

Université de Montréal

**L'implication parentale pour favoriser l'engagement lors de la transition primaire-
secondaire : perceptions de parents et de leur adolescent à risque de décrochage scolaire**

par Joëlle Duval

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ doctor (Ph.D.)
en psychopédagogie

DÉCEMBRE 2017

© Joëlle Duval, 2017

Résumé

Cette étude a visé à dégager les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire (DS) lors de la transition primaire-secondaire (TPS). Pour atteindre cet objectif général de recherche, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été menées auprès d'adolescents ainsi que l'un de leurs parents, ce qui a conféré une originalité à cette recherche. En effet, elles ont permis, à la fois, de donner la parole à des adolescents, une pratique peu répandue en recherche, et de rendre compte de la variété des perceptions relatives à la description de l'engagement d'adolescents et de celle de l'implication parentale visant à le soutenir. Cette étude a pris la forme d'une recherche qualitative, exploratoire et descriptive adoptant une perspective interprétative, et la collecte de données a été réalisée auprès de 11 parents et 11 adolescents à risque de DS lors de la TPS.

Les résultats ont révélé que, même si l'engagement des adolescents a globalement évolué positivement lors de leur TPS, leur manque d'intérêt pour une discipline, soit un manque d'engagement affectif, a influencé négativement leur engagement comportemental et cognitif. L'engagement affectif apparaît alors antérieur à l'engagement comportemental et cognitif et il les influencerait.

Par ailleurs, les adolescents ont rarement reconnu de façon explicite l'influence de leur parent sur leur engagement; à l'inverse, tous les parents ont exprimé leur intime conviction qu'ils jouaient un rôle fondamental auprès de leur adolescent. Les parents ont insisté sur l'importance d'adapter, aussi souvent que nécessaire, leur implication en fonction des caractéristiques et des besoins de leur adolescent, ce qui laisse entendre que leur processus d'implication parentale est dynamique et continu. Ces résultats diffèrent du modèle proposé par Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice (2010), car ce dernier présente un processus d'implication parentale linéaire qui ne tient pas compte de telles adaptations.

En dernière analyse, quatre types d'implication parentale favorisant l'engagement ont été dégagés : le soutien scolaire, la socialisation scolaire, la communication parent-enseignant et la supervision parentale. C'est toutefois le soutien parental qui a été identifié par les participants comme étant le type d'implication parentale le plus important puisqu'il visait l'aide aux travaux scolaires et le développement de l'autonomie des adolescents lors de la prise de décisions. La socialisation scolaire a plutôt été liée au développement des sentiments de compétence et d'appartenance sociale des adolescents par l'entremise de la communication d'attentes parentales réalistes et atteignables. La communication parent-enseignant, quant à elle, a été associée à l'augmentation de l'engagement affectif puisqu'elle influe positivement sur la relation enseignant-élève.

Enfin, des recommandations pertinentes pour les milieux de pratique ont été formulées comme des formations concernant l'engagement, l'implication parentale, la prévention du DS et la TPS pour les parents, les enseignants et les adolescents ou la poursuite de recherches participatives avec des enseignants-chercheurs concernant, entre autres, les pratiques d'implication parentale et les interventions pour augmenter l'engagement des élèves à risque de DS lors de la TPS.

Mots-clés : implication parentale, engagement scolaire, décrochage scolaire, transition primaire-secondaire, élève à risque, parent, recherche qualitative, adolescent, prévention.

Abstract

The aim of this study was to identify the types of parental involvement that favour engagement among students at risk of academic dropout (AD) during the primary-secondary transition (PST). To attain this general research goal, individual semi-structured interviews were carried out with adolescents and one of their parents, which contributed to the originality of this study. In fact, the interviews allowed the adolescents to express themselves—a seldom used approach in research—and allowed the researchers to document a variety of perceptions regarding adolescents' engagement and the parental involvement that supports it. This study took the form of a qualitative, exploratory and descriptive investigation that adopted an interpretative perspective. Data were collected from 11 parents and 11 adolescents at risk of AD during the PST.

Results revealed that, even if adolescents' engagement globally evolved in a positive way during their PST, their lack of interest in a discipline—a lack of affective engagement—negatively influenced their cognitive and behavioural engagement. Affective engagement could therefore be considered a precursor to cognitive and behavioural engagement and could influence these dimensions.

Moreover, adolescents rarely explicitly recognized the influence of their parents have on their engagement; inversely, all the parents shared the strong conviction that they play a fundamental role in their adolescents' academic lives. The parents insisted on the importance of adapting their involvement, as often as necessary, to the characteristics and needs of their adolescent, which suggests that the process of parental involvement is dynamic and continuous. These results differ from the model proposed by Hoover-Dempsey, Whitaker and Ice (2010), because the latter presents a linear parental involvement process that does not take into account such adaptations.

The results of this study also highlight four types of parental involvement that favour engagement: academic support, academic socialization, parent-teacher communication and parental supervision. The participants identified academic support, however, as the most important type of involvement because it aimed to help with schoolwork as well as with the development of adolescents' autonomy when making decisions. Academic socialization was associated with the development of adolescents' feelings of competence and relatedness through communication of realistic and attainable parental expectations. Parent-teacher communication was associated with an increase in affective engagement since it positively influences the student-teacher relationship.

All things considered, some recommendations relevant to applied settings have been formulated such as offering training sessions concerning parental engagement and involvement, prevention of AD and PST to parents, teachers and adolescents or pursuing further action research with teacher-researchers concerning, for instance, parental involvement practises and interventions to increase engagement among students at risk of AD during PST.

Key words: parental involvement, student engagement, dropout prevention, school transition, students at risk, parent student relationship, parents school relationship, adolescent, qualitative method.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures.....	xii
Liste des abréviations et des sigles.....	xiii
Remerciements.....	xiv
L'introduction.....	1
Chapitre 1.....	6
1.1 Un historique du décrochage scolaire au Québec et de sa prévention.....	7
1.2 Le contexte de recherche : le décrochage scolaire et la transition primaire-secondaire.....	20
1.3 L'influence de l'engagement de l'élève sur le décrochage scolaire.....	25
1.4 Le rôle du parent dans l'engagement de l'élève.....	26
1.5 L'objet de la recherche.....	29
1.5.1 La pertinence scientifique et sociale.....	32
Chapitre 2.....	34
2.1 L'engagement.....	35
2.1.1 La définition du concept de l'engagement.....	36
2.1.2 L'engagement, un concept multidimensionnel.....	37
2.1.2.1 Les trois dimensions de l'engagement.....	38
2.1.3 L'engagement, un concept malléable.....	41
2.1.3.1 L'approche théorique retenue dans cette thèse.....	41
2.1.3.1.1 Le modèle écosystémique.....	42
2.1.3.2 La théorie de la concordance stade de développement-environnement.....	44
2.1.4 L'engagement, un concept inclusif.....	46
2.1.4.1 Le modèle sociomotivationnel du soi.....	48
2.2 L'implication parentale.....	49
2.2.1 Le concept d'implication parentale.....	50
2.2.1.1 La multidimensionnalité de l'implication parentale.....	52
2.2.1.2 L'étude de l'implication parentale sous un angle développemental.....	55
2.2.1.3 Différentes perspectives pour comprendre l'implication parentale.....	56
2.2.2 Les typologies et modèles relatifs à l'implication parentale.....	57
2.2.2.1 Le modèle du processus d'implication parentale.....	58

2.2.2.2	Le modèle relationnel de l'implication parentale, de la motivation et de la réussite	59
2.2.2.3	Les six types d'implication parentale	61
2.2.3	La définition de l'implication parentale retenue dans cette thèse	62
2.2.3.1	L'implication parentale à la maison	62
2.2.3.2	L'implication parentale à l'école	65
2.3	L'adolescent à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire	67
2.3.1	Les processus de décrochage scolaire et de transition primaire-secondaire	68
2.3.2	Les facteurs associés au décrochage scolaire et à la transition primaire-secondaire.....	71
2.3.2.1	Les facteurs personnels.....	71
2.3.2.2	Les facteurs familiaux	74
2.3.2.3	Les facteurs scolaires.....	77
2.3.2.4	Les facteurs sociaux	80
2.3.3	Des modèles compréhensifs du décrochage scolaire.....	82
2.3.3.1	Le modèle de la participation et de l'identification.....	82
2.3.3.2	Le modèle du développement motivationnel du soi.....	83
2.3.4	Des théories et des indicateurs pour comprendre la transition primaire-secondaire	85
2.4	Les objectifs de recherche	87
2.5	La synthèse du chapitre.....	87
Chapitre 3		92
3.1	La position épistémologique.....	93
3.2	L'échantillon et les critères de sélection des participants	95
3.2.1	Le recrutement des participants	96
3.2.2	Le nombre de participants	99
3.2.3	Le moment de la collecte de données.....	101
3.3	Les méthodes et les outils de la collecte des données.....	102
3.3.1	L'entrevue semi-dirigée.....	102
3.3.2	Le journal de bord.....	104
3.4	L'analyse des données qualitatives.....	105
3.4.1	L'analyse inductive générale	105
3.4.1.1	La démarche d'analyse inductive générale.....	106
3.4.2	Les critères de rigueur de la recherche qualitative	111
3.4.2.1	Les critères de rigueur scientifiques.....	112
Chapitre 4.....		116

4.1 Les perceptions des participants quant à l'engagement des adolescents	117
4.1.1 L'engagement comportemental.....	118
4.1.1.1 Les comportements.....	118
4.1.1.1.1 L'appréciation du comportement adopté en classe du secondaire.....	118
4.1.1.1.2 L'appréciation du comportement adopté en classe du primaire.....	120
4.1.1.1.3 La réussite scolaire lors de la transition primaire-secondaire.....	121
4.1.1.2 La participation aux tâches scolaires.....	121
4.1.1.2.1 La participation aux tâches scolaires en classe.....	122
4.1.1.2.1.1 La participation aux discussions de la classe.....	122
4.1.1.2.1.2 La réalisation des exercices demandés.....	123
4.1.1.2.1.3 Le comportement pendant qu'un enseignant donne une explication.....	124
4.1.1.2.2 La participation aux tâches scolaires à la maison.....	125
4.1.2 L'engagement affectif	128
4.1.2.1 L'identification à l'école.....	128
4.1.2.1.1 Le sentiment d'appartenance à l'école.....	128
4.1.2.1.1.1 Le sentiment d'appartenance à l'école secondaire.....	129
4.1.2.1.1.2 Le sentiment d'appartenance à l'école primaire.....	130
4.1.2.1.1.3 L'influence des parents sur le sentiment d'appartenance à l'école.....	131
4.1.2.2 La valorisation de l'apprentissage et de l'éducation.....	132
4.1.2.3 Les émotions ressenties envers l'école.....	133
4.1.2.3.1 Les émotions positives ressenties envers l'école.....	133
4.1.2.3.2 Les émotions négatives ressenties envers l'école.....	136
4.1.3 L'engagement cognitif.....	139
4.1.3.1 L'investissement cognitif dans les apprentissages.....	139
4.1.3.1.1 Le degré d'attention des adolescents.....	139
4.1.3.1.1.1 Le manque de constance de l'attention.....	140
4.1.3.1.1.2 La bonne attention.....	141
4.1.3.1.1.3 La faible attention.....	141
4.1.3.1.2 La perception de compétence.....	142
4.1.3.1.3 Les efforts fournis pour faire des apprentissages.....	143
4.1.3.1.3.1 Les demandes d'aide des adolescents.....	145
4.2 La perception des participants quant à l'implication parentale.....	147
4.2.1 L'implication parentale à la maison selon les participants	149
4.2.1.1 Le soutien scolaire.....	149
4.2.1.1.1 L'aide aux travaux scolaires.....	150
4.2.1.1.1.1 Les sentiments des adolescents quant à l'aide aux travaux scolaires.....	152

4.2.1.1.2 Le soutien à l'autonomie.....	153
4.2.1.1.2.1 La prise de décisions importantes concernant l'adolescent.....	153
4.2.1.1.2.2. Les enseignements parentaux pour responsabiliser l'adolescent.....	154
4.2.1.1.2.3 La préparation à la TPS.....	155
4.2.1.1.2 L'encouragement à participer.....	156
4.2.1.2 La supervision parentale.....	157
4.2.1.2.1 La supervision du temps consacré aux travaux scolaires et aux loisirs.....	158
4.2.1.2.2 La surveillance des progrès scolaires.....	158
4.2.1.2.2.1 La surveillance des résultats aux examens et aux bulletins.....	159
4.2.1.2.2.2 La surveillance des travaux scolaires.....	160
4.2.1.3 La socialisation scolaire.....	162
4.2.1.3.1 Le soutien affectif.....	162
4.2.1.3.1.1 Les encouragements.....	162
4.2.1.3.1.2 Les compliments.....	163
4.2.1.3.1.3 La confiance des parents.....	164
4.2.3.1.2 La communication d'attentes scolaires.....	164
4.2.3.1.3 Les discussions parent-adolescent.....	166
4.2.3.1.4 Les enseignements parentaux généraux.....	167
4.2.2 L'implication parentale à l'école selon les participants.....	169
4.2.2.1 La communication parent-enseignant.....	169
4.2.2.2 La participation aux événements scolaires.....	172
4.2.2.3 Le bénévolat.....	174
4.2.2.4 Des conseils pour favoriser l'engagement des adolescents.....	177
4.2.2.4.1 Les conseils émis par les parents et les adolescents.....	177
4.2.2.4.1.1 Le conseil : encourager son adolescent.....	178
4.2.2.4.1.2 Le conseil : aider son adolescent dans ses travaux scolaires.....	178
4.2.2.4.1.3 Le conseil : communiquer avec les enseignants de son adolescent.....	178
4.2.2.4.2 Les conseils émis uniquement par les parents.....	179
4.2.2.4.2.1 Le conseil : communiquer avec son adolescent.....	179
4.2.2.4.2.2 Le conseil : développer l'autonomie de son adolescent.....	180
4.2.2.4.3 Le conseil émis uniquement par les adolescents.....	180
Chapitre 5.....	186
5.1 L'atteinte des objectifs de recherche.....	187
5.2 L'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire.....	188
5.2.1 Le point de vue général sur l'engagement des adolescents.....	188

5.2.2 L'engagement comportemental des adolescents à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire	190
5.2.3 L'engagement affectif des adolescents à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire.....	193
5.2.4 L'engagement cognitif des adolescents à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire.....	197
5.3 L'implication parentale auprès d'adolescents à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire	200
5.3.1 Le point de vue général sur l'implication parentale lors de la transition primaire-secondaire	200
5.3.2 L'implication parentale à la maison lors de la transition primaire-secondaire	205
5.3.2.1 Le soutien scolaire lors de la transition primaire-secondaire.....	205
5.3.2.2 La socialisation scolaire lors de la transition primaire-secondaire.....	209
5.3.3 L'implication parentale à l'école lors de la transition primaire-secondaire.....	215
5.3.3.1 La communication parent-enseignant lors de la transition primaire-secondaire.....	216
5.4 Les constats et les recommandations	221
5.4.1 Les constats.....	221
5.4.2 Les recommandations.....	224
5.5 Les forces et les limites de l'étude.....	230
5.5.1 Les forces de l'étude.....	230
5.5.2 Les limites de l'étude	231
5.6 Les possibilités de recherches futures.....	233
La conclusion	235
Références.....	244
Annexe A : Résumé de l'exploration de la documentation scientifique	xvii
Annexe B : Modèle du processus d'implication parentale d'Hoover-Dempsey et al. (2010).....	xviii
Annexe C : Lettres d'invitation : directions d'école et enseignants (plan initial).....	xx
Annexe D : Lettre d'invitation à participer : parents (version courriel).....	xxv
Annexe E : Lettre d'invitation à participer : parents (rencontre de parents)	xxviii
Annexe F : Lettre d'introduction et lettre d'invitation à participer : parents (plan révisé)....	xxxii
Annexe G : Guide d'entrevue des parents	xxxv
Annexe H : Guide d'entrevue des adolescents	xliv
Annexe I : Certificat d'approbation éthique	liiii
Annexe J : Formulaire de consentement.....	lv

