |
| CHAPITRE II: Le cadre théorique | p.19 |
| | |
| 2.1 Processus de décrochage scolaire et facteurs associés | p.20 |
| 2.1.2 Apport des parents sur la motivation de l'élève | p.25 |
| 2.2 Processus de décrochage et conjoncture familiale | p.27 |

| | |
|--|------|
| 2.3 Les types de décrochage | p.29 |
| 2.3.1 Décrochage spontané | p.29 |
| 2.3.2 Décrochage définitif | p.31 |
| 2.4 Une approche écologique des phénomènes sociaux | p.33 |
| 2.4.1 Paradigme socioculturel symbiosynergique | p.33 |
| 2.5 Vers une intervention familiale préventive: une approche écologique | p.35 |
| 2.5.1 Paradigme éducatif: application en éducation | p.36 |
| 2.6 Rôle des parents dans le processus d'apprentissage | p.37 |
| 2.7 Engagement des parents dans le processus de scolarisation de l'enfant | p.45 |
| 2.7.1 Attitudes socio-affectives de soutien | p.45 |
| 2.7.2 Action de soutien du travail scolaire | p.48 |

CHAPITRE III: La méthodologie p.51

| | |
|---|------|
| 3.1 Une approche qualitative d'investigation | p.52 |
| 3.2 Échantillonnage | p.53 |
| 3.3 Collecte de données | p.57 |
| 3.4 Mode d'analyse et d'interprétation des données | p.59 |

CHAPITRE IV: La présentation des résultats p.63

| | |
|---|------|
| 4.1 Profil de scolarisation | p.64 |
| 4.2 Compétences parentales de soutien | p.73 |
| 4.3 Perception des élèves à propos des compétences parentales aidantes | p.80 |

CHAPITRE V: Interprétation et analyse des résultats p.88**5.1.** Analyse des profils de scolarisation des élèves du secondaire p.89**5.2** Analyse des compétences parentales manifestées en lien avec le cheminement scolaire de l'élève p.96**5.3** L'implication des parents dans le processus de scolarisation de l'enfant p.103**CONCLUSION** p.107**BIBLIOGRAPHIE** p.111**ANNEXE I:** Canevas d'entrevue des élèves et des parents p.121**ANNEXE Ia:** Canevas d'entrevue pour les élèves p.122**ANNEXE Ib:** Canevas d'entrevue pour les parents p.124**ANNEXE II:** Profils de scolarisation pour chacun des élèves du secondaire p.127**ANNEXE III:** Fiches de consentement p.133

LISTE DES ABBRÉVIATIONS

- CEGEP:** Centre d'Enseignement Général et Professionnel
- CLSC:** Centre Local des Services Communautaires
- DEP:** Diplôme d'Études Professionnelles
- JC:** Jardin du Coin
- MÉQ:** Ministère de l'Éducation du Québec
- MSSS:** Ministère de la Santé et des Services Sociaux
- OSGE:** Office des Services de Garde à l'Enfance

LISTE DES TABLEAUX**Tableau**

- | | | |
|------|---|-------|
| I | Profil de scolarisation des élèves au secondaire I | p.65 |
| II | Profil de scolarisation des élèves au secondaire II | p.66 |
| III | Profil de scolarisation des élèves au secondaire III | p.67 |
| IV | Profil de scolarisation des élèves au secondaire IV | p.68 |
| V | Profil de scolarisation des élèves au secondaire V | p.70 |
| VI | Synthèse des profils de scolarisation des élèves au cours du secondaire | p.72 |
| VII | Compétences parentales de soutien | p.74 |
| VIII | Perceptions des élèves à propos des compétences parentales aidantes | p.80 |
| IX | Compétences parentales de soutien mobilisées et appréciées par les élèves | p.106 |

INTRODUCTION

L'abandon scolaire est un phénomène complexe qui, par ses causes et ses conséquences, revêt une importance capitale dans la conjoncture sociale actuelle. Toutefois, le but de cette recherche n'est pas de s'attarder aux conséquences de l'abandon scolaire mais plutôt de mettre en lumière une des constituantes principales du phénomène, soit le milieu familial. La famille est un milieu très important dans la vie personnelle et sociale d'un enfant. Son influence au niveau affectif, social et psychologique est déterminante pour son développement global. Cette influence est d'autant plus importante lorsqu'arrive le temps de commencer sa scolarisation. À ce moment précis et durant tout son processus de scolarisation, l'implication parentale et la mobilisation de compétences affectives, communicationnelles, de renforcement, techniques et académiques de soutien sont déterminantes pour le succès scolaire de l'enfant.

Dans la première partie, nous aborderons les éléments de la problématique. D'abord, nous mettrons en évidence l'influence de la présence ou de l'absence de soutien parental dans le processus de scolarisation de l'enfant. Ensuite, nous regarderons l'influence du contexte familial, de la dynamique familiale et de la structure familiale sur le cheminement scolaire de l'enfant. Enfin, nous mettrons en évidence les différents éléments du processus de décrochage.

Dans la deuxième partie, nous aborderons le type d'approche théorique retenue pour étudier le phénomène à l'étude. Nous examinerons en détail les différents éléments qui soutiennent l'implication des parents ainsi que l'influence des différentes compétences parentales aidantes sur la motivation scolaire de l'enfant et sur le processus de scolarisation. De plus, nous mettrons en lumière divers éléments constitutifs du processus de décrochage et de raccrochage scolaire. Enfin, nous

exposerons les effets positifs d'un modèle d'intervention familiale préventif axé sur une approche écologique.

Dans la troisième partie, nous regarderons les modalités d'investigation retenues. Pour ce faire, nous présenterons la procédure suivie pour la réalisation des différentes étapes de la recherche, soit le type d'échantillonnage choisi, le type de collecte de l'information ainsi que le mode d'analyse interprétative des résultats.

Dans la présentation et l'interprétation des résultats de recherche, nous nous attarderons plus spécifiquement à ces deux volets et ce, en regard des trois objectifs de départ. Les données obtenues lors des entrevues avec les étudiants et les parents ont permis de dresser le profil de scolarisation des étudiants de secondaire V, de déterminer les compétences parentales développées et aidantes au processus de scolarisation et d'examiner avec les élèves si ces compétences leur ont permis de contrer l'abandon scolaire.

CHAPITRE PREMIER

La problématique

Le phénomène de l'abandon scolaire remet en question la valeur du système d'éducation actuel en raison de son ampleur, de sa signification et de ses conséquences. Actuellement, l'abandon des études est devenu un sujet de préoccupation sociale, non pas parce que le décrochage est plus important quantitativement qu'autrefois mais parce qu'il a pris une signification différente suite à l'émergence de nouvelles valeurs, de normes et d'aspirations sociales nouvelles. Dans cette conjoncture, l'abandon scolaire devient non seulement coûteux mais dramatique pour notre société car il ouvre souvent la porte à la délinquance et au chômage chronique qui ne sont guère générateur d'avancées sociales.

Face à ce problème qui devient de plus en plus préoccupant, les différentes instances concernées comme le MÉQ et le MSSS ne cessent de mettre de l'avant des actions pour lutter contre le décrochage scolaire et soutenir la formation post-secondaire. Toutefois, malgré la mise en place de l'opération de lutte au décrochage scolaire, le taux de persistance aux études secondaires au Canada ne semble pas augmenter. En contexte québécois, Berthelot (1995) souligne que 35% des élèves se sentent exclus du système scolaire. Selon le MÉQ, entre septembre 1986 et juin 1987, le taux d'abandon scolaire à tous les ordres d'enseignement est passé de 26% à 33%, c'est-à-dire qu'environ 35 000 québécois n'ont pas terminé leur secondaire 5. En 1992-1993, la probabilité d'obtention d'un diplôme était seulement de 73.9%, ce qui signifie que plus du quart des élèves n'obtiendra pas de diplôme. Selon Bissonnette (1995), en 1992 et 1993, le nombre de diplômés du secondaire continue de diminuer. Il est passé de 68.9% à 65.8% et ce, même si le nombre d'élèves à l'école était plus élevé. Nous savons également que le problème d'abandon scolaire apparaît plus tôt qu'auparavant et est plus fréquent chez les garçons que chez les filles. Toujours en contexte québécois, dans les années 1988 et 1989, 62.9% des décrocheurs étaient âgés

de 16 ans et moins et 43.2% avaient quitté l'école avant d'atteindre la quatrième année du secondaire. En 1992-1993, 26.4% des filles contre 29.1% des garçons n'obtenaient pas leur diplôme secondaire. De plus, selon Berthelot (1995), 71.5% des filles contre 56.4% des garçons accédaient au niveau collégial. À la lumière de ces données, il est clair que les problèmes scolaires des jeunes sont très sérieux et interpellent tout éducateur engagé dans la cause de l'éducation.

À notre avis, toute cette problématique sociale n'est pas sans lien avec le vécu familial et scolaire de l'enfant. En effet, nous croyons que la cellule familiale constitue la base de l'éducation de l'enfant et le terrain propice à l'enracinement du choix de la poursuite ou de l'abandon des études. À cet égard, il importe de considérer les constats de certains chercheurs (Rivard, 1991; Côté, 1984; Langevin, 1994; Violette, 1991), qui stipulent que c'est dans l'environnement familial que le jeune puise le soutien affectif, technique, académique et matériel indispensables à la poursuite des études et qu'à l'opposé, les carences du milieu familial en ce sens, se répercutent négativement dans la carrière scolaire de l'élève. D'autres chercheurs comme Taylor, Morris et Wasson (1997), reconnaissent également l'importance d'une formation parentale au niveau préscolaire comme étant une variable très significative à l'implication des parents dans le processus de scolarisation des enfants et à la réussite scolaire de ces derniers.

1.1 Contexte familial et processus de scolarisation

Lorsque nous observons la situation familiale actuelle, nous constatons qu'elle est de plus en plus complexe et difficile. Comme le mentionnent Terrisse et Boutin (1994), Boutin et Durning (1994), la famille est en période de crise et de mutation.

Dans le contexte actuel, les valeurs traditionnelles sont mises de côté. L'éducation des enfants n'est désormais plus seulement l'affaire des parents mais souvent celle de la gardienne ou du frère aîné. Près de la moitié des jeunes du primaire et du secondaire ne vivent plus une situation familiale traditionnelle. On observe que 20% des jeunes proviennent de familles monoparentales et que 50% de ces jeunes sont des enfants du divorce (Bissonnette, 1995). Alors, le mode de vie des jeunes est désormais celui d'adultes précoces qui ont parfois comme figure parentale, le professeur de mathématique ou de français. Il est clair que les jeunes n'abandonnent pas seulement l'école parce qu'ils s'y ennient mais aussi en raison d'une situation familiale précaire et guère favorable à une évolution personnelle et scolaire harmonieuse.

Pourtant, la famille a toujours servi d'intermédiaire entre l'enfant et la société ou mieux, de terrain d'enracinement et de formation à la vie adulte. Il va de soi qu'elle influence largement le rendement scolaire de l'enfant. La réussite scolaire ne dépend pas exclusivement de l'effort de l'enfant, ni de sa bonne volonté ou de son intention, mais aussi du contexte familial qui l'a plus ou moins bien préparé au type d'activité intellectuelle que l'école sollicite (Rivard, 1991). À cet égard, certaines caractéristiques de la famille comme le niveau socio-économique et socioculturel, le niveau de scolarisation des parents, la dynamique et la structure de la famille sont ciblées comme ayant une influence sur le processus de scolarisation de l'enfant.

1.1.1 Niveau socio-économique

La variable que constitue le niveau socio-économique des parents joue un rôle déterminant dans la poursuite des études. Selon Price Waterhouse (1991), il appert qu'un bon nombre de décrocheurs vivent une situation socio-économique difficile et

peu stable. En effet, selon Gilbert (1993), 14% des décrocheurs au niveau secondaire proviennent de familles économiquement faibles où le père n'a pas d'emploi. Malgré le désir d'aider l'enfant, la bonne volonté des parents n'est toutefois pas suffisante pour assurer du soutien. Ils ont également besoin des ressources matérielles et financières nécessaires. Ainsi, même s'ils en voient l'importance, certains parents sont incapables de combler les besoins matériels qui favorisent la stimulation intellectuelle et sociale de l'enfant ainsi que son accès à des études supérieures. Dans de telles circonstances, il est difficile pour l'enfant d'entretenir des objectifs éducatifs élevés.

Selon Grootaers (1979), le niveau socio-économique est directement lié à la classe sociale. À ce sujet, cet auteur mentionne que les valeurs véhiculées par une famille sont souvent en lien avec la classe sociale. Il établit également qu'en descendant la hiérarchie sociale, on retrouve des systèmes de valeurs précisément associés à des probabilités décroissantes de survie et de réussite dans le système scolaire. En effet, il considère comme un facteur d'échec, la discordance existant entre le système de valeur des classes sociales inférieures et celui de l'école qui coïncide davantage avec celui des classes sociales supérieures et socio-économiquement fortes. Étant donné que la vision de l'organisation scolaire, de ses règles et de ses activités est étrangère aux valeurs du milieu d'origine des enfants de classe sociale inférieure, ils développent une perception irrationnelle de l'univers scolaire qui les conduit à des attitudes de résignation et de fatalisme face à l'école.

1.1.2 Niveau socioculturel

Le niveau socioculturel constitue aussi une variable centrale dans la poursuite des études. En effet, chaque famille transmet à ses enfants un certain capital culturel

implicite et profondément intériorisé qui contribue à définir les aspirations de l'élève ainsi que ses attitudes à l'égard de l'institution scolaire. Selon Litt (1980), le niveau socioculturel de la famille conditionne la réussite à travers les aspirations et les attentes des élèves, c'est-à-dire qu'il influence ses objectifs socioprofessionnels et socio-économiques. À ce sujet, Rivard (1991) précise que l'héritage culturel peut favoriser l'éclosion et le développement d'aspirations scolaires, à savoir le goût de progresser, de développer des talents et de faire carrière. De plus, Boudon (1973) affirme que la décision de poursuivre ou non des études postsecondaires et d'entretenir des perspectives socioprofessionnelles élevées est liée étroitement au niveau socioculturel. Lorsque la culture n'est pas valorisée ni encouragée par la famille ou que ses membres n'occupent que des métiers subordonnés, il y a de fortes chances que l'élève adopte ce modèle et limite à son tour ses propres perspectives professionnelles. En effet, l'absence de modèle et d'aspiration, la peur des risques à prendre en visant plus haut, le manque d'information sur les possibilités offertes et le manque d'ambition contribuent à limiter les objectifs de l'enfant.

De plus, selon Rivard (1991), les habitudes familiales qui favorisent le goût de l'étude, de la lecture et des activités intellectuelles ont aussi une valeur généralement transmise à travers l'héritage culturel. Par exemple, une bibliothèque contenant les livres de base comme une grammaire et un dictionnaire qui sont des instruments quasi indispensables aux écoliers contribuent à créer une atmosphère propice à l'étude et témoignent aux yeux des enfants de l'intérêt des parents envers l'école et la culture. Ainsi, plus les parents feront usage de ce matériel et plus ils inciteront l'enfant à l'utiliser et à s'approprier cet héritage culturel. Les enfants ont besoin de modèle pour apprendre car ils adoptent souvent les attitudes des parents. Il est alors probable que si les parents lisent, regardent des émissions culturelles à la télévision, visitent la

bibliothèque et discutent d'actualité, que les enfants fassent de même. D'autres pratiques culturelles influencent également la manière dont les enfants réussissent leurs études. Litt (1980), Liévard et Servais (1978) ciblent d'autres indicateurs pertinents de réussite scolaire comme les sorties scolaires, la visite des musées et des théâtres, la lecture de journaux.

1.1.3 Niveau de scolarisation des parents

Le niveau de scolarisation des parents est également une variable reliée au cheminement scolaire de l'élève. À ce sujet, Price Waterhouse (1991) stipule que le niveau de scolarisation des parents des décrocheurs est généralement inférieur à celui des parents des élèves secondaires diplômés. En effet, 45% des décrocheurs indiquent que l'un de leurs parents n'a pas complété ses études secondaires. Dans le même ordre d'idée, Bernstein (1975) ajoute que le niveau de scolarisation des parents est favorable à la stimulation intellectuelle de l'élève, à l'émergence de l'intention d'apprendre, à la sensibilisation aux avantages de la scolarisation et au type de langage employé par l'enfant. Toujours selon cet auteur, la richesse du langage des parents se répercute directement sur celle de l'enfant. Lorsque le vocabulaire de l'entourage est pauvre et restreint, l'enfant adopte une façon approximative et vague de parler. En effet, dans les familles peu scolarisées, l'enfant reçoit et assimile généralement une langue pauvre au point de vue lexical, syntaxique et au niveau des nuances affectives et logico-verbales; aspects langagiers nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage scolaire.

Outre l'influence du niveau de scolarisation sur le langage de l'enfant, Bastin et Roosen (1990) nous rappellent aussi l'importance que revêt le niveau de scolarisation des parents sur les habitudes de valorisation de l'école. Ainsi, l'intérêt manifeste des

parents face à l'école est déterminant. Pour que sa fréquentation scolaire soit assidue et participative, l'enfant a besoin de sentir l'intérêt de ses parents face à sa présence à l'école, à ses travaux scolaires et à son choix professionnel. Lorsque la famille ne valorise pas souvent l'école, qu'elle ignore les efforts et les performances de l'enfant et qu'elle tient un discours négatif sur la scolarisation comme voie d'accès à la réussite sociale et professionnelle, elle risque d'influencer négativement les objectifs d'avenir de l'élève. Or, un des facteurs déterminants pour que l'enfant travaille avec constance et persévérance renvoie au sentiment de sa satisfaction les attentes de ses parents.

1.2 La dynamique familiale: attitudes et gestion

Pourtois (1989) a recensé les principaux travaux montrant l'influence de la dynamique familiale sur les différentes sphères du développement de l'enfant. Selon cet auteur, il existe une relation significative entre les pratiques éducatives familiales et le développement social de l'enfant. Pour sa part, Weber (1986) montre l'existence de relations entre les modèles comportementaux des parents et les comportements sociaux et scolaires de l'élève. Parmi les attitudes familiales affectant négativement le cheminement social et scolaire de l'enfant, Gilly (1969) cite des éléments tels l'attention des mères aux horaires des repas, la discipline familiale, la patience face à l'enfant, la gestion des lieux d'étude (bruits, désordre, etc.), la réaction face aux mauvais résultats académiques et le type d'encadrement général.

En outre, d'autres attitudes éducatives peuvent aussi affecter le cheminement scolaire du jeune et l'amener peu à peu sur le chemin du désengagement et du découragement. Les attitudes de perfectionnisme des parents en sont un bon exemple. Les parents perfectionnistes ont habituellement tendance à surévaluer les capacités de

l'enfant en augmentant eux-mêmes les tâches scolaires. Ils iront même jusqu'à contraindre l'enfant à l'étude et lui refuser le droit de s'amuser. De plus, ils ne sont satisfaits que si leur enfant arrive premier et mécontents s'il n'obtient qu'une deuxième ou troisième place. Selon Avanzini (1977), il en résulte chez l'enfant une sorte d'exaspération à l'égard du travail scolaire qui l'empêche de s'amuser, si bien que ses résultats scolaires seront souvent à l'inverse de ce qui est souhaité. Avec une telle attitude, l'enfant finit par penser qu'il est incapable de combler les attentes de ses parents et peu à peu il se décourage et finit par abandonner.

Par ailleurs, des attitudes surprotectrices peuvent aussi causer certains problèmes à l'enfant car il aura plus de difficultés qu'un autre à s'adapter à un univers moins personnalisé comme celui de l'école. Pour la plupart des jeunes, l'entrée à l'école est un test d'éloignement progressif du milieu familial car les premières années scolaires sont source d'insécurité et vécues par l'enfant comme une rupture d'avec le nid familial (Bastin, 1990). Plus la relation entre le parent et l'enfant est de type symbiotique et plus l'enfant aura de la difficulté à s'adapter à des périodes d'éloignement de plus en plus longues. C'est alors que peuvent apparaître les premières manifestations de refus de la situation scolaire qui se caractérise souvent par les pleurs et les cris, le repli sur soi, l'absence d'esprit, l'indiscipline, les tics, l'école buissonnière et les échecs académiques.

Selon Bastin (1990), des attitudes parentales trop autoritaires peuvent amener l'enfant à opter pour des comportements agressifs de type passif ou actif en milieu scolaire. La passivité se traduisant par des comportements de résignation, de timidité et de soumission tandis que l'activité, par des comportements de défense contre l'agresseur et de reproduction du modèle agressif. De plus, les difficultés scolaires

peuvent aussi prendre la forme de riposte à l'attitude parentale. En effet, si l'agressivité vécue en milieu familial est refoulée, elle peut-être extériorisée en classe sous forme de comportements mésadaptés envers les professeurs ou envers les compagnons de classe. Il en résulte une série de conséquences négatives qui peut conduire à des comportements de désengagement et de retrait.

Alors que certains sont surprotégés ou trop brimés, d'autres se développent librement sans contrainte ni intervention de l'autorité. Ces parents donnent entière liberté à l'enfant. Il doit prendre ses responsabilités et en assumer seul les conséquences. S'il n'étudie pas ou ne fait pas ses devoirs, c'est de son ressort. Sans encadrement ni cadre de référence, l'enfant risque de se sentir oublié sinon rejeté. Alors, pour attirer l'attention des parents, il peut finir par justifier sa présence dans la famille par de mauvais comportements en classe, des échecs académiques et même par de l'abandon scolaire (Bastin, 1990).

D'autres parents de type moralisateur attirent fréquemment l'attention de l'enfant sur l'importance du travail rigoureux et sur la nécessité d'avoir un diplôme pour réussir dans la vie. En guise de stimulation, ils insistent sur la peur et la honte qui accompagnent obligatoirement la paresse et l'échec. Ainsi, les parents moralisateurs finissent souvent par créer chez l'enfant un état d'anxiété, des sentiments de culpabilité et de dévalorisation qui nuisent à un cheminement scolaire harmonieux (Bastin, 1990).

1.3 Structure familiale

Certains éléments de la structure familiale comme la dislocation conjugale et la mésentente des parents provoquent des effets néfastes sur le cheminement de l'enfant.

À cet égard, Violette (1991) et Gilbert. (1991), indiquent que 25% des décrocheurs proviennent de familles monoparentales comparativement à 12% pour les diplômés. La dislocation conjugale ou divorce font naître chez l'enfant des sentiments d'insécurité, de crainte, de colère et de frustration. Il peut alors manifester une sorte d'indisponibilité d'esprit, un blocage psychologique, un affaissement des intérêts vis-à-vis l'école, d'effondrement de son attention, d'indiscipline et d'une baisse significative de ses résultats académiques (Avanzini, 1977). Avec de telles tensions affectives vécues au sein de la famille, l'enfant a plus de chance qu'un autre de devenir lui-même disfonctionnel.

En dehors de l'équilibre ou du déséquilibre du couple, d'autres éléments d'ordre affectif peuvent aussi avoir une influence profonde sur le cheminement de l'enfant. Par exemple, le nombre d'enfants, le sexe et l'âge des frères et soeurs, la place dans la fratrie, la vie en commun avec les grands-parents, etc. De plus, selon le soutien affectif que les parents peuvent apporter à chacun des enfants, des sentiments de rivalité, de jalousie, d'abandon et de frustration peuvent être ressentis par l'enfant. Ces sentiments réactivés à l'école peuvent constituer le berceau du développement de sentiments d'infériorité, d'image négative de soi et de tendance à démissionner devant les difficultés scolaires.

Comme nous l'avons vu précédemment, la dynamique familiale constitue un regroupement d'attitudes parentales important pour l'éducation des enfants. C'est souvent à l'intérieur de cette dynamique qu'il peut développer des attitudes négatives envers l'école. En outre, les parents ne sont pas toujours conscients des conséquences de leurs attitudes sur leurs enfants. C'est pourquoi, une intervention comme celle menée par les "Jardins du Coin" peut être utile pour pallier aux difficultés de cet

1.4 Les approches aidantes appartenant au modèle écologique

À la lumière de la littérature, il est plausible d'anticiper chez l'enfant l'existence de retombées significatives, à court terme et à long terme, des programmes d'intervention précoce. Cependant, Lazar (1990) précise que l'efficacité de tels programmes repose sur deux conditions, soit la précocité de l'intervention et la participation des parents aux programmes. À cet effet, plusieurs autres études suggèrent qu'il y a des effets positifs immédiats (Deutsch, Deutsch, Jordan & Grallo, 1983; Valentine & Stark, 1979) ainsi qu'à long terme (Brofenbrenner, 1974; Lazar, Darlington, Murray, & Snipper, 1982; Zigler, 1987) chez les enfants de parents qui s'impliquent. Parmi les effets à court terme, nous constatons que ces élèves ont un cheminement scolaire plus normal; ils sont moins sujets aux retenus, au redoublement, au placement dans les classes spéciales, aux échecs scolaires et complètent dans un plus grand nombre leurs cours secondaires. Parmi les bénéfices à long terme, on constate qu'ils ont des buts et des aspirations plus réalistes et plus positives face à leur avenir, qu'ils ont une meilleure image de leur propre actualisation, qu'ils sont moins enclins à la délinquance et plus portés à poursuivre des études postsecondaires. De leur côté, Henderson et Dweck (1990) ont démontré que les enfants qui ont une perception positive de leurs compétences manifestent plus de persistance face aux obstacles alors que ceux qui ont une perception négative de leurs compétences évitent les défis et s'en dégagent facilement. Toutes ces études montrent que pour apprendre, chaque personne a besoin de support et d'encouragement. À travers l'intervention précoce mixte, l'enfant apprend à apprendre. Il développe du plaisir et de la satisfaction à aller à l'école et ce, par l'entremise de ses parents. Ces programmes sont aussi bénéfiques pour les parents car les éducateurs apprennent aux parents comment intervenir efficacement auprès de leurs enfants.