Annexe K : Fiches de renseignements généraux : adolescents et parents	lix
Annexe L : Synthèse des perceptions des parents de l'engagement des adolescents	lxiii
Annexe M : Synthèse des perceptions des adolescents de leur propre engagement	lxv
Annexe N : Synthèse des perceptions des parents de l'implication parentale à la maison ...	lxviii
Annexe O : Synthèse des perceptions des adolescents de l'implication parentale à la maison	lxix
Annexe P : Synthèse des perceptions des parents de l'implication parentale à l'école.....	lxxii
Annexe Q : Synthèse des perceptions des adolescents de l'implication parentale à l'école.	lxxiii

Liste des tableaux

Tableau I : Tableau synthèse des dimensions et des types d'implication parentale	67
Tableau II : Caractéristiques des adolescents ayant participé à l'étude	100
Tableau III : Caractéristiques des parents ayant participé à l'étude.....	101
Tableau IV : Chronologie de la collecte de données et de la démarche d'analyse	111
Tableau V : Perceptions du comportement des adolescents pendant une explication.....	124
Tableau VI : Perceptions du sentiment d'appartenance à l'école secondaire	129
Tableau VII : Appréciation de l'importance accordée à l'école par les adolescents.....	132
Tableau VIII : Perceptions des émotions positives ressenties envers l'école.....	134
Tableau IX : Appréciation du degré d'attention des adolescents	140
Tableau X : Perceptions des participants quant aux efforts fournis pour apprendre.....	144
Tableau XI : Perceptions de la demande d'aide devant un problème difficile.....	145
Tableau XII : Degré d'implication parentale lors de la transition primaire-secondaire.....	148
Tableau XIII : Perceptions de l'aide aux travaux scolaires	150
Tableau XIV : Sujets abordés dans les enseignements parentaux pour responsabiliser.....	154
Tableau XV : Perceptions du soutien affectif	162
Tableau XVI : Conseils explicites pour favoriser l'engagement des adolescents	180
Tableau XVII : Conseils des parents pour favoriser l'engagement : l'implication parentale à la maison.....	182
Tableau XVIII : Conseils des parents pour favoriser l'engagement : l'implication parentale à l'école	183
Tableau XIX : Conseils des adolescents pour favoriser l'engagement : l'implication parentale à la maison	184
Tableau XX : Conseils des adolescents pour favoriser l'engagement : l'implication parentale à l'école	185

Liste des figures

Figure 1 : La synthèse du cadre conceptuel et théorique.....	88
Figure 2 : La synthèse du projet de recherche.....	115

Liste des abréviations et des sigles

A : adolescent

ADC : attestation de compétences

AFP : attestation de formation professionnelle

ASP : attestation de spécialisation professionnelle

CFER : certificat de formation en entreprise et récupération

CFMS : certificat de formation à un métier semi-spécialisé

CFPT : certificat de formation préparatoire au travail

cm : centimètre

CRIRES : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

DEP : diplôme d'études professionnelles

DES : diplôme d'études secondaires

DS : décrochage scolaire

EHDA : élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ELDEQ : Étude longitudinale du développement des enfants du Québec

IMSE : indice de milieu socioéconomique

ISPJ : insertion sociale et professionnelle des jeunes

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

P : parent

PFEQ : Programme de formation à l'école québécoise

PI : plan d'intervention

SIAA : Stratégie d'intervention *Agir autrement*

TDA : trouble de déficit de l'attention

TDAH : trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité

TPS : transition primaire-secondaire

À ma nièce Catherine,
partie trop tôt, trop jeune...

Remerciements

Parmi mes proches, certains ont repoussé leurs limites en s'entraînant pour participer aux Jeux olympiques; d'autres repoussent les leurs en se préparant à marcher le chemin de Compostelle; d'autres encore ont pris le risque de changer leur vie en ayant un ou des enfants. Pour ma part, j'ai choisi de prendre un autre type de risque, soit celui de faire un retour aux études après avoir enseigné au secondaire pendant 17 ans. J'ai donc troqué ma vie confortable et bien rangée pour repousser mes limites en me lançant dans une aventure intellectuelle sans pareille, celle des études supérieures. Comme, tout au long de mon aventure doctorale, j'ai véritablement eu l'impression de gravir mon Everest intérieur, je tiens à remercier les sherpas qui ont rendu cette ascension possible.

D'abord, je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude à mon directeur de recherche Serge J. Larivée ainsi qu'à ma codirectrice de recherche Catherine Dumoulin. Merci pour les commentaires pertinents et les précieux conseils prodigués tout au long de ce processus de recherche doctorale ! Serge, je te remercie très sincèrement pour ta grande disponibilité et ton accompagnement soutenu, et ce, malgré la distance qui nous séparait.

J'exprime aussi ma reconnaissance à l'Université du Québec à Chicoutimi pour qui j'ai travaillé d'août 2014 à juillet 2018 et qui m'a permis de terminer mes études doctorales dans le délai imparti. Dans le même souffle, je veux en exprimer tout autant au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, à l'Association francophone pour la savoir et à la Fondation Desjardins ainsi qu'au Groupe Banque TD et à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal pour leur précieuse aide financière.

Également, je désire adresser un très grand merci aux directions d'école qui ont consenti à participer au recrutement des participants. Je remercie très chaleureusement les adolescents et les parents qui ont généreusement accepté de participer à ma collecte de données. Sans vous tous, je n'aurais pu mener à terme cette recherche doctorale. Merci !

De plus, je ne saurais passer sous silence le grand soutien des membres de ma famille. Dans l'esprit même de cette étude, vous m'avez affectueusement permis de demeurer engagée et de cheminer vers la réussite. Je voudrais notamment souligner la générosité et la disponibilité de Bastien Genois, de Laurent Duval, de Maud Mercier, de Pascale Jean et de René Duval. Par ailleurs, je m'en voudrais d'oublier mes amis. J'aimerais particulièrement exprimer ma reconnaissance envers Caroline Moffet, Daniel Lalande, Maud Mercier et Nicole Monney pour leurs commentaires judicieux, leur précieuse aide, leur soutien inconditionnel et leur présence rassurante.

En outre, j'offre mes sincères remerciements aux membres de mon jury de thèse : Nadia Desbiens, Ph. D., Fasal Kanouté, Ph. D. et Serge J. Larivée, Ph. D. de l'Université de Montréal, Jean-Claude Kalubi, Ph. D. de l'Université de Sherbrooke ainsi que Catherine Dumoulin, Ph. D. de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Enfin, il me reste à remercier mon conjoint Jacques Plouffe, le sherpa parmi les sherpas dans l'ascension de cet Everest intérieur. Que dire sinon que je te suis profondément reconnaissante d'avoir su trouver les mots justes pour favoriser mon engagement et de m'avoir accompagnée tout au long de mon ascension, notamment dans le vent et la tempête ayant soufflé pendant les mois précédents mon arrivée au sommet. Très sincèrement, je demeure ta Joëlle, ton indéfectible amoureuse.

L'introduction

Depuis les années 1990¹, les sociétés européennes comme nord-américaines, dont la société québécoise, ont entamé une prise de conscience collective quant au caractère prioritaire du problème du décrochage scolaire (DS) et des mesures à mettre en place pour le prévenir (Armand, Bisson-Vaivre et Lhermet, 2013; Janosz, 2000). Même si de nombreuses mobilisations ont été organisées sur ces deux continents pour prévenir le DS, ce phénomène social est, encore aujourd'hui, notamment reconnu pour entraîner des coûts socioéconomiques élevés ainsi qu'une baisse de la qualité de vie des décrocheurs (Bowers et Sprott, 2012; Janosz, 2000; OCDE, 2012; Ouellet, 1994b; Rumberger, 1995). En outre, cette importante problématique sociale fait l'objet de nombreuses préoccupations dans la communauté scientifique puisque le DS y est défini comme étant un long processus multidimensionnel de désengagement de l'élève envers l'école (Bowers et Sprott, 2012; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot et Van den Brink, 2013; Finn, 1989; Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008; Rumberger, 1987, 1995). Une telle définition mène alors à supposer que la prévention du DS réside dans le maintien ou l'augmentation de l'engagement des enfants et des adolescents (Appleton, Christenson et Furlong, 2008a; Archambault, 2006; Blondal, 2014; Christenson, 2008; Reschly et Christenson, 2012).

Par ailleurs, le cheminement scolaire des enfants et des adolescents se voit jalonné d'étapes importantes pouvant influencer leur degré d'engagement (Blaya, 2010b; Janosz et al., 2008; Reschly et Christenson, 2012). La transition primaire-secondaire (TPS) constitue l'une de ces étapes puisqu'il s'agit d'un processus au cours duquel l'environnement des adolescents se voit influencé positivement ou négativement par ce passage interordre (Bailey et Baines, 2012; Smith, Feldwisch et Abell, 2006; Zittoun, 2012). Sur ce sujet, de nombreuses recherches (Chouinard, 2009, 2013; Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Eccles et Roeser, 2009; Janosz et al., 2008) ont mis en évidence que la majorité des décrocheurs présentent un faible engagement au moment de leur TPS, ce qui mène à penser qu'il est tout à fait pertinent d'étudier la prévention du DS auprès d'adolescents en période de TPS (Janosz et al., 2008). Cela dit, les processus de DS et de TPS sont interreliés puisqu'ils s'influencent et qu'ils partagent de

¹ Les règles de l'orthographe rectifiée ont été respectées tout au long de la rédaction de cette thèse.

très nombreuses caractéristiques (Chen et Gregory, 2010; Poncelet et Born, 2008). En effet, la faible réussite scolaire et le manque d'engagement, deux facteurs de risque personnels intimement liés, se trouvent parmi les plus grands prédicteurs de DS et de TPS difficile (Chen et Gregory, 2010; De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Janosz et al., 2008; Poncelet et Born, 2008; Symonds et Galton, 2014). Pour contrer l'influence négative de ces facteurs de risque, les parents sont considérés comme étant un important facteur de protection favorisant des actions pouvant influencer positivement à la fois sur l'engagement des adolescents et sur leur réussite scolaire (Anderson, Jacobs, Schramm et Splittberg, 2000; Chen et Gregory, 2010; Fall et Roberts, 2012; Hoover-Dempsey et al., 2010; Janosz et al., 2008; Zeedyk et al., 2003).

Toutefois, très peu d'études, jusqu'à maintenant, ont porté sur l'implication parentale visant à favoriser l'engagement des adolescents (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) afin de prévenir leur DS ou les difficultés d'adaptation associées à leur TPS (Blondal et Adalbjarnardottir, 2014; Poncelet et Born, 2008). Pourtant, les écrits scientifiques ont montré, à maintes reprises, que l'implication parentale favorise la réussite scolaire et l'engagement des adolescents et des enfants, facilite la TPS et aide à réduire le DS (Benner, Boyle et Bakhtiari, 2017; Blaya, 2010a; Chen et Gregory, 2010; Deslandes et Royer, 1997; Epstein et Sheldon, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2010; Janosz et al., 2008; Zeedyk et al., 2003). De ce point de vue, il est apparu pertinent de mener une étude visant à comprendre comment des parents s'impliquent auprès de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS pour favoriser son engagement. En ce sens, un objectif général de recherche a été formulé, soit celui de dégager les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS au regard de leurs perceptions et de celles de leur parent. Dans cette optique, quatre objectifs spécifiques de recherche ont été poursuivis :

1. décrire les perceptions des parents quant à l'engagement de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS;
2. décrire les perceptions des parents quant à leurs actions visant à favoriser l'engagement de leur adolescent;
3. décrire les perceptions qu'ont ces adolescents quant à leur propre engagement;
4. décrire leurs perceptions concernant l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement.

Dans le but de répondre à ces objectifs, une recherche qualitative, exploratoire et descriptive a été effectuée. Pour ce faire, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec 11 parents et leur adolescent à risque de DS lors de la TPS. Cette triangulation des données (Denzin, 1978, 1988; Savoie-Zajc, 2004), en plus de conférer une originalité à la présente thèse du fait que 11 adolescents et leur parent ont pu y prendre la parole, a permis d'obtenir une riche compréhension du sujet étudié. La contribution à l'avancement des connaissances sur l'implication parentale visant à favoriser l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS est relatée dans la présente thèse qui se subdivise en cinq chapitres.

Le premier chapitre, la problématique, trace le portrait historique du DS au Québec et de sa prévention. Il situe ensuite le contexte de la présente recherche, c'est-à-dire le DS et la TPS. Puis, il expose l'influence de l'engagement sur le DS ainsi que le rôle du parent dans l'engagement de l'élève. Il se conclut sur la définition de l'objet de recherche et sur la présentation de sa pertinence scientifique et sociale.

Le deuxième chapitre, le cadre conceptuel et théorique, comporte cinq parties : la première aborde le concept de l'engagement, soit sa définition, sa multidimensionnalité, sa malléabilité et son caractère inclusif; la deuxième traite du concept de l'implication parentale, soit ses caractéristiques, ses typologies et ses modèles ainsi que sa définition dans la présente thèse; la troisième présente les adolescents à risque de DS lors de la TPS, soit les processus de DS et de TPS, les facteurs qui leur sont associés, les modèles compréhensifs du DS et les théories et indicateurs permettant de comprendre la TPS; la quatrième se compose des objectifs de recherche et la cinquième conclut ce chapitre par une synthèse.

Le troisième chapitre correspond au cadre méthodologique. Il débute par la présentation de la position épistémologique adoptée dans cette étude. Il explique ensuite la composition de l'échantillon et les critères de sélection des participants. Puis, il décrit les méthodes et les outils de collecte de données utilisés pour mener à bien cette étude, soit l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord. Il se termine en explicitant l'analyse des données qualitatives effectuée à la suite de la collecte de données ainsi qu'en spécifiant comment les critères de rigueur de la recherche qualitative ont été respectés dans le cadre de cette étude.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats. Il commence par présenter les résultats relatifs aux perceptions des participants quant à l'engagement des adolescents en reprenant chacune de ses dimensions, soit l'engagement comportemental, l'engagement affectif et l'engagement cognitif. Il se conclut avec la présentation des résultats relatifs aux perceptions des participants quant à l'implication parentale en faisant référence à ses deux dimensions : l'implication parentale à la maison et l'implication parentale à l'école.

Le cinquième chapitre, la discussion, interprète les résultats de recherche en se subdivisant en cinq parties. La première sert à discuter de l'engagement des adolescents participants autant le point de vue général sur leur engagement que chacune des dimensions du concept d'engagement (comportementale, affective et cognitive); la deuxième traite de l'implication des parents participants à la lumière des chapitres précédents et elle s'attarde au point de vue général portant sur l'implication parentale lors de la TPS ainsi que sur ses deux dimensions (implication parentale à la maison et à l'école); la troisième présente les constats et les recommandations ressortant de cette étude; la quatrième aborde les forces et les limites de la présente recherche et la cinquième annonce les futures recherches qui pourront éventuellement découler de cette étude doctorale.

Chapitre 1
La problématique

Ce chapitre commence par un historique du DS au Québec et de sa prévention. Il décrit ensuite le contexte de recherche, soit le DS et la TPS. Puis, des rubriques sur l'engagement des élèves ainsi que sur l'implication parentale suivent. Enfin, ce chapitre se clôt sur les questions de recherche.

1.1 Un historique du décrochage scolaire au Québec et de sa prévention

Le DS est une problématique qui fait l'objet de préoccupations importantes dans la société, et ce, tant de la part des scientifiques, des administrateurs, des intervenants que des parents. Cette problématique n'est pas spécifique au Québec, bien au contraire, puisqu'elle serait, selon plusieurs auteurs, l'un des plus grands défis contemporains au plan international (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013; Ripamonti, 2017; Thibert, 2013). Pour le relever, les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), dont le Canada fait partie, prennent divers moyens pour augmenter leur taux de scolarisation. Leurs actions, comme celle d'encourager les parents à s'intéresser au cheminement scolaire de leur enfant (OCDE, 2011, 2014a), ne sont pas vaines puisque, peu importe leur niveau économique ou leur culture (OCDE, 2012), le taux moyen de scolarisation de l'OCDE est passé de 74 % en 1995 à 84 % en 2012 pour les élèves âgés de 15 à 19 ans (OCDE, 2014b). Malgré ces avancées, le problème du DS demeure fort préoccupant dans toutes les sociétés puisque les coûts socioéconomiques qui lui sont associés demeurent très élevés comme c'est le cas au Québec où ils ont été estimés à 1,9 milliard de dollars par année à la fin des années 2000 (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009; OCDE, 2012; Thibert, 2013). Plus précisément, les inquiétudes liées à ce problème social remonteraient à la deuxième moitié du 20^e siècle tant aux États-Unis, en France qu'au Québec (Cook, 2008; Janosz, 2000; Tesseneer et Tesseneer, 1958). En effet, avant les années 1950, le marché de l'emploi, alors florissant, accueillait volontiers les décrocheurs (Janosz, 2000; Tesseneer et Tesseneer, 1958). Cette situation n'a toutefois pas empêché des chercheurs étatsuniens de considérer le DS comme un des plus importants problèmes liés à l'éducation du fait que les décrocheurs, bien qu'ayant un emploi, n'étaient pas préparés à acquérir rapidement de nouvelles habiletés relatives à ce dernier (Tesseneer et Tesseneer, 1958). Puis, au fil des ans, le marché du travail s'est mis à

exiger une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée si bien que, depuis les années 1960, d'un côté comme de l'autre de l'Atlantique, les titulaires d'un diplôme secondaire accèdent plus rapidement à des emplois qualifiés, ce qui leur permet de prendre leur place dans la société et de participer à son développement (Cook, 2008). Au cours des années 1990, plusieurs changements ont mené les sociétés européennes et nord-américaines, dont le Québec, à une prise de conscience collective du caractère prioritaire du problème de DS et à une mobilisation quant à sa prévention (Armand et al., 2013; Janosz, 2000). Par exemple, les exigences du marché de l'emploi n'ont cessé de croître, le marché du travail s'est graduellement saturé pour les jeunes travailleurs et la technologie est devenue omniprésente (Cook, 2008; Janosz, 2000). Ces mêmes constats sont encore d'actualité aujourd'hui, et ce, malgré les diverses mobilisations organisées au cours des décennies précédentes pour prévenir le DS. En effet, le DS est toujours reconnu comme coûtant cher à la société et comme entraînant, entre autres, une baisse de l'estime de soi et de la qualité de vie en plus de miner la cohésion sociale en fragilisant les décrocheurs, par exemple, sur les plans de l'emploi, de la santé, de la criminalité ainsi que de l'implication sociale, culturelle ou politique (Bowers et Sprott, 2012; Janosz, 2000; OCDE, 2012; Ouellet, 1994b; Rumberger, 1995).

Au Québec, le DS représente une problématique sociale importante qui, somme toute, est assez récente. En effet, dans la première moitié du 20^e siècle, les gouvernements québécois successifs se sont plutôt préoccupés de réformer le réseau des écoles primaires et secondaires du Québec afin de rendre l'école accessible à un plus grand nombre de jeunes (Leclerc, 1989). Par exemple, en 1911, l'effectif scolaire était composé de 67 % d'élèves âgés de 5 à 11 ans, de 32 % d'élèves âgés de 12 à 17 ans et de 1 % d'élèves de plus de 17 ans; 30 ans plus tard, les élèves de 5 à 11 ans représentaient 55,8 % de l'effectif scolaire alors que les 12 à 17 ans en constituaient 40,5 % et les plus de 17 ans, 3,7 % (Leclerc, 1989). Selon Desbiens (1960), malgré ces augmentations d'effectifs pour les élèves de 12 ans et plus, le système d'éducation québécois était encore très encombré de programmes et de structures de toutes sortes et, bien que la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans ait été imposée au Québec en 1943 (Fauteux, 2004; Rigaud, Jacob, Arsenault et Mballa, 2008), la société québécoise affichait encore un faible taux de scolarisation, principalement chez les francophones (Leclerc, 1989). Cette situation a perduré longtemps puisqu'en 1962, plus de la moitié des Québécois âgés de

plus de 25 ans avaient une scolarité ne dépassant pas le niveau primaire (Fauteux, 2004). En fait, la situation qui prévalait à cette époque mène Baby (2002, 2005) à dire en boutade que le monde de l'éducation québécois de l'époque cherchait davantage à comprendre comment les élèves persévérants réussissaient à compléter les huit années du cours classique plutôt que pourquoi 66 % de ceux qui le commençaient ne le terminaient pas. Il est vrai que le cours classique visait à former une élite intellectuelle, et le fort taux d'abandon scolaire de l'époque était plutôt interprété comme normal, puisque, par définition, l'élite n'est composée que des meilleurs individus (Baby, 2005).

Fort de ces constats, le gouvernement Lesage a entrepris, dès son élection en 1960, une grande réforme du secteur de l'éducation. D'une part, il a adopté une série de lois connues sous le nom de *Grande Charte de l'éducation* qui visaient la démocratisation de l'éducation en permettant à tous les élèves de recevoir jusqu'à l'âge de 16 ans un enseignement de qualité gratuit, peu importaient leur statut social ou l'emplacement de leur résidence sur le territoire québécois (Audet, 1969; Fauteux, 2004; Leclerc, 1989; Rigaud et al., 2008). Ce processus de démocratisation de l'éducation a aussi donné lieu à une plus grande implication des parents québécois par leur octroi du droit de vote lors des élections scolaires (Leclerc, 1989). D'autre part, le gouvernement Lesage a créé, sous la présidence de Mgr Alphonse-Marie Parent, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Le rapport de cette commission, connu sous le nom de Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1966), a par ailleurs mené la société québécoise à redéfinir ses valeurs et ses priorités. Ainsi, la démocratisation de l'éducation et son accessibilité à tous ont été priorisées afin de mettre en place un système scolaire adapté aux besoins de la société moderne (Audet, 1969; Baby, 2005; LeBlanc, 1972; Leclerc, 1989).

Les changements opérés par le gouvernement Lesage ont mené à une nette amélioration de la diplomation des élèves au niveau secondaire, et ce, même si le taux de DS des Québécois de 19 ans atteignait un sommet de 40,5 % à la fin des années 1970 (Baby, 2002, 2005; Berthelot, 1992; Québec. MELS, 2010). En fait, le taux de diplomation au secondaire n'a cessé d'augmenter jusqu'à la fin des années 1980 (Robertson et Collerette, 2005), passant, par exemple, de 53,5 % en 1975-1976 à 72,4 % en 1985-1986 pour les moins de 20 ans (Québec.

Institut de la statistique, 2010). À l'inverse, le taux de DS a connu une forte diminution au cours de la décennie de 1980 où il a atteint 27 % en 1989 (Québec. Institut de la statistique, 2010). Pendant cette décennie, les nombreux élèves décrocheurs ont continué à être accueillis par le marché du travail, et ce, même s'ils ne possédaient pas toutes les qualifications professionnelles nécessaires (Janosz, 2000; Robertson et Collerette, 2005). Même si une telle situation pouvait laisser croire aux Québécois que leur société ne ressentait pas les contrecoups occasionnés par le taux élevé du DS, des indices socioéconomiques commençaient à montrer qu'il représentait bel et bien un problème pour le Québec (Robertson et Collerette, 2005). D'une part, sur le plan économique, la mondialisation de l'économie s'accroissait, et une redoutable concurrence internationale commençait à régner. Cette rivalité économique exigeait notamment une main-d'œuvre qualifiée, donc scolarisée (Robertson et Collerette, 2005). D'autre part, sur le plan sociologique, le DS représentait aussi un problème de taille. En effet, son taux élevé reflétait que les jeunes Québécois ne bénéficiaient pas d'une scolarisation contribuant à former « des citoyens à part entière, des êtres responsables, engagés dans leur communauté, pleinement intégrés à leur société, capables de s'adapter aux changements et d'apprendre à apprendre » (Robertson et Collerette, 2005, p. 689).

Fort probablement en réaction à cette menace du développement social et économique du Québec qui se profilait derrière le taux élevé de DS (Robertson et Collerette, 2005), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a procédé, à la même époque, à la publication de trois documents qui, bien que ne visant pas tous précisément la prévention du DS, traitaient de défis lui étant associés et auxquels le milieu scolaire québécois était confronté (Baby, 2002). D'abord, le livre orange intitulé *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (Québec. MEQ, 1979) traitait, dans son ensemble, des efforts à mettre de l'avant pour que l'école publique connaisse un progrès constant de sa qualité. En ce sens, il annonçait que des ressources tant financières qu'humaines seraient mises à la disposition des écoles des milieux défavorisés pour comprendre les problèmes d'absentéisme et d'abandon prématuré de l'école afin que les enseignants puissent intervenir directement auprès de ces élèves. Il soulignait aussi que la participation des parents en général, mais particulièrement celle des parents des milieux défavorisés, était importante, car l'éducation qui y était offerte ne répondait souvent pas aux besoins des élèves de ces milieux. Puis, en 1980, le gouvernement Lévesque a publié le

document *Prévention de l'abandon prématuré : guide d'interventions* (Québec. MEQ, 1980), un titre qui témoignait de la prise de conscience que le DS était un problème auquel il fallait remédier (Baby, 2002, 2005). En ce sens, ce document regroupait des outils de prévention et de dépistage destinés aux milieux défavorisés (Berthelot, 1992). Enfin, en 1983, même si le DS n'était toujours pas une véritable priorité pour le gouvernement en place (Baby, 2002, 2005), ce dernier a prévu, dans son *Plan d'action à l'intention des jeunes* (Québec. MEQ, 1983), quelques mesures pour favoriser la persévérance scolaire et le retour aux études des élèves ayant abandonné l'école.

Au début des années 1990, le gouvernement Bourassa a adopté un plan d'action national, le plan Pagé (Québec. MEQ, 1992), dont l'unique objectif était de faire passer de 65 % à 80 %, dans les cinq années suivantes, la proportion de diplômés du secondaire de moins de 20 ans (Québec. MEQ, 1992). Aux dires du MEQ, il s'agissait là d'« un objectif exigeant, mais réalisable » (Québec. MEQ, 1992, p. 3), un objectif que le MELS a, en quelque sorte, réitéré en 2009 en se donnant l'objectif « ambitieux », mais « réaliste et atteignable » d'élever le taux de diplomation² ou de qualification³ à 80 % pour les moins de 20 ans d'ici 2020 (Québec. MELS, 2009 b, p. 7). Le plan Pagé, le premier en son genre selon Baby (2002, 2005), visait à assurer la réussite éducative des élèves et, pour y arriver, il obligeait les écoles et les commissions scolaires à mettre en place des mécanismes de lutte et de prévention du DS. Il reconnaissait aussi que l'objectif qu'il visait ne pourrait être atteint sans une interaction privilégiée entre l'école et les parents, ces derniers se trouvant au cœur même de la réussite et de la persévérance de leurs enfants. D'ailleurs, à cette époque, une telle compréhension du rôle des parents était déjà très répandue dans la communauté scientifique comme étant un moyen d'augmenter la réussite des élèves (Henderson, 1987; Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum et Aubey, 1986; Steinberg, Lamborn, Dombusch et Darling, 1992). Ce plan d'action prônait aussi, de manière fort

² La diplomation fait référence à un diplôme d'études secondaires (DES) ou à un diplôme d'études professionnelles (DEP).

³ La qualification concerne les attestations de spécialisation professionnelle (ASP), de formation professionnelle (AFP) et de compétences (ADC); l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ); les certificats de formation en entreprise et récupération (CFER), de formation préparatoire au travail (CFPT) et de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS).

innovatrice, que l'école collabore avec des partenaires communautaires ou socioéconomiques compte tenu du fait que le DS devait être abordé comme un problème de société (Baby, 2005; Québec. MEQ, 1992). L'école n'était donc plus vue comme la seule responsable en matière de prévention du DS et, par conséquent, les solutions au problème de DS ne résidaient pas toutes dans le milieu de l'éducation, mais également dans les milieux communautaires et des affaires. Les mesures générales d'appui prévues en ce sens dans le plan Pagé consistaient en des activités de perfectionnement pour le personnel scolaire concernant notamment les relations entre l'école et la famille. Il prévoyait également que les écoles appuient les organismes communautaires regroupant des parents et s'intéressant, par exemple, à l'aide aux devoirs ou aux situations familiales difficiles. Cependant, ce plan d'action national ne prévoyait aucune mesure d'appui spécifique pour les milieux défavorisés alors qu'ils avaient pourtant été précédemment identifiés dans les documents ministériels publiés au tournant des années 1980 comme étant les milieux les plus à risque de connaître un taux élevé de DS exigeant l'implication des parents dans le processus de prévention du DS. Une telle situation explique probablement en partie les modestes retombées significatives de ce plan (Baby, 2005). En ce sens, Baby (2005) est d'avis que des programmes de soutien aux familles ou de lutte à la pauvreté auraient dû accompagner le plan Pagé du fait qu'il postulait que le DS était un problème social. Il faudra d'ailleurs attendre le début des années 2000 et la mise en place de la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) (Québec. MEQ, 2002), une stratégie qui sera précisée ultérieurement dans cet historique, pour que de tels programmes soient mis en place.