Des auteurs dont Hobbs & al. (1984), reconnaissent clairement l'importance des programmes d'aide aux parents responsables au premier chef de l'éducation des enfants. Le fait qu'un élève soit supporté adéquatement par ses parents peut avoir des incidences positives sur son cheminement scolaire. Cependant, les parents ne voient pas toujours l'utilité de soutenir l'enfant dans ses apprentissages. Ils n'ont également pas toujours développé les compétences de base nécessaires pour le faire. C'est pourquoi les programmes d'intervention tentent de venir en aide aux parents en les familiarisant aux techniques de soutien à l'enfant ainsi qu'à l'importance de leur implication dans le processus de scolarisation de l'élève. Hoover-Dempsey (1997) a pu observer que les mères impliquées apprennent sur leur propre succès quant à la valeur de leur implication et augmentent ainsi les efforts de soutien qu'elles déploient envers l'enfant. Ceci contribue à augmenter le sentiment d'efficacité de la mère vis-à-vis l'aide scolaire qu'elle peut apporter au jeune et à vaincre les obstacles rencontrés. Dans le même ordre d'idée, Rappoport (1981), nous propose une intervention basée sur le principe d'appropriation. Selon ce principe, il est possible d'éduquer les parents de façon à les rendre plus autonomes et capables d'apporter eux-mêmes le support nécessaire au bon cheminement de leurs enfants. Selon Dunst & Trivette (1988), l'appropriation se caractérise par des attitudes de coopération, de responsabilités partagées, de partenariat et de réciprocité entre les membres de la famille. En plus de permettre aux parents de s'approprier un certain savoir, c'est aussi un système interactif où les parents, l'école, les professionnels et la communauté sont partenaires dans des apprentissages mutuels profitables à tous. L'intervention prend alors une toute autre forme. Elle s'inscrit dans une perspective écologique où les divers membres de la communauté sont concernés.

L'apport de ces études est donc non négligeable car elle nous donne des informations supplémentaires sur l'effet positif à long terme de la participation active des parents à un programme d'intervention. À l'instar de certains chercheurs, dont Zigler et al.(1992), nous pensons que ces programmes d'intervention habilitent les jeunes à un meilleur fonctionnement à l'école ainsi que dans divers autres contextes sociaux. En effet, par l'amélioration des interactions "parents/enfants" et par le soutien et l'aide apportés aux parents pour soutenir le développement scolaire, physique, psychologique, cognitif et socio-affectif que les interventions assurent, on outille l'enfant pour qu'il soit capable de s'adapter aux diverses interactions sociales qui le rendront moins vulnérable face à l'échec, au décrochage et même à la délinquance.

L'application d'une philosophie écologique en éducation va plus loin que la simple implication des parents. En effet, l'éducation est une affaire de société car elle concerne aussi l'école et les divers milieux communautaires. C'est pourquoi le MÉQ appuie ce courant de pensée par ses politiques. Par exemple, le document de consultation sur la politique familiale pour les familles québécoises (Gouvernement du Québec, 1984), propose un code d'orientation familial qui renvoie au courant éducationnel symbiosynergique. Dans cette publication, on y suggère une pédagogie de soutien de la famille valorisant davantage le rôle de parents et une pédagogie scolaire et communautaire favorisant l'entraide. Dans ce sens, les "Jardins du Coin" fondés en 1983 ont mis en place des ateliers de formation chez les enfants de trois à cinq ans afin de prévenir les retards de développement nuisibles au cheminement scolaire. De plus, ils avaient aussi pour but d'habiliter les parents à s'approprier des savoirs et des savoir-faire utiles pour le soutien scolaire de l'enfant au niveau cognitif, affectif et social.

Il existe un lien entre le soutien parental, la scolarisation et le décrochage scolaire. Évidemment, la famille a un rôle important à jouer dans le processus de scolarisation d'un enfant. Donc, nous pouvons penser que certaines caractéristiques familiales peuvent avoir une incidence importante sur le décrochage scolaire. C'est pourquoi, cette recherche tentera d'apporter aux lecteurs des informations pertinentes sur l'influence du soutien parental sur la scolarisation et sur le décrochage scolaire. Alors, en égard des considérations d'ordre théorique et empirique que nous aborderons ultérieurement et afin de répondre à notre question initiale de recherche, nous formulons les trois objectifs suivants:

1- examiner le profil de scolarisation des élèves qui ont participé à cette intervention précoce mixte;

- déterminer les compétences parentales que la formation initiale des "Jardins du Coin" ont permis de mobiliser pour soutenir l'enfant en cours de scolarisation;**
- vérifier auprès des élèves quelles compétences parentales leur ont permis de persévéérer et de contrer l'abandon scolaire.**

Il importe maintenant d'établir certains principes théoriques fondamentaux pour mener cette étude. Le chapitre suivant mettra donc en lumière les bases théoriques qui balisent cette recherche.

CHAPITRE II

Le cadre théorique

Dans ce chapitre, nous présenterons les bases théoriques liées au processus de décrochage scolaire ainsi que l'approche privilégiée pour traiter le phénomène, soit celle de type écologique qui propose des applications et des interventions auprès de l'enfant et de la famille. Partant des propositions à l'effet que le soutien continu de la famille est une attitude déterminante pour le succès scolaire, nous regarderons l'importance du rôle des parents dans le processus d'apprentissage. Enfin, nous présenterons les facteurs responsables du choix et du degré d'implication des parents dans le processus de scolarisation de l'enfant ainsi que l'influence de cette implication sur la motivation et les apprentissages scolaires.

2.1 Processus de décrochage scolaire et facteurs associés

Lorsqu'un jeune choisit d'abandonner ses études, il ne le fait pas du jour au lendemain. Au contraire, le processus est généralement en évolution depuis déjà longtemps. Malheureusement, la décision d'abandonner l'école est trop souvent prise d'une façon personnelle et inconsciente sans que le décrocheur ait été informé des conséquences futures de son geste. Selon Côté (1984), le jeune décrocheur a généralement besoin d'une période de deux mois à une année pour concrétiser sa décision finale. De plus, une étude du MÉQ (1984), indique que seulement 40% des décrocheurs consultent leurs parents avant de prendre la décision d'abandonner leurs études et que 35% ne les consultent pas et préfèrent prendre une décision personnelle plus ou moins éclairée. Selon Langevin (1994), l'abandon scolaire est un processus qui évolue avec le temps et qui se caractérise par une longue série d'événements négatifs qui s'accumulent et incitent l'élève à l'abandon scolaire. C'est aussi une spirale dans laquelle s'inscrit une série d'attitudes négatives ou de signes précurseurs qui se fixent les uns après les autres.

Selon Côté (1984), des signes précurseurs de l'abandon scolaire peuvent se détecter très tôt dans le processus de scolarisation de l'élève. À ce sujet, des chercheurs (Berens, 1989, Lloyd, 1978, Zeaman, 1974) ont découvert certains signes susceptibles d'identifier les décrocheurs potentiels et ce, dès le primaire. Ces facteurs peuvent être regroupés selon les trois catégories suivantes: de faibles performances académiques et un déficit en lecture, le redoublement et l'absentéisme, des caractéristiques familiales et socioéconomiques déficientes. De plus, De Jung (1988) énonce certains critères pouvant servir à l'identification des élèves à risque du primaire soient: les échecs scolaires, la difficulté à atteindre les objectifs de l'école, l'absentéisme, les troubles de comportement, les problèmes familiaux et personnels, le manque de motivation et d'intérêt pour le travail scolaire et le développement inférieur à l'âge chronologique. Lorsque l'élève est entré dans le processus, il se met à développer peu à peu des sentiments et des comportements négatifs face à l'école, qui souvent, sont entretenus et alimentés en milieu familial. Cuellar et Cuellar (1990) tracent une trame de cette spirale qui mène finalement au décrochage.

- besoins éducatifs et sociaux de l'élève non comblés;
- élève non intéressé, sentiment d'ennui à l'école;
- faibles résultats académiques;
- élève perçu par l'enseignant comme irresponsable;
- les enseignants ne l'aiment pas;
- l'élève est frustré et n'aime pas l'enseignant;
- l'élève s'absente régulièrement;
- l'élève a des problèmes avec la direction et avec les pairs;
- l'élève accumule les frustrations;
- l'élève abandonne.

Selon Michalski & Paradis (1993), le phénomène du décrochage est dans sa plus simple expression l'action de couper court à une activité, soit physiquement ou mentalement. C'est aussi souvent, l'expression toujours lourde du "je ne veux plus rien savoir de". Dans sa manifestation, le décrochage peut être léger et apparaître sous l'aspect d'une distraction soudaine. Nous disons alors qu'il est involontaire, spontané et momentané. Cependant, bien avant qu'un décrocheur potentiel en arrive à la constation du "je ne veux plus rien savoir de", toute une gamme d'émotions se manifeste en lui. La gradation des effets que subit un jeune dans sa dégringolade vers le décrochage peut se caractériser par des expressions de type "j'aime moins ça, c'est plate, je suis écoeuré ou je n'en peux plus". De plus, certains effets physiologiques et émotionnels apparaissent lors d'un décrochage. Habituellement, l'agacement est toujours présent chez le décrocheur. Si aucune solution n'y est apportée, l'agacement peut éclater et se manifester par de l'agressivité, de la révolte, de l'écrasement, de l'isolement et le repli sur soi. Alors, apparaît l'anxiété, rapidement suivie par l'angoisse. Les sautes d'humeur s'accentuent, la révolte et l'écrasement se manifestent à la moindre sollicitation. Lorsqu'il arrive au stade du "je ne veux plus rien savoir de", il n'a souvent d'autre solution que d'apaiser ses souffrances par l'abandon.

La dégringolade vers la voie du décrochage scolaire peut être très subtile. Le processus peut s'amorcer dès qu'une baisse d'intérêt vis-à-vis une activité survient et qu'aucun soutien n'est offert pour ramener ou soutenir l'intérêt de l'élève. Plusieurs attitudes peuvent amener la baisse d'intérêt. Par exemple, ramener une expérience difficile et négative concernant l'école peut déclencher un stress quant à l'avenir, la difficulté d'entrer en contact avec les pairs ou les professeurs, l'injustice face aux autres élèves et l'absence de réponse aux questions de l'enfant sur l'utilité de l'école sont toutes des attitudes qui pourront brimer ses intérêts et sa motivation. L'intérêt est

un facteur essentiel à la réussite scolaire et dès qu'il diminue, les risques qu'a l'élève d'entrer dans la spirale du décrochage augmentent. Il devient alors décrocheur potentiel. Aussi longtemps que le désintérêt n'est pas pris au sérieux par les parents, l'élève se rapproche dangereusement de l'intention d'en finir définitivement avec l'école. Même si la perte d'intérêt est difficile à voir, il est primordial que les parents soient à l'écoute du jeune.

Dès qu'un élève démontre des signes précurseurs d'abandon comme le désintérêt, les échecs académiques et l'absentéisme, le soutien parental devient essentiel. Autrement, le jeune s'enlise progressivement dans le processus d'abandon scolaire et l'amène à vivre une situation critique au secondaire IV ou V. L'échec scolaire n'est pas chronique puisqu'il n'entraîne pas nécessairement l'abandon scolaire. En effet, plusieurs élèves obtiennent des échecs durant leur scolarisation. Cependant, tous ne sont pas des décrocheurs. Qu'est-ce qui fait alors que certains élèves en situation d'échec abandonnent et d'autres continuent? Comment un enfant peut-il persévéérer dans ses travaux scolaires s'il n'a pas de support ni d'aide de la part de ses parents? Comment peut-il apprendre à aimer et à voir l'utilité de l'école si les études ne sont pas valorisées dans la famille? Comment pourra t-il alors ne pas décrocher si tous les ingrédients essentiels à la réussite sont absents?

En référence aux facteurs énoncés précédemment, nous croyons qu'un milieu familial où il n'y a pas de support ni d'encouragement désavantage significativement l'enfant au niveau scolaire mais aussi au niveau de son développement tout entier. À cet égard, nous croyons que le facteur familial le plus déterminant à la réussite scolaire est la continuité du soutien parental, et ce du début jusqu'à la fin du processus de scolarisation de l'élève. À ce sujet, l'étude de Bradley et Caldwell (1984) montre que

les encouragements parentaux sont déterminants et que la continuité du soutien renvoie à différentes compétences de support, d'assistance, d'encouragement, d'encadrement, d'aide aux devoirs et aux leçons. De son côté, Rivard (1991) démontre la relation cruciale qui existe entre les encouragements ainsi que l'intérêt exprimés par les parents face à l'enfant et le processus de scolarisation. De plus, Zigler (1990) avance que l'influence la plus forte dans le processus de scolarisation de l'enfant est celle de sa famille.

Les parents exerçant des compétences de soutien efficaces pour l'apprentissage scolaire de l'enfant, il importe de les définir. Massé (1991) donne une définition populaire de la conception des compétences parentales en classant par ordre d'importance les qualités nécessaires pour exercer ce rôle. Il s'agit de posséder des capacités d'adaptation, de remise en question et certaines qualités humaines pertinentes comme le sens des responsabilités, la patience, la disponibilité, et la capacité à donner de l'affection. Il s'agit de posséder aussi la capacité de répondre aux divers besoins de l'enfant, d'être à son écoute et d'être capable de le placer dans des conditions favorables à son développement (stabilité, harmonie dans la famille, discipline, éducation). Pour sa part, Prêteur (1995) définit la compétence parentale comme étant le résultat d'un processus d'intégration des connaissances, des attitudes et des comportements spécifiques requis pour répondre adéquatement aux exigences d'une situation de soutien donnée.

Selon Taylor, Morris et Wasson (1997), la raison pour laquelle le soutien parental continu est si déterminant pour la réussite et la continuité des études est qu'il permet à l'enfant de développer une caractéristique essentielle au développement de sa personnalité, soit la persévérance. À ce sujet, une étude japonaise montre que le

phénomène du "ganbare" est important car il permet de développer la persévérance. Le "ganbare" est une expression verbale qui est interprétée par les enfants comme un encouragement heureux, positif et de première importance pour la réussite scolaire (Taylor, 1997). Le principe du "ganbare" stipule que les enfants ont besoin d'être supportés durant l'enfance et tout le long de leurs études pour développer la persévérance. Selon Azuma, Kashiwagi, & Hess (1981), Lewis (1988), un enfant qui démontre un haut niveau de persévérance à l'âge préscolaire est un puissant indicateur de réussite scolaire ultérieure. De plus, selon Blinko (1992) les premiers de classe japonais démontrent plus de persévérance dans la résolution d'un problème de type casse-tête que leurs compagnons américains. À la lumière de ces recherches, la persévérance, qui est liée au support parental, devient un déterminant important de l'apprentissage scolaire.

2.1.2 Apport des parents sur la motivation de l'élève

Les résultats de recherches récentes portant sur la motivation à apprendre et sur l'importance du soutien des parents dans le cheminement scolaire démontrent clairement l'importance de ces aspects sur la réussite scolaire et sur la poursuite d'étude post secondaire (Brophy, 1986 & Lepper, 1988). Selon Brophy (1986), la motivation à apprendre se définit comme la signification, la valeur et les bénéfices qu'elle procure à l'enfant lors d'une tâche académique. C'est aussi une compétence acquise à travers les expériences mais stimulée directement par le modelage, la communication des attentes et l'éducation par les personnes significatives; c'est-à-dire les parents et les enseignants. En effet, l'environnement familial forge la base initiale des attitudes que l'enfant développe envers l'apprentissage. Quand les parents stimulent tôt la curiosité de l'enfant en répondant à ses questions, en encourageant la découverte et l'exploration

ainsi qu'en le familiarisant avec les ressources pour découvrir le monde, ils lui apprennent que l'apprentissage est précieux, amusant et satisfaisant. De plus, si l'environnement familial véhicule des valeurs de compétence, d'autonomie et d'efficacité, il est plus enclin à accepter les risques de l'apprentissage. À l'opposé, celui qui ne se voit pas compétent aura plus de difficultés à s'engager académiquement et sa capacité à tolérer et à gérer les échecs sera plus faibles. D'autres études ont démontré que l'implication des parents est présente lors des premières années scolaires, mais qu'elle tend à diminuer avec les années, plus particulièrement au cours du secondaire (Dauber & Epstein, 1993; Eccles & Harold, 1991, 1994).

La littérature montre que la motivation intrinsèque est une facteur central dans l'engagement de l'apprenant en cours de scolarisation. Selon Lepper (1988), un élève qui est motivé intrinsèquement participera à une activité parce qu'il l'aime, pour l'apprentissage qu'elle apporte ou le sentiment d'accomplissement qu'elle procure. Alors lorsqu'il y a perte de motivation intrinsèque il peut y avoir décrochage. En effet, lorsqu'un élève est obligé légalement ou moralement de poursuivre une activité comme aller à l'école malgré sa volonté, alors qu'il n'aime pas ça, il est possible de voir apparaître chez lui des comportements de démotivation pouvant être interprétés comme des manifestations du décrochage scolaire c'est-à-dire, l'absence mentale, l'agressivité, la démotivation, les troubles de comportement, la fuite de l'activité. (Stipek, 1988).

Selon Stipek (1988), le degré d'intérêt d'un individu vis-à-vis une activité détermine la force de sa motivation et l'incite à la réaliser jusqu'à la fin avec enthousiasme. Toutefois, lorsqu'un individu est confronté à participer à une activité, malgré un manque d'intérêt, sa motivation intérieure est faible. Alors, il suffirait que cette activité soit imposée pour qu'il ait envie d'abandonner. De plus, lorsque la

motivation d'un individu provient d'un facteur externe et qu'il éprouve des difficultés, il peut démontrer une démotivation complète et un désir de se retirer. Bref, c'est lorsque le plaisir laisse place à l'ennui que se manifeste un fort désir de se retirer. Nous assistons alors à une manifestation du décrochage involontaire spontané ou de retrait intérieur appelé aussi "absence mentale". Par exemple, lorsqu'un jeune délaisse les travaux scolaires ou n'y démontre aucun intérêt, lorsqu'il arrive constamment en retard à l'école ou qu'il part avant l'heure ou qu'il grogne souvent contre ses professeurs et l'école, c'est qu'il est déjà engagé sur la voie du décrochage scolaire.

Lorsque survient une telle démotivation, c'est à ce moment précis qu'intervient le rôle du soutien parental. En effet, le soutien parental est d'autant plus important en période difficile ou de découragement. Si l'élève est laissé seul face à ses difficultés (échecs scolaires, difficultés d'apprentissage, etc.) sans soutien de ses parents et déjà engagé sur la voie d'un décrochage, la situation est alors propice au glissement vers le décrochage et l'adhésion à d'autres décrocheurs, c'est-à-dire à des pairs qui ont les mêmes intérêts, les mêmes comportements et surtout les mêmes problèmes. Leur alliance peu constructive risque de les amener à se rebeller en utilisant toutes sortes de stratégies venant à l'encontre des valeurs de la famille et de l'école. Et c'est ainsi que débute la dégringolade vers le décrochage profond.

2.2 Processus de décrochage et conjoncture familiale

Même si le désintérêt n'est pas toujours visible il existe toutefois certains signes précurseurs qu'il est possible d'observer. À ce sujet, des auteurs ont dressé une liste de facteurs de risque se rapportant au profil de scolarisation du décrocheur. Selon Violette (MEQ, 1991), Price Waterhouse, (1991), Rivard, C. (1991), les décrocheurs ont une

formation académique générale, ils sont âgés entre seize et dix-huit ans et trois sur cinq sont des garçons. De plus, ils originent de familles plus nombreuses que la moyenne. Ils proviennent souvent de familles monoparentales, leurs parents ont un plus faible niveau de scolarité et dans plus d'un tiers des cas, ces élèves ont une soeur ou un frère décrocheur. Toutefois, il serait faux de penser que l'abandon scolaire relève d'une situation unique car les décrocheurs ont des profils variés. Cependant, les chercheurs s'entendent pour dire que généralement le profil du décrocheur s'articule autour des caractéristiques suivantes.

Selon Brais (1992), le cheminement scolaire d'une bonne proportion d'élèves est marqué par des retards scolaires. En 1992, 21.8% des élèves inscrits en secondaire 1 avaient un retard accumulé au primaire. Ces retards ont évidemment une incidence critique sur d'autres aspects de la scolarisation. Ils se caractérisent habituellement par l'absentéisme, de pauvres résultats académiques, des échecs scolaires et le redoublement, les troubles de comportement, l'expulsion de l'école. Selon Price Waterhouse (1991), l'absentéisme est un indicateur clé du décrochage progressif dans le cheminement scolaire. Des absences prolongées totalisant six jours complets durant une période de soixante jours sont les symptômes d'un malaise et peuvent être interprétés comme un signe avant-coureur de décrochage. Selon Gilbert. (1993), la moyenne des résultats scolaires des décrocheurs est généralement plus faible que celles des diplômés. Selon Violette (1991), 46% des décrocheurs affirment avoir obtenu de faibles résultats académiques et 54% prétendent avoir eu des échecs scolaires dans différentes matières. De plus, neuf étudiants sur dix estiment au moins avoir eu un échec dans l'année où ils ont abandonné et 54% en prévoyait dans trois matières ou plus. De plus, les difficultés scolaires des élèves se traduisent souvent par le redoublement. À cet égard, une enquête québécoise menée auprès des décrocheurs

indique que 83.2% d'entre eux cumulaient un retard (redoublement) d'au moins un an (Violette, 1991). Par ailleurs, Brais (1992) a aussi démontré que le risque d'abandon augmente avec le nombre d'années de retard et la précocité du redoublement.

2.3 Les types de décrochage

Le décrochage scolaire est un phénomène complexe qui se définit de plusieurs façons. Selon Morris (1991), le décrocheur est un élève qui abandonne l'école avant d'avoir obtenu son diplôme d'études secondaires. Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (1990), la notion d'abandon scolaire se définit selon les critères suivants: l'élève est inscrit au secteur des jeunes au début de l'année et ne l'est plus l'année suivante; il n'est pas titulaire d'un diplôme du secondaire et réside au Québec l'année suivante. Il faut également préciser que chaque décrocheur est particulier et qu'il n'y a pas qu'une seule façon d'abandonner les études. À ce propos, Michalski & Paradis (1993) soulignent qu'il existe deux types de décrochage qui se différencient par leurs causes respectives; le décrochage spontané et définitif.

2.3.1 Décrochage spontané

Selon Michalski et Paradis (1993), la syntonisation d'une famille, c'est l'art d'entrer en contact de façon chaleureuse, d'être sur la même longueur d'onde et d'établir un contact véritable et sain. Dans une famille, plus la syntonisation est bonne moins la distance qui sépare chacun des membres de la famille s'agrandit. Par exemple, si un père démontre un désintérêt manifeste ou verbal aux résultats et aux difficultés scolaires de son fils, il établit, sans le savoir, une distance émotionnelle. Cette distance peut se caractériser par des attitudes négatives vis-à-vis l'école. La distance

émotionnelle s'installe en bas âge et s'ancre solidement au cours des ans, élargissant ainsi la distance qui existe entre les membres de la famille.

Selon Michalski et Paradis (1993), lorsqu'un enfant serre les poings en déclarant: "tout le monde est sur mon dos, j'en ai assez", c'est qu'il fait face à une forme de décrochage appelée "distance émotionnelle" c'est-à-dire, la distance entre la personne qui parle et son interlocuteur. Elle renvoie à la distance que son émotion ou sa révolte installe entre elle et son interlocuteur. Ce premier type de décrochage spontané décrit bien la distance créée chez l'élève et la coupure qui s'établit spontanément et automatiquement en réponse à une communication blessante de la part d'un parent. Le choc d'une communication blessante de type "tu es bon à rien" associé à une difficulté ou une incapacité de répondre amène inévitablement à un bouleversement et à l'envie de disparaître. La communication négative comme premier contact, les sarcasmes et les reproches provoquent instantanément une émotion, une réaction intérieure déclanchant involontairement un décrochage spontané.

Selon les propos de Michalski et Paradis (1993), le décrochage physique est la deuxième cause du décrochage spontané. Il est caractérisé par l'absence de réponse due à la non promiscuité des lieux. Par exemple, un enfant demande à son père de porter une attention au travail scolaire qu'il a fait mais ce dernier l'ignore car il est occupé au téléphone. L'enfant hausse le ton mais ne reçoit toujours pas de réponse. Dès lors, l'enfant peut interpréter cette attitude comme un désintérêt de la part de son père. C'est ainsi que la distance physique peut engendrer une distance émotionnelle et mener au décrochage spontané.

Toujours selon Michalski et Paradis (1993), il existe également une troisième cause au décrochage spontané qui consiste en la distance intellectuelle créée par l'utilisation d'un vocabulaire complexe incompris de l'enfant ou des parents. Si l'un des deux interlocuteurs ne comprend pas ce que l'autre veut dire, peu à peu il se mettra à décrocher. Alors, il devient important que les parents et l'enfant parlent sur la même longueur d'onde en utilisant la syntonisation. Syntoniser une conversation signifie créer un rapprochement physique, émotionnel et intellectuel en s'intéressant à ce qui est fait et ressenti. Chaque individu a besoin d'être écouté et compris. L'écoute active des joies et des peines de l'enfant est donc essentielle à son éducation.

2.3.2 Décrochage définitif

Le décrochage définitif peut se traduire par des paroles comme "j'en ai ras le bol de l'école". En effet, c'est lorsque l'élève croit que l'école ne lui apportera plus rien qu'il a déjà décroché et ce, même s'il n'a pas encore quitté physiquement l'école. À ce stade, il n'a plus aucune motivation d'ordre académique. Il n'a comme seul objectif de trouver un moyen pour partir ou pour annoncer la décision à ses parents. Seule l'obligation le maintient encore en ce lieu. Ses intérêts et ses énergies sont déjà investis ailleurs et c'est souvent cet ailleurs qu'il amènera en classe sous forme d'indiscipline. Les problèmes qui accompagnent le décrochage profond sont multiples et ils se manifestent autant chez l'élève que dans son entourage. En effet, tout l'entourage du jeune est ciblé c'est-à-dire, les professeurs, la direction, les spécialistes et même les parents lorsque le climat familial signifie incompréhension, chicane, violence. Affecté à ce point, le jeune est très vulnérable aux sollicitations contestataires visant à le sortir de ce cauchemar que représente l'école.

Par ailleurs, malgré l'arrivée au stade du "je ne veux plus rien savoir de", il est encore possible de le réintégrer même s'il a déjà quitté physiquement l'école. Toutefois, cette tâche demeure ardue et demande de la part des parents un support moral et affectif soutenu. Selon Michalski & Paradis (1993), la première étape de réinsertion est de permettre au décrocheur de faire une rétroaction en profondeur sur ce qui l'a affecté tout au long de son cheminement scolaire. Cette rétroaction peut être faite par les parents par le biais de l'écoute active c'est-à-dire, en écoutant très attentivement le jeune s'extérioriser et en acceptant de considérer ce qui l'a si douloureusement affecté. Toujours selon ces auteurs, il importe plutôt d'agir avec neutralité en ne jouant ni le rôle de juge ni celui d'arbitre mais celui de récepteur qui comprend les difficultés et les choix du décrocheur.