Puis, en 1995, le gouvernement Parizeau a lancé la Commission des États généraux sur l'éducation en réaction aux changements sociaux amorcés dans les années 1980 ainsi qu'au maintien du faible taux de diplomation au secondaire (Langlois-Caron, 2007). En fait, même si ce taux a bel et bien quelque peu augmenté après 1992, cette augmentation s'est poursuivie plus lentement qu'espérée par le gouvernement Bourassa. Ce dernier avait annoncé, dans son plan Pagé, qu'il visait l'atteinte d'un taux de diplomation de 80 % pour les moins de 20 ans en 1997 (Québec. MEQ, 1992), et ce taux n'atteignait que 73,5 % en 1995-1996 (Québec. Institut de la statistique, 2001). La Commission des États généraux sur l'éducation a consisté en une vaste consultation populaire, menée par 15 commissaires issus de tous les horizons, et elle visait à résumer la situation de l'éducation au Québec de même qu'à dégager les perspectives et priorités

d'action pour réformer le système scolaire (Québec. Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b; Québec. MEQ, 1995). En fait, pendant les 18 mois où la commission a été instituée, elle a d'abord tenu 56 jours d'audiences de consultation où 2000 participants ont fait connaître leurs idées et leurs réflexions sur l'éducation. De ces consultations, la commission a identifié 10 thèmes qui ont servi de point de départ à des débats qui se sont déroulés pendant les 16 conférences régionales qu'elle a ensuite organisées avant de conclure ses travaux par la tenue d'une conférence nationale (Langlois-Caron, 2007; Québec. Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, 1996b). Parmi les thèmes abordés lors des débats se trouvaient la mission éducative de l'école québécoise, l'accessibilité et la réussite du plus grand nombre d'élèves ainsi que le partage des pouvoirs et des responsabilités avec divers partenaires, dont les parents (Québec. Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, 1996b). Puis, dans son rapport final, la commission a déterminé des chantiers d'intervention prioritaires afin que le système d'éducation puisse être réformé de manière à correspondre aux attentes de la population québécoise (Québec. Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b). Par exemple, dans le premier chantier prioritaire, l'égalité des chances en matière d'éducation, elle soulignait l'importance d'augmenter l'accès à l'éducation et la réussite du plus grand nombre de Québécois. Elle y mettait aussi en évidence que la compréhension de l'échec scolaire des garçons, celle de leur DS ainsi que la fixation d'objectifs de diplomation tant aux niveaux secondaire, collégial qu'universitaire étaient des pistes à privilégier pour garantir cette égalité des chances (Québec. Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b). Comme autre priorité, la commission reconnaissait, dans le septième chantier prioritaire, la nécessité que la collaboration entre l'école et les parents, qu'elle qualifiait de « partenaires essentiels de l'intervention éducative », soit améliorée (Québec. Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b, p. 57).

À la lumière des recommandations de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996b), la fin des années 1990 et les années 2000 ont été marquées par la mise en œuvre du Renouveau pédagogique (Québec. MELS, 2005), c'est-à-dire divers programmes, stratégies d'intervention et plans d'action qui ont tous, encore aujourd'hui, comme objectif commun de réformer l'école en passant de l'accès à l'éducation du plus grand nombre d'élèves à la réussite du plus grand nombre d'élèves. Par exemple, dès 1996-1997, le service d'aide aux devoirs gratuit *Allô prof* a été rendu accessible à tous les élèves du primaire et du secondaire ainsi qu'à

leurs parents afin de soutenir la persévérance scolaire des jeunes Québécois. Depuis ses débuts, ce service vise prioritairement à prévenir le DS des élèves les plus à risque. *Allô prof* soutient aussi les parents afin qu'ils puissent assumer pleinement leur rôle et soutenir l'engagement de leur enfant (Allô Prof, 2015). D'ailleurs, cet organisme a lancé, à l'automne 2017, une nouvelle plateforme Web, *Alloprof Parents*, destinée à outiller les parents sur les notions à l'étude au primaire ou au secondaire, mais également sur l'encadrement et l'accompagnement des enfants et des adolescents (Alloprof Parents, 2017). Ensuite, comme la Commission des États généraux sur l'éducation (1996a, 1996b) avait démontré qu'il était urgent d'agir pour que les écoles montréalaises, principalement celles des milieux défavorisés, puissent soutenir la réussite de tous leurs élèves, le *Programme de soutien à l'école montréalaise* (Québec. MEQ, 2003b; Québec. MELS, 2007a) a été créé en 1997. Plus précisément, les différentes écoles primaires et secondaires ciblées⁴ par ce programme doivent, en tenant compte de leurs caractéristiques propres (ex. : faible réussite scolaire des élèves, retard scolaire marqué chez les élèves, concentration d'immigrants, etc.), mettre en place diverses mesures pour soutenir la réussite de leurs élèves, notamment l'adaptation des interventions aux besoins des élèves en difficulté ainsi que la collaboration avec la famille, jugée comme une nécessité en milieux défavorisés (Québec. MEQ 2003b). Puis, en 1999, le MEQ a adopté son *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, une autre étape de la réforme scolaire québécoise à l'instar du *Programme de soutien à l'école montréalaise* (Québec. MEQ, 2003b). Ce plan d'action vise encore aujourd'hui à soutenir les écoles dans leurs interventions adaptées aux capacités et aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) afin de donner, là aussi, accès à la réussite du plus grand nombre. Comme les EHDAA sont particulièrement à risque de DS, ce plan d'action prévoit de porter une attention accrue à ces élèves et de créer une communauté éducative avec leurs parents principalement lors de la préparation du plan d'intervention des élèves (Québec. MEQ, 1999).

En ce qui a trait au *Programme de formation à l'école québécoise* (PFEQ) entré en vigueur en 2000-2001 au préscolaire primaire et en 2005-2006 au secondaire, il marque une étape

⁴ Depuis 2002-2003, ce programme ne concerne que les écoles primaires.

importante de l'implantation du Renouveau pédagogique. Plus précisément, le MELS, visant l'augmentation de la démocratisation de l'éducation et celle de la réussite, sans que les exigences soient réduites (Québec. MELS, 2008), a implanté le PFEQ, un outil qui, selon ses dires, devait « rendre l'école encore plus stimulante » (Québec. MEQ, 2002, p. 9). Pour ce faire, le PFEQ vise à engager les élèves dans leur processus d'apprentissage, à les rendre capables de comprendre le monde dans lequel ils vivent afin d'être en mesure de s'y situer et d'y agir. Par ailleurs, pour servir les visées du MELS, les parents, bien qu'ils ne fassent pas partie intégrante du PFEQ, occupent un rôle important dans la démarche qu'il propose. En ce sens, le ministre Legault affirmait, dans sa lettre d'introduction au PFEQ, sa volonté que les parents favorisent la réussite de leur enfant en l'accompagnant à la maison et que les enseignants maintiennent et accroissent leur collaboration avec eux (Québec. MELS, 2008). Toutefois, une étude récente a montré que des élèves issus du PFEQ n'avaient pas atteint les objectifs initiaux prévus par ce dernier (Larose et al., 2015). Par exemple, les élèves du secondaire de la cohorte 2006-2007 présentant des facteurs de risque pouvant les mener à vivre des échecs tant sur le plan scolaire que social ont connu un taux de diplomation plus faible (60,8 %) que les élèves de la cohorte 2004-2005 n'ayant pas été exposés au PFEQ (68,4 %). De tels résultats mènent donc à penser que la mise en application du PFEQ n'a vraisemblablement pas généré une démocratisation de la réussite scolaire accrue ni une diminution du DS (Larose et al., 2015).

En 2002, le gouvernement Landry met en place la SIAA afin de poursuivre l'objectif de la démocratisation de la réussite (Québec. MEQ, 2002). Bien que le ministre de l'Éducation de l'époque, M. Simard, reconnaisse que le taux de DS a connu une nette amélioration dans les dernières décennies, par exemple le taux de DS des Québécois de 19 ans est passé de 40,5 % en 1979 à 19,6 % en 1999 (Québec. Institut de la statistique, 2010), il soutient que le Québec a besoin d'un nombre plus grand de citoyens compétents, capables de s'impliquer dans leur société (Québec. MEQ, 2002). Par l'intermédiaire de la SIAA, le MEQ (2002), même s'il convient que le DS est un phénomène touchant l'ensemble des écoles du Québec, annonce qu'il soutiendra financièrement les écoles secondaires scolarisant des élèves issus des milieux les plus défavorisés pour lutter contre le DS et le prévenir. En effet, le MEQ (2002) explique que les élèves vivant en milieux défavorisés, c'est-à-dire ceux fréquentant des écoles présentant un

indice de milieu socioéconomique (IMSE)⁵ de 8, 9 ou 10, voient leurs risques d'échecs et de difficultés scolaires s'accroître. Cette situation les mène donc à décrocher en plus grand nombre que les élèves issus des autres milieux socioéconomiques. Par exemple, en 2000-2001, le taux de DS selon l'IMSE était de 19,6 % pour les écoles classées au rang 1 ou 2, de 26,1 % pour celles ayant un rang 5 ou 6 et de 36,6 % pour les écoles se situant au rang 9 ou 10 (Québec. MEQ, 2002). La SIAA poursuit plusieurs finalités en favorisant la mobilisation des écoles, des familles et de la communauté. Par exemple, elle vise à ce que les élèves connaissent une augmentation de leur engagement ainsi que de leur persévérance scolaire. Elle mise aussi sur le fait que les enseignants et les parents collaborent de façon plus efficiente en travaillant de concert pour trouver des solutions aux problèmes des élèves ou en discutant ensemble pour renforcer le rôle parental (Québec. MEQ, 2002). Compte tenu de ce qui précède, la SIAA apparaît, en quelque sorte, être l'un des éléments ayant manqué au plan Pagé (Québec. MEQ, 1992). En effet, son action dans les milieux les plus défavorisés et son souci qu'une communauté éducative réunissant l'élève, son école, sa famille et sa communauté participe à briser le cycle du DS (Québec. MEQ, 2002) correspondent aux lacunes relevées par Baby en 2005 pour expliquer les modestes retombées de ce plan en termes de diminution du DS et d'augmentation de la réussite des élèves. En 2007-2008, reconnaissant que la réussite comme l'échec scolaires sont de longs processus débutant au primaire, le MELS a étendu la SIAA aux écoles primaires œuvrant aussi dans des milieux fortement défavorisés afin de prévenir les problèmes précurseurs du DS dès le primaire (Québec. MELS, 2007b). Sur ce sujet, les données de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec 1998-2010* (ELDEQ 1998-2010) rapportées par Janosz et ses collègues (2013) ont révélé que 14,8 % des élèves terminant leur primaire sont à risque de DS, une information qui confirmait le besoin d'intervenir au primaire pour prévenir le DS et qui a fort probablement influencé le MELS dans sa considération de la TPS comme une période à privilégier dans ses actions pour prévenir le DS (Québec. MELS, 2012a).

⁵ L'IMSE est mesuré en prenant en compte, pour le deux tiers de son calcul, la scolarisation de la mère et, pour le dernier tiers, la proportion des parents n'ayant pas travaillé l'année précédente, sans considérer le revenu familial (Québec. MELS, 2007b).

L'année 2009 est, pour sa part, marquée par le dépôt du rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009), une initiative citoyenne dont la proposition consistait à hausser, d'ici 2020, le taux de diplomation à 80 % pour les Québécois ayant moins de 20 ans. Prenant appui à la fois sur ce rapport ainsi que sur les actions proposées dans le plan Pagé (Québec. MEQ, 1992) et sur les recommandations découlant des États généraux sur l'éducation (Québec. Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b) qui visaient tous la lutte au DS et sa prévention, le MELS s'est donné l'objectif d'augmenter, entre 2009 et 2020, le taux de diplomation ou de qualification à 80 % pour les moins de 20 ans (Québec. MELS, 2009b)⁶. L'annonce de ce plus récent objectif a mené le MELS à recommander encore une fois une mobilisation concertée du milieu de l'éducation et de ses nombreux partenaires pour augmenter la persévérance scolaire des élèves québécois. En ce sens, le MELS (2009b) désigne l'élève, ses enseignants et ses parents comme les acteurs principaux de cette action concertée, une position concordant avec un nombre considérable d'écrits scientifiques faisant état, depuis de nombreuses années, de l'importance de chacun de ces protagonistes dans la réussite scolaire et la prévention du DS (Alexander, Entwisle et Kabbani, 2001; Blondal et Adalbjarnardottir, 2009, 2014; Davis et Dupper, 2004; Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997; Eccles et al., 1993; Epstein, 1991; Janosz et al., 2008; Jeynes, 2005; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter et Dornbusch, 1990; Wang, Haertel et Wahlberg, 1990).

Dans le même ordre d'idées, le MELS (2012a) a, par la suite, appelé l'école, la famille et la communauté à adopter des pratiques collaboratives pour soutenir la TPS des élèves qui présentent, par exemple, un manque d'engagement, une faible réussite scolaire ou un soutien parental inadéquat, des caractéristiques qui correspondent aux facteurs de risque du DS (Born, Lafontaine, Poncelet, Crochelet et Bernard, 2006; Bowers et Sprott, 2012; Chen et Gregory,

⁶ Depuis cette annonce, le MELS a modifié le calcul de son indicateur de DS parce qu'il comportait des difficultés d'ordre méthodologique. L'ancien indicateur « représentait l'état du décrochage au secondaire à un âge donné dans la population » alors que le nouvel indicateur « représente l'évènement annuel que constitue le décrochage en formation générale des jeunes » (Québec. MELS, 2012b, p. 58). Ce dernier indique donc la proportion des élèves sortants qui n'obtiennent pas de diplôme ni de qualification et qui ne sont inscrits nulle part dans le système scolaire québécois pendant une année. Par exemple, l'ancien indicateur permettait d'obtenir un taux de décrochage scolaire pour les 19 ans de 18,1 % en 2007 (Québec. MELS, 2009a) alors que le nouvel indicateur, reprenant les chiffres de l'époque, mesure le taux de décrochage annuel de la formation générale du secteur des jeunes à 20,3 % en 2007-2008 (Québec. MELS, 2012b). Le MELS justifie cette modification en affirmant que le nouvel indicateur décrit plus justement la réalité des écoles du Québec (Québec. MELS, 2012b).

2010; De Witte et Rogge, 2013). La TPS est, en effet, une période qui influence le parcours scolaire des élèves présentant des facteurs de risque (Chouinard, 2013; Hanewald, 2013; Tilleczek et Ferguson, 2007) et qui les rend particulièrement vulnérables du point de vue du DS s'ils ne sont pas soutenus par leur entourage (Born et al., 2006; Tilleczek et Ferguson, 2007). En ce sens, le MELS favorise, dans son *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire* (Québec. MELS, 2012a), la mise en place de pratiques de transition de qualité afin de prévenir le DS et d'augmenter la persévérance scolaire des jeunes Québécois. Il préconise donc des principes sur lesquels les intervenants scolaires peuvent s'appuyer pour faciliter la TPS des élèves présentant des facteurs de risque. Par exemple, il pose comme principes de reconnaître les parents comme les premiers éducateurs de leur adolescent et de partager, entre l'école, la famille et la communauté, la responsabilité d'intervenir auprès de ce dernier. Il énonce aussi le principe que la TPS est un événement critique en ce qui concerne la persévérance et la réussite scolaires et il propose, entre autres choses, de dépister promptement les problèmes d'engagement des jeunes élèves (Québec. MELS, 2012a).

Il ressort de cet historique que l'égalité des chances en matière d'éducation au Québec a été le but à atteindre depuis l'adoption de la *Grande Charte de l'éducation* au début des années 1960. En fait, la démocratisation de l'éducation a été le leitmotiv des gouvernements québécois successifs jusqu'au dépôt du rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation en 1996. En effet, dans ses recommandations, la commission a énoncé que l'égalité des chances en matière d'éducation passait aussi par la démocratisation de la réussite du plus grand nombre. Au fil du temps, la consultation des taux de DS et de diplomation au secondaire a donc servi et sert encore aujourd'hui à vérifier l'état d'avancement de ce grand projet de démocratisation de l'éducation et de la réussite du plus grand nombre de Québécois. Malgré la grande amélioration de l'un et l'autre de ces taux, le Québec cherche toujours des moyens pour atteindre le dernier objectif fixé en matière de diplomation ou de qualification des moins de 20 ans, c'est-à-dire l'atteinte d'un taux de 80 % pour 2020, afin que la société québécoise puisse faire face avec confiance aux réalités du 21^e siècle. Qu'il ait été question de lutte au DS et de sa prévention ou bien d'augmentation de la persévérance ou de la réussite scolaires, les plans, les stratégies et les programmes mis en place depuis près de quatre décennies ont tous fait progresser à des degrés divers l'égalité des chances en matière d'éducation. De plus, ils ont tous

mis en évidence la grande importance que revêt l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, qu'il soit au primaire ou au secondaire, pour augmenter l'engagement de ce dernier et, par le fait même, accroître sa réussite et prévenir son DS. Par ailleurs, bien que le DS des jeunes issus des milieux défavorisés ait plus fréquemment retenu l'attention au cours des années, il n'en demeure pas moins que ce phénomène est présent dans tous les milieux socioéconomiques québécois. Au cours des deux dernières décennies, les élèves du primaire comme ceux du secondaire ont été ciblés par les programmes et les stratégies visant à augmenter leur persévérance et leur réussite scolaires ainsi qu'à prévenir leur DS, car l'échec et les difficultés scolaires ont été identifiés comme étant des processus commençant dès le primaire. Par la suite, les résultats de l'ELDEQ 1998-2010 ont démontré que près de 15 % des élèves de 6^e année primaire étaient effectivement à risque de DS (Janosz et al., 2013). Les parents d'élèves du primaire ou du secondaire continuent à être désignés comme faisant partie de la solution permettant de prévenir le DS, par exemple, en travaillant avec les enseignants pour augmenter l'engagement de leur enfant à l'école. Dans la suite logique des stratégies mises en place au primaire et au secondaire, la TPS est maintenant considérée comme une période propice pour prévenir le DS. En effet, les élèves qui, lors de leur TPS, présentent des facteurs de risque comme le manque d'engagement, la faible réussite scolaire ou le soutien parental inadéquat voient leur parcours scolaire influencé puisqu'ils sont fragilisés sur le plan de la persévérance scolaire. L'intervention des parents et leur collaboration avec les enseignants sont ici aussi préconisées afin, par exemple, de favoriser l'engagement des élèves pour prévenir le DS et les difficultés d'adaptation lors de la TPS.

Enfin, depuis que le MELS (2009b) a annoncé l'objectif d'augmenter le taux de diplomation ou de qualification à 80 % d'ici 2020 pour les Québécois ayant moins de 20 ans, les plus récentes statistiques montrent que celui-ci a connu une progression constante. Par exemple, la cohorte d'élèves ayant obtenu un diplôme ou une qualification après 7 ans d'études (cohorte 2008) affiche un taux de 78,8 % (Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016)⁷. Toutefois, même si ces statistiques montrent des résultats

⁷ De tels résultats ont certainement contribué à ce que le gouvernement Couillard annonce qu'un nouvel objectif en matière de diplomation pour les moins de 20 ans était maintenant visé. Plus précisément, plusieurs médias (La Presse, ici. Radio-Canada, Cogeco Nouvelles) ont rapporté, en juin 2017, les propos du ministre Proulx portant sur

encourageants, il n'en demeure pas moins que l'amélioration de la persévérance scolaire et la diminution du DS entraînent son lot de difficultés exigeant, entre autres, l'étude de la prévention du DS. Une telle situation confirme la pertinence sociale d'étudier la prévention du DS et mène à s'interroger sur qui, sur quoi, auprès de qui et quand devrait-on intervenir en matière de prévention du DS. Par ailleurs, la prévention du DS soulève les mêmes questionnements au plan scientifique, et ce, peu importe que le dernier objectif présenté plus haut soit ou non atteint un jour, puisque le DS est un processus complexe, multidimensionnel (Bowers et Sprott, 2012; Finn, 1989; Janosz et al., 2008; Rumberger, 1987) qui nécessite des recherches permettant de mieux comprendre comment soutenir les élèves à risque de décrocher.

1.2 Le contexte de recherche : le décrochage scolaire et la transition primaire-secondaire

L'importante problématique sociale qu'est le DS, de par la complexité et la multidimensionnalité de son processus, constitue une problématique majeure sur le plan scientifique. Cette complexité s'exprime, entre autres, par sa définition. À ce propos, au Québec, la définition ministérielle du DS fait référence au fait de ne pas fréquenter une école et de ne pas détenir un diplôme ou une qualification du secondaire (Québec. MEQ, 2003a). Cependant, depuis maintenant 30 ans, un large consensus se dégage dans la communauté scientifique à savoir que le DS est plutôt un long processus multidimensionnel de désengagement de l'élève envers l'école (Bowers et Sprott, 2012; Christle, Jolivette et Nelson, 2007; De Witte et al., 2013; Finn, 1989; Garnier, Stein et Jacobs, 1997; Janosz et al., 2008; Rumberger, 1987, 1995). En effet, ce processus évolue dans le temps (Alexander et al., 2001; Finn, 1989; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Garnier et al., 1997; Janosz et al., 2008), c'est-à-dire qu'il pourrait commencer dès les études primaires chez les élèves présentant, entre autres, un manque d'engagement (Alexander et al., 2001; Blaya, 2010b; Rumberger, 1995). Par conséquent, si le DS implique un processus graduel de désengagement de l'élève envers l'école, il est possible de présumer que la réussite et la diplomation peuvent être facilitées par la continuité ou l'augmentation de l'engagement de l'élève (Appleton et al., 2008a). En ce sens, le fondement même de la prévention du DS et, par le fait même, de la diplomation résiderait dans la continuité

ce nouvel objectif gouvernemental, soit un taux de 85 % pour l'année 2030 pour les moins de 20 ans. Toutefois, aucun document ministériel n'a été publié sur le site du MELS pour officialiser cette annonce. En ces circonstances, la référence à l'objectif de 80 % pour l'année 2020 se poursuit.

ou l'augmentation de l'engagement des élèves (Appleton et al., 2008a; Archambault, 2006; Barry et Reschly, 2012; Blondal, 2014; Christenson, 2008; Reschly et Christenson, 2012). Par ailleurs, tout au long de leur parcours scolaire, les élèves franchissent des étapes importantes, comme leur entrée au secondaire, pouvant influencer leur relation avec l'école⁸ ainsi que leur degré d'engagement (Blaya, 2010b; Janosz et al., 2008; Reschly et Christenson, 2012). En fait, le parcours scolaire de la majorité des élèves décrocheurs serait marqué par un faible engagement lors de leur TPS (Chouinard, 2009, 2013; Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Eccles et Roeser, 2009; Janosz et al., 2008). Par conséquent, cibler la période de la transition du primaire au secondaire peut vraisemblablement s'avérer profitable pour prévenir le DS.

La TPS, à l'instar du DS, est un processus (Bailey et Baines, 2012; Zittoun, 2012) durant lequel l'environnement scolaire et social des élèves se voit influencé positivement ou négativement par ce passage interordre (Smith et al., 2006). Un tel mouvement entre les organisations scolaires exige en effet des adaptations graduelles autant de la part des élèves que des adultes de leur entourage (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Smith et al., 2006; Zittoun, 2012). De plus, la TPS s'opère au moment même où les élèves atteignent l'âge de la puberté, sont en recherche d'identité personnelle et voient considérablement évoluer leurs capacités cognitives, émotionnelles et développementales, des changements qui occasionnent souvent des difficultés d'adaptation lors de la TPS (Born et al., 2006; Brewin et Statham, 2011; Cantin et Boivin, 2005; Eccles et al., 1993). La simultanéité de ces changements environnementaux et psychologiques lors de la TPS mène à croire qu'un décalage développemental peut exister entre l'adolescent⁹ et les environnements dans lesquels il évolue

⁸ Dans cette thèse, il sera fait référence à l'école pour désigner les acteurs y évoluant (enseignants, directions, etc.), mais aussi pour évoquer son organisation. Des précisions seront apportées (ex. : parler spécifiquement des enseignants ou des pairs ou de l'organisation) lorsqu'elles seront nécessaires pour assurer la meilleure des compréhensions.

⁹ La Société canadienne de pédiatrie (<http://www.cps.ca/fr/documents/position/limite-age-adolescence>) reprend à son compte la définition de l'adolescence formulée par l'Organisation mondiale de la santé (<http://www.cps.ca/fr/documents/position/limite-age-adolescence>), c'est-à-dire qu'il s'agit d'une période développementale se situant entre les âges de 10 et 19 ans.

au moment de sa TPS¹⁰ (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993). Par conséquent, la complexité des multiples adaptations nécessaires pour faire face à ces nombreux changements précéderait la persévérance scolaire des élèves en TPS et augmenterait leurs risques de DS (Blaya, 2010b; Born, Lafontaine, Bernard et George, 2008; Chouinard, 2013; Cohen et Smerdon, 2009; De Witte et Rogge, 2013; Eccles et al., 1993; Elffers, 2012; McCallumore et Sparapani, 2010; Poncelet et Born, 2008; Tilleczek et Ferguson, 2007). À ce propos, les concepts de DS et de TPS se voient influencés par de nombreux facteurs expliquant cette vulnérabilité et les adaptations à réaliser au moment de la TPS.

En effet, depuis la fin des années 1940, des chercheurs identifient des facteurs de risque personnels, familiaux, scolaires ou sociaux dont le cumul et l'interaction font augmenter la possibilité qu'un élève se désengage de l'école tout au long de sa scolarité, et ce, jusqu'à décrocher (Christle et al., 2007; Finn, 1989; Janosz et al., 2008; Rumberger, 1995; Tesseneer et Tesseneer, 1958). À l'inverse, la combinaison de facteurs de protection peut prévenir l'apparition de problèmes précurseurs du DS (Terrisse, Larose et Lefebvre, 2001). En effet, ces facteurs correspondent à des caractéristiques personnelles ou environnementales qui améliorent ou altèrent les réponses d'un élève à certains facteurs de risque qui le prédestinent à vivre des problèmes d'adaptation scolaire ou sociale (Garmezy, 1985; Terrisse et al., 2001). De la même façon, l'influence de facteurs de risque et de protection personnels, scolaires, familiaux ou sociaux peut accentuer les difficultés d'adaptation vécues par l'élève lors de sa TPS comme elle peut favoriser son adaptation (Bailey et Baines, 2012; Eccles et al., 1993; Smith et al., 2006; Zittoun, 2012).

Parmi les plus grands prédicteurs de DS et de difficultés d'adaptation de la TPS se trouvent deux facteurs de risque personnels étroitement liés : la faible réussite scolaire et le manque d'engagement de l'élève (Born et al., 2006; Bowers et Sprott, 2012; Chen et Gregory, 2010; De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Fortin et al., 2013; Janosz et al., 2008; Poncelet et Born, 2008; Symonds et Galton, 2014; Tilleczek et Ferguson, 2007). D'une part, la faible

¹⁰ Au Québec, la TPS se vit ordinairement chez les élèves âgées de 11 et 12 ans au 30 septembre, soit pendant la 6^e année primaire et la 1^{re} secondaire.

réussite scolaire n'apparaît pas spécifiquement définie dans les écrits scientifiques, et ce, même s'il y est fait référence dans tous les écrits scientifiques consultés concernant les facteurs de risque de DS. Toutefois, une équipe de chercheurs du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) la définit en affirmant qu'elle se reconnaît lorsqu'il est possible de faire, chez l'élève, une évaluation positive des connaissances ou du développement d'une compétence (Laferrrière et al., 2011) faisant partie du PFEQ (Québec. MEQ, 2006). À partir de cette définition, il est donc possible d'établir une analogie, soit celle que la faible réussite scolaire correspond vraisemblablement à une évaluation positive des connaissances ou du développement d'une compétence relevant du PFEQ sans toutefois nettement se distancer du seuil de réussite de 60 %. D'autre part, le manque d'engagement de l'élève se reconnaît, entre autres, par sa non-conformité aux règles de la classe, un faible sentiment d'appartenance à son école ou son manque d'attention en classe (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Mahatmya, Lohman, Matjasko et Feldman Farb, 2012), le tout menant à une faible réussite scolaire (Connell et Wellborn, 1991). Par ailleurs, l'influence négative de la faible réussite scolaire et du manque d'engagement serait encore plus importante lorsqu'elle survient tôt dans le parcours scolaire de l'élève (Barry et Reschly, 2012; Janosz et al., 2008; Rumberger, 1995). Concrètement, le faible engagement des élèves rend leur réussite scolaire difficile, ce qui, au fil du temps, fait augmenter leurs risques de DS (Fall et Roberts, 2012).

Pour contrer l'influence négative de ces facteurs de risque de DS lors de la TPS, plusieurs chercheurs sont d'avis que les environnements scolaire et familial constituent les principaux facteurs de protection favorisant des actions susceptibles d'influer positivement sur l'engagement des élèves et leur réussite scolaire (Anderson et al., 2000; Barry et Reschly, 2012; Born et al., 2006; Chen et Gregory, 2010; Fall et Roberts, 2012; Hoover-Dempsey et al., 2010; Janosz et al., 2008; Sheldon et Epstein, 2002; Tilleczek et Ferguson, 2007; Zeedyk et al., 2003). En ce qui concerne l'environnement scolaire, de très nombreuses recherches ont porté sur les interventions menées par des écoles, parfois en contexte de TPS, pour augmenter l'engagement des élèves ou leur réussite scolaire afin de prévenir leur DS (Anderson et al., 2000; Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Archambault, Janosz, Morizot et Pagani, 2009; Chouinard, Bowen, Roy et Bergeron, 2010; Christle et al., 2007; Coffey, 2013; Cohen et Smerdon, 2009; De Witte

et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Fortin et al., 2013; Hanewald, 2013; Janosz et al., 2008). Ces recherches ont, entre autres, permis de comprendre que les écoles se préoccupant des besoins et des intérêts des élèves voient augmenter l'engagement et la réussite scolaire de ces derniers, ce qui, par conséquent, aide à prévenir leur DS. Par exemple, Fall et Roberts (2012) rapportent que les enseignants qui montrent de l'intérêt envers leurs élèves et qui soulignent leurs efforts influencent positivement leur degré d'engagement tout en prévenant leur DS. Dans le même sens, les écoles où les enseignants aident les élèves, entre autres, à apprendre à travailler de manière autonome contribuent à augmenter leur engagement et leur réussite scolaire ainsi qu'à faciliter leur TPS (Anderson et al., 2000; Quin, Hemphill et Heerde, 2017). Quant à l'environnement familial, plusieurs études se sont intéressées à l'implication des parents et à leurs actions menées, parfois en contexte de TPS ou de prévention du DS, pour augmenter la réussite scolaire des élèves (Blondal et Adalbjarnardottir, 2009; Chen et Gregory, 2010; Fan et Chen, 1999, 2001; McNeal, 1999; Patrikakou, 1997; Patrikakou, Weisberg, Redding et Walberg, 2005; Steinberg et al., 1992). D'autres se sont attardées à l'influence positive des parents lors de la TPS (Cantin et Boivin, 2005; Chen et Gregory, 2010; Falbo, Lein et Amador, 2001; Smith et al., 2006). Notamment, Chen et Gregory (2010) ont identifié que certains types d'implication parentale étaient plus pertinents que d'autres pour augmenter la réussite d'élèves étatsuniens en transition entre le *junior high school* et le *senior high school* (l'équivalent de la 3^e et de la 4^e secondaire au Québec). Ainsi, les parents qui expriment des attentes élevées à leur adolescent concernant sa scolarité ont une influence plus grande sur sa réussite que ceux qui se limitent à de l'aide aux devoirs. Toutefois, comme le font remarquer certains chercheurs (Chen et Gregory, 2010; Fan et Williams, 2010), très peu d'études se sont intéressées à l'influence des parents sur l'engagement des élèves (Fredricks et al., 2004) pour prévenir le DS et les difficultés d'adaptation associées à la TPS (Blondal et Adalbjarnardottir, 2014; Poncelet et Born, 2008). Pourtant, l'implication des parents est reconnue comme pouvant faciliter la TPS en plus d'être associée à une hausse de la réussite scolaire et de l'engagement des élèves ainsi qu'à une diminution du DS (Benner et al., 2017; Blaya, 2010a; Chen et Gregory, 2010; Deslandes et Royer, 1997; Epstein et Sheldon, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2010; Janosz et al., 2008; Sheldon et Epstein, 2002; Zeedyk et al., 2003). Étant donné que peu de recherches ont porté sur l'influence de l'implication parentale sur l'engagement des élèves à risque de DS lors de la TPS, il apparaît important de porter une attention particulière, d'une part, à l'engagement des élèves,

voire leur manque d'engagement comme facteur de risque associé au DS lors de la TPS et, d'autre part, aux parents, voire leur implication auprès de leur adolescent comme facteur de protection du DS lors de la TPS.