Cette première étape franchie, le décrocheur est prêt à comprendre les raisons qui l'ont poussé à décrocher. Lorsqu'il a compris, il doit être amené à se déculpabiliser de ses échecs et à sentir qu'il a quand même de la valeur. Le but principal de cette étape consiste à l'aider à comprendre ce qui a causé ses difficultés. Par le suite, il importe de l'amener à entretenir des objectifs personnels concrets c'est-à-dire, un intérêt personnel à apprendre et à poursuivre des études. Ces objectifs doivent être basés sur ce qu'il aime et sur ce qu'il est. Par exemple, s'il aime intervenir auprès des enfants, il devrait savoir qu'il existe des champs d'étude où il est possible de travailler avec des enfants. Il est donc possible qu'un décrocheur réintègre le milieu scolaire. Cependant, il n'en demeure pas moins qu'il est très fragile et qu'il peut décrocher à nouveau. Il est primordial qu'il soit soutenu par l'école, les enseignants, et la famille. Ces trois acteurs doivent unir leurs efforts et coopérer afin d'aider l'élève dans sa démarche de réinsertion.

2.4 Une approche écologique des phénomènes sociaux

Pour comprendre les influences multiples qui traversent le processus de scolarisation, il convient de considérer l'apport de l'approche écologique. Selon Tessier (1989), la perspective écologique tient en ce qu'un système vivant ne peut être intelligible que lorsqu'il est mis en interaction avec un environnement à niveaux multiples. À cela, Van Lier (1981) ajoute que l'environnement n'est ni une collection de gens, ni d'objets. En effet, les gens se rencontrent et les objets s'utilisent ou s'emploient. Ce n'est donc pas les limites spatiales (ce qui entoure) qui définissent un environnement, mais plutôt la disponibilité des objets physiques et humains.

Dans cette optique, le milieu a un caractère dynamique où chaque élément est à la fois source et objet d'influence par voie de réciprocité. Toujours selon Tessier (1989), une seconde dimension de l'approche écologique renvoie au changement. Les individus qui y vivent ont un effort d'adaptation constant à faire. Dans le domaine des sciences sociales, on appellera écologie humaine, les études qui s'y rapportent. Cette étude en fait partie car il s'agit d'activités sociales et de liens d'interdépendance entre des acteurs sociaux. Aussi, devons-nous considérer les spécifications théoriques de Bertrand et Valois (1980) à propos des paradigmes socioculturels existants et en émergence. Il convient également de préciser les principes qui sous tendent l'approche écologique, soit le paradigme socioculturel de la symbiosynergie.

2.4.1 Paradigme socioculturel symbiosynergique

Le paradigme de la symbiosynergie retient quelques éléments du paradigme existentiel en les réinterprétant en une vision essentiellement unitaire ou symbiotique de

la réalité physique, biologique, spirituelle et cosmique. Cette vision unitaire suppose un nouveau totalisme stipulant qu'aucune partie ne peut être définie si ce n'est par rapport au tout. C'est l'ensemble personne, communauté et milieu qui constitue la réalité. Le réductionnisme cognitif de l'ère industrielle n'est plus retenu puisque la partie n'a pas de signification sans référence au tout. Ceci nous amène vers une science globale de la vie ou une conscience de la dimension communautaire de l'individu. Selon Bertrand et Valois (1980), il semble que la recherche de solutions aux nombreux problèmes sociaux que connaît la société réside dans une redéfinition des valeurs qui sous-tendent la science, dans un redéfinition de l'orientation du développement de l'espèce humaine et dans l'acceptation par tous, d'un nouveau projet sociétal. D'ailleurs, Teilhard de Chardin (1959), souligne qu'il n'y a pas d'autre futur prometteur sans association aux autres hommes. Cette unification qui est la clef de l'avenir humain se rattache bien au nouveau paradigme et aux propos de Maruyama (1978) pour qui le principe fondamental est celui de la symbiotisation des hommes et de leur hétérogénéité.

Il n'y a donc pas de dichotomie ou d'opposition entre personne et société. En fait, les deux forment un tout et sont inséparables. D'ailleurs, le terme société est remplacé par celui de communauté, car il ne peut y avoir de développement de l'homme sans épanouissement d'une vie communautaire (Teilhard de Chardin, 1959). Contrairement au paradigme existentiel où la communauté est au service du développement de la personne, dans le paradigme symbiosynergique le développement et l'épanouissement de la personne et de la communauté s'opèrent en interdépendance. Selon Koestler (1969), l'être humain est fondamentalement un être social porté vers les autres et il se développe en participant au développement de tous. Le paradigme symbiosynergique n'est pas centré sur la personne comme l'est le paradigme existentiel mais plutôt sur le "nous" ou sur la mutualité des personnes vivant en communauté. En

ce sens, nous pouvons dire qu'il est écologique car il est centré sur la nature qui constitue un tout dont les trois composantes sont la personne, la communauté et leur milieu biophysique. Dans cette optique, la personne est unique, non quantifiable et, en même temps, elle est totalité.

Adhérant à ces prises de position, les différences des personnes constituent une richesse à exploiter pour la communauté. On ne parle plus alors de tolérance ou de respect des différences, mais plutôt de valorisation des différences car ces personnes deviennent des membres nécessaires à la vie de la société. On ne mise plus sur la compétition mais plutôt sur l'hétérogénéité des personnes et des communautés. Il ne s'agit pas non plus d'une unicité dans la diversité mais plutôt d'une symbiose de l'hétérogénéité où il y a utilisation positive des différences. À partir du paradigme socioculturel de la symbiosynergie, Bertrand et Valois (1980) ont dégagé un modèle éducatif cohérent avec les principes qu'il véhicule.

2.5 Vers une intervention familiale préventive:une approche écologique

L'importance de l'intervention précoce de la famille sur le développement de l'enfant n'est plus à démontrer. En effet, Brofenbrenner (1974) observe que l'efficacité de l'intervention précoce passe par les parents. Cependant, il souligne également l'importance des ressources externes comme la relation famille-école, les réseaux de support parental, communautaire et professionnel. D'autres auteurs dont Hobbs (1984), reconnaissent également l'importance des programmes d'aide dans l'éducation des parents, premiers responsables de l'éducation des enfants. Le fait qu'un élève soit supporté adéquatement par ses parents peut faire une différence énorme dans son cheminement scolaire. C'est pourquoi l'intervention auprès des parents qui n'ont pas

encore développé des attitudes de soutien à l'élève est importante.

Il appert qu'il n'est pas toujours facile d'intervenir et de soutenir un enfant dans son processus de scolarisation car les parents ne possèdent pas toujours les connaissances et les compétences nécessaires pour exercer un tel rôle. Aussi, importe-t-il d'intervenir auprès de ce type de parents afin de leur enseigner les techniques qui les aideront à soutenir l'enfant au cours son cheminement scolaire. Pour ce faire, il est utile de prendre en considération certains modèles théoriques d'apprentissage. Dans le cas présent, le modèle d'apprentissage privilégié renvoie à l'approche symbiosynergique qui favorise l'apprentissage par l'action réciproque des éducateurs. La formule pédagogique retenue est la formation avec les éducateurs . Elle signifie que les parents prennent progressivement en charge leur formation et leur autodéveloppement à travers la participation à des ateliers d'information et de stimulation portant sur des thèmes éducatifs précis (Bouchard, 1988). Les parents possèdent alors une opportunité d'apprendre des autres et de partager leur connaissance et leur savoir-faire réciproque.

2.5.1 Paradigme éducatif: application en éducation

Dans le cadre du paradigme symbiotique, l'enfant se développe par le biais des interactions qu'il entretient avec sa famille, sa communauté et sa culture. Il est un membre interactif et interdépendant faisant partie d'un système social élargi. C'est pourquoi, la vision de son développement doit être repensée. Il doit être vu d'un point de vue social et écologique où les interactions entre les membres d'un système social donné sont au premier plan.

Différents principes pédagogiques découlent de la référence à ce nouveau paradigme. Par exemple, la vocation de l'école et des milieux éducatifs ne consiste plus uniquement en la transmission du savoir par le professeur mais plutôt en un partage du savoir favorisant l'apprentissage par la réciprocité. Les professeurs et les élèves apprennent mutuellement les uns des autres. Les stratégies éducatives élargies doivent également aller dans le même sens c'est-à-dire, favoriser l'interaction entre l'école, le milieu, les parents et l'élève. De cette manière, les parties concernées s'habitent ensemble à comprendre les réalités et les difficultés vécues par chacun. Cette réciprocité des expériences et des savoirs permet le développement maximal des ressources parentales ainsi que l'apport des partenaires du milieu scolaire pour intervenir plus adéquatement auprès de l'élève.

Ainsi, l'intervention ne se fait pas uniquement par l'intervenant comme c'était le cas autrefois, mais aussi par l'école et les parents. L'enseignant reconnaît les ressources et la réalité de l'élève, de la famille et de la communauté comme étant essentielles au développement et à l'épanouissement de chaque élève. Dans cette optique, il travaille en collaboration avec l'école, la famille et le milieu social plus large. Il doit faire preuve d'ouverture d'esprit au principe de réciprocité et d'interdépendance dans l'apprentissage pour que chacun apprenne quelque chose de l'autre.

2.6 Rôle des parents dans le processus d'apprentissage

C'est dans cette optique que l'implication des parents dans le processus de scolarisation a été étudié et recadré. En effet, l'ensemble des chercheurs (Bernstein, 1975, Brofrenbrenner, 1974, Epstein, 1986, Lazar, 1990, Rivard, 1991) s'entendent pour dire que les parents sont les premiers éducateurs des enfants. Certaines études

(Hess & Holloway, 1984, Hobbs & al., 1984, Chavkin, 1993, Eccles & Harold, 1993, 1994, US Departement of Education, 1994, Hoover-dempsey & Sandler, 1997) démontrent que lorsque la famille s'implique en adoptant des attitudes de soutien en cours de scolarisation l'enfant obtient plus de succès à l'école et augmente ainsi ses chances de réussite scolaire. Selon Bouchard et St-Amand (1993), le succès scolaire peut se traduire concrètement par de meilleurs résultats académiques aux examens oraux et écrits. Il peut aussi développer chez l'élève des comportements plus adaptés, des attitudes plus positives vis-à-vis l'école et augmenter les chances de réussite scolaire et de poursuivre des études supérieures. La réussite scolaire renvoie au principe de scolarisation, c'est-à-dire au cheminement harmonieux d'un élève à l'intérieur du réseau scolaire. Certaines étapes s'accompagnent d'une diplômation et permettent le passage à un niveau supérieur ou au marché du travail.

L'implication des parents dans la scolarisation de l'enfant est donc déterminante. Elle peut se définir comme la croyance des parents envers la valeur des actions qu'ils portent pour le développement de l'enfant. Ces actions se traduisent par des attitudes de soutien à l'élève, d'encouragement, de récompense. Selon Glasman (1992), le soutien scolaire désigne toutes les actions spécifiques dont le but explicite et essentiel est de venir en aide aux écoliers dans leur parcours scolaire. Il inclut des activités éducatives réalisées à la maison qui favorisent l'apprentissage et augmentent les chances de succès et de réussite scolaire. Par exemple, l'aide aux devoirs, l'apprentissage des leçons, les explications supplémentaires, la revision du travail scolaire, des apprentissages, les discussions à propos de la vie scolaire et les récompenses pour les bonnes notes (Peterson, 1989, Comier & Haynes, 1991, Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1987, 1992, Epstein & Joyce, 1992, Clark, 1993, Lontos, 1994, Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995).

Malgré que l'on reconnaissse les effets positifs de l'implication des parents dans le processus de scolarisation de l'élève, plusieurs d'entre eux ne s'impliquent toujours pas. L'implication des parents est avant tout un choix. Elle n'est pas fortuite mais dépendrait plutôt de caractéristiques particulières de la personnalité de l'individu. Selon Hoover-Dempsey & Sandler (1997), la décision d'implication renvoie à différents construits ou différentes représentations sociales provenant des expériences personnelles. Ces auteurs ont développé un modèle montrant que la décision d'implication des parents proviendrait de trois construits: la construction du rôle de parent; le sentiment d'efficacité vis-à-vis le succès à l'école; les invitations, les demandes et les opportunités d'implication provenant de l'enfant et de l'enseignant. D'autres études dont celles de Ritter, Mont-Reyaud & Dornbusch (1993). viennent également appuyer l'influence positive de la construction du rôle de parent dans l'implication.

La construction du rôle de parent qui prend forme dans le rôle particulier que ce dernier adopte vis-à-vis l'éducation de l'enfant, constitue le premier construit se rattachant à la décision de s'impliquer dans le processus de scolarisation de l'enfant. Comme le mentionnent Hoover-Dempsey et Sandler (1997), ce rôle est lui-même influencé par deux construits: la représentation du rôle de parent et les croyances à propos du développement et de l'éducation de l'enfant.

Le rôle adopté par les parents concernant l'apprentissage scolaire est influencé par la représentation personnelle de leur propre rôle. Ce construit est généralement considéré en référence aux attentes d'un groupe face aux comportements d'un membre. Il est aussi considéré comme le rôle d'un individu à l'intérieur du groupe. Par exemple, être mère d'un collégien (Biddle, 1979, Babad, Birnbaum & Benne, 1983, Forsyth,

1990, Wheelan, 1994). La représentation du rôle parental se bâtit en fonction de quatre variables: les demandes, les attentes et les normes comportementales attendues par le groupe; la conception initiale du rôle parental, l'opinion de l'individu à propos de ce qu'il doit faire ou ne pas faire; les comportements actuels du membre à l'intérieur du groupe (Lévinson, 1959, Harrison & Minor, 1978). Lorsque ces variables sont dissonantes c'est-à-dire, lorsque les attitudes des parents ne vont pas de pair avec les valeurs du groupe, ces derniers semblent opérer des changements dans leurs attitudes et dans la manière de voir leur rôle. En effet, plus une attitude de soutien est valorisée à l'intérieur d'un groupe et plus les parents sont susceptibles d'adopter et de développer cette attitude de soutien. (Wheelan, 1994). Ainsi, les attentes spécifiques d'un groupe face aux comportements constructifs des parents auront des effets positifs sur les comportements des familles de cette communauté, même si certaines d'entre elles n'optaient pas au départ pour ces comportements. Inversement, si le groupe auquel une famille appartient ne valorise pas l'implication dans l'éducation des enfants, les membres de cette famille seront moins portés à s'engager activement (Epstein & Dauber, 1991).

Selon Stevenson et al. (1990), les croyances des parents concernant l'éducation et le développement de l'enfant sont des éléments utiles à la compréhension de l'implication et semblent en lien avec les performances académiques et comportementales des enfants. Selon Hoover-Dempsey & Sandler (1997), les parents qui croient que l'enfant a besoin de discipline pour apprendre adopteront généralement dans l'exercice de leur rôle des valeurs de conformité. Les valeurs de conformité et d'obéissance sont associées à de faibles performances intellectuelles (Okagaki & Sternberg, 1993; Shafer & Edgerton, 1985), à des comportements déficients en classe et à une faible confiance en soi (Okagaki & Sternberg, 1993), et chez les plus agés du

primaire, à de faibles performances cognitives, un faible estime de soi et une augmentation des désordres dans les conduites et dans les comportements de retrait de l'école (Brody & stoneman, 1992). Ces mêmes résultats sont également observables chez les familles préservant maximalement un haut taux d'intimité face à l'école, c'est-à-dire les familles qui n'acceptent pas que l'école obtienne des informations sur leur vie personnelle. Inversement, les croyances en l'importance du développement de la responsabilisation et du respect sont associées à de meilleures performances scolaires. Ainsi, les parents qui valorisent l'expression des opinions, le sens de la responsabilisation et le développement du respect mutuel obtiennent des performances académiques plus élevées de la part des enfants (Schaefer & Edgerton, 1985; Brody & Stoneman, 1992).

Le sentiment d'efficacité constitue le deuxième construit se rattachant à la décision d'implication des parents dans l'éducation des enfants. À cet égard, (Bandura, 1989b), suggère que les parents dirigent habituellement leurs actions en fonction des résultats qu'ils désirent obtenir. De plus, la détermination des buts sera influencée par l'évaluation et l'estimation des capacités qu'ils se reconnaissent pour agir dans une situation donnée. Ainsi, plus le sentiment d'efficacité est élevé plus le but sera élevé et plus les efforts pour l'atteindre seront grands. Comme le mentionne Bandura (1989b), les parents ayant un sentiment d'efficacité élevé auront davantage confiance en leurs capacités et croiront ainsi que leur implication aura des effets positifs sur l'enfant. De plus, ils seront plus persévérandts lorsqu'arriveront des difficultés (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Au contraire, les individus possédant un faible degré d'efficacité personnelle ont tendance à éviter les difficultés car ils croient qu'ils sont incapables de les surmonter. Ils diminuent alors leurs efforts et souvent ils abandonnent la tâche.

De leur côté, Hoover-Dempsey & al. (1992), ont démontré que le sentiment d'efficacité des parents concernant le succès à l'école est directement lié à leur implication. Ces auteurs précisent que le sentiment d'efficacité personnelle renvoie à la confiance à propos de leurs habiletés, de leur efficacité et de leur influence sur le succès scolaire. Eccles & Harold (1993), ont poussé l'étude plus loin et ont montré qu'une implication parentale faible ou absente pouvait être dûe à une réduction du sentiment d'efficacité personnelle. Ils ont également montré que le sentiment d'efficacité était en rapport avec le soutien de la mère lors d'activités en mathématiques et en lecture.

En outre, le sentiment d'efficacité est également en lien avec la façon dont les parents résolvent les problèmes scolaires. D'autres résultats de recherche démontrent que les parents qui persistent dans leurs efforts à s'impliquer malgré les difficultés rencontrées avec l'école et la communauté répondent plus efficacement aux demandes de l'enfant et de l'école (Lareau, 1989). De plus, il est également possible de faire un lien avec la résolution de problème et le sentiment d'efficacité des parents. En fait, ceux qui démontrent un sentiment d'efficacité élevé sont aussi ceux qui focusent sur l'efficacité dans les comportements d'aide à l'enfant, de résolution et d'anticipation des problèmes (Youmiss & al., 1992).

D'autres études, dont celles de Hess & al. (1984), Hoover-Dempsey & Sandler (1995-1997), suggèrent que lorsque les parents attribuent les résultats scolaires à l'effort que l'enfant a déployé, les résultats et les possibilités de succès sont plus élevés. Par ailleurs, ils soulignent que lorsque les parents attribuent les résultats académiques aux habiletés de l'enfant ou à la chance, les performances académiques sont généralement plus faibles. Pour leur part, Stevenson & al. (1990) rappellent que les parents avec de bas standards de réussite et ce, même combiné avec des attitudes

positives concernant le travail scolaire, découragent quand même l'élève et l'empêchent de faire des efforts supplémentaires pour augmenter ses possibilités de réussite scolaire. Ces mêmes auteurs suggèrent également que les parents qui ont des standards de performance peu élevés et qui surestiment les habiletés de l'enfant ont tendance à démontrer de la satisfaction tant pour les résultats élevés que pour ceux peu élevés. Ils soulignent que toutes ces attitudes parentales donnent l'impression à l'enfant que tout effort supplémentaire est inutile. À cela, Spencer & Dornbusch (1990), ajoutent que certains parents pensent que les habiletés menant au succès scolaire sont innées et que si l'enfant réussit mal, c'est qu'il n'a pas les habiletés nécessaires. Alors, au lieu de l'encourager quand il ne performe que pauvrement, ils préfèrent penser que ses faibles résultats ne peuvent pas être améliorés puisque dûs à une déficience relevant uniquement du bagage biologique.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs s'entendent pour reconnaître l'importance de l'effort fourni par l'enfant dans la décision d'implication des parents (Hess & al., 1984, Stevenson & al., 1990, Hoover-Dempsey, & Sandler, 1995, 1997). À cet égard, Entwistle (1988) ajoute que les parents avec un sentiment d'efficacité élevé attribuent habituellement le succès scolaire à l'effort de l'enfant plutôt qu'à leurs propres efforts. Cet auteur affirme également que les parents avec un faible sentiment d'efficacité ne semblent pas attribuer le succès scolaire à l'effort, mais plutôt aux habiletés et à la chance, ne croyant pas que l'effort pourrait augmenter les performances scolaires. D'autres auteurs, dont Henderson & Dweck (1990), Hartman & Maehr (1984) croient que les parents persistent, mettent plus d'efforts et aspirent davantage au succès s'ils croient exercer un certain contrôle sur le type de succès qu'ils souhaitent pour leurs enfants. Dans le même ordre d'idée, Dix & Grusec (1985), montrent que la décision des parents de s'impliquer est reliée à leurs attributions. Ils semblent

s'impliquer et persister davantage s'ils croient que des facteurs instables sont responsables des pauvres performances scolaires de leur enfant.

Le sentiment d'efficacité personnelle est également en lien avec la conception de l'intelligence qu'ont les parents. Selon Henderson & Dweck (1990), il existe deux théories de l'intelligence. La théorie de l'intelligence statique (entity theory) qui stipule que celle-ci est inchangeable et fixée dans l'individu et la théorie développementale (incremental theory) qui stipule que l'intelligence est éducable sur un long continuum. Les parents qui optent pour la théorie développementale de l'intelligence semblent se fixer des buts d'apprentissage orientés sur le développement d'habiletés et sur l'amélioration des compétences. Bref, ils pensent que l'intelligence et les performances peuvent être améliorées avec les efforts et la persistance. Ainsi, il est possible de prétendre que les parents optant pour cette conception valoriseront et encourageront davantage l'effort fourni par l'enfant dans ses apprentissages scolaires. Leurs buts éducatifs les motiveront à développer les compétences de l'enfant en le soutenant et l'encourageant.

La sollicitation de soutien provenant de l'enfant et du milieu scolaire constitue le troisième construit qui influence la décision d'implication des parents. Selon Hoover-Dempsey & Sandler (1995), lorsque vient le temps de prendre la décision de s'impliquer ou non dans le processus de scolarisation d'un enfant, il semble que c'est l'enfant lui-même qui soit le mieux placé pour adresser cette demande aux parents. Étant donné qu'il vit une relation émotionnelle privilégiée avec ses parents, l'enfant a beaucoup de pouvoir sur les décisions prises par les parents. Alors, lorsque le désir d'implication de l'enfant est grand et explicite, les parents répondent généralement d'une façon positive à cette invitation.

D'autres caractéristiques comme les performances académiques de l'enfant peuvent également influencer le choix d'implication. À cet égard, Dauber & Epstein (1993) ont mis en évidence qu'il y a un plus grand degré d'implication chez les parents d'élèves ayant de bons résultats académiques que chez ceux ayant de faibles résultats académiques. Malgré le fait que la sollicitation de l'enfant et la qualité de son activité d'apprentissage influencent l'implication, celle de l'école et des enseignants n'est toutefois pas à négliger. Selon Epstein (1986), les invitations et les demandes d'implication offertes par l'enfant à ses parents ne sont efficaces que lorsqu'elles sont complétées par celles provenant du milieu scolaire. Cette auteure démontre également que les parents ont des attitudes plus positives envers l'école s'ils savent que les enseignants s'impliquent eux aussi dans l'éducation de l'enfant et que leur implication est plus active lorsque les enseignants encourageaient activement ces derniers à s'engager pleinement.

2.7 Engagement des parents dans le processus de scolarisation de l'enfant

Comme nous l'avons vu précédemment, le fait que les parents s'impliquent ou non dans le processus de scolarisation de l'enfant est fonction de trois différents construits. Nous avons également vu que cette implication a une influence directe sur le cheminement scolaire de l'enfant. Concrètement, l'implication parentale peut se traduire par différentes attitudes et actions de soutien au niveau socio-affectif et académique.

2.7.1 Attitudes socio-affectives de soutien

Selon Katz (1995), certaines attitudes socio-affectives comme de l'estime de soi,

sont des caractéristiques centrales à l'origine des apprentissages scolaires. Les fondations de l'estime de soi s'installent très tôt à l'enfance et naissent en partie de l'appréciation reçue de l'entourage lors de la réalisation de tâches spécifiques. En ce sens, des attitudes de reconnaissance des intérêts et des efforts fournis par l'enfant envers son travail scolaire est aidante pour le développement de l'estime de soi. De plus, la pratique d'activités et de tâches qui offrent un défi à l'enfant sont plus constructives que les activités de complaisances. Ces attitudes contribuent également à l'enracinement d'habitude de persévérance chez l'enfant. Rappelons que la persévérance est un élément des plus importants pour la poursuite des études et que les parents peuvent supporter l'enfant en ce sens.

Selon Katz (1995), la communication est probablement l'activité la plus importante que les parents puissent pratiquer à la maison car elle a une grande valeur éducative. En effet, lorsque l'enfant entre à l'école avec de bonnes habitudes de communication, il se retrouve en meilleure position de réussite. Ainsi, importe-t-il d'entretenir des conversations significatives au sujet de l'école avec l'enfant en lui parlant d'actualité et de culture. De plus, la communication doit être ouverte et doit également laisser la place à l'écoute des sentiments de l'enfant.

Toujours selon Katz (1995), un enfant a besoin de savoir qu'il y a toujours quelqu'un qui est présent en cas de besoin. En effet, il a besoin d'encadrement, d'attention, d'encouragement et qu'on lui consacre tout le temps nécessaire. Les enfants ont besoin de sentir qu'on est fier d'eux en les encourageant et en valorisant leurs efforts au niveau affectif car la plupart du temps, tout ce que l'enfant a besoin c'est seulement qu'on démontre un peu d'importance à son cheminement scolaire. Alors, s'il sent que son travail est valorisé et qu'il intéresse ses parents, il aura une plus

grande motivation et par le fait même, de meilleurs résultats scolaires. Bien des enfants font leurs devoirs et étudient leurs leçons pour faire plaisir à leurs parents et obtenir l'approbation qu'ils recherchent. S'ils ne la reçoivent pas, il est possible qu'ils laissent tomber des travaux déjà peu séduisants.

Selon Katz (1995), parce qu'il a besoin de modèle pour s'identifier, l'enfant est souvent porté à imiter ce que les autres font, en particulier ses parents. Ainsi, lorsque les parents traitent les autres avec respect, l'enfant est ordinairement enclin à faire de même. S'ils ont le sens du partage, il apprendra probablement à se soucier des autres. Alors, si l'enfant voit ses parents lire, écrire et faire un travail intellectuel, il sera lui aussi plus motivé à pratiquer ce type d'activité. De plus, la pratique d'activités éducatives n'est pas seulement utile au développement d'intérêt intellectuel, elle est aussi nécessaire à tout apprentissage.

Selon Gilkerson (1992), la vie sociale est un aspect très important dans le développement scolaire de l'enfant. C'est pourquoi il est important de l'encourager à travailler et à s'amuser avec d'autres enfants ainsi qu'avec des adultes étrangers à la famille. Toujours selon Gilkerson (1992), les contacts sociaux ont une grande influence sur les apprentissages de l'enfant. Ils lui permettent d'acquérir des traits de personnalité, comme des habiletés de coopération et de respect des idées d'autrui, utiles à un développement social et scolaire harmonieux. Lorsqu'il a déjà eu des contacts sociaux avec différents autres enfants et adultes, il est plus enclin à entretenir de bonnes relations avec ses camarades de classe et ses professeurs. En effet, lorsqu'il entretient et qu'il est aimé de tous, il devient alors plus enclin à vivre une situation scolaire saine.