1.3 L'influence de l'engagement de l'élève sur le décrochage scolaire

Comme le manque d'engagement des élèves constitue l'un des plus grands prédicteurs de DS et de difficultés d'adaptation de la TPS (Born et al., 2006; Bowers et Sprott, 2012; Chen et Gregory, 2010; De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Fortin et al., 2013; Janosz et al., 2008; Poncelet et Born, 2008; Symonds et Galton, 2014; Tilleczek et Ferguson, 2007), il apparaît essentiel de s'attarder à l'engagement des élèves ainsi qu'à sa multidimensionnalité. D'une part, sa multidimensionnalité permet à la fois de mieux comprendre les processus de DS et de TPS, mais elle traduit aussi les différents aspects du développement des élèves, c'est-à-dire les aspects comportementaux, cognitifs et affectifs (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009). Plus précisément, Fredricks et ses collègues (2004) sont d'avis que l'engagement comporte trois dimensions, soit les dimensions comportementale, cognitive et affective. La dimension comportementale concerne aussi bien la participation de l'élève aux activités proposées dans la classe et dans l'école que les problèmes de comportement. En ce qui a trait à la dimension cognitive, elle porte sur la qualité de l'investissement de l'élève dans ses apprentissages ainsi que sur les stratégies d'autorégulation et de métacognition qu'il met en œuvre. La dimension affective, quant à elle, a pour objet la qualité des relations que l'élève entretient avec ses enseignants et ses pairs ainsi que la qualité de celles qu'il établit avec les activités vécues en classe et dans l'école. Toutefois, les dimensions cognitive et affective de l'engagement sont difficilement observables comparativement à la dimension comportementale. C'est pourquoi les chercheurs ont habituellement recours aux perceptions des élèves et des adultes qui les entourent pour les étudier (Mahatmya et al., 2012). Par ailleurs, les élèves qui, au début de leur adolescence, soit lors de leur TPS, connaissent un faible engagement ou une diminution rapide de ce dernier seraient plus à risque de DS (Chouinard, 2009, 2013; Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Eccles et Roeser, 2009; Janosz et al., 2008). En ce sens, des élèves présentant des problèmes de comportement, soit un manque d'engagement sur le plan comportemental, connaîtraient plus de difficultés à réussir leur TPS (Bailey et Baines, 2012) et seraient, par le fait même, plus à risque de DS (Blaya, 2010b; Born et al., 2008; De Witte et

Rogge, 2013; Tilleczek et Ferguson, 2007). Dans le même ordre d'idées, la recension des écrits préparée par Tilleczek et Ferguson (2007) révèle que la TPS serait vécue plus positivement chez les élèves fréquentant des écoles qui se préoccupent d'accroître leur engagement affectif (Dubois, Eitel et Felner, 1994; Eccles et al., 1993; Keating, 1996). En outre, le décalage ressenti par les élèves sur les plans environnementaux et psychologiques lors de la TPS suscite l'augmentation de leur insatisfaction à l'égard des disciplines scolaires et de l'école ainsi que l'accroissement de difficultés relationnelles avec leurs enseignants et contribue, par voie de conséquence, à diminuer leur engagement (Born et al., 2006; Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993).

D'autre part, la multidimensionnalité de l'engagement des élèves présente aussi des avantages considérables pour guider le choix des stratégies d'intervention et de prévention (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Christenson et Thurlow, 2004). En ce sens, les parents, à l'instar des enseignants, des pairs et des membres de la communauté, peuvent influencer fortement les dimensions de l'engagement des élèves en intervenant auprès d'eux (Christenson et al., 2008; Fall et Roberts, 2012; Reschly et Christenson, 2006, 2012). Janosz et ses collègues (2008) sont du reste d'avis que, pour comprendre le développement de l'engagement des élèves, il faut notamment tenir compte des caractéristiques des élèves tout comme de celles de leurs parents. Bien que ces chercheurs et bien d'autres (Caraway, Tucker, Reinke et Hall, 2003; Furrer et Skinner, 2003; Hong et Ho, 2005; You et Sharkey, 2009) soient d'avis que les facteurs personnels et familiaux influencent l'engagement et le DS, Fall et Roberts (2012) estiment, entre autres, que les actions des parents influençant l'engagement des élèves n'ont toutefois pas été beaucoup étudiées, ce à quoi la présente thèse tentera de remédier. La prochaine rubrique portera sur l'implication des parents auprès de leur adolescent présentant des risques de DS lors la TPS afin de favoriser son engagement.

1.4 Le rôle du parent dans l'engagement de l'élève

Il est généralement reconnu que l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant favorise, par exemple, un taux de diplomation plus élevé, l'obtention de meilleurs résultats scolaires, une plus grande assiduité à l'école et une attitude plus positive par rapport à l'école (Archambault et Chouinard, 2003, 2009; Dotterer et Wehrspann, 2015; Mapp, 2002; Van

Rens, Haelermans, Groot et Van den Brink, 2017; Wilder, 2014). Par ailleurs, l'implication des parents constitue un facteur de protection d'autant plus lorsqu'elle s'exerce auprès d'élèves à risque de DS ou de TPS difficile (Benner et al., 2017; Blaya, 2010a; Caspe, Lopez et Wolos, 2007; Chen et Gregory, 2010; Crosnoe, 2009; Deslandes, 2001, 2004; Deslandes et Bertrand, 2004; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2010; Janosz et al., 2008; Larivée, 2008; Poncelet et Born, 2008; Van Rens et al., 2017; Zeedyk et al., 2003) puisqu'elle favorise leur adaptation scolaire et sociale (Bouchard, St-Amant et Deslandes, 1998; Fortin et al., 2005; Potvin, Deslandes et Leclerc, 1999). En outre, il est généralement reconnu qu'en vieillissant, les élèves aspirent à une plus grande autonomie et que leurs parents tendent, au fil du temps, à diminuer leur implication auprès d'eux (Chen et Gregory, 2010; Deslandes, 2001; Deslandes et Bertrand, 2004; Falbo et al., 2001; Marcotte, Fortin, Cloutier, Royer et Marcotte, 2005; Poncelet et Francis, 2010). À vrai dire, les parents diminuent leur implication de manière considérable dès la 4^e année primaire de leur enfant, et cette dernière est à son minimum au secondaire (Dauber et Epstein, 1993; Deslandes, 1999; Eccles et Harold, 1996). Cette diminution tient notamment au fait que l'enfant avance effectivement en âge recherchant alors plus d'autonomie (Chen et Gregory, 2010) et que ses travaux scolaires se complexifient (Deslandes, 1999; Eccles et Harold, 1996; Hill et Taylor, 2004). Dans l'un ou l'autre de ces cas, l'élève se voit, entre autres, privé d'un important soutien quant au maintien de son degré d'engagement, ce qui le vulnérabilise lors de la TPS (Anderson et al., 2000). De plus, les difficultés de comportement ou les échecs scolaires de l'enfant influencent le degré d'implication des parents (Deslandes, 1999; Marcotte et al., 2005; Poncelet et Born, 2008). En effet, de telles difficultés conduisent les parents à s'éloigner du processus d'apprentissage de leur enfant puisqu'ils se sentent impuissants à pouvoir l'aider (Deslandes, 1999; Epstein, 2001; Marcotte et al., 2005; Poncelet et Born, 2008).

En dépit de ce qui précède, il n'en demeure pas moins que les élèves ont besoin d'établir des relations positives avec les premiers responsables de leur éducation, soit leurs parents (Chen et Gregory, 2010; Eccles et al., 1993; Fuller et Olsen, 2012; Ryan et Deci, 2017; Terrisse, Larivée, Larose et Bédard, 2008). En effet, lorsque ces derniers aident leur adolescent à faire ses devoirs, qu'ils l'encouragent à poursuivre ses efforts ou qu'ils lui communiquent leurs attentes concernant sa réussite et ses réalisations scolaires, ils interviennent alors positivement

à la fois sur la réussite scolaire de leur adolescent et sur son engagement (Chen et Gregory, 2010). De plus, les parents, en s'impliquant auprès de leur enfant à l'école primaire comme secondaire (Chen et Gregory, 2010; Poncelet et Francis, 2010), peuvent par exemple susciter des comportements appropriés en classe, des relations positives avec les enseignants et les pairs, une plus grande assiduité en classe ainsi qu'une diminution du DS et des difficultés d'adaptation liées à la TPS (Benner et al., 2017; Blaya, 2010a; Caspe et al., 2007; Chen et Gregory, 2010; Crosnoe, 2009; Deslandes, 2001; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Royer, 1997; Epstein et Sheldon, 2002; Henderson et Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2010; Janosz et al., 2008; Poncelet et Born, 2008; Zeedyk et al., 2003). Il y a cependant moins de recherches portant sur l'implication parentale dans la scolarité des élèves du secondaire que dans celle des élèves du primaire (Chen et Gregory, 2010; Hill et Taylor, 2004; Park et Holloway, 2013), et ce, malgré le fait que les changements développementaux vécus par les élèves pèsent lourdement sur le choix des types d'implication parentale à adopter pour influencer leur réussite scolaire et leur engagement (Falbo et al., 2001; Wang et Eccles, 2012). Par exemple, les encouragements des parents à l'adresse de leur enfant et leur soutien explicite à adopter une attitude positive à l'égard de l'école sont les types d'implication parentale favorisant le plus la réussite des élèves du primaire (Hoover-Dempsey et al., 2010) alors que les discussions des parents avec leur adolescent concernant son avenir ou les comportements à adopter à l'école sont les types d'implication parentale ayant la plus grande influence positive sur la réussite scolaire, l'engagement et la TPS des élèves du secondaire (Falbo et al., 2001; Hoover-Dempsey et al., 2010; Poncelet et Born, 2008; Sui-Chu et Willms, 1996; Symonds et Galton, 2014; Tilleczek et Ferguson, 2007). Par contre, le bénévolat des parents ou leur participation dans l'école, tant au primaire qu'au secondaire, sont des types d'implication ayant une influence plutôt modeste sur l'engagement ou la réussite scolaire des élèves (Mombourquette, 2007; Poncelet et Francis, 2010; Sui-Chu et Willms, 1996). Ces divers exemples illustrent bien la complexité entourant l'implication des parents auprès de leur enfant ou adolescent ainsi que l'importance d'avoir recours à différentes perspectives pour bien la comprendre, notamment celles des parents et de leur enfant ou adolescent (Finn et Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Gonzalez-DeHass, Willems et Doan Holbein, 2005; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hill et Taylor, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2010; Marcotte et al., 2005; Reschly et Christenson, 2012).

Par ailleurs, ce ne sont pas tous les parents qui se sentent prêts à participer au parcours scolaire de leur enfant (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Hoover-Dempsey et al., 2010), à favoriser son engagement ou à faciliter sa TPS (Chen et Gregory, 2010; Christenson et Sheridan, 2001; Falbo et al., 2001; Giallo, Treyvaud, Matthews et Kienhuis, 2010). Selon Hoover-Dempsey et ses collègues (1997; 2005; 2010), les raisons résident dans le fait que les parents ne comprennent pas toujours que leur participation constitue une part de leur rôle parental ou ils ne se sentent pas suffisamment compétents pour intervenir dans la scolarité de leur enfant ou encore ils ne perçoivent pas que l'école de leur enfant leur offre des opportunités de participation. En fait, certains parents dont l'adolescent connaît une faible réussite scolaire ou des difficultés liées à un manque d'engagement se sentiraient démunis à pouvoir intervenir efficacement pour faciliter sa TPS et prévenir son DS (Marcotte et al., 2005; Poncelet et Born, 2008). De tels parents auraient alors besoin d'aide pour s'impliquer de façon efficiente auprès de leur adolescent lors de la TPS (Ferguson, Ramos, Rudo et Wood, 2008) et, par conséquent, gagneraient à collaborer avec les enseignants. Bien que la collaboration entre les parents et les enseignants devrait être initiée dès l'entrée de l'enfant à l'école (Larivée, 2010), la TPS est une période particulièrement propice à une telle collaboration afin que les parents puissent favoriser l'engagement des élèves ainsi que faciliter la TPS et prévenir le DS (Cantin et Boivin, 2005; Deslandes et Bertrand, 2004). Une pareille collaboration s'établit, par exemple, par l'entremise d'une communication bidirectionnelle entre les parents et les enseignants (Anderson et al., 2000; Crosnoe, 2009; Dumoulin, Thériault et Duval, 2015), une transmission d'informations quant aux stratégies d'intervention aidant les adolescents à s'adapter à leur nouvelle école (De Witte et Rogge, 2013; Giallo et al., 2010) ou encore une participation des parents à la vie de l'école (Falbo et al., 2001).

1.5 L'objet de la recherche

L'historique présenté en début de chapitre a permis de constater que les premiers efforts de démocratisation de l'éducation au Québec remontent aux débuts des années 1960 et que, dès la fin des années 1970, la prévention du DS a été reconnue comme étant un incontournable pour atteindre l'égalité des chances en éducation. Puis, au milieu des années 1990, la démocratisation de la réussite a été identifiée comme essentielle pour connaître l'égalité des chances en matière d'éducation au Québec. En ce sens, les efforts mis en place pour augmenter la réussite scolaire

et prévenir le DS ont, au fil des ans, été déployés la plupart du temps en milieux défavorisés, autant dans les écoles primaires que secondaires ainsi que lors de la TPS. L'importance de l'implication des parents dans le parcours scolaire de leur enfant ainsi que celle de leur collaboration avec les enseignants sont demeurées, par ailleurs, des éléments-clés des actions mises en place au Québec pour prévenir le DS et augmenter la réussite des élèves. Depuis la fin des années 1970, les parents ont presque toujours été invités à participer à l'augmentation de la réussite et de la persévérance scolaires de leur enfant en favorisant son engagement à l'école. Puis récemment, la TPS a été identifiée comme étant une période critique qui fragilise l'engagement, la persévérance et la réussite scolaires des adolescents, ce qui, par conséquent, les rend plus vulnérables au DS. Cependant, même si au cours des quatre dernières décennies les taux de DS ainsi que de diplomation ou de qualification ont connu une nette amélioration (Conseil supérieur de l'éducation, 2016), le Québec cherche encore aujourd'hui à démocratiser l'éducation et la réussite des élèves en se fixant l'objectif d'un taux de diplomation ou de qualification de 80 % pour les moins de 20 ans d'ici 2020. La présente thèse s'inscrit dans cet effort de démocratisation de l'éducation et de la réussite et souhaite donc faire avancer les connaissances quant à l'influence de l'implication parentale sur l'engagement d'élèves à risque de DS lors de la TPS afin que les jeunes Québécois puissent être des citoyens « [...] pleinement intégrés à leur société, capables de s'adapter aux changements et d'apprendre à apprendre » (Robertson et Collerette, 2005, p. 689).