Selon Katz (1995), un enfant qui fait ses devoirs et ses leçons pour faire plaisir à

ses parents ou pour préparer une brillante carrière n'est souvent pas suffisant pour le motiver adéquatement. Cependant, la promesse d'un renforcement immédiat rattaché à ses performances scolaires peut le motiver grandement. Ainsi, l'utilisation de renforcement matériel ou éducatif peut s'avérer très efficace. Par exemple, l'argent de poche, une nouvelle bicyclette, une sortie au musée ou l'achat d'un livre de science donnent souvent à l'enfant une motivation concrète et immédiate pour travailler.

2.7.2 Actions de soutien du travail scolaire

En plus d'adopter des attitudes socio-affectives positives, Rich (1992) & Paulu (1995) soulignent que les parents peuvent aussi apporter leur aide au niveau des devoirs et des leçons c'est-à-dire, entretenir des actions de soutien et d'encadrement pour la réalisation des travaux scolaires. Le soutien et l'aide des parents constituent la pierre angulaire de la motivation et de la persévérence. Il se concrétise par différentes actions de soutien dont nous ferons état ci-dessous.

Afin qu'il puisse travailler dans un milieu favorisant l'étude, le choix du lieu d'étude est très important. Il doit être stimulant, bien éclairé et à l'abri de tout bruit et de toutes distractions susceptibles de nuire à sa concentration. Afin de répondre adéquatement aux exigences de ses professeurs, l'enfant doit posséder tout le matériel nécessaire à la réalisation de son travail scolaire. Par exemple, des accessoires scolaires tels des crayons, du papier, de la colle, une règle, une efface, un dictionnaire, une calculatrice, un aiguise crayon et un sac à dos pour ranger et traîner tout son matériel scolaire. De plus, afin de bien gérer le temps d'étude de l'enfant, l'enfant doit avoir une routine de travail bien établie. Il doit apprendre à travailler avec le calendrier en choisissant un temps précis pour les devoirs et les leçons. Cela l'aidera à éviter

l'accumulation des tâches scolaires ainsi qu'à réaliser correctement son travail.

Les enfants qui réussissent bien à l'école sont ceux qui grandissent avec des parents qui créent une routine familiale adéquate. C'est pourquoi, il est important de l'habituer à se coucher à des heures raisonnables, à limiter le temps passé devant la télé et à filtrer et sélectionner les émissions qu'il regarde. En effet, les recherches de Rich (1992) démontrent que les résultats académiques baissent chez les enfants qui sont devant un téléviseur plus de dix heures par semaine. Toujours selon Rich (1992), inculquer la discipline à un enfant en lui interdisant certaines choses constitue un bon encadrement car c'est lui rendre un mauvais service que de se plier à tous ses caprices et à toutes ses exigences. Cependant, il ne s'agit pas ici d'être trop contraignant mais seulement d'appliquer une discipline ferme et aimante car ceux qui bénéficient d'une telle discipline démontrent généralement plus de persistance et des habiletés de coopération. De plus, ils sont plus favorisés socialement et performent habituellement mieux à l'école.

Selon Katz (1995), les parents doivent aussi encourager l'enfant à lire, en ayant chez soi à la portée de la main, des livres éducatifs, des magazines ou des journaux. D'autres pratiques comme leur poser des questions sur leur lecture, les amener à la librairie, à la bibliothèque ou au musée et les inciter à prendre des notes et à écrire des lettres sont également aidantes pour l'enfant.

Selon Rich (1992), lors de la réalisation des devoirs et de ses leçons, il est essentiel que l'enfant sache ce qu'il doit faire. Il doit bien comprendre la tâche et les instructions qui s'y rattachent. S'il a des problèmes, il est important de l'aider à comprendre la tâche en vérifiant s'il respecte les étapes à suivre pour la résolution du

problème et s'il a déjà fait en classe ce type de problème. S'il veut aller plus loin dans la matière, il faut alors le superviser car prendre de l'avance est toujours profitable. Cependant, il est important de bien connaître les capacités de l'enfant. En effet, les enfants sont tous différents les uns des autres et leur style d'apprentissage l'est aussi. Par exemple, certains apprennent plus vite que d'autres ou sont plus productifs lorsqu'ils travaillent le soir. Il est donc très important de respecter le style d'apprentissage de l'enfant. De plus, il est également important de les laisser faire leurs propres choix plutôt que de choisir à leur place.

À des fins d'information supplémentaire, il convient d'exposer les éléments qui nous ont permis de construire notre questionnaire. Ainsi, nos entrevues sont axées sur des questions concernant diverses compétences parentales de soutien c'est-à-dire, les compétences affectives, sociales, de renforcement, communicationnelles, académiques et techniques. Avec toutes les bases théoriques déjà exposées et nécessaires au traitement de notre sujet, il convient maintenant de présenter la troisième partie de la recherche c'est-à-dire, la partie méthodologique.

Chapitre III

Méthodologie

Ce chapitre sera consacré à la présentation des fondements de l'approche qualitative, aux modalités d'élaboration de l'échantillon ainsi qu'à l'aspect procédural de la collecte des données et des modèles d'analyse retenus.

3.1 Une approche qualitative d'investigation

Selon Herman (1983), les méthodes qualitatives sont reconnues en raison de trois valeurs distinctes: la subjectivité, la culture comme objectivation de l'esprit et le monde social comme lieu de production de sens et de valorisation. Cet auteur définit les valeurs comme un ensemble d'idées directrices qui oriente l'investigation scientifique. À cela, De Bruyne, Herman & Schoutheete (1974) ajoutent que la pratique méthodologique est représentée comme un espace quadripolaire construit dans un champ de connaissance donné. Lorsque nous parlons d'espace quadripolaire, c'est que la méthodologie qui constitue le système de base d'une recherche s'articule autour de quatre pôles ou instances dont l'interaction constitue l'aspect dynamique de la recherche: le pôle épistémologique, théorique, morphologique et technique. Le pôle épistémologique qui est le moteur de l'investigation du chercheur. Il renvoie à la nature de la recherche, c'est-à-dire à la construction de l'objet de recherche social et humain ainsi qu'à la délimitation de la problématique de recherche. Le pôle théorique renvoie au codage, à l'analyse et à l'interprétation des données. Le pôle morphologique se rapporte à l'organisation et la présentation des résultats. Le pôle technique renvoie aux techniques de collecte des données ainsi qu'aux instruments pour consigner ces données.

Nous adopterons l'approche qualitative car c'est une approche qui permet de mieux comprendre l'ensemble des interactions complexes des divers éléments liés au

phénomène à l'étude. La méthodologie qualitative permet de comprendre la conduite humaine à partir de la perspective des sujets observés en prenant en considération les constantes et les particularités de chacun. Dans cette optique, le sens de la conduite humaine se découvre auprès des personnes elles-mêmes, soit à partir de leur vécu et de leurs expériences. On peut dire que l'approche qualitative permet de considérer les sujets dans leur entité propre, soit au niveau cognitif, affectif et social. En adoptant cette position, nous optons pour l'application d'un modèle naturaliste d'investigation visant à comprendre l'individu et son agir dans son contexte de vie.

3.2 Échantillonage

L'échantillon formé pour la réalisation de cette recherche est de type théorique, c'est-à-dire que les participants sont choisis à partir d'un modèle conceptuel et non pas d'une façon aléatoire (Glaser et Strauss, 1967). La représentativité de l'échantillon n'est pas de type statistique car elle renvoie plutôt à l'expérience significative des personnes concernant le phénomène que l'on veut étudier. Aussi, décrirons-nous seulement les traits essentiels et accessoires de l'échantillon tel que suggéré dans le cadre d'une approche qualitative.

L'échantillon est formé de deux groupes spécifiques totalisant vingt personnes, soit dix étudiants de secondaire V et leurs parents. Le premier groupe de participants est constitué d'élèves ayant fréquenté la garderie des "Jardins du Coin" pour les trois et cinq ans en 1988. Le deuxième groupe de participants est constitué des parents ayant collaboré avec les éducateurs des "Jardins du Coin" à une intervention préventive visant à contrer l'échec et, à plus long terme, l'abandon scolaire. L'échantillon ne comprend pas de groupe témoin car il s'agit d'une étude rétrospective portant sur

l'évolution des élèves et des parents durant leur processus de scolarisation au secondaire, soit d'une période de temps allant du secondaire I jusqu'au secondaire V.

Afin de retracer les élèves et les parents qui avaient participé aux activités des "Jardins du Coin" en 1988-89, nous avons dû faire une demande écrite et la distribuer aux professeurs de secondaire IV et V de la polyvalente d'appartenance des élèves du secteur où ces élèves ont évolués. Les étudiants concernés ont inscrit leurs coordonnées sur la demande puis nous les avons contactés par téléphone et avons fixé des entrevues pour chacun d'entre eux. Afin de respecter les règles déontologiques et de préserver la confidentialité des répondants, des autorisations écrites ont été demandées aux élèves et au directeur adjoint du secondaire IV et V. De plus, les entrevues se sont déroulées sur place, dans un local de la polyvalente concernée. Suite à des vérifications auprès des élèves concernés, la cohorte entière des "Jardins du Coin" en 1988 comportait 15 élèves. Cependant, quatre d'entre eux n'ont pas été interviewés pour des raisons de non disponibilité et un autre a quitté l'école pour déménager avec ses parents. Selon les propos de ses pairs, cet élève a poursuivi ses études dans sa région d'accueil. Par ailleurs, il semble qu'aucun d'entre eux n'ait abandonné l'école jusqu'à ce jour.

Avant d'introduire les modalités de collecte des données, il importe de présenter les grandes lignes d'orientation mis en avant par les "Jardins du Coin" de l'époque. C'est un organisme de type communautaire fondé en 1983 ayant pour but la mise sur pied de programmes d'intervention précoce, comme des ateliers de formation chez les enfants de trois à cinq ans, afin de prévenir les retards de développement nuisibles au bon fonctionnement de l'enfant durant son processus de scolarisation. De plus, les "Jardins du Coin" avaient pour but d'habiliter les parents à s'approprier des savoirs et

des savoir-faire utiles pour le développement global de l'enfant et pour le soutien scolaire de ce dernier au niveau cognitif (académique), affectif et social.

L'application du modèle d'intervention préventive des "Jardins du Coin" s'est faite suite à des constats empiriques des enseignants à l'effet que des enfants de milieux socio-économiquement défavorisés présentaient des retards psychomoteurs d'ordre développemental ainsi que des troubles affectifs et comportementaux inquiétants. Afin de pallier à ces lacunes, les responsables ont opté pour un modèle qui se fonde sur les assises conceptuelles du modèle cognitif, cognitivo-comportemental et humaniste (Terrisse et Boutin, 1987a). À partir de ce modèle, le CLSC Saguenay-Nord et les parents ont mis sur pied des ateliers de formation pour les jeunes de trois à cinq ans. En ce sens, les ateliers visaient le mieux être des jeunes, le développement global ainsi que l'élimination des troubles de comportement qui constituent le point de départ d'une mésadaptation sociale.

Considérant que les parents s'avéraient des partenaires idéaux pour faire maturer l'enfant et mettre en place une structure cognitive et affectivo-sociale aidante, on a privilégié une approche écologique où les parents sont des intervenants indissociables auprès des jeunes et capables de s'approprier des savoirs et des savoir-faire utiles au soutien de l'enfant. Cette prise de position renvoie aux principes d'autodétermination et d'appropriation définis par Dunst & Trivette (1988).

Différentes instances dont le MÉQ, MSSS, OSGE, (1992) reconnaissent la nécessité de mettre en oeuvre des programmes d'intervention précoce afin de prévenir les retards de développement nuisibles à un bon fonctionnement de l'élève dès son entrée dans le processus de scolarisation. Les visées de l'intervention sont en lien avec

les objectifs généraux de la politique de santé et de bien être du Ministère de la Santé et des Services Sociaux: offrir un milieu structuré favorisant le développement bio-psycho-social de l'enfant; inciter les parents à devenir des partenaires actifs du processus éducatif et leur offrir un soutien concret; créer un lieu d'implication et de reconnaissance sociale pour les parents et favoriser l'entraide et l'apprentissage de relations coopérantes tant chez les parents que chez les enfants. L'atteinte de ces objectifs a été assurée par la mise en place de diverses activités comme des sorties éducatives, des jeux libres et des activités d'apprentissage semi-dirigées pour les enfants auxquelles étaient intégrées les parents. En outre, des ateliers de formation et des séminaires de réflexion s'adressaient aux parents concernant les différents rôles parentaux.

Les ateliers visaient le développement psychomoteur, (motricité globale et fine) intellectuel, (exercices d'écriture, de résolution de problème) social, (jeux de coopération) et affectif (expression des émotions). Ils s'articulaient autour de thématiques variées et de sorties éducatives à la bibliothèque, à la ferme, au centre sportif, etc. De plus, une évaluation formative permettait d'assurer le suivi des apprentissages. L'observation continue et l'analyse des productions des enfants permettaient de procéder à cet exercice. Quant aux parents, leur formation était assurée par l'action et l'interaction avec les éducateurs et intervenants spécialisés. Des séances de discussion avaient également eu lieu afin de traiter des problématiques, de chercher des solutions et de créer un lieu de partage des compétences et des savoirs.

3.3 Collecte des données

Afin de répondre aux exigences de l'objectif un qui est de dresser le profil de scolarisation de chaque élève, nous avions opté pour une recherche documentaire à partir des dossiers d'élèves. La recherche documentaire consiste à étudier le contenu de document. Dans le cas présent, le contenu retenu devait provenir des documents d'archive, c'est-à-dire les dossiers scolaires retracant l'évolution de la scolarisation de chaque élève depuis le secondaire I. Cependant, l'accès à ces dossiers nous a été refusé car les personnes responsables n'ont pas voulu nous donner l'autorisation obligatoire dans un tel cas. À partir de cela, nous avons dû modifier notre procédure de départ en adoptant un autre mode de collecte des données de type rétrospectif, soit une entrevue orale semi-dirigée d'une durée d'environ trente minutes réalisée auprès des élèves et validée auprès des parents. L'entrevue contenait les dimensions nécessaires à l'élaboration de ce profil c'est-à-dire, les échecs académiques, la moyenne générale, le redoublement, la participation au cheminement particulier ou aux classes spéciales, les interventions par le psychologue, le travailleur social, la rééducatrice ou l'utilisation de soutien privé à la maison et l'abandon scolaire. Ce type de collecte de l'information nous a permis d'obtenir les dimensions nécessaires à la construction du profil de scolarisation de chaque élève. De plus, les informations ont été recueillies avec le consentement des élèves, des parents et des écoles concernés ainsi qu'avec le respect des recommandations éthiques qui s'imposent. Afin de s'assurer de la crédibilité des données, nous avons procédé à une validation de la part des parents, et par la suite, de la part du directeur de la polyvalente concernée.

Concernant l'objectif deux qui est de déterminer les compétences parentales développées, nous avons également retenu comme type de collecte de l'information,

l'entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ trente minutes. Selon Warner et Schoepfle (1987), ce type d'entrevue permet d'aller chercher de l'information relative aux faits observés et les opinions exprimées sur les événements, sur les autres et sur soi-même et de recueillir des données valides sur les croyances, les idées et les opinions des sujets. Selon Powney et Watts (1987), ce type d'entrevue permet d'obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions et les représentations des individus et ce, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. Elle permet aussi de préserver l'expression des contradictions, des tensions, des conflits et des circularités qui font partie de l'expérience humaine

Selon Warner & Schoepfle (1987), l'information obtenue lors des entrevues prend la forme de données évoquées, c'est-à-dire qu'elles renvoient aux souvenirs des personnes. Ne pouvant observer ce qui met trop longtemps à se développer, la constitution de ce type de données s'appuie sur la mémoire humaine pour essayer de reconstruire ce qui s'est produit. Ainsi, procèdent les méthodes qui portent sur le témoignage du passé comme les entrevues ou les enquêtes rétrospectives qui espèrent pouvoir reconstruire l'évolution des choses en remontant d'abord dans le temps puis en rétablissant le fil de l'histoire à partir du souvenir d'origine de l'acteur.

L'entrevue nécessite l'élaboration d'un schéma général d'un ensemble de thèmes particuliers. Les thèmes retenus pour l'entrevue qui concernent les compétences parentales renvoient à différents types de soutien et d'habileté c'est-à-dire, des compétences techniques et académiques (aide aux devoirs, récitations des leçons, etc.), de renforcement (récompenses), affectives (encouragements et félicitations), et communicationnelles et sociales. De plus, l'entrevue est constituée de deux types de

question, soit les questions ouvertes et fermées. Lors de l'entrevue individuelle, l'interviewer doit manifester son écoute par des reprises et des gestes d'encouragement. Il doit aussi intervenir de temps en temps pour effectuer des bilans qui relancent la discussion. Afin d'être en mesure d'analyser les informations obtenues lors des entrevues, nous avons dû effectuer le verbatim de chaque entrevue. Cette étape consiste à écouter les enregistrements et transcrire intégralement les propos des participants ce qui nous amène à présenter les modalités d'analyse des données.

Afin de répondre à l'objectif trois qui est de vérifier auprès des élèves si les compétences parentales de soutien leur ont permis de persévéérer au niveau scolaire, nous avons dû revenir sur les informations provenant des objectifs un et deux. Pour ce faire, l'instrument utilisé auprès des élèves est également l'entrevue semi-dirigée. Ceci visait à voir si effectivement il y avait un lien positif entre les compétences parentales et la persévérence à l'école. De plus, à la suite des entrevues faites pour les objectifs deux et trois, un retour sur le profil de scolarisation de l'élève a été effectué. Ces aller-retour permettent en quelque sorte de vérifier la validité et la fidélité de l'information. Kirk et Miller (1986) conçoivent la validité comme la capacité d'une procédure de produire la réponse correcte. Elle renvoie au degré selon lequel le résultat est interprété correctement. De plus, elle vise à démontrer si le chercheur observe vraiment ce qu'il doit observer c'est-à-dire, si les données obtenues sont représentatives.

3.4 Mode d'analyse et d'interprétation des données

Miles & Huberman (1984) définissent la phase d'organisation et de présentation des données comme la structure d'un ensemble d'information qui permet de tirer des conclusions et de prendre des décisions. Cette phase permet au chercheur de se

représenter les données dans un espace visuel réduit. De plus, elle aide à planifier d'autres analyses, elle facilite la comparaison de différents ensembles de données et assure leur utilisation directe dans le rapport final. Différents modes de représentation des données qualitatives permettent d'opérer une réduction visuelle et une structuration des données: les figures et les graphiques; les matrices et les tableaux. Dans le cas présent, le mode de représentation des données retenu est le tableau.

Ces mêmes auteurs proposent un modèle interactif d'analyse des données qualitatives qui reposent sur trois composantes d'activités: soit la réduction des données, leur présentation et leur interprétation ainsi que la vérification des conclusions. L'analyse des données doit subir une réduction par un système de codage. Ces auteurs définissent cette étape comme le processus de sélection, de centration, de simplification, d'abstraction et de transformation des données recueillies. En fait, cette première étape d'interprétation consiste à systématiser les réponses des sujets en un format qui permet de résumer et d'organiser l'information. Par exemple, la réduction des données peut se faire par la sélection de matériel ou la rédaction du verbatim.

L'analyse des données présuppose que les énoncés d'un discours sont des unités complètes sur lesquelles des opérations peuvent être portées. Ainsi, trois types d'analyse sont possibles. L'analyse conceptuelle qui permet d'analyser et comparer des énoncés afin de préciser comment une information parle d'un thème. L'analyse du discours qui permet d'analyser les énoncés afin de dégager la structure du discours, la forme et la richesse de son contenu et les stratégies de son argumentation. L'analyse de contenu au sens restreint qui permet de condenser, de résumer et de systématiser le contenu de la pensée des participants ou d'examiner l'évolution et l'importance des

énoncés. Dans notre cas, c'est l'analyse de contenu qui a été retenue car elle permet d'aller chercher les données spécifiques concernant chaque objectif de recherche.

Concernant le premier objectif, l'analyse de contenu permet de dresser le profil de scolarisation des étudiants et de classer leurs propos en différentes catégories. La catégorisation de l'information permet de dresser la liste des constantes et des particularités c'est-à-dire, le regroupement des composantes du profil de scolarisation tels les échecs scolaires, la moyenne générale, le redoublement, l'intégration au cheminement particulier ou aux classes spéciales, l'intervention par le psychologue, le travailleur social, la rééducatrice ou l'usage de soutien académique privé et l'abandon scolaire.

En lien avec le deuxième objectif, l'information provenant des entrevues est soumise à une analyse de contenu thématique (par thèmes). Ce type d'analyse permet d'identifier et de regrouper l'information (les compétences parentales) provenant des parents par thèmes et sous-thèmes. De plus, l'analyse thématique permet d'identifier de quoi parle un discours par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes et des idées directrices. L'analyse de contenu manifeste d'un texte s'effectue par repérage et codage des unités d'analyse, soit par le tri des propositions ou des passages pertinents de l'entrevue et leur extraction pour composer la liste des passages significatifs.

En rapport avec le troisième objectif, une analyse de contenu a également été effectuée. Par la suite, les données recueillies lors des entrevues auprès des élèves et des parents ont été soumis à un croisement. Ce croisement des analyses permet de répondre à notre troisième objectif de recherche. Enfin, pour favoriser une compréhension globale des résultats de recherche, les données ont été regroupées selon

chaque objectif de recherche et placées sous forme de thèmes et de sous thèmes.

Maintenant que nous avons déterminé la méthodologie de recherche, il importe de présenter le contenu de la partie suivante de la recherche. Il y sera donc question de la présentation des résultats obtenus suite à l'investigation.

CHAPITRE IV

Présentation des résultats

Dans ce chapitre, il sera question des données obtenues lors des entrevues avec les élèves du secondaire V et celles de leurs parents. En premier lieu, nous présenterons les données obtenues concernant le premier objectif de la recherche, soit d'examiner le profil de scolarisation des élèves qui continuent malgré les difficultés rencontrées. Par la suite, nous regarderons les données se rapportant au deuxième objectif de la recherche, soit de déterminer les compétences parentales de soutien que la formation initiale a permis de développer pour soutenir l'enfant en cours de scolarisation. Enfin, nous exposerons les données visant à répondre au troisième objectif de la recherche, soit de cibler les compétences parentales de soutien qui ont permis aux élèves de contrer l'abandon scolaire. Afin de répondre le plus correctement possible à ces trois objectifs de recherche, nous exposerons les données pertinentes en référence à des thèmes et des sous thèmes. De plus, pour favoriser chez le lecteur une compréhension générale du phénomène, les résultats seront présentés sous forme de tableaux. Il sera ainsi possible d'avoir une vision globale des résultats de recherche.

4.1 Profil de scolarisation

Afin de répondre au premier objectif de recherche, nous avons regroupé sous forme de tableaux les différents éléments du profil de scolarisation de chaque élève de secondaire V. Ces profils illustrent les différentes dimensions proposées c'est-à-dire, les échecs scolaires, la moyenne générale, le redoublement, les classes spéciales ou le cheminement particulier, les interventions de soutien et l'abandon scolaire. Cependant, lorsque des éléments comme le redoublement, les classes spéciales et l'abandon scolaire ne sont pas présents sur le tableau, c'est qu'ils ne font pas partie du vécu expérientiel des élèves impliqués dans cette étude. Le profil de scolarisation des élèves du secondaire I est présenté à partir du tableau suivant.

Tableau I
Profil de scolarisation des élèves au secondaire I

| Élèves | Échecs cumulatifs | Moyenne générale | Redoublement | Cheminement particulier | Intervention | Abandon scolaire |
|--------|-------------------|------------------|--------------|-------------------------|--------------|------------------|
| E 1 | - | 85-90 % | - | - | - | - |
| E 2 | - | 80-85 % | - | - | - | - |
| E 3 | - | 70-80 % | - | - | - | - |
| E 4 | - | 72-75 % | - | - | - | - |
| E 5 | - | 80 % | - | - | - | - |
| E 6 | - | 80 % | - | - | - | - |
| E 7 | géographie | 70 % | - | - | - | - |
| E 8 | - | 72 % | - | - | - | - |
| E 9 | - | 72 % | - | - | - | - |
| E 10 | - | 85 % | - | - | - | - |

Légende: E: élève -: indique qu'il y a absence d'élément

Comme nous pouvons le constater à la lecture du tableau I, le profil scolaire des dix élèves de secondaire I présente une certaine homogénéité. L'ensemble des élèves a eu une moyenne générale se situant entre 70 et 90%: cinq d'entre eux se situant dans les 70%, quatre dans les 80% et un dans les 90%. À gauche du tableau, il est possible d'observer qu'un seul élève a eu des échecs répétés en secondaire I et ce, en géographie. De plus, il faut préciser qu'aucun profil scolaire ne comprend de redoublement, d'intervention de soutien, d'insertion au cheminement particulier ou aux classes spéciales et d'abandon scolaire.

Tableau II
Profil de scolarisation des élèves de secondaire II

| Élèves | Échecs cumulatifs | Moyenne générale | Redoublement | Cheminement particulier | Intervention | Abandon scolaire |
|--------|----------------------|---------------------|--------------|----------------------------|--------------|---------------------|
| E 1 | - | 85-90 % | - | - | - | - |
| E 2 | - | 80-85 % | - | - | - | - |
| E 3 | - | 70-80 % | - | - | - | - |
| E 4 | - | 72-75 % | - | - | - | - |
| E 5 | - | 80 % | - | - | - | - |
| E 6 | - | 80 % | - | - | - | - |
| E 7 | histoire français | 70 % | - | - | - | - |
| E 8 | - | 72 % | - | - | - | - |
| E 9 | - | 72 % | - | - | - | - |
| E 10 | - | 85 % | - | - | - | - |

Légende: E: élève -: indique qu'il y a absence d'élément

Selon le tableau II, nous pouvons observer une constance dans la moyenne des élèves. Par ailleurs, un échec en histoire et un échec en français ont été observés chez un élève. Comme lors du secondaire I, il n'y a pas d'élément d'information nouveau s'inscrivant dans les rubriques de redoublement, d'intervention de soutien, d'insertion dans le cheminement particulier ou dans des classes spéciales et d'abandon scolaire.

Tableau III
Profil de scolarisation des élèves au secondaire III

| Élèves | Échecs cumulatifs | Moyenne générale | Redoublement | Cheminement particulier | Intervention | Abandon scolaire |
|--------|-----------------------------|---------------------|--------------|----------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| E 1 | - | 85-90 % | - | - | - | - |
| E 2 | - | 80-85 % | - | - | - | - |
| E 3 | - | 70-80 % | - | - | - | - |
| E 4 | - | 72-75 % | - | - | - | - |
| E 5 | - | 80 % | - | - | soutien privé en anglais | - |
| E 6 | anglais français | 80 % | - | - | - | - |
| E 7 | - | 70 % | - | - | - | - |
| E 8 | sciences | 72 % | - | - | - | - |
| E 9 | math | 72 % | - | - | - | - |
| E 10 | - | 85 % | - | - | - | - |

Légende: E: élève -: indique qu'il y a absence d'élément

Les profils scolaires des élèves lors du secondaire III se démarquent légèrement de ceux des deux premiers degrés du secondaire car il est possible d'observer une augmentation du nombre total des échecs. En effet, malgré le maintien des moyennes générales, le nombre total d'échecs scolaires a doublé passant de deux à quatre. De plus, trois élèves sur dix ont échoué au moins dans une discipline au programme contrairement à une au secondaire II. Dans le tableau III, nous pouvons également

constater une dimension nouvelle au profil. En effet, un élève a bénéficié d'interventions de soutien, c'est-à-dire qu'il a reçu du soutien privé en anglais. Tous comme les autres degrés du secondaire, les profils de scolarisation ne contiennent pas de redoublement, pas d'insertion dans le cheminement particulier et pas d'abandon scolaire non plus.

Tableau IV
Profil de scolarisation au secondaire IV

| Élèves | Échecs cumulatifs | Moyenne générale | Redoublement | Cheminement particulier | Intervention | Abandon scolaire |
|--------|-----------------------|---------------------|--------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| E 1 | - | 85-90 % | - | - | - | - |
| E 2 | histoire | 80-85 % | - | - | - | - |
| E 3 | - | 70-80 % | - | - | - | - |
| E 4 | histoire | 72-75 % | - | - | - | - |
| E 5 | français anglais | 80 % | - | - | soutien privé en anglais | - |
| E 6 | - | 80 % | - | - | - | - |
| E 7 | éducation physique | 70 % | - | - | - | - |
| E 8 | sciences | 72 % | - | - | - | - |
| E 9 | histoire | 72 % | - | - | - | - |
| E 10 | - | 85 % | - | - | - | - |

Légende: E: élève -: indique qu'il y a absence d'élément

À l'examen du profil scolaire de chaque élève au secondaire IV, il apparaît que s'ils éprouvent plus de difficultés à réussir dans différentes disciplines scolaires. À ce sujet, le tableau IV compte le nombre le plus élevé d'échecs au regard des autres niveaux du secondaire, c'est-à-dire sept échecs répartis entre six élèves. En effet, trois élèves sur dix ont subi des échecs en histoire, un en français écrit et en anglais fort et les deux autres en éducation physique et en sciences. Cependant, il est intéressant de noter que l'élève (E6) qui avait eu deux échecs l'année précédente, n'en a pas eu à ce degré. De plus, tout comme au secondaire III, le même élève a encore bénéficié de soutien privé en anglais. Au niveau académique, l'histoire semble constituer une grande difficulté chez les élèves puisque parmi les six qui ont échoué dans une discipline, trois d'entre eux ont échoué en histoire. Il n'y a pas d'autres constats relatifs aux autres dimensions du profil: il n'y a pas de redoublement, pas d'insertion dans le cheminement particulier ou dans des classes spéciales et pas d'abandon scolaire non plus.

Tableau V
Profil de scolarisation des élèves au secondaire V

| Élèves | Échecs cumulatifs | Moyenne générale | Redoublement | Cheminement particulier | Intervention | Abandon scolaire |
|--------|----------------------|---------------------|--------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| E 1 | - | 85-90 % | - | - | - | - |
| E 2 | - | 80-85 % | - | - | - | - |
| E 3 | math | 70-80 % | - | - | - | - |
| E 4 | math | 72-75 % | - | - | - | - |
| E 5 | anglais | 80 % | - | - | soutien privé en anglais | - |
| E 6 | chimie | 80 % | - | - | - | - |
| E 7 | - | 70 % | - | - | - | - |
| E 8 | histoire | 72 % | - | - | - | - |
| E 9 | math | 72 % | - | - | - | - |
| E 10 | - | 85 % | - | - | - | - |

Légende: E: élève -: indique qu'il y a absence d'élément

À l'examen des résultats du tableau V, nous pouvons observer un maintien dans les profils de scolarisation. En effet, malgré que les examens de fin d'année n'étaient pas faits, six élèves nous ont quand même avoué se diriger vers des échecs dans les disciplines académiques suivantes: mathématiques, anglais fort, chimie et histoire. Tout comme les deux années précédentes, le même élève a encore une fois bénéficié de soutien privé en anglais. Cependant, il a quand même échoué cette discipline mais il ne se décourage pas. Au niveau académique, des difficultés majeures en mathématiques

semblent manifestes chez les élèves du secondaire V. En effet, parmi six élèves qui ont échoué dans une discipline, trois d'entre eux ont subi des échecs répétés en mathématiques. De plus, les profils de scolarisation ne comportent pas de redoublement, d'insertion dans le cheminement particulier ou dans les classes spéciales et d'abandon scolaire.

Au départ, les canevas d'entrevue des élèves du secondaire V comportaient une question particulière concernant la poursuite des études. Toutefois, si les résultats à cette question n'apparaissent pas dans les résultats, c'est qu'ils ne constituent pas un élément lié à l'élaboration des profils de scolarisation. Cependant, nous avons cru bon d'exposer les résultats pour des fins d'analyse. Il est donc intéressant de noter qu'aucun élève ne désire arrêter les études en secondaire V. En effet, huit élèves ont déjà été admis dans différents établissements collégiaux du Québec et deux dans différents D.E.P. (diplômes d'études professionnelles).

En résumé, huit élèves sur dix ont eu au moins un échec pendant leur cheminement au secondaire et seulement deux d'entre eux ont réussi à les éviter. De plus, le nombre maximal des échecs par élève pour chacun des degrés du secondaire ne dépasse pas deux. Finalement, un élève sur dix a bénéficié pendant trois années consécutives d'intervention, soit du soutien privé en anglais. Toutefois, ce soutien n'a pas assuré la réussite de l'élève dans la discipline concernée. Cependant, il est important de noter que malgré les échecs répétés, les répondants ont toujours persévétré. Par ailleurs, tout au long des cinq années du secondaire aucun élève n'a vécu de redoublement, d'insertion dans le cheminement particulier ou dans des classes spéciales ni d'abandon scolaire comme le démontre le tableau VI.

Tableau VI

Synthèse des profils de scolarisation des élèves au cours du secondaire

| Élèves | Échecs cumulatifs | Moyenne générale | Redoublement | Cheminement particulier | Intervention | Abandon scolaire |
|--------|---|------------------|--------------|-------------------------|--------------------------------|------------------|
| E 1 | - | 85-90% | - | - | - | - |
| E 2 | -histoire | 80-85% | - | - | - | - |
| E 3 | -math | 70-80% | - | - | - | - |
| E 4 | -histoire -math | 72-75% | - | - | - | - |
| E 5 | -français -anglais(2) | 80% | - | - | soutien privé en anglais(3) | - |
| E 6 | -anglais -français -chimie | 80% | - | - | - | - |
| E 7 | -éducation physique -géographie -histoire -français | 70% | - | - | - | - |
| E 8 | -sciences(2) -histoire | 72% | - | - | - | - |
| E 9 | -math(2) -histoire | 72% | - | - | - | - |
| E 10 | - | 85% | - | - | - | - |

4.2 Compétences parentales de soutien

À la lumière des données obtenues lors des entrevues avec les parents et en lien avec notre deuxième objectif de recherche qui est de déterminer les compétences parentales que la formation initiale assurée par les "Jardins du Coin" a permis de développer pour soutenir l'enfant en cours de scolarisation, six compétences parentales de soutien à l'élève ont été ciblées. Ces compétences renvoient à différentes formes de soutien tel le soutien moral et affectif qui consiste à l'encouragement verbal de l'élève; le soutien communicationnel qui comprend le dialogue et l'écoute de l'élève; le soutien technique qui comporte l'aide aux devoirs et aux leçons; le soutien pédagogique qui met en cause les compétences académiques des parents lors de la réalisation du travail scolaire; la mobilisation de renforcements qui vise à récompenser l'élève pour les bonnes performances scolaires; la compétence sociale qui est la capacité à aller chercher l'aide d'autrui lors de difficultés ressenties face à la réalisation d'un travail scolaire par l'enfant. Le tableau suivant comporte les différentes compétences parentales de soutien. Elles ont été compilées par ordre d'importance et reflètent les types de soutien apportés aux élèves par les parents durant leur cheminement scolaire au niveau secondaire. Le tableau VII fait ressortir les compétences parentales de soutien manifestes à chaque degré du secondaire.

Tableau VII
Compétences parentales de soutien

| Parents | Affectif | Social | Technique | Renforcement | Communicationnel | Académique |
|---------|----------|--------|-----------|--------------|------------------|------------|
| P 1 | x | x | x | x | x | - |
| P 2 | x | x | x | x | - | x |
| P 3 | x | x | x | x | x | - |
| P 4 | x | x | x | x | - | x |
| P 5 | x | x | x | x | - | - |
| P 6 | x | x | - | - | x | - |
| P 7 | x | x | x | x | x | x |
| P 8 | x | x | x | x | - | - |
| P 9 | x | - | x | x | x | x |
| P 10 | x | x | x | x | x | x |

Légende: P: parents -: indique qu'il y a absence d'élément

Nous avons pu constater clairement que le soutien moral et affectif est assuré de manière continue par les parents. Habituellement, ce type de soutien prend la forme d'encouragements verbaux multiples. En ce sens, des expressions verbales comme "ne lâche pas, tu es capable" ont été communes chez les parents qui ont soutenu leurs enfants au niveau moral et affectif. Dans cette optique, dix répondants assurent un soutien de cet ordre. Il est possible de retracer dans les discours suivants ces encouragements verbaux.

"Elle est persévérente mais si elle a une baisse, je prends la relève en l'encourageant." (P1)

"Oui, je lui dis de ne pas lâcher parce que les efforts sont toujours récompensés." (P4)

"Oui, en lui disant que s'il veut, il est capable. On lui dit de ne pas lâcher même si parfois c'est difficile et qu'avec des efforts nous récoltons toujours ce qu'on a semé." (P8)

Le soutien moral et affectif est le plus répandu chez les parents et il est souvent relié à la compétence sociale. Lorsque des difficultés surviennent lors de l'aide aux devoirs et aux leçons, neuf parents sur dix optent pour le recours aux ressources humaines c'est à dire, qu'ils s'adressent à d'autres personnes comme des amis ou des professeurs pour leur venir en aide. En voici quelques exemples.

"Je demande à des personnes ou à d'autres parents." (P3)

"Quand j'ai de la difficulté, je prends des conseils des autres. Je vais prendre des informations pour lui donner le plus de support possible." (P4)

"Si moi je ne serais pas capable, je demanderais à quelqu'un d'autre pour l'aider." (P5)

"Ben j'vais voir quelqu'un qui connaît les mathématiques ou l'anglais." (P6)

"Ça n'arrive pas souvent mais quand ça arrive, je vais appeler le professeur." (P7)

"Non, j'ai jamais eu de misère. Si j'en aurais eu, j'aurais demandé à quelqu'un d'autre." (P8)

Seulement un parent ne croit pas avoir développé de capacité à interagir avec autrui pour le soutien scolaire de l'enfant. Lors de difficultés, il utilise plutôt des ressources matérielles, c'est-à-dire la consultation personnelle de livres ou de dictionnaires pour résoudre le problème.

La compétence sociale est directement reliée à l'aide scolaire apportée à l'enfant en cas de difficultés. Cette compétence ouvre souvent la porte au soutien technique. Ce type de soutien qui se traduit par l'encadrement et la supervision des devoirs et des leçons est effectué par la majorité des parents. En effet, neuf parents affirment assister les enfants lors du travail scolaire.

"Parfois je lui fais faire ses devoirs de mémoire mais pas plus. Comme en anglais, je lui demande des choses de mémorisation". (P1)

"Cela arrive souvent que je jette un coup d'oeil sur ses devoirs." (P2)"

"Aujourd'hui moins parce qu'à cet âge là, il est plus autonome mais oui, je vérifie toujours ses devoirs le soir." (P3)

"Oui, si le besoin s'en fait sentir." (P5)

"Quand elle a des exposés oraux, je lui demande de le faire en avant de moi." (P7)

"Oui, même s'il est rendu pas mal autonome, je vérifie toujours si ses devoirs sont faits et s'il sont bien faits parce que ce n'est pas assez de faire ses devoirs, il faut aussi bien les faire." (P8)

"Oui, je vérifie tous ses devoirs et s'ils ne sont pas faits, il ne sort pas." (P9)"

Le soutien technique renvoie à une dimension très importante du soutien à l'élève, soit l'aide aux devoirs. Toutefois, une autre compétence comme l'utilisation de renforcements matériels pour récompenser l'enfant pour ses bons résultats académiques est également très répandue chez les parents et surtout très appréciée des élèves. En effet, neuf parents avouent récompenser matériellement leurs enfants pour leurs bonnes performances académiques. Ces récompenses sont souvent sous forme d'argent de poche ou d'objets divers que l'enfant a personnellement demandé. En voici quelques exemples.

"Oui. Toutes les fois qu'elle passe son année, on part en voyage ensemble à la fin de l'année. Je peux aussi lui acheter un petit gilet pour lui dire qu'elle a été bonne à l'école." (P2)

"Si elle réussit, on lui donne ce qu'elle a demandé et si elle ne réussit pas, elle ne l'a pas. On lui donne des récompenses qu'elle a besoin, peu importe ce qu'elle demande." (P5)

"Oui, des récompenses ou de l'argent de poche. Je lui ai déjà acheté une bicyclette et des skis. Cette année, je vais lui donner ma vieille automobile. Comme ça, elle va être plus autonome." (P7)

Oui, parfois on lui donne des petits cadeaux et si elle passe son année, elle aura des cours de piano." (P10)

Rappelons aussi qu'en plus d'utiliser des renforcements matériels, d'autres parents mobilisent également des compétences affectives et communicationnelles pour récompenser l'enfant de ses bonnes performances scolaires. Ainsi, quatre parents sur dix ne se contentent pas seulement de récompenser leurs enfants de façon matérielle. Voici leurs propos.

"En la félicitant avec des mots et selon nos moyens financiers. On peut parfois lui acheter quelque chose qu'elle a vraiment besoin." (P1)

"Avec des récompenses et la communication. On lui donne ce qu'il demande et d'utile." (P3)

"Quand il a du succès, je le félicite pour le beau travail qu'il a fait et je l'encourage à continuer. J'suis pas trop forte des récompenses parce qu'il y a d'autres façons pour motiver un enfant à continuer. Peut être des récompenses comme passer une fin de semaine en famille à l'extérieur de la ville." (P4)

"Oui, avec des encouragements surtout et de temps en temps avec des cadeaux mais c'est pas ça qui est le plus important. Quand on lui donne des cadeaux pour son école, c'est des choses qu'il demande." (P8)

Les récompenses matérielles sont évidemment très utilisées. Cependant, un parent n'emploie pas de récompense matérielle pour souligner le succès scolaire. Il emploie plutôt des récompenses affectives. Voici ses propos.

"La récompenser matériellement non. Je lui dis simplement que je suis contente d'elle. J'peux aussi lui dire de continuer et de ne pas lâcher." (P6)

Une autre compétence importante dans le processus de scolarisation d'un enfant est la capacité à communiquer avec l'enfant. Toutefois moins mobilisée, cette aptitude renvoie à la qualité des communications entre les parents et les enfants. La compétence de soutien communicationnel prend forme à travers le discours et l'écoute. Habituellement, elle se manifeste sous forme d'encouragements verbaux multiples. À

ce sujet, six parents semblent assurer ce type de soutien à l'enfant. En voici quelques exemples.

"Avec le dialogue. On jase avec elle sur ses intérêts et on lui donne des conseils et des suggestions." (P1)

"Je lui dis quelque chose du genre, ça va bien aller, ne voit pas ça négatif. Je dis ben des choses mais surtout la communication." (P6)

"En lui expliquant que c'est normal qu'elle ait des problèmes. Je lui dis que la vie est faite comme ça mais que si elle ne lâche pas, elle vas toujours finir par passer au travers." (P7)

"La communication. Je parle beaucoup avec elle. Je l'encourage et je la pousse toujours à continuer et à ne jamais abandonner. J'lui dis aussi qu'elle a tout pour réussir et que si elle veut vraiment elle est capable de tout faire." (P10)

Parmi toutes les compétences parentales énoncées précédemment, le soutien académique demeure, malgré son importance, le moins présent. Il consiste en l'explication de la matière moins maîtrisée par l'enfant, en des réponses à ses questions académiques, en la vérification et la correction des fautes dans les travaux scolaires. Par ailleurs, nous avons pu constater que cette compétence est quand même mobilisée par la moitié des parents. En effet, cinq parents sur dix affirment apporter ce type d'aide à leurs enfants. Voici leurs propos.

"C'est sûr qu'elle est assez grande pour faire ses devoirs et ses leçons seule mais je vais quand même jeter un coup d'oeil. Quand elle me pose des questions, je lui réponds et je suis toujours à ses côtés." (P2)

"Oui, je lui donne des conseils et je lui montre comment travailler." (P4)

"Parfois, je fais des problèmes mathématiques avec elle. Je ne devrais pas mais parfois je lui donne des réponses." (P7)

"Je corrige aussi ses fautes de français et il me récite ses exposés oraux. Comme ça, je suis sûr de son succès." (P9)

"Au secondaire, je vérifiais si elle n'avait pas de faute. Si elle en avait, je lui faisais corriger." (P10)

L'implication des parents dans le processus de scolarisation de l'enfant au niveau moral et affectif, communicationnel, technique, pédagogique et matériel est encore très présente et ce, même si aujourd'hui leurs enfants évoluent en secondaire V. En effet, dix parents affirment encore s'impliquer dans le processus de scolarisation de leurs adolescents. Cependant, les parents nous avouent clairement que leur implication était plus importante au primaire et qu'actuellement elle varie selon les besoins de leurs adolescents. Voici quelques propos.

"Ben j'dirais presque tous les jours. Elle me montre toujours ses devoirs et même si elle n'en a pas tous les jours, je suis toujours près d'elle." (P2)

"Moins au secondaire mais toujours selon l'aide qu'il a besoin." (P3)

"Pas toujours mais quand elle en a besoin." (P6)

"Tout le temps qu'elle veut, c'est pas compliqué hein!." (P7)

"J'dirais peut-être quatre à cinq heures par semaine. Parfois un peu plus parfois un peu moins, ça dépend de lui." (P8)

"Oui, mais moins au niveau scolaire, la communication et les encouragements." (P10)

En général, les parents interrogés mobilisent plusieurs compétences de soutien pour supporter leur enfant. De plus, selon le tableau VII, nous pouvons observer que le type d'aide apporté est diversifié et continu.

4.3 Perceptions des élèves à propos des compétences parentales aidantes

À la lumière des données obtenues avec les élèves concernant le troisième objectif de recherche, nous avons constaté qu'ils ont bénéficié de diverses compétences parentales durant leur processus de scolarisation. Ces compétences se situent au niveau affectif, technique, matériel, académique et communicationnel. Le tableau VIII donne une vision globale du soutien parental obtenu par les élèves.

Tableau VIII

Perceptions des élèves à propos des compétences parentales aidantes

| Élèves | Affectif | Communicationnel | Technique | Renforcement | Académique |
|--------|----------|------------------|-----------|--------------|------------|
| E1 | x | x | x | x | x |
| E2 | x | x | x | x | x |
| E3 | x | x | x | x | - |
| E4 | x | x | x | x | x |
| E5 | x | x | x | x | - |
| E6 | x | x | x | - | - |
| E7 | x | x | x | x | x |
| E8 | x | x | x | x | x |
| E9 | x | x | x | x | x |
| E10 | x | x | x | x | x |

Légende: E: élève -: indique qu'il n'y a pas d'élément

Lorsque nous demandons aux élèves s'ils ont été supportés en cours de scolarisation, dix élèves estiment avoir reçu de l'encouragement d'ordre moral et d'ordre affectif. En voici quelques exemples.

"Ils me disaient des choses comme: tu es pas mal bonne; si tu veux tu es capable; ne lâche pas c'est important l'école". (E1)

"Oui. Ils me disaient des petites phrases comme lâche pas c'est la dernière année. (E4)

"Ils me disaient de ne pas lâcher et qu'il fallait que je finisse mon secondaire V." (E5)

"Ils m'ont toujours aidé à continuer et à persévéérer en me disant de ne pas lâcher, que j'étais capable et que j'allais me rendre loin si je continuais. " (E7)

"Habituellement, ils m'ont toujours encouragé et supporté. Quand j'avais besoin d'eux, ils étaient là tout le temps." (E10)

Outre l'intérêt des élèves vis-à-vis cette compétence de soutien, la capacité à bien communiquer suscite également un intérêt manifeste chez les élèves. Cette compétence renvoie à l'écoute et à la qualité de la communication entre les parents et les enfants. Elle touche également aux communications des parents concernant l'avenir social et sur l'importance de la scolarité pour obtenir un travail dans la société actuelle. Dix élèves avouent avoir bénéficié de l'exercice de cette compétence. Voici quelques-uns de leurs propos.

"Ils communiquaient beaucoup avec moi. Ils me faisaient des discours en faisant des comparaisons avec des gens qui avaient pas beaucoup d'éducation. Ils me disaient aussi que si j'avais pas de diplôme, j'aurais pas de travail ni d'argent." (E1)

"Ils m'ont toujours appuyé dans mes décisions durant le secondaire. Ils discutaient avec moi, ils m'écoutaient et il me motivaient en me disant: fait un effort parce que tu achèves bientôt, après tu vas aller au CÉGEP, donc ça vaut la peine de ne pas échouer de cours." (E2)

"Oui, ils m'ont toujours soutenu là-dessus. Ils m'expliquaient que si j'avais pas de secondaire v, ça me fermerait carrément une porte pour aller sur le marché du travail tandis qu'avec un secondaire v, j'aurais une porte d'ouverte pour le marché du travail". (E4)

"Un secondaire V, c'était la première chose qu'il fallait que j'aille pour avoir un travail au moins au salaire minimum mais que si je persévérais plus loin comme à l'université, que j'allais aller plus loin, avoir une meilleure paye et que j'allais être mieux placé dans la société. Ils me disaient aussi que si je passais pas, que c'était moi qui allait perdre un an de salaire. Ils me disaient plutôt les désavantages de l'avenir." (E7)

"J'pense que oui. Ils m'ont toujours dit de ne pas lâcher parce que c'était important l'école pour avoir un bon travail et que l'école ça nous aidait à bien réussir dans la vie et que plus on avait une bonne éducation plus on était respecté dans la société." (E10)

Outre cette compétence qui permet à l'élève d'appréhender l'avenir d'une façon responsable, les élèves évoquent également d'autres particularités d'ordre technique. La vision des élèves concernant les compétences relatives au soutien technique des

parents durant leur processus de scolarisation est claire. Dix élèves affirment avoir eu de l'aide technique lors de l'accomplissement de leurs devoirs et de leurs leçons. Cependant, cinq d'entre eux affirment avoir obtenu davantage de soutien en ce sens au niveau primaire. Voici leurs propos.

"Plus au primaire pas au secondaire parce que quand tu es plus jeune tu as plus besoin d'être encadré mais au secondaire tu as les professeurs et c'est assez. Qu'est-ce qu'ils faisaient? Ils vérifiaient mes devoirs et mes leçons. (E5)

"Oui, au primaire mais davantage en première et deuxième année." (E6)

"Oui, au primaire surtout. En m'aidant pour mon vocabulaire, les mathématiques et le par cœur Pour étudier du par cœur, ils me disaient qu'il fallait que je lise et relise. Le reste ben... la logique, ils me disaient d'apprendre toujours avec la logique." (E7)

"Plus au primaire qu'au secondaire. Surtout au primaire, j'étudiais et je faisais mes leçons par écrit. Ils faisaient une vérification journalière des devoirs et ils regardaient tout le temps mes notes." (E8)

"Oui. Quand j'en avais besoin, ils me demandaient mes leçons". (E10)

Les élèves reconnaissent l'influence positive de l'aide technique apportée lors de la réalisation des devoirs et des leçons. Cependant, ils ciblent également les renforcements d'ordre matériel. En effet, cette compétence est largement déployée par les parents. Lorsque nous abordons cette question, neuf élèves admettent avoir déjà obtenu des récompenses pour leurs bonnes performances scolaires. Voici quelques-uns de leurs propos.

"Oui, j'ai déjà eu un chien et de l'argent pour m'acheter ce que je voulais." (E1)

"Au secondaire, quelques fois. Mes parents me disaient; si tu passes ton année sans aucun échec, tu auras quelque chose à l'été comme un vélo ou une petite somme d'argent." (E2)

"Ah! oui, les parents et même la grand-mère embarquaient. Ils me disaient de venir leur montrer mon bulletin et s'il était beau, j'avais une récompense. C'était de l'argent de poche, un vélo, des articles de sport, etc. Même si c'était pas grand chose, juste le fait d'être

récompensé, ça me rendait fier." (E3)

"Parfois, à la fin de l'année quand j'avais un beau bulletin et que je passais mon année, ils me donnaient un vélo ou de l'argent de poche pour les sorties." (E5)

"Une fois seulement, ils m'avaient acheté un radio parce que j'avais passé mon année". (E7)

"Oui, un dix dollars en dessous de la table mais aussi des choses que j'avais besoin comme des articles de sport, des raquettes de tennis et des bottes pour travailler dehors." (E8)

Évidemment, ce renforcement est très utilisé par les parents et très apprécié des élèves. Selon eux, ils constituent parfois une bonne source de motivation. À ce sujet, sept élèves voient les récompenses matérielles comme une bonne source de motivation. En voici quelques exemples.

"Oui, parce que quand je voulais quelque chose, je savais que si j'avais une bonne note, je l'avais. C'était donc facile de me forcer pour avoir une bonne note." (E1)

"C'est sûr que trop c'est comme pas assez mais oui, ça m'a motivé." (E3)

"En ayant de l'argent de poche tu te dis qu'ils vont te donner vingt dollars si tu as 80% en français. En ayant vingt dollars de plus, tu te dis hein!, j'vais pouvoir m'acheter ce que je veux, donc ça va t'aider à performer encore plus à l'école." (E4)

"Oui, quand c'est de l'argent c'est motivant." (E5)

"J'pense que oui parce qu'avec ça, je faisais plus d'effort pour avoir de l'argent, donc j'avais des meilleures notes dans mes bulletins." (E9)

"Un peu parce que ça donne une raison de plus pour travailler à l'école. En plus de ma propre motivation, c'était pas mal." (E10)

On observe que le renforcement matériel est reconnue comme important par les élèves. Le soutien académique l'est aussi. Cette compétence parentale se rapporte à la capacité d'expliquer la matière incomprise par l'élève lors de la réalisation des devoirs et des leçons. À ce sujet, six élèves affirment avoir bénéficié d'un tel soutien. Voici quelques-uns de leurs propos.