Les quatre grands thèmes abordés dans cette recherche, soit la prévention du DS, la TPS, l'engagement des élèves et l'implication parentale, ont été développés, à la suite de l'historique, de manière à faire ressortir la problématique qui en émerge. D'abord, le DS a été défini comme étant un processus multidimensionnel dont les nombreux facteurs de risque et de protection influencent aussi bien les difficultés d'adaptation vécues par l'élève lors de sa TPS que sa facilité d'adaptation (Bailey et Baines, 2012; Eccles et al., 1993; Janosz et al., 2008; Rumberger, 1995; Smith et al., 2006; Zittoun, 2012). De plus, le processus de DS en est un qui évolue dans le temps (Alexander et al., 2001; Finn, 1989; Fortin et al., 2006; Garnier et al., 1997; Janosz et al., 2008), si bien qu'il pourrait commencer aussitôt que les études primaires chez les élèves dont l'engagement est faible (Alexander et al., 2001; Blaya, 2010b; Rumberger, 1995). C'est pourquoi l'engagement des élèves constituerait le fondement même de la prévention du DS

(Archambault, 2006; Barry et Reschly, 2012; Blondal, 2014; Christenson, 2008; Reschly et Christenson, 2012). Par ailleurs, le décalage ressenti par les adolescents sur les plans psychologiques et environnementaux lors de la TPS exigerait d'eux de multiples adaptations qui fragiliseraient, elles aussi, leur engagement et leur persévérance scolaire et, par conséquent, augmenterait leur risque de DS (Blaya, 2010b; Born et al., 2008; Chouinard, 2013; Cohen et Smerdon, 2009; De Witte et Rogge, 2013; Eccles et al., 1993; Elffers, 2012; Janosz et al., 2008; McCallumore et Sparapani, 2010; Poncelet et Born, 2008; Tilleczek et Ferguson, 2007). Ainsi, le manque d'engagement des élèves constitue un des principaux facteurs de risque liés à la fois au DS et aux difficultés d'adaptation ressenties lors de la TPS, et il en est de même pour la faible réussite scolaire (Born et al., 2006; Bowers et Sprott, 2012; Chen et Gregory, 2010; De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Fortin et al., 2013; Janosz et al., 2008; Poncelet et Born, 2008; Symonds et Galton, 2014; Tilleczek et Ferguson, 2007). Dans la présente thèse, comme les élèves connaissant une faible réussite scolaire ainsi qu'un manque d'engagement en contexte de TPS seront étudiés dans leur contexte familial, ils seront désignés comme étant des adolescents à risque de DS.

S'inspirant des écrits scientifiques, les gouvernements québécois successifs, dans leur recherche de prévention du DS, ont mis en place des mesures ministérielles telles que la SIAA (Québec. Ministère de l'Éducation, 2002; Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007b) et le *Guide pour soutenir une transition de qualité vers le secondaire* (Québec. MELS, 2012a) en ayant ciblé les deux principaux facteurs de risque, soit le manque d'engagement des élèves et leur faible réussite scolaire, afin de prévenir le DS et de faciliter la TPS. Pour contrer ces facteurs de risque, de nombreux chercheurs ont identifié les environnements scolaire et familial comme étant des facteurs de protection qui favorisent des interventions pouvant prévenir le DS en influençant positivement l'engagement des élèves, leur réussite scolaire et leur TPS (Anderson et al., 2000; Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Barry et Reschly, 2012; Blaya, 2010a; Chen et Gregory, 2010; Coffey, 2013; Epstein et Sheldon, 2002; Fall et Roberts, 2012; Hanewald, 2013; Janosz et al., 2008; Sheldon et Epstein, 2002; Zeedyk et al., 2003). D'ailleurs, ces deux environnements sont pris en compte dans la SIAA (Québec. MEQ, 2002; Québec. MELS, 2007b) et le *Guide pour soutenir une transition de qualité vers le secondaire* (Québec. MELS, 2012a) pour ce qui concerne le partage de la

responsabilité d'intervenir auprès de l'adolescent pour favoriser son engagement et faciliter sa TPS. Toutefois, peu de recherches, jusqu'à maintenant (Blondal et Adalbjarnardottir, 2014; Chen et Gregory, 2010; Fall et Roberts, 2012; Fredricks et al., 2004; Poncelet et Born, 2008), ont eu pour but d'explorer l'influence de l'implication parentale sur l'engagement des adolescents à risque de DS lors de la TPS, et ce, peu importe leur milieu socioéconomique. Pourtant, l'implication des parents est reconnue pour augmenter l'engagement et la réussite des adolescents, faciliter leur TPS ainsi que favoriser la prévention de leur DS (Blaya, 2010a; Chen et Gregory, 2010; Christenson et Sheridan, 2001; Crosnoe, 2009; Deslandes, 2006; Ferguson et al., 2008; Giallo et al., 2010; Hoover-Dempsey et al., 2010; Janosz et al., 2008; Larivée, 2008; Poncelet et Born, 2008; Terrisse, Larivée et Blain, 2008).

Au regard de ce qui précède, il apparaît pertinent de mener cette étude pour faire avancer les connaissances scientifiques concernant l'implication parentale visant à favoriser l'engagement des adolescents à risque de DS lors de la TPS. Plusieurs questions doivent cependant être posées à des parents et à leur adolescent pour mieux comprendre ce phénomène. D'abord, la question générale de recherche se lit comme suit :

- Comment des parents s'impliquent-ils auprès de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS pour favoriser son engagement ?

De cette question générale de recherche découlent quatre questions spécifiques de recherche.

- Lors de la TPS, comment des parents d'adolescent à risque de DS
 1. perçoivent-ils son engagement sur les plans comportemental, affectif et cognitif ?
 2. favorisent-ils son engagement ?
- Lors de la TPS, comment ces adolescents à risque de DS
 3. s'engagent-ils sur les plans comportemental, affectif et cognitif ?
 4. perçoivent-ils l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement ?

Les réponses à ces questions devraient mener à des résultats pertinents tant sur le plan scientifique que social.

1.5.1 La pertinence scientifique et sociale

La pertinence scientifique du présent projet de recherche se reconnaît par le fait que cette thèse devrait permettre de mieux comprendre l'implication parentale favorisant l'engagement

des adolescents à risque de DS lors de la TPS, un problème de recherche fort peu exploré dans les écrits scientifiques. En effet, une meilleure compréhension des actions menées par les parents pour favoriser l'engagement de leur adolescent à risque de DS en contexte de TPS devrait permettre de combler certaines lacunes dans les connaissances scientifiques. Par exemple, la réponse à la question générale de recherche devrait permettre de connaître les actions des parents visant à favoriser l'engagement de leur adolescent alors que ce dernier vit une période développementale l'amenant à rechercher une plus grande autonomie. Les réponses associées aux questions spécifiques de recherche devraient, pour leur part, permettre de connaître de manière plus approfondie, et ce, en contexte de TPS et de risque de DS, les concepts d'implication parentale et d'engagement ainsi que les liens étroits qui les unissent. Pour toutes ces raisons, cette thèse est donc importante pour l'avancement des connaissances en ces domaines.

La problématique a aussi fait état de l'importance de la collaboration entre les parents et les enseignants pour prévenir le DS et pour augmenter la réussite scolaire. Sur le plan social, le fait de ne pas s'intéresser au problème de recherche abordé par cette thèse mène notamment à priver les enseignants de précieuses informations et connaissances relatives au soutien parental pouvant favoriser l'engagement des adolescents à risque de DS lors de TPS. De plus, la méconnaissance de l'implication des parents au début de la scolarité secondaire rend la tâche difficile aux enseignants désirant soutenir des parents démunis à pouvoir intervenir efficacement auprès de leur adolescent pour faciliter sa TPS et prévenir son DS. Par conséquent, cette compréhension accrue du phénomène étudié ici devrait pouvoir participer à la démocratisation de la réussite du plus grand nombre d'élèves ainsi qu'à l'augmentation de la persévérance scolaire et à la diminution du DS.

Chapitre 2

Le cadre conceptuel et théorique

Ce chapitre commence par la présentation du cadre conceptuel et théorique de l'engagement. Il décrit ensuite celui de l'implication parentale, ainsi que ceux du DS et de la TPS. Puis, les objectifs de recherche à atteindre sont définis. Enfin, il se clôt sur un schéma conceptuel résumant le présent chapitre.

2.1 L'engagement

Le concept d'engagement en est un qui est fréquemment utilisé dans la vie quotidienne autant dans la sphère publique que dans la sphère privée. Par exemple, l'engagement est mis de l'avant dans des domaines aussi variés que ceux de la finance, de la politique, de la diplomatie, de l'aide humanitaire que ceux touchant les convictions personnelles, la vie amoureuse, professionnelle ou familiale. Toutefois, la consultation des dictionnaires courants *Le Grand Robert*, le *Multidictionnaire de la langue française* et *Antidote 9* mène à constater des points communs à cette pluralité d'utilisation : l'engagement concerne à la fois l'action de se lier par une promesse et la prise de position de faire quelque chose. Par ailleurs, ces mêmes dictionnaires proposent que le verbe engager, en plus de signifier l'action de commencer quelque chose, exprime l'idée d'inciter quelqu'un aussi bien à prendre une décision qu'à faire une action. Le concept d'engagement auquel la présente thèse réfère ne s'écarte pas de ces définitions courantes puisqu'il concerne ce que des adolescents à risque de DS font lors de leur TPS pour s'engager à l'école ainsi que ce que font leurs parents pour favoriser cet engagement. En effet, l'engagement au primaire comme au secondaire est associé à une plus grande réussite scolaire et à la prévention du DS (Barry et Reschly, 2012; Fall et Roberts, 2012; Fredricks et al., 2004; Raftery, Grolnick et Flamm, 2012; Reschly et Christenson, 2012; Wang et Eccles, 2012). Cependant, le franchissement d'étapes importantes comme l'est la TPS peut entraîner une diminution de cet engagement, notamment, chez des adolescents à risque de DS (Eccles et al., 1993). Par conséquent, une telle situation exige, entre autres, que leurs parents s'impliquent auprès d'eux pour le favoriser (Anderson et al., 2000; Rumberger et Rotermund, 2012; Symonds et Galton, 2014; Tilleczek et Ferguson, 2007).

2.1.1 La définition du concept de l'engagement

Sur le plan scientifique, l'engagement est reconnu, par certains, comme étant la clé de la réussite (Raftery et al., 2012) ou la pierre angulaire de la prévention du DS (Reschly et Christenson, 2012) alors que, pour d'autres, les résultats scolaires, la diplomation et le DS sont les conséquences du degré d'engagement de l'élève (Barry et Reschly, 2012; Fall et Roberts, 2012; Finn et Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004). Toutefois, malgré toute l'importance que revêt ce concept dans le domaine des sciences de l'éducation, aucune définition formelle de ce dernier n'apparaît avoir été formulée dans les écrits recensés. L'article scientifique écrit par Fredricks et ses collègues (2004) constitue cependant la référence la plus fréquemment citée quand vient le temps de définir le concept de l'engagement, et ces auteures, sans le définir formellement, sont d'avis qu'il revêt trois dimensions : l'engagement comportemental, l'engagement affectif et l'engagement cognitif. De plus, Fredricks et al. (2004) conçoivent l'engagement comme un concept malléable, c'est-à-dire qu'il peut être influencé par les contextes dans lesquels l'élève évolue et qu'il peut varier en intensité et en durée. Elles sont en outre d'avis que c'est cette malléabilité qui rend ce concept si intéressant, un point de vue partagé avec maints autres chercheurs qui y voient, entre autres, un moyen d'aider les élèves ayant une faible réussite en influençant son engagement (Barry et Reschly, 2012; Bempechat et Shernoff, 2012; Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Mahatmya et al., 2012; Wang et Eccles, 2012). Dans ces ordres d'idées, Archambault et ses collègues (2009) voient donc un réel avantage à prendre en considération la multidimensionnalité de l'engagement puisque, par exemple, les différents contextes dans lesquels évolue l'adolescent peuvent s'en servir pour identifier les actions à mener pour influencer positivement son engagement. Également, Fredricks et al. (2004) considèrent que l'engagement peut tenir lieu de métaconcept, c'est-à-dire qu'il englobe plusieurs autres concepts, dont ceux de la motivation et de la participation. Cette conceptualisation a par ailleurs mené divers auteurs à caractériser le concept de l'engagement en le distinguant de celui de la motivation.

Aux fins de la présente thèse, la définition du concept de l'engagement s'inspire des propos de Fredricks et ses collègues (2004), à savoir qu'il comporte trois dimensions, qu'il est malléable et qu'il inclut d'autres concepts. Ces trois caractéristiques essentielles, soit la

multidimensionnalité, la malléabilité et le caractère inclusif, font l'objet des prochaines rubriques.

2.1.2 L'engagement, un concept multidimensionnel

Bien qu'un consensus soit établi dans la communauté scientifique concernant le caractère multidimensionnel du concept de l'engagement, il n'en demeure pas moins que sa conceptualisation varie selon les auteurs qui s'y sont intéressés. Le manque de consensus tient au fait que le concept de l'engagement repose parfois sur deux dimensions (Finn, 1989), trois dimensions (Fredricks et al., 2004) ou quatre dimensions (Appleton, Christenson, Kim et Reschly, 2006). Cependant, les chercheurs s'entendent pour dire qu'un faible engagement chez un élève rend sa réussite difficile et augmente, au fil du temps, ses risques de DS (Appleton et al., 2006; Fall et Roberts, 2012; Finn, 1989; Finn et Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Raftery et al., 2012; Reschly et Christenson, 2012). Aux fins de la présente thèse, la conceptualisation tridimensionnelle proposée par Fredricks et ses collègues (2004) a été retenue par souci de cohérence. Tout d'abord, la majorité des auteurs auxquels il sera fait référence tout au long de cet écrit (par exemple, Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Bempechat et Shernoff, 2012; Janosz et al., 2008; Mahatmya et al., 2012; Symonds et Galton, 2014; Wang et Eccles, 2012) adopte cette conceptualisation. Ensuite, lorsqu'il est question de deux dimensions (Finn, 1989), soit les dimensions comportementale et affective, elles sont reprises par Fredricks et al. (2004) pour définir deux de leurs trois dimensions, la troisième étant la dimension cognitive. Enfin, la proposition de quatre dimensions englobe les trois dimensions précédentes auxquelles est ajoutée une quatrième résultant de la scission de la dimension comportementale en des dimensions scolaire et comportementale (Appleton, Christenson et Furlong, 2008b; Appleton et al., 2006; Christenson et Thurlow, 2004). Tenir compte de cette scission de la dimension comportementale n'apparaît pas pertinent dans le cadre de la présente recherche. En effet, comme celle-ci peut certainement mener à une analyse plus fine des comportements adoptés en classe par les élèves, il serait sûrement plus approprié de la prendre en considération dans une étude qui chercherait à comprendre comment des enseignants interviennent auprès des élèves pour favoriser leur engagement alors que la présente thèse cherche plutôt à comprendre comment des parents s'impliquent auprès de leur adolescent pour favoriser son engagement. Par ailleurs, Fredricks et al. (2004) situent leur conceptualisation de l'engagement dans le domaine

de la prévention du DS, lequel domaine contextualise cette thèse. En effet, elles s'appuient, d'une part, sur les définitions de la participation et de l'identification données par Finn (1989) dans son modèle prédictif du DS (Reschly et Christenson, 2012) et, d'autre part, leur conceptualisation peut servir de référence pour choisir des stratégies d'intervention et de prévention du DS (Appleton et al., 2006; Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009). Cela étant dit, Fredricks et ses collègues (2004) sont d'avis qu'avoir plusieurs dimensions permet une compréhension plus riche de l'engagement des adolescents, ce qui constitue l'un des objectifs de la présente thèse.