"Surtout en français parce que j'avais beaucoup de misère dans ça. C'est sûr, ils venaient vérifier mes devoirs et ils regardaient si tout était correct. S'il y avait quelque chose de pas correct, ils essayaient de me l'expliquer et s'ils n'étaient pas capables, ils me disaient d'aller voir le professeur le lendemain." (E1)

"À chaque soir ma mère faisait mes devoirs avec moi. Elle les vérifiait et je devais les faire après le souper. En plus, elle me disait qu'il fallait toujours que mes travaux soient propres si je voulais me retrouver dedans." (E2)

"Ils m'ont montré comment être propre et comment avoir de l'ordre dans son travail. En général, ils vérifiaient la propreté, si j'avais de l'ordre dans ce que je faisais, si je répondais aux critères demandés et ils vérifiaient les fautes de français." (E4)

L'appréciation des élèves concernant le soutien scolaire est particulièrement éloquente. En effet, tous les élèves interrogés admettent l'importance pour eux de la mobilisation des compétences parentales dont nous avons fait état précédemment. En voici quelques exemples.

"Surtout l'encadrement qu'ils m'ont donné au primaire et la motivation morale." (E3)

"Oui, parce que mon père m'a appris à persévérer et s'il n'aurait pas été là et ne m'aurait pas aidé, peut-être que je serais pas là. Je serais peut-être une décrocheuse. C'est grâce à lui que je suis là." (E7)

"Oui. J'pense que quand on a des encouragements, ça aide pour la motivation et à ne pas se décourager." (E8)

"Oui, parce que ça m'a aidé à ne pas me décourager et à ne pas redoubler d'année." (E9)

"Oui, c'est sûr que ça m'a aidé. J'veux dire qu'ils étaient là quand j'avais besoin d'eux." (E10)

L'influence des compétences parentales sur le processus de scolarisation des élèves semble déterminante. Cependant, certaines sont plus appréciées que d'autres. Tandis que certains vont préférer l'aide affective d'autres favoriseront l'aide technique. À cet égard, sept élèves préfèrent l'aide affective, deux la compétence de renforcement et un seul l'aide communicationnelle. Voici leurs propos selon l'ordre d'importance.

"Moi, ce serait plus le côté psychologique, l'appui moral. Le matériel c'est sûr que ça aide parce que c'est toujours plaisant d'avoir des cadeaux mais dans l'ordre, c'est pas ça qui fait qu'on réussit bien." (E2)

"Moi, c'est surtout la motivation, le soutien moral." (E3)

"Ben...l'affectif et les encouragements." (E4)

"L'aide morale parce que c'est mieux. J'sais pas, c'est beau le matériel mais un moment donné, c'est pas assez." (E5)

"L'aide morale. J'sais pas, ça aide. Si tu as de la misère, c'est ça qui aide le plus." (E6)

"Les encouragements parce que ça me donnait confiance en moi ." (E9)

"Peut-être l'aide financière. Si tu n'es pas capable de payer tes études ça va mal." (E1)

"Si on se fie à ce que j'ai dit tantôt, c'est plus les récompenses qui étaient matérielles mais qui servaient. L'exemple des bottes à cap d'acier pour travailler dehors." (E8)

"La communication parce que quand tes parents t'encourage, ça te donne confiance en toi et ça donne des bons résultats à l'école, ça c'est sûr." (E10)

Bref, les élèves apprécient beaucoup les compétences parentales de soutien et leur apport sur le processus de scolarisation paraît important. De plus, il appert qu'elles ont également une influence considérable pour la poursuite d'études collégiales. En effet, tous les élèves croient que leurs parents peuvent encore les aider et les soutenir d'une façon ou d'une autre s'ils poursuivent des études. En voici quelques exemples.

"Oui, parce que je sais qu'ils vont toujours rester là et que peu importe ce que je fais, ils vont m'aider et me pousser là-dedans et je me retrouverai pas dans la misère." (E1)

"C'est sur qu'ils peuvent m'aider financièrement si c'est pour aller faire des études à l'extérieur. J'pense que des parents consciencieux qui veulent aider leur enfant ont toujours quelque chose à apporter, que ce soit au niveau moral ou financier." (E2)

"Oui, ce sont des personnes à qui l'on peut confier des choses et c'est pour ça que c'est une bonne source de motivation." (E4)

"On a toujours besoin de nos parents parce que c'est une bonne source de motivation." (E5)

"Oui. Ils vont payer le collège. Sans eux, j'pourrais pas y aller." (E9)

"Oui. Ils ont l'intention de payer mes études les prochaines années. C'est évident que oui parce que sans eux, j'aurais plus de misère à poursuivre des études." (E10)

En résumé, les résultats précédents montrent que les profils de scolarisation des élèves du secondaire sont réguliers. En effet, ils ne contiennent aucun élément problématique qui se rapporte spécifiquement au phénomène d'abandon scolaire. Selon le tableau VII, il est clairement indiqué que les parents se sont impliqués activement dans le cheminement scolaire de l'enfant en utilisant d'une façon diversifiée des compétences de soutien au niveau affectif, communicationnel, technique, académique et matériel. Enfin, les propos des élèves concernant le soutien parental qu'ils ont reçu durant leur cheminement scolaire vient confirmer ceux des parents. Il est possible de retracer à travers les propos des élèves leur appréciation vis-à-vis le soutien apporté par les parents. En effet, tous les élèves reconnaissent d'une façon certaine l'apport important des compétences parentales de soutien sur différents aspects scolaires.

Afin d'obtenir une certaine fidélité des résultats de recherche, les éléments constituant les profils scolaires ont été vérifiés auprès des parents. Selon leurs propos, il est possible d'observer une concordance dans les éléments concernant les échecs académiques, la moyenne générale, le recours à l'intervention d'un spécialiste, l'insertion en cheminement particulier et l'abandon scolaire. L'élaboration des profils scolaires s'est faite d'une façon rétrospective c'est-à-dire, en référence à des faits provenant de la mémoire. Il est possible que les légères différences entre les propos soient dûes à un phénomène de mémoire ou d'oubli.

La perception des élèves à propos des compétences parentales aidantes cadre bien avec le soutien déployé par les parents. Au niveau affectif, des expressions d'encouragement comme "ne lâche pas" sont communes aux parents et aux élèves. Au niveau communicationnel, on peut distinguer un niveau adéquat de communication et

d'écoute entre les parents et les élèves. Au niveau technique et académique, les résultats montrent clairement un soutien permanent des parents lors de l'aide aux devoirs et aux leçons. Au niveau des renforcements, les résultats montrent également l'utilisation importante de récompenses pour motiver l'élève. Il n'y a donc pas de différence significative entre les propos des parents et ceux des élèves à ce niveau.

Les résultats étant présentés, nous aborderons maintenant au cours du chapitre suivant l'aspect interprétatif. Cette interprétation sera en référence aux divers tableaux du chapitre IV.

CHAPITRE V

Interprétation et analyse des résultats

Le chapitre V est consacré à l'interprétation et l'analyse des résultats obtenus lors des entrevues avec les élèves de secondaire V et leurs parents. Les données obtenues aux entrevues seront interprétées et analysées selon l'ordre de présentation des trois objectifs. L'analyse du premier objectif permettra de prendre conscience des raisons qui expliquent la nature des profils de scolarisation. Les profils de scolarisation seront analysés en regard de chaque niveau du secondaire. L'analyse des données du deuxième objectif permettra d'obtenir les informations nécessaires à la compréhension des raisons de l'utilisation des diverses compétences parentales de soutien. L'analyse des données du troisième objectif permettra d'établir le lien existant entre les compétences parentales de soutien et le cheminement scolaire de l'enfant au cours du secondaire. De plus, nous terminerons en apportant des explications plausibles quant au choix d'implication des parents dans le processus de scolarisation de l'enfant.

5.1 Analyse des profils de scolarisation des élèves du secondaire

À l'examen des profils de scolarisation des élèves du secondaire I, il semble qu'ils n'aient pas présenté de problème d'adaptation puisqu'aucun d'entre eux n'est en situation problématique. En effet, leur moyenne académique se situe entre 70 et 90% et seulement un élève a eu un échec en géographie. Cet échec pourrait s'expliquer par un léger problème d'adaptation au régime pédagogique ou par un désintérêt vis-à-vis la discipline en question. Selon Côté (1984), les échecs répétés sont un des signes précurseurs du décrochage scolaire. Dans le cas présent, il ne semble pas que l'élève soit entré dans la spirale du décrochage scolaire. Il semble plutôt qu'il puisse s'agir d'un événement isolé ou d'un léger décrochage mental (Michalski & Paradis, 1993).

Parmi les profils de scolarisation, aucun ne comporte de phénomène de

redoublement, d'entrée en cheminement particulier ou en classe spéciale, de recours à l'intervention d'un spécialiste et de glissement vers l'abandon scolaire. À l'examen des résultats concernant le développement des compétences parentales de soutien et des données concernant l'impact de leur exercice sur le maintien de la scolarisation, il est possible de croire que cet état de fait relève en partie d'un milieu familial soutenant au niveau affectif, communicationnel, académique et technique. À ce sujet, Bouchard & St-Amand (1993) indiquent que lorsque l'enfant a été soutenu affectivement, il montre des comportements plus adaptés lors du passage du primaire au secondaire et des attitudes plus positives vis-à-vis cette nouvelle étape scolaire. Étant donné les indices d'adaptation au secondaire, on peut également penser que les élèves ont gardé une bonne motivation, un sentiment d'efficacité personnelle à la hausse et un niveau élevé de confiance en soi.

Lorsque nous examinons les profils de scolarisation des élèves du secondaire II, il est possible d'observer une concordance des résultats par rapport à ceux du secondaire I. En effet, les profils de scolarisation ne comportent qu'un échec scolaire de plus, c'est-à-dire deux. Cependant, ils concernent le même élève mais renvoient à d'autres disciplines sont l'histoire et le français. Nous pouvons donc penser que les difficultés de l'élève se sont accentuées puisqu'il cumule trois échecs depuis le secondaire I. Selon Stipek (1988), le degré d'intérêt d'un individu vis-à-vis une activité détermine la force de sa motivation envers cette activité. L'intérêt est un facteur essentiel à la réussite scolaire et dès qu'elle baisse, il est possible de voir apparaître chez l'élève certains signes de décrochage scolaire. Comme l'affirme Brophy (1986), la motivation à apprendre est une compétence acquise par l'enfant à travers l'éducation des parents. En effet, le soutien parental est d'autant plus important en période de découragement car lorsque l'élève est laissé seul avec ses difficultés, il s'engage

progressivement dans la voie du décrochage. En regard des recherches sur le sujet, il est possible de croire que la perte de motivation lors du secondaire I s'est accentuée au secondaire II. L'affaiblissement de la motivation depuis deux années consécutives pourrait provenir de sentiments négatifs vis-à-vis de l'école ou d'une influence extérieure provenant des pairs, ce qui fait en sorte que depuis le secondaire I, l'élève accumule des retards. Cependant, l'observation des résultats montre que l'élève persévere et qu'il ne se décourage pas malgré les difficultés rencontrées. Selon les dires des parents, nous pouvons penser qu'il n'est pas seul avec ses difficultés scolaires et qu'il est bien encadré et soutenu par ses parents. On peut reconnaître ici l'effet à long terme d'une valeur véhiculée par la famille soit, la persévérence.

Par ailleurs, les profils de scolarisation des élèves de secondaire II ne comportent toujours pas de phénomène de redoublement, d'entrée en cheminement particulier ou en classe spéciale, de recours à l'intervention d'un spécialiste ni d'abandon scolaire. On peut donc parler d'un maintien des performances académiques des élèves de secondaire II. Ce maintien nous porte à croire que l'adaptation au secondaire s'est bien effectuée pour la majorité des élèves. En regard des données sur l'apport des compétences parentales de soutien on peut penser que l'exercice de celles-ci a contribué au maintien de profils de scolarisation régulier. À date, les profils des élèves ne présentent aucun signe révélateur d'entrée dans la spirale du décrochage scolaire décrit par Côté (1984).

Tel que la littérature le suggère (Gilkerson, 1992), l'entrée au secondaire III coïncide avec le début de l'adolescence et c'est souvent à ce moment qu'apparaissent des difficultés scolaires plus graves. Cette tendance se remarque dans les profils des élèves de secondaire III qui ont participé à cette recherche. À la lumière des résultats

obtenus, nous pouvons observer une augmentation des irrégularités dans les profils de scolarisation des élèves. En effet, le nombre total d'échecs a doublé, passant de deux à quatre. Il semble que l'augmentation des échecs académiques puisse être attribuée à différents éléments entourant la crise d'adolescence. Selon Gilkerson (1992) et Stipek (1988), l'adolescence est une période de recherche d'identité et d'attirance vers les expériences nouvelles. Lors de cette période, les pairs prennent une place importante dans la vie sociale des jeunes. Il est fort possible que l'intérêt des jeunes pour les études se soit transféré vers des motivations extérieures à l'école comme par exemple, les nouvelles expériences vécues avec les pairs. Ce transfert d'intérêt peut en quelque sorte créer cette diminution de l'intérêt vis-à-vis l'école et l'augmentation des échecs scolaires.

De plus, nous pouvons également observer un élément nouveau dans les profils de scolarisation c'est-à-dire, le recours à l'intervention de spécialiste. Toutefois, le sujet (E5) qui a manifesté des difficultés en anglais et qui a bénéficié de soutien privé n'a pas cumulé d'échec scolaire dans cette discipline. Ceci nous porte à croire que le soutien obtenu était nécessaire et a été efficace. Il est utile de préciser que les difficultés de cet élève qui avait accumulé trois échecs depuis le secondaire I, se soient estompées. En effet, cet élève n'a pas subi d'échec durant sa troisième année du secondaire. Comme le suggèrent Bradley & Caldwell (1984) et Rivard (1991) et selon les propos des parents, nous croyons que l'élève a surmonté les difficultés en persévrant et qu'à travers les encouragements des parents, il a pu retrouver la motivation nécessaire à la réussite scolaire.

Malgré l'augmentation des irrégularités, on ne retrouve toujours pas de phénomène de redoublement, d'entrée en cheminement particulier ou en classe spéciale

ni d'abandon scolaire dans les profils de scolarisation. En somme, malgré la crise d'adolescence, les élèves réussissent toujours à surmonter les difficultés scolaires en persévérant. Selon nos résultats de recherche, nous pouvons penser que le soutien des parents au niveau affectif, communicationnel, académique et technique est toujours présent tel que stipulé par Taylor, Morris & Wasson (1997) et qu'il a contribué à stimuler l'élève à persévérer.

À la lecture des résultats observés dans les profils de scolarisation des élèves de secondaire IV, il semble que la crise d'adolescence soit toujours présente chez ces élèves. En effet, c'est lors du secondaire IV qu'on peut observer le plus grand nombre total d'échecs scolaires. Cependant, il est important de noter que les élèves tiennent bon et qu'ils continuent à persévérer. À cet égard, il est possible de croire que les recherches portant sur la persévérance (Lewis, 1988, Taylor, Morris & Wasson, 1997), sur la motivation (Brophy, 1986, Stipek, 1988), les encouragements (Bradley & Caldwell, 1984, Rivard, 1991) et sur les compétences parentales de soutien (Rich, 1992, Katz, 1995, Paulu, 1995, Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) exercent une influence positive considérable sur le cheminement scolaire des élèves.

Pour la deuxième année consécutive l'élève (E5) a du avoir recours au soutien privé en anglais. Il semble que le soutien obtenu lors du secondaire III n'a pas été suffisant pour éliminer les retards accumulés dans cette discipline. Cependant, contrairement à l'année précédente, l'élève a subi des échecs cumulatifs en anglais. À l'instar de Taylor, Morris & Wasson (1997), la confiance en ses capacités et l'estime de soi sont des éléments essentiels à la motivation et à la réussite scolaire. Aussi avec une accumulation excessive des retards, il est possible que l'élève se soit désintéressé plus profondément à l'égard de l'anglais et qu'il ait subi une diminution de son

sentiment d'efficacité, de sa confiance et de son estime de soi. L'élève a pu également développer des sentiments de frustration envers lui-même ainsi que des émotions négatives par rapport à l'anglais. Pour toutes ces raisons, l'élève a pu subir une diminution de ses habitudes de persévérance et finir par échouer dans cette discipline.

Comme pour les niveaux précédents de secondaire aucun élève n'a vécu le redoublement, l'entrée en cheminement particulier ou en classe spéciale ni l'abandon scolaire. Les effets positifs du soutien parental semblent de plus en plus manifestes. En effet, depuis le secondaire I, les élèves ne se sont jamais découragés et ils ont toujours continué malgré les difficultés. À cet égard, il est possible de penser que la persévérance et la confiance en soi ont été développées avec la médiation des parents tel que stipulé par Taylor, Morris & Wasson (1997) et Katz (1995). En effet, certains propos des parents et des élèves présentés au chapitre IV montrent clairement l'importance de cette médiation sur le développement de la persévérance et de la confiance en soi.

Malgré que l'on observe une légère diminution des échecs scolaires, nous pouvons constater la présence d'éléments indicateurs de difficultés chez les élèves de secondaire V. En effet, nous constatons la présence de six échecs au secondaire V contrairement à sept au secondaire IV. Selon le tableau V, nous pouvons observer que pour la troisième année consécutive l'élève (E5) a encore eu recours au soutien privé en anglais et qu'il accumule depuis deux ans des échecs répétés dans cette discipline. À cet égard, nous pensons qu'il est possible que les retards accumulés par l'élève en anglais sont trop importants à combler ou qu'il n'a toujours pas réussi à s'intéresser à cette discipline scolaire. Tout comme aux précédents niveaux du secondaire, il semble que la persévérance soit un facteur déterminant pour la poursuite et la réussite des études. En

effet, aucun élève n'a vécu de redoublement, n'a entré en cheminement particulier ou en classe spéciale et n'a abandonné l'école.

De plus, la totalité d'entre eux s'apprête à poursuivre des études l'an prochain. Comme il est indiqué dans la partie des résultats, deux élèves entreprendront des études professionnelles et huit des études collégiales. Ceci vient en quelque sorte confirmer les propos de Bouchard & St-Amand (1993) qui avancent que la persévérance amène le succès scolaire et que le succès scolaire mène souvent à la poursuite d'études supérieures.

En résumé, lorsque nous regardons l'ensemble du cheminement scolaire des élèves, nous pouvons constater que les profils de scolarisation ne correspondent pas à ceux des décrocheurs tel que décrit par Côté (1984) et Cuellar & Cuellar (1990). En effet, la totalité des élèves n'ont jamais redoublé, ils ne sont jamais entrés en cheminement particulier ou en classe spéciale et n'ont jamais abandonné l'école en cours de route. Ceci nous permet d'avancer que les sujets de l'étude n'ont jamais été des décrocheurs potentiels. Le fait qu'ils aient montré certains signes précurseurs de décrochage comme les échecs académiques et le recours à l'intervention de professionnels peut être attribuable à différents facteurs. À notre avis, il ne semble pas que ces difficultés originent d'un manque de soutien du milieu familial puisque les données de recherche montrent clairement qu'il y a eu soutien au niveau affectif, communicationnel, technique et académique. Nous pensons que les difficultés vécues par les élèves au cours de leur processus de scolarisation secondaire relèvent plutôt d'un manque d'intérêt vis-à-vis certaines disciplines et d'un phénomène de déstabilisation liés à la période de l'adolescence.

Cependant, malgré les difficultés rencontrées au niveau académique, les élèves n'ont jamais abandonné. Il est clair qu'ils ont parfois vécu certaines baisses d'intérêt mais ils ont toujours poursuivi leur cheminement scolaire. Aussi, nous pensons que les élèves ont fait preuve d'un niveau de persévérence exemplaire, élément, qui à notre avis, est responsable du succès scolaire des étudiants qui ont participé à cette recherche. Selon Taylor & Morris (1997), un milieu familial encourageant permet à l'enfant de développer la persévérence. De plus, un enfant qui démontre un haut taux de persévérence à l'âge préscolaire est un puissant facteur de réussite scolaire ultérieure. Selon les auteurs précédents, nous pouvons croire que la persévérence a été développée en milieu familial par des parents exerçant un soutien à différents niveaux ou sur différents plans.

5.2 Analyse des compétences parentales manifestées et lien avec le cheminement scolaire de l'élève

À la lumière des résultats obtenus lors des entrevues avec les parents, nous pouvons noter une mobilisation des compétences parentales de soutien. Les compétences parentales développées et mobilisées seront présentées par ordre d'importance. De plus, nous examinerons les liens entre les compétences et les éléments qui constituent le profil de scolarisation de chaque élève. Enfin, nous proposerons des pistes d'interprétation concernant le choix d'implication des parents dans le processus de scolarisation de l'élève.

Le tableau VII montre clairement que la compétence de soutien affectif est la plus mobilisée par les parents. En effet, dix parents sur dix utilisent ce type de soutien. À notre avis, la fréquence d'utilisation de cette compétence peut provenir d'une croyance

accrue des effets positifs d'un tel soutien sur le cheminement scolaire de l'enfant. Elle peut également provenir de diverses valeurs socioculturelles concernant l'éducation telles que décrites par Bastin & Roosen (1990). Selon ces mêmes auteurs, des habitudes familiales qui favorisent le goût de l'étude comme avoir une bibliothèque contenant un dictionnaire ou une grammaire et les visites aux musées ou à la bibliothèque sont des éléments importants pour la scolarisation.

Comme Katz (1995) le mentionne, les compétences affectives des parents jouent un rôle important dans le cheminement scolaire des élèves. De plus, elles permettent de développer un construit important pour les apprentissages scolaires et pour l'enracinement d'attitudes de persévérance et d'estime de soi. Bradley & Caldwell (1984), Rivard (1991) soulignent également l'importance des encouragements affectifs dans le cheminement scolaire de l'élève. Avec les résultats de recherche ainsi que selon les propos des auteurs précédents, il est possible de croire que les compétences parentales affectives sont en partie responsables de la nature des profils de scolarisation. De plus, les propos des parents concernant les encouragements apportés aux élèves portent à croire que les élèves ont été soutenus adéquatement et qu'ils ont pu développer une bonne estime de soi. À notre avis, ces encouragements constituent un autre élément clé liés au succès scolaire des élèves.

Les résultats présentés au tableau VII montrent que les compétences sociales ont été développées et mobilisées par les parents. En effet, neuf parents sur dix font appel à diverses ressources humaines lors de difficultés rencontrées concernant divers aspects de la vie scolaire de l'enfant. On peut penser que la compétence sociale a pu être développée lors de la participation au programme d'intervention précoce des "Jardins du Coin" car ce programme visait entre autre le développement de cet aspect social. À

ce sujet, différents auteurs dont Brofenbrenner (1974), Valentine & Stark (1979), Zigler (1987, 1992) montrent clairement les retombées significatives à court et à long terme des programmes sur le cheminement scolaire de l'élève. D'autres auteurs dont Hobbs & al. (1984) reconnaissent également l'importance des programmes d'aide aux parents. Les propos des auteurs précédents ainsi que ceux des parents portent à croire que la participation à ce type de programme a eu une influence positive sur le développement des compétences parentales de soutien ainsi que sur le choix d'implication des parents dans le processus de scolarisation de l'enfant.

Dans le même ordre d'idée, il est possible de penser que la compétence sociale a été particulièrement mobilisée face à des problèmes relatifs à l'aide aux leçons et aux devoirs. En effet, lorsque les connaissances académiques des parents vis-à-vis certaines disciplines scolaires étaient insuffisantes, il semble qu'ils se soient quand même organisés pour apporter le soutien nécessaire à l'enfant. Plutôt que de se décourager, ils ont cherché les réponses à leur incertitude auprès d'autres personnes de leur entourage ou auprès de professeurs. Ceci porte à croire que les compétences sociales ont contribué au maintien du soutien parental au niveau secondaire. Ces compétences sociales sont, en partie, responsables du succès scolaire et des profils de scolarisation plutôt régulier des élèves car le recours aux ressources humaines est reconnu comme étant une stratégie efficace de résolution de problèmes efficaces.

D'après les résultats observés au tableau VII, il appert que la compétence parentale de soutien technique ait été développée et mobilisée par les parents. En effet, neuf parents sur dix viennent en aide d'une façon technique à l'enfant lors de la réalisation de ses devoirs et de ses leçons. Nous référant à Bandura (1989b), il est possible de croire que les parents qui s'impliquent à ce niveau possèdent certaines

connaissances académiques de base et qu'ils croient en l'effet positif de superviser et d'aider l'enfant lors du travail scolaire. De plus, Rich (1992) et Paulu (1995) affirment que les actions de soutien et d'encadrement entretenus lors de la réalisation des devoirs et des leçons constituent "la bougie d'allumage de l'enfant". C'est cet apport des parents qui aide l'élève à se motiver, à persévérer et à obtenir de bons résultats à l'école. Les résultats scolaires nous font donc penser que les parents étaient présents lors de ces activités scolaires. En effet, selon les dires des parents, il semble qu'ils aient veillé à ce que le travail scolaire soit bien fait et qu'ils se soient assurés de la compréhension de la matière en leur apportant un certain encadrement. De plus, comme le rappelle Katz (1995), des parents qui savent bien gérer l'horaire d'étude de l'enfant et qui mettent à sa disposition un endroit adéquat où il est possible de réaliser son travail scolaire dans le calme, la tranquilité et avec tous les éléments matériels nécessaires sont des éléments aidants. Nous pouvons donc penser que ces attitudes de soutien technique sont en partie responsables de la nature des profils de scolarisation des élèves.

Le tableau VII montre également l'importance pour les parents de soutenir l'enfant par l'utilisation de renforcements tangibles. En effet, neuf parents sur dix attribuent à leur enfant des récompenses pour les bonnes performances scolaires. En général, l'habitude de renforcer l'enfant avec des biens matériels est une valeur très présente dans notre société. Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour expliquer ce phénomène. Cependant, au niveau scolaire, nous pensons que c'est parce qu'ils offrent un résultat immédiat que les renforcements sont si mobilisés. De plus, nous pensons qu'il est possible que cette habitude fasse partie de l'héritage culturel de plusieurs familles. Ceci corrobore les dires de Katz (1995) concernant la valeur des récompenses dans la scolarisation de l'enfant et de son effet certain sur la motivation et sur les

performances scolaires. À cet égard, nous pensons que la promesse de récompense augmente significativement la motivation de l'élève à étudier et à réaliser ses travaux scolaires. Il est possible que l'élève envisage ces récompenses comme un salaire en lien avec son métier d'étudiant. Si les renforcements sont si efficaces chez les élèves, c'est qu'ils leur procurent le sentiment d'être récompensés immédiatement pour les efforts qu'ils ont déployés pour obtenir de bons résultats scolaires. Il semble également que les renforcements soient liés d'une certaine façon à la motivation des élèves, aux performances académiques et à la persévérance lors des échecs répétés.

Au tableau VII, nous observons que six parents sur dix semblent posséder de bonnes aptitudes de communication. D'après les propos des parents, nous pouvons penser que certains enfants ont eu de bonnes relations communicationnelles avec leurs parents. Selon Bernstein (1975), la communication et le type de langage utilisé par les parents influencent considérablement le cheminement scolaire de l'enfant. En effet, le bain de langage où est plongé l'enfant dès ses premiers mois détermine son adaptation à la langue de l'école. Alors, il est probable que les bonnes habitudes de communication entre les parents et les enfants aient favorisé une meilleure adaptation à la langue de l'école et ainsi l'améné à mieux performer à l'école et à augmenter ses chances de réussite scolaire. Selon Michalski & Paradis (1993), les caractéristiques émitives d'une communication entre les parents et les enfants sont directement liées au décrochage scolaire. Étant donné que les profils de scolarisation ne contiennent aucun abandon scolaire, il est possible de croire que les relations communicationnelles de la famille étaient saines. En effet, selon les propos des parents et des élèves, on peut constater que les membres de la famille étaient sur la même longueur d'onde et que les discussions étaient riches affectivement. Il est donc possible de penser que l'aptitude à communiquer sainement a eu une influence positive sur la motivation de l'élève, sur

ses habitudes de persévérance, sur ses résultats académiques et sur son cheminement scolaire général.

Lorsque nous observons les résultats du tableau VII, nous constatons que le soutien académique est la compétence parentale la moins mobilisée. En effet, seulement cinq parents sur dix s'impliquent au plan académique avec l'enfant lors des devoirs et des leçons. Étant donné que ce type de soutien nécessite des connaissances plus approfondies, nous pouvons penser que les parents qui s'impliquent en ce sens maîtrisent mieux les connaissances académiques. De plus, tout comme le soutien technique, il est probable que les parents qui soutiennent l'enfant en ce sens croient en l'effet positif de superviser et aider l'enfant lors de ses devoirs et de ses leçons (Bandura, 1989b).

Les propos des parents et des élèves semblent indiquer que les parents ont veillés concrètement à la réalisation du travail scolaire et à la compréhension de la matière. À cet égard, il est possible de penser que les élèves qui ont obtenu les plus hautes moyennes scolaires sont ceux qui ont bénéficié d'un soutien technique mais aussi d'un soutien académique. À l'instar des propos de Katz (1995), nous croyons que le soutien académique a permis à l'enfant de se motiver, de persévéérer et d'obtenir de meilleurs résultats académiques.

En somme, il appert que les compétences affectives, sociales, techniques, de renforcement, communicationnelles et académiques des parents ont eu une influence positive sur le cheminement scolaire des élèves. En effet, lorsque nous observons les profils de scolarisation de chaque élève au cours du secondaire, il est possible de constater qu'ils ne cadrent pas avec le modèle type du décrocheur décrit par Berens

(1989), Lloyd (1978), Zeaman (1974) et Côté (1984). Il n'y a aucun élément, mis à part les échecs académiques répétés, qui puisse signifier que les élèves soient entrés dans la spirale du décrochage scolaire. En effet, les profils de scolarisation ne présentent pas d'irrégularité importante car il n'y a pas de phénomène de redoublement, d'entrée en cheminement particulier ou en classe spéciale ni d'abandon scolaire. De plus, la moyenne générale des élèves se situe entre 70 et 90%, ce qui semble confirmer la qualité de leurs performances académiques. Le fait que certains élèves aient connu des échecs répétés dans différentes disciplines scolaires pourrait être perçu comme un signe de décrochage scolaire. Cependant, ce n'est pas le cas puisqu'ils n'ont pas été assez importants quantitativement pour mener au redoublement. À la lumière de ces résultats, nous pouvons prétendre que les élèves qui ont participé à cette recherche ne se sont pas avérés des décrocheurs. Il semble bien que les compétences parentales aient contribué au développement d'attitudes positives envers l'école et de caractéristiques essentielles à la scolarisation, soit l'estime de soi, la confiance en soi et la persévérance (Katz, 1995, Taylor, Morris et Wasson, 1997).

À la lumière de l'analyse des données, nous pouvons penser que les compétences parentales de soutien ont été largement mobilisées durant le cheminement scolaire des élèves et qu'elles ont été déterminantes pour leur succès scolaire. En effet, il semble que les élèves aient bénéficié d'un contexte familial favorable à l'apprentissage où ils ont pu vivre leur cheminement scolaire dans un milieu soutenant au plan affectif et communicationnel c'est-à-dire, où les encouragements et l'intérêt des parents vis-à-vis la scolarisation de l'enfant étaient manifestes et où les relations communicationnelles entre parents-ensfants étaient basées sur l'écoute, la compréhension et le respect. De plus, il semble que certains éléments de la dynamique familiale soit aussi en lien avec le succès scolaire. Nous pensons que l'élève a pu se développer à travers une gestion

familiale saine c'est-à-dire, où il a pu bénéficier d'un environnement propice à l'étude, de bonnes relations avec ses parents, d'une discipline adéquate et à d'un bon encadrement vis-à-vis le travail scolaire. À cet égard, il semble que les parents aient été présents au niveau de l'aide aux leçons et aux devoirs. En effet, le fait que les résultats académiques varient entre 70 et 90% nous laisse croire que l'enfant a pu obtenir un soutien adéquat au niveau technique et académique. Enfin, il est possible d'observer un soutien particulier des parents par le biais des renforcements matériels. À ce sujet, les élèves avouent apprécier beaucoup les récompenses. Il est donc possible de penser que les renforcements ont constitué un puissant facteur externe de motivation pour les élèves et qu'ils ont permis d'augmenter leurs performances académiques.

5.3 L'implication des parents dans le processus de scolarisation de l'enfant

En lien avec notre cadre théorique, nous avons cru bon d'apporter quelques éléments d'analyse concernant le choix d'implication des parents dans le processus de scolarisation de l'enfant. L'utilisation de compétences de soutien ne dépend pas uniquement de la volonté des parents. Il repose également sur certaines caractéristiques particulières de l'environnement. À ce sujet, Hoover-Dempsey & Sandler (1997) stipulent que la décision d'implication renvoie à trois construits c'est-à-dire, à différentes représentations sociales provenant des expériences personnelles des individus. La construction du rôle des parents constitue le premier construit. Habituellement, plus un rôle est valorisé à l'intérieur d'un groupe plus il est susceptible d'être développé et utilisé par les membres du groupe (Wheelan, 1994). Au départ, la participation des parents à la formation des "Jardins du Coin" visait à acquérir certaines compétences de soutien susceptible d'aider l'enfant dans son développement

psychologique, cognitif, social et scolaire. Lorsque nous observons le tableau VII, nous pouvons constater que tous les parents se sont impliqués activement à différents niveaux dans la scolarisation de l'enfant. Il est possible de penser qu'en participant au programme d'intervention précoce des "Jardins du Coin" les parents aient développé certaines compétences de soutien qu'ils ont par la suite mobilisées pour l'ensemble du cheminement scolaire de l'enfant.

Certaines croyances reliées au développement de l'enfant sont également responsables du choix d'implication des parents dans le processus de scolarisation de l'enfant (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). En participant aux ateliers des "Jardins du Coin", il est possible que les parents aient acquis certaines connaissances et développé des attitudes favorisant leur implication lors du cheminement scolaire de l'enfant. À cet égard, nous pouvons penser que ces apprentissages ont opéré un changement positif dans les croyances des parents concernant l'importance de leur implication.

Selon Hoover-Dempsey (1992), le sentiment d'efficacité personnelle qui renvoie à la confiance à propos des compétences parentales de soutien est directement relié au choix d'implication. Ainsi, plus le sentiment d'efficacité personnelle des parents est élevé plus ils auront confiance en leurs actions de soutien et plus il y a de chance qu'ils s'impliquent activement dans le processus de scolarisation de l'enfant. À la lumière des résultats du tableau VI et selon les propos des parents, il est possible de penser que les parents possèdent un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Nous croyons également que la confiance des parents envers leurs capacités à intervenir auprès de l'enfant a pu être développé lors de la participation aux "Jardins du Coin". Comme le souligne Hoover-Dempsey (1997), la sollicitation de soutien de l'enfant et du milieu scolaire est

également responsable du choix d'implication des parents. Selon les propos des élèves, nous pouvons croire que la décision des parents de s'impliquer provient, en partie, d'une demande provenant de l'enfant et du milieu.

En résumé, il est possible de soutenir que l'implication parentale, qui renvoie à l'utilisation de compétences affectives, communicationnelles, de renforcement, techniques et académiques a été déterminante pour soutenir l'enfant dans sa scolarisation. Comme nous l'avons vu précédemment les études de Hoover-Dempsey & Sandler (1997), Eccles & Harold (1993, 1994), Chavkin (1993), Hess & Holloway (1984) montrent clairement que lorsque la famille s'implique en adoptant des attitudes de soutien envers la scolarisation de l'enfant, ce dernier obtient plus de succès à l'école et augmente ses chances de réussite scolaire. Ce succès se traduit par de meilleurs résultats académiques aux examens oraux et écrits, des comportements plus adaptés, des attitudes plus positives face à l'école et par une volonté de poursuivre des études collégiales et universitaires. Selon les résultats de recherche, nous pouvons penser que l'implication parentale a permis aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats académiques tout en leur favorisant la réussite scolaire et le passage au niveau collégial. Nous pensons également que l'implication parentale a contribué largement à diminuer le nombre d'échecs cumulatifs, à éliminer le redoublement, l'insertion en cheminement particulier et l'abandon scolaire. Enfin, nous croyons que l'implication parentale a permis aux élèves de ne pas développer outre mesure d'attitudes négatives face à l'école et ainsi de ne pas entrer dans la spirale du décrochage scolaire tel que décrit par Côté (1984).

Les résultats de recherche montrent que les élèves apprécient le soutien mobilisé par les parents en cours de scolarisation. De plus, le tableau IX montre les compétences

parentales qui ont été jugées pertinentes et efficaces pour les élèves durant leur cheminement scolaire au niveau secondaire. Il est possible de constater des similitudes entre les propos des parents et ceux des élèves.

Tableau IX
Compétences parentales de soutien mobilisées et appréciées par les élèves

| Compétences parentales | Parents | Élèves |
|----------------------------|---|---|
| Affectives | (P1)-(P2)-(P3)-(P4)-(P5) (P6)-(P7)-(P8)-(P9)-(P10) | (E1)-(E2)-(E3)-(E4)-(E5) (E6)-(E7)-(E8)-(E9)-(E10) |
| Communicationnelles | (P1)-(P3)-(P6)-(P7)-(P9) (P10) | (E1)-(E2)-(E3)-(E4)-(E5) (E6)-(E7)-(E8)-(E9)-(E10) |
| De renforcement | (P1)-(P2)-(P3)-(P4)-(P5) (P7)-(P8)-(P9)-(P10) | (E1)-(E2)-(E3)-(E4)-(E5) (E7)-(E8)-(E9)-(E10) |
| Techniques | (P1)-(P2)-(P3)-(P4)-(P5) (P7)-(P8)-(P9)-(P10) | (E1)-(E2)-(E3)-(E4)-(E5) (E6)-(E7)-(E8)-(E9)-(E10) |
| Académiques | (P2)-(P4)-(P7)-(P9)-(P10) | (E1)-(E2)-(E4)-(E7)-(E8) (E9)-(E10) |

Légende: P: parents

E: élève

Ce tableau s'avère éclairant pour cerner le lien entre les compétences parentales mobilisées et appréciées par les élèves. Ces derniers les ayant jugées "essentielles" pour les aider à persévirer, à court, moyen et long terme, dans leur démarche scolaire.

CONCLUSION

Au départ, notre intention était de clarifier le phénomène d'abandon scolaire ou de maintien aux études. Un des éléments le plus significatif de ce phénomène originait du milieu familial. La littérature indiquait que l'implication des parents dans la scolarisation de l'enfant et la mobilisation de compétences parentales de soutien avaient une influence significative sur le cheminement scolaire de l'enfant. Partant de ces prémisses théoriques, nous avons posé les questions de recherche suivantes: qu'elles sont les compétences parentales développées lors d'une intervention précoce mixte auprès des enfants de trois à cinq ans? Ont-elles été aidantes pour l'enfant à long terme et comment? Afin de déterminer les éléments nécessaires pour répondre à ces questions, nous avons formulé trois objectifs de recherche précis: examiner le profil de scolarisation des élèves qui ont participé à une intervention précoce mixte; déterminer les compétences parentales que la formation initiale des "Jardins du Coin" a permis de mobiliser pour soutenir l'enfant en cours de scolarisation; vérifier auprès des élèves quelles compétences parentales leur ont permis de persévéérer et de contrer l'abandon scolaire.

En regard aux trois objectifs de recherche, nous avons mis en place un cadre théorique nous permettant de cerner le phénomène de décrochage scolaire ou de maintien aux études. Notre cadre théorique porte donc sur le processus d'abandon scolaire, les différents types de soutien parental et le choix d'implication des parents dans le processus de scolarisation de l'élève. De plus, nous avons opté pour une approche écologique du phénomène d'abandon scolaire car elle nous permettait de considérer tous les acteurs concernés c'est-à-dire, les élèves, les parents, les enseignants et les intervenants. Cette approche nous semblait cohérente pour deux raisons: l'abandon scolaire est avant tout une problématique impliquant plusieurs acteurs humains et l'intervention à laquelle avait participé les enfants et les parents

s'enracinait dans ce paradigme éducatif.

Du côté méthodologique, nous avons choisi une approche qualitative parce qu'elle permet de mieux comprendre l'ensemble des interactions complexes des éléments liés au décrochage scolaire. De plus, elle permet de comprendre la conduite humaine à partir de la perspective des sujets en prenant en considération les constantes et les particularités de chacun.

Notre échantillon a été formé selon le principe des dyades c'est-à-dire, avec dix parents et dix élèves qui ont participé au programme d'intervention précoce mixte des "Jardins du Coin" en 1988. Afin d'obtenir l'information nécessaire à l'atteinte des trois objectifs de recherche nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée de type rétrospectif. Comme mode d'interprétation et d'analyse des données, nous avons choisi l'analyse de contenu car elle nous a permis de catégoriser les données sous forme de thèmes et de sous thèmes.

Les résultats de recherche révèlent que la participation au programme d'intervention précoce mixte des "Jardins du coin" a eu une influence positive sur l'implication des parents dans le processus de scolarisation de l'enfant et leur a permis de développer certaines compétences affectives, communicationnelles, de renforcement, sociales, techniques et académiques de soutien à l'enfant. De plus, l'analyse des profils de scolarisation au niveau secondaire nous permet de constater les incidences positives de ces compétences sur le cheminement scolaire des élèves. Nous pouvons donc avancer que l'implication active des parents dans la scolarisation et la mobilisation de compétences de soutien contribuent à diminuer les risques d'abandon scolaire. Cependant, il serait réductionniste de dire que l'abandon scolaire ne dépend

que de l'implication parentale. L'abandon scolaire est plutôt un phénomène complexe qui ne relève pas seulement d'une cause unique mais d'une multitude de facteurs qui interagissent ensemble. Étant donné que nous n'avons pas pu comparer les résultats avec un groupe témoin, nous devons limiter les résultats de recherche à notre échantillon. On ne peut donc pas les généraliser mais cependant, ils sont des indices manifestes des retombées à long terme du soutien parental et des programmes d'intervention précoce mixte.

Cette recherche avait pour but d'examiner la relation entre le déploiement des compétences parentales de soutien et le cheminement scolaire au niveau secondaire d'élèves qui avaient participé à un programme d'intervention précoce mixte. À la lumière des résultats, nous avons constaté une influence positive des compétences parentales sur le cheminement scolaire des élèves. Ces conclusions ouvrent la porte à d'autres pistes de recherche. En effet, il serait intéressant de vérifier le lien existant entre les compétences parentales de soutien et le cheminement scolaire au niveau primaire chez des enfants qui participent à un programme d'intervention précoce mixte comme celui des "Jardins du Coin". Un tel sujet de recherche serait pertinent puisqu'il permettrait sans doute d'apporter des nouveaux éléments explicatifs concernant le lien existant entre les compétences parentales et le processus de scolarisation de l'élève. De plus, il aiderait peut-être à mieux comprendre les manifestations du décrochage scolaire vécues au niveau primaire.

BIBLIOGRAPHIE

- AVANZINI, G. (1967). *L'échec scolaire*, Paris: Éditions Universitaires, pp. 65-84.
- AZUMA, H.K. et HESS, R. (1981). The effect of mother's attitude & behavior on the cognitive development of the child, (a USA/Japan comparison), Tokyo: University of Tokyo Press, pp. 14-33.
- BABAD, E.Y. et al. (1983). *The social self: group influences on personal identity*, Newbury Park: Sage, pp. 66-147.
- BAKER, D.P. et STEVENSON, D.L. (1986). "Mothers strategies for children's school achievement: managing the transition to high school", *Sociology of Education*, 59, pp. 156-166.
- BANDURA, A. (1989b). "Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy", *Developmental Psychology*, 25, pp. 729-735.
- BASTIN, G. (1966). *L'hécatombe scolaire: facteurs d'inadaptation et d'échec*, Bruxelles: Dessart-Mardaga, pp. 94-110.
- BASTIN, G. et ROOSEN, A. (1990). *L'école malade de l'échec*, Bruxelles: De Boeck-Wesmael, pp. 41-50.
- BERENS, A.E. (1989). *Faites qu'ils ne décrochent pas! Give them a reason to stay!*, dans Beauchemin (dir), Toronto: Conseil ontarien de recherches pédagogiques, pp. 4-27.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langages et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris: Éditions de Minuit, pp. 25-62.
- BERTHELOT, J. (1995). "L'éducation en crise de sens", dans Option C.E.Q., no. 13, (automne), Québec: Ministère de l'Éducation, pp. 9-18.
- BERTRAND, Y. et VALOIS, P. (1980). *Les options en éducation*, Point de vue point de mire, Québec: Ministère de l'Éducation, pp. 52-334.
- BHAERMAN, R.D. et KOPP, K.A. (1988). "The School Choice: guidelines for dropout prevention at the middle and junior high school", Columbus: National Center for Research in Vocational Education, pp. 13-38.
- BIDDLE, B.J. (1979). *Role theory: expectations, identities and behavior*, New York: Academic Press, pp. 36-43.
- BISSONNETTE, L. (1995). "L'école; un chantier social à réactiver", dans Options C.E.Q., no. 13 (automne), Québec: Ministère de l'Éducation, p. 21-28.
- BLINCO, P. (1992). "Japanese first-graders more persistent than their U.S. counterparts", *Journal of Cross Cultural Psychology*, 23 (3), pp. 40-52.
- BOUCHARD, J.M. (1988). *Éducation familiale: un panorama de recherches internationales*, dans Durning, P. (ed.), Vigneux: Éditions Matrice, pp. 157-182.

- BOUCHARD, P. et St-AMAND, J.P. (1993). "Les écoles de raccrochage: Un processus de rupture", Étude des conditions de réussite scolaire, Revue des sciences de l'éducation, Québec: CRIRES, pp. 5-22.
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris: Armand Colin, pp. 124-176.
- BOUTIN, G. et DURNING, P. (1994). *Les interventions auprès des parents: bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*, Toulouse: Éditions Privat, pp. 19-27.
- BRADLEY, R. et CALDWELL, B. (1984). dans A.W. (Ed.), *Home environment and early cognitive development*, Londres: Academic Press, pp.246-280.
- BRAIS, Y. (1992). "Retard scolaire au primaire et risque d'abandon au secondaire", Québec: Ministère de l'Éducation, pp. 10-20.
- BRODY, G.H. et STONEMAN, Z. (1992). dans I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi, et J.J. Goodnow (Eds.), *Parental beliefs system: the psychological consequences for children*, Hillsdale: Erlbaum, pp. 415-431.
- BRONFENBRENNER, U. (1974). "Is early intervention effective", *Teachers college Record*, 76, pp. 279-303.
- BROPHY, J. (1986). "On motivating student", Occasional Paper no.101, East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, pp. 11-42.
- BRUNET, J.P. (1983). "Description d'organisations pédagogiques innovatrices", *Notre école*, Association des Commissions scolaires de la région de Montréal, pp. 3-7.
- CHAVKIN, N.F. et WILLIAMS, D.L. (1993). *Families and schools in a pluralistic society*, dans N.F. Chavkin (Ed.), Albany: State University of New York, pp. 73-84.
- CLARK, R.M. (1993). *Families and schools in a pluralistic society*, dans N.F. Chavkin (Ed.), Albany: State University of New York, pp. 85-106.
- COMER, J.P. et HAYNES, N.M. (1991). "Parent involvement in schools: an ecological approach", *Elementary school Journal*, 91, pp. 271-277.
- CONDRY, J. et CHAMBERS, J. (1978). *Intrinsic motivation and the process of learning: the Hidden Costs of Reward*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 61-64.
- COTÉ, P. (1984). "Les décrocheurs de l'enseignement professionnel court", *INRS éducation*, R-178, pp. 1-33.
- CUELLAR, A. et CUELLAR, M.F. (1990). "From dropout to high achiever: an understanding of academic excellence through an analysis of dropouts and student at risk", San Francisco: San Diego State University, pp. 220-241.

- DAUBER, S.L. et EPSTEIN, J.E. (1991). "Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle school", *Elementary School Journal*, 91, pp. 291-305.
- DE BRUYNE, P. et al. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Vendôme, Paris: P.U.F., pp. 152-177.
- DE JUNG, J.F. (1983). "Identification of School Related Attitudes and Expectations of At-Risk High School Student", Final Report OERI Project no. 117EH 60006, Washington D.C.: Oregon University, pp. 22-36.
- DEUTSCH, M. et al. (1983). *As the twig is bent*, dans Consortium for Longitudinal studies (Ed.), Hillsdale: Erlbaum, pp. 13-25.
- DIX, T.H. et GRUSEC, J.E. (1985). *Parental beliefs system: the psychological consequences for children*, dans I.E. Sigel (Ed.), Hillsdale: Erlbaum, pp. 201-233.
- DUNST, C.J. et TRIVETTE, C.M. (1987). "Conceptual and intervention issues", *School review*, vol. 16, no. 4, pp. 443-456.
- DUNST, C.J. et TRIVETTE, C.M. (1988). *Enabling and empowering families: principles and guidelines*, Cambridge: Bookline Books, pp. 201-242.
- ECCLES, J.S. et HAROLD, R.D. (1993). "Parent-school involvement during the early adolescent years", *Teachers college record*, 94, pp. 568-587.
- ECCLES, J.S. et HAROLD R.D. (1994). "Family involvement in children's and adolescents' schooling", Paper presented at the Family-School Links Conference, Pennsylvania State University, pp. 1-19.
- ENTWISLE, D.R. (1990). *At the threshold: the developing adolescent*, dans S.S. Feldman & G.R. Elliot (Eds.), Cambridge: Harvard University Press, pp. 197-224.
- EPSTEIN, J.L. (1986). "Parents' reactions to teacher practices of parent involvement", *Elementary School Journal*, 86, pp. 277-294.
- EPSTEIN, J.L. et Dauber, S.L. (1991). "School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools", *Elementary School Journal*, 91, pp. 291-305.
- EPSTEIN, J. L. et JOYCE, L. (1992). "TIPS: Teachers Involved Parents in Schoolwork", Language Arts and Science/Health, Interactive Homework in the Middle Grades, Manual for teachers, Baltimore: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children Learning, pp. 4-17.
- ERICKSON, F. (1986). dans M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*, New-York: Macmillan, pp. 162-213.
- FORSYTH, D.R. (1990). *Group dynamics*, Pacific Grove: Brooks-Cole, pp. 112-129.

- GILBERT, S. (1993). "Après l'école", résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 et 20 ans, Gouvernement du Canada, Ministère des Approvisionnements et Services, pp.25-50.
- GILKERSON, D. (1992). "Helping children develop socially and emotionally", Brookings: Cooperative Extension Service, South Dakota State University, ED 356 066, pp. 5-21.
- GILLY, N. (1969). *Bon élève, mauvais élève*, Paris: Armand Colin, pp. 126-151.
- GLASER, B.G. et STRAUSS, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*, Strategies for qualitative research, New York: Aldine, pp. 102-157.
- GLASMAN, D. (1992). *L'école hors l'école: soutien scolaire et quartiers*, Paris: ESF éditeur, pp. 13-55.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1984). "Pour les familles québécoises", Comité ministériel permanent du développement social, pp. 105-120.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1986). "Le soutien collectif réclamé pour les familles québécoises", Comité de consultation sur la politique familiale, Québec, pp. 11-35.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1990). "Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire", édition 1990, pp. 1-32.
- GROOTAERS, D. (1979). "La condition scolaire et l'échec", *Contradiction*, Bruxelles: no. 25, pp. 7-44.
- HARRISON, A. O. et MINOR, J. H. (1978). "Interrole conflict, coping strategies and satisfaction among black working wives", *Journal of Marriage and the family*, 40, pp. 799-805.
- HARTMAN, A. et MAHER, M. L. (1984). *Advances in motivation and achievement: the effects of school desegregation on motivation and achievement*, dans D.E. Bartz and M. L. Maehr (Eds.), Greenwich: JAI Press, vol. 1, pp. 37-72.
- HENDERSON, V.L. et DWECK, C.S. (1990). *At the threshold: the developing adolescent*, dans S.S. Feldman & G.R. Elliot (Eds.), Cambridge: Harvard University Press, pp. 308-329.
- HERMAN, J. (1983). *Les langages de la sociologie*, Paris, P.U.F., Que sais-je?, pp. 43-113.
- HESS, R.D. et HOLLOWAY, S.D. (1984). *Review of child development research: the family*, dans R.D. Parke (Ed.), Chicago: University of Chicago Press, vol.7, pp. 179-222.
- HESS, R. D. et al. (1984). "Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 6th grade" *Child development*, 55, pp. 1901-1912.

HOBBS, N. et al. (1984). *Strengthening families: strategies for child care and parent education*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 282-324.

HOOVER-DEMPSEY, K.V. et al. (1987). "Parent involvement: contributions of teacher efficacy, school socio-economic status and other school characteristics", *American Educational Research Journal*, 24, pp. 417-435.

HOOVER-DEMPSEY, K.V. et al. (1992). "Explorations in parent-school relations", *Journal of Educational Research*, 85, pp. 287-294.

HOOVER-DEMPSEY, K.V. et al. (1995). "Parent involvement in elementary children's homework: Parameters of reported strategy and practice", *Elementary School Journal*, 95, pp. 435-450.

HOOVER-DEMPSEY, K.V. et Sandler, H.M. (1995) "Parental involvement in children's education: why does it make a difference?", *Teachers College Record*, 95, pp. 31-331.

HOOVER-DEMPSEY, K.V. et Sandler, H.M. (1997) "Why do parents become involved in their children's education", *Review of educational research*, spring 1997, vol. 67, no. 1, pp. 3-42.

KATZ, L. (1995). "How can we strengthen children self esteem", *Parent Brochure*, pp. 1-5.

KIRK, J. et MILLER, M.L. (1986). "Reliability and validity in qualitative research", Beverly Hill: SAGE, University Paper series on Qualitative research methods, vol.1, pp. 25-67.

KOESTLER, A. (1969). dans A. Koestler et S.R. Smythies, (eds), *Beyond reductionism: new perspectives in the life sciences*, Boston: Beacon Press, pp. 192-216.

LANGEVIN, L. (1994). *L'abandon scolaire; on ne naît pas décrocheur*, Montréal: Les Éditions Logiques, inc., pp. 33-402.

LAREAU, A. (1987). "Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital", *Sociology of Education*, 60, pp. 73-85.

LAREAU, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*, New York: Falmer Press, pp. 100-199.

LAZARD et al. (1982). "Lasting effects of early education: a report from the Consortium for Longitudinal Studies", *Child development*, 47, pp. 2-3.

LAZARD, I. (1990). *The persistent effects of preschool education and early childhood toward the 21st century: a world wide perspective*, Hong Kong: Tew Chung Education Publishing Company. pp. 365-383.

LEPPER, M. (1988). "Motivational considerations in the study of instruction", *Cognition and Instruction*, 5, 4 pp. 289-309.

- LESSARD-HÉBERT, M. (1990). *Recherche qualitatives: fondements et pratiques*, Montréal: Éditions Agence d'ARC inc., pp. 17-173.
- LEVINSON, D. J. (1959). "Role, personality and social structure in organizational settings", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, pp. 170-180.
- LEWIS, C. (1988). "Creativity and japanese education", (Report no.soo17449) Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Service No.ED271393), pp. 1-17.
- LIÉNARD, G. et Servais, E. (1978). "Capital culturel et inégalités sociales: morales de classes et destinées sociales", *Vie ouvrière*, Bruxelles, Dessart-Mardaga, pp. 111-152.
- LIONTOS, L. (1994). "How can i be involved in my child's education?", *Parent brochure*, pp. 1-4.
- LITT, J.L. (1980). "Origine sociale et scolarité", Institut des Sciences Politiques et Sociales, U.C.L., Louvain-La-Neuve: pp. 3-11.
- LLOYD, D.N. (1978). "Prediction of school failure from third grade data", *Educational and Psychological Measurement*, 38, pp. 1193-1199.
- MARUYAMA, M. (1978). "Heterogenistics and Morphogenetics: toward a new concept of the scientific", *Theory and Society*, pp. 75-96.
- MASSÉ, R. (1991). "La conception populaire de la compétence parentale", *Apprentissage et socialisation*, 14(4), pp. 279-290.
- MC GILLICUDDY-DELISI, A.V. (1992). *Parental beliefs system: the psychological consequences for children*, dans I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi, & J.J. Goodnow (Eds.), Hillsdale: Erlbaum, pp. 115-142.
- MICHALSKI, S. et PARADIS, L. (1993). *Le décrochage: prévention, intervention, raccrochage*, Montréal: Les Éditions Logiques, inc., pp. 5-220.
- MILES, M.B. et HUBERMAN, M. (1984). "Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft", *Educational researcher*, pp. 20-30.
- MILLER, P.H., (1989). *Theories of developmental psychology*, New York: Freeman, pp. 52-188.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, (1990). "Une réforme axée sur le citoyen", Québec: Gouvernement du Québec, pp. 1-6.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, (1991 b). "Implantation du programme de compétence parentale: y'a personne de parfait", Service des programmes à la jeunesse, Québec: Gouvernement du Québec, pp. 1-14.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, (1992). "La politique de la santé et du bien-être", Québec: Gouvernement du Québec, pp. 5-20.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, (1992). "L'impact des interventions éducatives précoce en milieu économiquement faible sur la situation scolaire des élèves de sept ans après leur entrée en première année du primaire", Québec: Gouvernement du Québec, pp. 12-26.

MORRIS, S. (1991). "Évaluation de l'efficacité des stratégies de prévention des abandons scolaires: proposition pour une étude ultérieure", S.I., Association canadienne d'éducation, pp. 15-20.

NATRIELLO, G. (1987). *Schools Dropouts, Pattern and Policies*, New York: Teachers College Press, pp. 10-97.

NATRIELLO et al. (1988). "An Examination of the Assumptions and Evidences for Alternative Dropout Prevention Program in High School", Report no. 365, Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools, pp.1-36.

NEUFELD, G.R. et STEVENS, A. (1992). "Stay in School Initiatives: a summary of Research on Dropouts and Implications for Special Education", Kingston: The Canadian Council for Exceptional Children, pp. 12-22.

OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE, (1992). "Projet de politique d'intervention en service de garde à l'enfance à l'intention des enfants issus de milieux défavorisés", document de travail, Direction de la recherche et du développement, Québec: Gouvernement du Québec, pp. 6-18.

OKAGAKI, L. et STRENBERG, R.J. (1993). "Parental beliefs and children's school performance", *Child Development*, 64, pp. 36-56.

PAULU, N. (1995). "Helping your child with homework", U.S. Department of Education, pp. 1-15.

PETERSON, D. (1989). "Parent involvement in the educational process", ERIC Clearinghouse on Educational Management, ED312776, pp.2-26.

POURTOIS, J.P. (1989). "L'éducation familiale, *Revue française de pédagogie*, 96, pp. 69-101.

POWNEY, J. et WATTS, M. (1987). "Interviewing in educational research", London: Routledge et Kegan Paul, pp. 23-42.

PRÊTEUR, Y. et DE LEONARDIS, M. (1995). "Éducation familiale, image de soi et compétences sociales", De Boeck University, pp.16-19.

PRICE WATERHOUSE, (1991). "Recherche qualitative sur les décrocheurs", Ottawa-Hull: Ministère des Approvisionnements et Services, pp. 1-18.

RAPPAPORT, J. (1981). "In praise of paradox: a social policy of empowerment over protection", *American Journal of Community Psychology*, 9 (1): pp. 1-25.

RICH, D. (1992). "Helping your child succeed in school", U.S. Department of Education, pp. 1-5.

- RITTER, P.L. et al. (1993). *Families and schools in a pluralistic society*, dans N.F. Chavkin (Ed.), Albany: State University of New York, pp. 107-120.
- RIVARD, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires*, Éditions HMH, LaSalle (Montréal), pp.75-115.
- SCHAEFER, E.S. et EDGERTON, M. (1985). *Parental beliefs system: the psychological consequences for children*, dans I.E. Sigel (Ed.), Hillsdale: Erlbaum, pp. 287-318
- SPENCER, M. B. et DORNBUSCH, S. M. (1990). *At the threshold: the developing adolescent*, dans S.S. Feldman and G. R. Elliot (Eds.), Cambridge: Harvard University Press, pp. 123-146.
- STEVENSON, H.W. et al. (1990). "Mathematics achievement of children in China and the United States", *Child Development*, 61, pp. 1053-1066.
- STIPEK, D. (1988). *Motivation to learn: from theory to practice*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 70-102.
- TAYLOR, S.I. et al. (1997). "If at first you dont succeed, ganbare, ganbare, ganbare", *International journal of early childhood*, vol. 28, no.2.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1959). *L'avenir de l'homme*, Paris: Éditions du Seuil, pp. 85-100.
- TERRISSE, B. et BOUTIN, G. (1987a). "Le projet d'intervention précoce: prévention des inadaptations scolaires et sociales, éducation compensatoire et stimulation précoce des enfants handicapés", Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Université du Québec a Montréal, fascicule 1.a., pp. 1-24.
- TERRISSE, B. et BOUTIN, G. (1994). *La famille et l'éducation de l'enfant: de la naissance à 6 ans*, Montréal: Les Éditions Logiques, inc. pp. 13-20.
- TESSIER, R. (1989). *Pour un paradigme écologique*, Éditions Hurtubise HMH, Ltée. pp. 55-68.
- U.S. DEPARTEMENT OF EDUCATION (1994). "Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning", Washington, DC: Author, pp. 30-38.
- VALENTINE, J. et STARK, E. (1979). *Project Head Start: a legacy of the war on poverty*, dans E. Zigler & J. Valentine (Eds.), New York: Free Press, pp. 1-130.
- VAN LIER, H. (1981). "Introduction à la psychologie de l'environnement", dans Morval, J., & Vézina, A. (eds.), Bruxelles: Dessart-Mardaga,. pp. 7-13.
- VIOLETTE, M. (1991). "L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir". Enquête auprès des décrocheurs, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche. pp. 50-72.

- WEBER, R. et al. (1986). "Individual variation in attachment security and strange situation behavior: the role of maternal and infant temperament", *Child development*, 57(1), pp. 56-65.
- WERNER, O. et SCHOEPFLE, G. M. (1987). "Systematic fieldwork", *Foundations of ethnography and interviewing*, (volume 1), Newbury Parc: SAGE, pp. 214-324..
- WHEELAN, S.A. (1994). *Group processes: a developmental perspective*, Boston: Allyn & Bacon, pp. 186-222.
- YOUNISS, J. et al. (1992). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*, dans I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi, J.J. Goodnow (Eds.), Hillsdale: Erlbaum, pp. 199-216.
- ZEAMAN, J. (1974). "Building Stay in School Power", *American Education*, 10 (2), pp. 12-16
- ZIGLER, E. (1987). "Formal schooling for four-year olds?", *American psychologist*, 42, pp. 254-260.
- ZIGLER, E. (1990). *Handbook of early childhood intervention*, dans S.J. Meisels et J.P. Shonkoff (Eds), New York: Cambridge University Press, pp. 4-14.
- ZIGLER, E. et al. (1992). "Early childhood intervention: a promising preventive for juvenile delinquency", *American psychologist*, vol. 27, No. 8, pp. 997-1006.

ANNEXE I

Canevas d'entrevue

Annexe Ia
Canavas d'entrevue pour les élèves

Thématique générale: habiletés parentales aidantes pour les élèves

Renseignements généraux

- Sexe?
- Age?
- À quel niveau du secondaire es-tu présentement?

1. Profil de scolarisation (rétrospectif)

1.1. Résultats académiques

- Présentement, connais-tu des difficultés académiques?
- Quel est environ ta moyenne générale pour les cinq années du secondaire?
- Présentement as-tu des échecs académiques cumulatifs? Si oui, dans quelles matières?
- Lors du secondaire, as-tu eu des échecs académiques? Si oui, combien, à quel niveau du secondaire et dans quelles matières?

1.2 Redoublement

- As-tu déjà redoublé des années du primaire ou du secondaire?
- Si oui, lesquelles et combien de fois?

1.3 Support des spécialistes

- As-tu déjà bénéficié de l'aide d'un psychologue ou d'un travailleur social?
- As-tu déjà eu du soutien académique privé ou des services de rééducation?

1.4. Cheminement particulier

- As-tu déjà été dans des classes de cheminement particulier? Si oui, lors de quel secondaire et durant combien d'années?
- Quelles raisons t'ont amené a être dans ce type de classe?

1.5 Abandon scolaire

- As-tu déjà abandonné l'école?
- Si oui, était-ce de façon spontanée, prolongée ou définitive?

- Pendant combien de temps et à quel secondaire es-tu resté hors de l'école?
- Pourquoi as-tu abandonné l'école? Quels étaient les raisons? Explique?
- Si tu n'a pas abandonné, qu'est-ce qui t'a motivé à poursuivre des études?

1.6 Poursuis-tu des études l'an prochain? Que penses-tu faire?

2- Support des parents

2.1 Tes parents t'ont-ils supporté lors de difficultés scolaires? (ex: perte de motivation, redoublement, etc)

- Si oui, de quelle façon t'ont-ils aidé à continuer malgré les difficultés? Exemple?
- Pendant tes études, quand et de quelle façon tes parents t'ont-ils aidé à continuer et à persévérer?

-Comment t'ont-ils encouragé? Exemples.

-Est-ce qu'ils t'ont aidé dans tes devoirs et tes leçons?

-Est-ce qu'ils t'ont enseigné une méthode de travail? Ont-ils vérifier tes devoirs et tes leçons?, etc. Explique.

-Est-ce que, malgré les difficultés, ils t'ont aidé et soutenu au niveau social et moral?.

-Est-ce qu'ils t'ont appris à avoir confiance en toi en ce qui a trait à l'importance d'utiliser tes capacités intellectuelles? Aux conséquences d'avenir qu'apporte la scolarisation? Aux emplois que pourraient te procurer un niveau élevé de scolarisation?

2.2 Tes parents t'ont-ils récompensé matériellement pour tes bons résultats scolaires? (argent, voyage, bicyclette, etc.) Quelles étaient ces récompenses?

-Crois-tu que ces récompenses ont amélioré ta motivation à l'école? Pourquoi?

-Est-ce qu'ils t'ont encouragé de d'autres façons. Si oui, lesquelles?

2.3 Selon toi, l'aide de tes parents au niveau scolaire a-t-il été important? Pourquoi? Exemples.

-Dans ton cas, quel type d'aide est le plus important pour toi? Pourquoi?

2.4 Crois-tu que l'aide de tes parents peut encore t'aider à poursuivre des études au cégep et à l'université. Pourquoi?

Commentaires

-As-tu d'autre chose à ajouter?

-Est-ce que tu as trouvé des questions difficiles? Lesquelles?

-Quelles sont tes impressions générales sur l'entrevue?

Annexe Ib

Canevas d'entrevue pour les parents

Thématique générale: Déterminer si les habiletés parentales de la formation initiale a permis de développer pour soutenir l'enfant au cours de sa scolarisation.

Renseignements généraux

-Sexe?

-Combien d'enfants avez-vous?

-Lequel des deux parents s'impliquent le plus dans la scolarisation de l'enfant?

1- Retour sur le profil de scolarisation

1.1. Résultats académiques

-Présentement, votre enfant a t-il des difficultés académiques?

-Quel est environ sa moyenne générale pour les cinq années du secondaire?

-Présentement, a t-il des échecs scolaires? Si oui, dans quelles matières?

-Lors du secondaire, a t-il eu des échecs académiques cumulatifs? Si oui, combien, à quel niveau du secondaire et dans quelles matières?

1.2 Redoublement

-Votre enfant a t-il déjà redoublé des années du primaire ou du secondaire?

-Si oui, lesquelles et combien de fois?

1.3 Support des spécialistes

-Votre enfant a t-il déjà bénéficié de l'aide d'un psychologue ou d'un travailleur social?

-A t-il déjà obtenu du soutien académique privé ou des services de rééducation?

1.4.Chaminement particulier

-Votre enfant a t-il déjà été dans des classes de cheminement particulier? Si oui, lors de quel secondaire et durant combien d'années?

-Pourquoi a t-il été dans ce type de classe?

1.5 Abandon scolaire

-Votre enfant a t-il déjà abandonné l'école?

-Pendant combien de temps et à quel secondaire a t-il été hors de l'école?

-Pourquoi a t-il abandonné l'école? Pour des raisons personnelles, familiales ou scolaires? Expliquez?

1.6 Votre enfant poursuit t-il des études l'an prochain? À quel endroit?

2- Participation aux "Jardins du Coin"

-En quelle année et durant combien de temps avez-vous participé au programme d'intervention des "Jardins du Coin"?

-Pourquoi y avez-vous participé?

-Quest-ce que vous avez appris en fréquentant les "Jardins du Coin"?

-Avant d'avoir participé aux Jardins du Coin, vous impliquez-vous dans la scolarisation de l'enfant? Si oui, quel type de soutien donnez-vous à votre enfant?

3- Compétences développées

-Quelles sont les habiletés que vous pensez avoir développé? Donnez des exemples?

-Ces habiletés vous ont-elles été utiles? Donnez des exemples au primaire et au secondaire?

-Croyez-vous que ce que vous avez appris est encore utile présentement? Dites comment et pourquoi?

4 - Suivi des parents

-Vous impliquez-vous encore présentement auprès de votre enfant?

-Combien de temps par semaine consacrez-vous à l'aide que vous lui apportez?

-Quel sorte d'aide apportez-vous à votre enfant?

-L'encouragez-vous à persévérer et à continuer malgré les difficultés? De quelles façons? Expliquez?

-L'aidez-vous lors de ses devoirs et de ses leçons? Comment?

-Lorsque vous avez de la difficulté à aider votre enfant, que faites-vous? Utilisez-vous des ressources humaines ou matérielles.

-Croyez-vous qu'il y a des activités qui peuvent aider votre enfant à apprendre davantage? Lesquelles?

-Avez-vous des façons de souligner le succès de votre enfant? Lesquelles?

-Utilisez-vous des récompenses pour féliciter ou motiver votre enfant à l'école? Lesquelles?

-Votre enfant apprécie t-il l'aide que vous lui apportez? Comment le démontre t-il?

Commentaires

-Avez-vous d'autre chose à ajouter?

-Avez-vous trouvé des questions difficiles? Lesquelles?

-Quelles sont vos impressions générales sur l'entrevue?

ANNEXE II

Profils de scolarisation pour chacun des élèves du secondaire

| Élève 1 | Secondaire I | Secondaire II | Secondaire III | Secondaire IV | Secondaire V |
|-------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Échecs cumulatifs | - | - | - | - | - |
| Moyenne | 85-90 % |
| Redoublement | - | - | - | - | - |
| Cheminement particulier | - | - | - | - | - |
| Intervention (soutien privé) | - | - | - | - | - |
| Abandon | - | - | - | - | - |
| Poursuite des études | - | - | - | - | cégep |

| Élève 2 | Secondaire I | Secondaire II | Secondaire III | Secondaire IV | Secondaire V |
|-------------------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|
| Échecs cumulatifs | - | - | - | histoire | - |
| Moyenne | 80-85 % | 80-85 % | 80-85 % | 80-85 % | 80-85 % |
| Redoublement | - | - | - | - | - |
| Cheminement particulier | - | - | - | - | - |
| Intervention (soutien privé) | - | - | - | - | - |
| Abandon | - | - | - | - | - |
| Poursuite des études | - | - | - | - | cégep |

| Élève 3 | Secondaire I | Secondaire II | Secondaire III | Secondaire IV | Secondaire V |
|-------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Échecs cumulatifs | - | - | - | - | math |
| Moyenne | 70-80 % |
| Redoublement | - | - | - | - | - |
| Cheminement particulier | - | - | - | - | - |
| Intervention (soutien privé) | - | - | - | - | - |
| Abandon | - | - | - | - | - |
| Poursuite des études | - | - | - | - | cégep |

| Élève 4 | Secondaire I | Secondaire II | Secondaire III | Secondaire IV | Secondaire V |
|-------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Échecs cumulatifs | - | - | - | histoire | math |
| Moyenne | 72-75 % |
| Redoublement | - | - | - | - | - |
| Cheminement particulier | - | - | - | - | - |
| Intervention (soutien privé) | - | - | - | - | - |
| Abandon | - | - | - | - | - |
| Poursuite des études | - | - | - | - | D.E.P. |

| Élève 5 | Secondaire I | Secondaire II | Secondaire III | Secondaire IV | Secondaire V |
|------------------------------|--------------|---------------|----------------|---------------------|--------------|
| Échecs cumulatifs | - | - | - | français anglais | anglais |
| Moyenne | 80% | 80% | 80% | 80% | 80% |
| Redoublement | - | - | - | - | - |
| Cheminement particulier | - | - | - | - | - |
| Intervention (soutien privé) | - | - | anglais | anglais | anglais |
| Abandon | - | - | - | - | - |
| Poursuite des études | - | - | - | - | cégep |

| Élève 6 | Secondaire I | Secondaire II | Secondaire III | Secondaire IV | Secondaire V |
|------------------------------|--------------|---------------|---------------------|---------------|--------------|
| Échecs cumulatifs | - | - | anglais français | - | chimie |
| Moyenne | 80% | 80% | 80% | 80% | 80% |
| Redoublement | - | - | - | - | - |
| Cheminement particulier | - | - | - | - | - |
| Intervention (soutien privé) | - | - | - | - | - |
| Abandon | - | - | - | - | - |
| Poursuite des études | - | - | - | - | cégep |

| Élève 7 | Secondaire I | Secondaire II | Secondaire III | Secondaire IV | Secondaire V |
|------------------------------|--------------|----------------------|----------------|-----------------------|--------------|
| Échecs cumulatifs | géographie | histoire français | - | éducation physique | - |
| Moyenne | 70% | 70% | 70% | 70% | 70% |
| Redoublement | - | - | - | - | - |
| Cheminement particulier | - | - | - | - | - |
| Intervention (soutien privé) | - | - | - | - | - |
| Abandon | - | - | - | - | - |
| Poursuite des études | - | - | - | - | cégep |

| Élève 8 | Secondaire I | Secondaire II | Secondaire III | Secondaire IV | Secondaire V |
|------------------------------|--------------|---------------|----------------|---------------|--------------|
| Échecs cumulatifs | - | math | sciences | sciences | histoire |
| Moyenne | 72% | 72% | 72% | 72% | 72% |
| Redoublement | - | - | - | - | - |
| Cheminement particulier | - | - | - | - | - |
| Intervention (soutien privé) | - | - | - | - | - |
| Abandon | - | - | - | - | - |
| Poursuite des études | - | - | - | - | D.E.P. |

| Élève 9 | Secondaire I | Secondaire II | Secondaire III | Secondaire IV | Secondaire V |
|-------------------------------------|--------------|---------------|----------------|---------------|--------------|
| Échecs cumulatifs | - | - | math | histoire | math |
| Moyenne | 72% | 72% | 72% | 72% | 72% |
| Redoublement | - | - | - | - | - |
| Cheminement particulier | - | - | - | - | - |
| Intervention (soutien privé) | - | - | - | - | - |
| Abandon | - | - | - | - | - |
| Poursuite des études | - | - | - | - | cégep |

| Élève 10 | Secondaire I | Secondaire II | Secondaire III | Secondaire IV | Secondaire V |
|-------------------------------------|--------------|---------------|----------------|---------------|--------------|
| Échecs cumulatifs | - | - | - | - | - |
| Moyenne | 85% | 85% | 85% | 85% | 85% |
| Redoublement | - | - | - | - | - |
| Cheminement particulier | - | - | - | - | - |
| Intervention (soutien privé) | - | - | - | - | - |
| Abandon | - | - | - | - | - |
| Poursuite des études | - | - | - | - | cégep |

ANNEXE III

Fiches de consentement

Chicoutimi, le _____

À la direction d'école,

Par la présente, je sollicite votre participation à mon projet de mémoire. Ce projet a pour but d'examiner quelle est l'importance du support familial sur le processus de scolarisation des élèves. En fait, l'étude vise à vérifier l'impact possible du support des parents sur la continuité ou l'abandon des études.

Afin de rencontrer mes objectifs de recherche, j'ai besoin de votre autorisation écrite pour interviewer certains élèves du secondaire 5. Je demanderai auparavant le consentement des parents et des élèves.

Soyez assurés que les règles de déontologie seront suivies à la lettre. La confidentialité et l'anonymat seront préservés à toutes les étapes de réalisation de la recherche, y compris lors de la rédaction du rapport et de la communication des résultats.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration et souhaite que cette recherche vous éclairera sur le cheminement scolaire des élèves et vous renseignera sur certains facteurs intervenant dans le processus de scolarisation.

Signature du directeur de l'école: _____

Lettres d'imprimerie

Date _____

Signature

Signature du chercheur:

Lettres d'imprimerie

Date _____

Signature

Chicoutimi, le _____

Aux élèves du secondaire 5,

Par la présente, je sollicite votre participation à la réalisation de mon projet de mémoire. Ce projet a pour but d'examiner quelle est l'importance du support familial sur le processus de scolarisation des élèves. En fait, l'étude vise à vérifier l'impact possible du support des parents sur la continuité ou l'abandon des études.

Je crois utile de vous consulter car vous et vos parents, êtes les principaux acteurs susceptibles d'éclairer cette question de recherche. J'aimerais que vous partagiez avec moi votre expérience en milieu scolaire.

Je sollicite votre participation à une entrevue d'environ une heure. Vous serez accompagné de l'interviewer qui vous aidera à exprimer votre vécu. Cette entrevue sera enregistrée et transcrrite pour que je puisse l'analyser et en tirer les résultats. Votre nom n'apparaîtra à aucun endroit car pour des raisons déontologiques, je dois respecter l'anonymat de chacun des répondants. De plus, les résultats seront présentés de façon à préserver la confidentialité.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration et souhaite que cet exercice soit enrichissant pour vous dans la poursuite de votre cheminement scolaire et social.

Signature de l'élève:

Lettres d'imprimerie

Date _____

Signature

Signature du chercheur:

Lettres d'imprimerie

Date _____

Signature

Chers parents,

Par la présente, je sollicite votre participation à la réalisation de mon projet de mémoire. Ce projet a pour but d'examiner l'importance de la famille sur le processus de scolarisation de l'élève. En fait, l'étude vise à vérifier l'impact possible du support parental sur la continuité ou l'abandon des études. De plus, je crois que votre expérience sur le cheminement scolaire de l'enfant est pertinente et que vous êtes les personnes indiquées pour me parler du support que vous avez apporté à vos enfants.

Je sollicite votre participation à une entrevue d'environ une heure où vous aurez la chance de vous exprimer avec l'aide de l'interviewer. L'entrevue sera enregistrée et transcrrite pour être analysée. Votre nom n'apparaîtra pas car j'identifierai immédiatement les cassettes à l'aide d'un code. De plus, je vous demande l'autorisation de consulter le dossiers de vos enfants afin d'y retracer leur évolution à travers leur processus de scolarisation. Je m'engage également à faire l'exercice d'une manière professionnelle en respectant les règles déontologiques qui s'imposent. Ainsi, aucun des renseignements tirés de ces dossiers ne sera mentionnés en référence au nom.

Un rapport sera produit et des communications seront faites suite à l'analyse des résultats. La confidentialité et l'anonymat seront respectés puisque je dégagerai les généralités et particularités pour chacun des groupes de sujets impliquées dans cette recherche. Aucune personne ne sera donc identifiée de quelques manières que ce soit. Je vous remercie de votre collaboration et espère que vous en tirerez bénéfice.

Signature du parent:

Lettres d'imprimerie

Date_____

Signature

Signature du chercheur:

Lettres d'imprimerie

Date_____