2.1.2.1 Les trois dimensions de l'engagement

La dimension comportementale concerne la conduite de l'adolescent, qu'elle soit bénéfique ou non à son adaptation scolaire et à sa réussite (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Mahatmya et al., 2012). Plus précisément, les conduites se situent sur un continuum allant du négatif au positif et se regroupent sous trois formes : les comportements, la participation aux tâches scolaires et la participation aux activités parascolaires (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Fredricks et al., 2004). Par exemple, les comportements concernent la conformité aux règles et aux consignes, le comportement oppositionnel, la ponctualité, l'assiduité en classe ou l'absentéisme (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Fredricks et al., 2004; Mahatmya et al., 2012). Pour ce qui est de la participation aux activités scolaires, elle touche autant la participation aux tâches et aux discussions planifiées par l'enseignant que la réalisation des devoirs (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004). De plus, l'adolescent peut démontrer une participation accrue, entre autres, en posant des questions ou en entamant des discussions en classe, en demandant de l'aide ou en faisant plus de devoirs que le minimum demandé (Finn, 1989; Mahatmya et al., 2012). Quant à la participation à des activités parascolaires, elle peut se rapporter à la gouvernance de l'école (ex. : gouvernement étudiant, conseil étudiant) ou à la participation à des activités sportives, culturelles ou intellectuelles (ex. : équipe de basketball, troupe de danse, concours de chimie) (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004). En considération de ce qui précède, l'observation de ces trois formes d'engagement permet donc d'avoir une idée du degré d'engagement comportemental d'un adolescent. En ce sens, l'autoévaluation des adolescents, par exemple, est souvent mise à contribution dans les écrits

scientifiques pour bien comprendre cette dimension (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Fall et Roberts, 2012; Mahatmya et al., 2012).

La dimension affective concerne les sentiments que l'adolescent éprouve quant à l'école et à ses apprentissages (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004), des sentiments qui ont tendance à être plus négatifs lors de la TPS (Symonds et Galton, 2014). Plus spécifiquement, les sentiments ont pour objet l'identification à l'école, la valorisation de l'apprentissage et de l'éducation ainsi que les émotions ressenties envers l'école et les activités qui y sont offertes (Finn, 1989; Mahatmya et al., 2012). Bien que cette dimension ne soit pas facilement observable (Mahatmya et al., 2012), il est possible de percevoir l'identification à l'école, entre autres, à l'aide des sentiments d'appartenance ou de retrait ressentis par l'adolescent (Finn, 1989). De ce point de vue, l'adolescent présentant un fort sentiment d'appartenance à son école ainsi qu'une grande participation aux activités scolaires et parascolaires est reconnu comme ayant une plus grande réussite et comme étant moins enclin à s'absenter de l'école (Finn, 1989; Mahatmya et al., 2012). À ce sujet, Finn (1989) est d'avis que l'engagement comportemental et l'engagement affectif s'interinfluencent pour devenir l'un et l'autre plus grands. Archambault et al. (2009) ainsi que Reschly et Christenson (2012) adoptent un autre point de vue, soit celui que les changements survenus dans l'engagement affectif et l'engagement cognitif, ce dernier faisant l'objet du prochain paragraphe, entraîneraient, à leur tour, des changements dans l'engagement comportemental. Ainsi, les risques accrus de DS seraient surtout associés à l'engagement comportemental bien que le désengagement sur les plans affectif et cognitif serait antérieur au désengagement sur le plan comportemental (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Eccles et Roeser, 2009). Archambault et ses collègues (2009) avancent l'idée que cette influence du désengagement comportemental sur les risques de DS des élèves médiatiserait possiblement l'influence du désengagement difficilement observable sur les plans affectif et cognitif. Quant à la valorisation de l'apprentissage et de l'éducation, elle peut être décelée en étudiant, d'une part, la valeur que l'adolescent accorde aux activités que l'école lui propose et, d'autre part, sa perception de la pertinence ou de l'utilité de ces activités pour qu'il puisse atteindre ses buts (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Mahatmya et al., 2012). Pour ce qui est des émotions ressenties envers l'école et les activités qui y sont offertes, elles peuvent être aussi variées que, par exemple, le

fait d'être enthousiasmé par l'école et par les activités, de les aimer, d'y être intéressé, d'y avoir du plaisir, d'en avoir peur, d'y être anxieux, de s'y ennuyer ou de les détester (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Mahatmya et al., 2012; McNeely, Nonnemaker et Blum, 2002; Symonds et Galton, 2014).

La dimension cognitive concerne l'investissement cognitif dans les apprentissages ainsi que l'utilisation de stratégies d'autorégulation et de métacognition (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Mahatmya et al., 2012; Symonds et Galton, 2014). Tout comme c'est le cas de la dimension affective, la dimension cognitive de l'engagement n'est pas facilement observable (Mahatmya et al., 2012), ce qui explique probablement pourquoi cette dimension est, selon Symonds et Galton (2014), peu souvent étudiée chez les adolescents lors de leur TPS. Toutefois, des auteurs (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Mahatmya et al., 2012) sont d'avis que l'investissement cognitif dans les apprentissages fait référence à l'attention de l'adolescent en classe, à sa perception de compétence et d'autoefficacité, à sa volonté de s'engager dans des activités d'apprentissage qui plus est si elles lui posent des défis, aux efforts qu'il fournit pour faire ses apprentissages, aux buts de performance ou de maîtrise qu'il se fixe lorsqu'il accomplit une tâche d'apprentissage ou aux stratégies d'évitement qu'il met en œuvre pour fuir ce qu'il a à faire. Selon Mahatmya et al. (2012), plus un adolescent croit en son autoefficacité et qu'il oriente son investissement dans la tâche vers la maîtrise plutôt que vers la performance, plus son engagement cognitif est grand et durable et plus les adultes l'entourant diminuent leur demande d'engagement auprès de lui jugeant alors son degré d'engagement satisfaisant. Pour ce qui est des stratégies d'autorégulation et de métacognition, ce sont des outils d'apprentissage utilisés par l'apprenant, entre autres, pour planifier une tâche en analysant cette dernière afin d'en prévoir les étapes de réalisation ou les stratégies pour surveiller son exécution, pour contrôler son travail en évaluant la pertinence des étapes à franchir pour réaliser la tâche ou en vérifiant ses progrès, pour réguler sa démarche de réalisation en changeant sa stratégie ou en ajustant son rythme de travail (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). De plus, les écrits scientifiques font fréquemment référence à la motivation intrinsèque, un concept distinct de l'engagement, lorsqu'il est question de la dimension cognitive de l'engagement (Appleton et al., 2006; Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Bempechat et Shernoff, 2012; Mahatmya et al., 2012; Reeve, 2012; Symonds et Galton, 2014).

Avant de parler de l'aspect inclusif du concept d'engagement et des liens existant entre ce dernier et le concept de motivation, il importe de s'attarder à la malléabilité de l'engagement.

2.1.3 L'engagement, un concept malléable

La capacité de s'engager varie selon les interactions que les personnes en développement, dans le cas présent les adolescents, entretiennent avec les contextes dans lesquels elles évoluent (Fall et Roberts, 2012; Fredricks et al., 2004). Par ailleurs, les périodes développementales présentent des changements et des défis qui participent à la caractérisation des personnes en développement. Par exemple, une période développementale comme l'est l'adolescence comporte des changements et des défis autant d'ordre physique (ex. : l'atteinte de la puberté), psychologique (ex. : l'augmentation de la capacité d'autoréflexion) que social (ex. : l'intérêt croissant pour les relations amicales et amoureuses) (Mahatmya et al., 2012). L'avènement de ces changements et défis constitue alors des caractéristiques de l'adolescent qui influencent sa façon d'interagir avec les contextes dans lesquels il évolue, les plus importants étant les environnements familial et scolaire (Mahatmya et al., 2012; Wang et Eccles, 2012). Certains chercheurs sont aussi d'avis que le sexe de l'adolescent devrait être pris en considération lorsqu'il est question d'interventions visant à favoriser l'engagement (Janosz et al., 2008) alors que d'autres croient que cette caractéristique n'aurait pas d'incidence sur les interactions influençant l'engagement (Wang et Eccles, 2012). L'ensemble de ces considérations mène alors les chercheurs à admettre que le concept de l'engagement en est un qui est malléable.

À ce sujet, Bronfenbrenner (1979) propose une approche théorique mettant en évidence que le développement d'un individu se réalise lorsque ce dernier entre en interaction avec son environnement. En ce sens, tous les modèles, théories et typologies relatifs aux concepts d'engagement, d'implication parentale, de DS et de TPS auxquels il sera fait référence dans cet écrit s'inscrivent dans l'approche écologique proposée par Bronfenbrenner (1979). En effet, ceux-ci tiennent tous compte d'interactions entre des individus en développement, en l'occurrence des adolescents, et leur environnement.

2.1.3.1 L'approche théorique retenue dans cette thèse.

Selon la théorie écologique du développement humain (*the ecology of the human development*) de Bronfenbrenner (1979), le développement survient lorsque, par exemple, un

adolescent à risque de DS s'adapte de façon progressive et mutuelle aux changements se produisant dans son contexte immédiat comme l'est sa nouvelle école lors de la TPS. Ces interactions ou adaptations influent alors sur son engagement, ce dernier ayant tendance à diminuer lors de l'entrée dans la période développementale qu'est l'adolescence (Eccles et al., 1993; Mahatmya et al., 2012). Ce processus d'adaptation ou processus proximal est, d'une part, caractérisé par la bidirectionnalité. Par exemple, lorsqu'un parent soutient son adolescent à risque de DS lors de la TPS, l'un et l'autre, de par leurs caractéristiques propres (Janosz et al., 2008), sont réciproquement influencés par leurs interactions. Ce processus est, d'autre part, influencé par le contexte beaucoup plus large englobant la personne en développement et son environnement (Bronfenbrenner, 1979); par exemple, l'adolescent à risque de DS lors de la TPS sera influencé par les interactions se produisant entre son parent et ses enseignants du primaire ou du secondaire. Bronfenbrenner (1979) a conceptualisé l'environnement écologique comme un arrangement de structures concentriques, chaque structure, ou plutôt système, contenant la prochaine, le tout à la manière de poupées russes. Dans son modèle écosystémique, Bronfenbrenner (1979) propose des systèmes qui se distinguent les uns des autres par le degré d'implication de la personne en développement (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012).

2.1.3.1.1 Le modèle écosystémique

Selon Bronfenbrenner (1994), le microsystème correspond à un système d'activités, de rôles sociaux, de relations interpersonnelles de plus en plus complexes dont la personne en développement fait l'expérience dans son environnement immédiat (Bronfenbrenner et Morris, 1998). De plus, les caractéristiques de la personne en développement influencent la réalisation ou non de cette interaction (Bronfenbrenner et Morris, 1998; Mahatmya et al., 2012). Dans le cas présent, le microsystème étudié correspond à l'interaction complexe s'établissant dans le contexte familial entre l'adolescent à risque de DS lors de la TPS et ses parents alors que ces derniers visent à favoriser son engagement.

Le mésosystème concerne l'interrelation entre deux microsystèmes ou plus dans lesquels la personne en développement participe activement (Bronfenbrenner, 1979). Ce système de microsystèmes se forme alors lorsque l'implication de la personne en développement dans un nouvel environnement occasionne des échanges ou des communications entre les

microsystèmes en cause (Absil et al., 2012; Bronfenbrenner, 1979). Un mésosystème peut donc prendre la forme d'échanges ou de communication entre les parents et les acteurs des écoles primaire ou secondaire de leur adolescent, des microsystèmes où ce dernier est activement impliqué lors de la TPS (Bronfenbrenner et Morris, 1998).

L'exosystème et le macrosystème, quant à eux, influencent le développement de la personne sans que cette dernière y participe activement (Bronfenbrenner, 1979). L'exosystème concerne, entre autres, le réseau social, c'est-à-dire que des parents d'amis peuvent avoir des pratiques parentales qui, par ricochet, influent sur l'adolescent (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner et Morris, 1998). Le macrosystème, pour sa part, désigne l'ensemble des valeurs de la société, la culture et la sous-culture, les habitudes de vie ou les façons de fonctionner (Bronfenbrenner, 1979). Bien que ces deux derniers systèmes aient une influence certaine sur la TPS des adolescents, la présente recherche se limite à l'étude du microsystème prenant en compte des parents et leur adolescent à risque de DS lors de la TPS ainsi que du mésosystème réunissant ces parents et les enseignants du secondaire œuvrant auprès de l'adolescent.

Par ailleurs, l'entrée dans un nouveau microsystème, par exemple la transition de l'école primaire à l'école secondaire, occasionne des changements successifs de rôles, d'activités ou d'environnements. Bronfenbrenner (1977) nomme de telles adaptations des transitions écologiques et il précise qu'elles ont un impact bidirectionnel sur la personne en développement, sur toutes personnes participant à ce développement et sur tous microsystèmes dont elles font partie. Ces changements vécus à travers le temps par la personne en développement ainsi que la temporalité associée à chacun des systèmes influençant ce développement constituent un autre système, soit le chronosystème (Bronfenbrenner, 1986). Les chronosystèmes s'interinfluençant entraînent souvent des changements développementaux constituant aussi des transitions écologiques (Bronfenbrenner, 1986). Dans la présente étude, la TPS constitue une transition écologique correspondant à des interactions entre l'adolescent à risque de DS et un nouvel environnement (l'école secondaire), et de nouveaux rôles (ex. : devoir faire preuve d'une plus grande autonomie), et de nouvelles relations (ex. : de nouveaux enseignants), et de nouvelles activités (ex. : devoir respecter des consignes différentes de celles du primaire lors de la réalisation d'activités).

L'approche théorique adoptée dans la présente thèse étant maintenant décrite, il importe d'exposer une théorie, soit la théorie de la concordance stade de développement-environnement, permettant de comprendre comment l'engagement d'un adolescent peut être influencé par les environnements dans lesquels il évolue.

2.1.3.2 La théorie de la concordance stade de développement-environnement

Selon la théorie de la concordance stade de développement-environnement (*stage-environment fit theory*) d'Eccles et de ses collègues (1989; 1993), l'engagement de l'adolescent lors de la TPS est influencé par le potentiel décalage existant entre la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, appartenance sociale), lesquels sont liés au stade de développement qu'est l'adolescence, et les occasions offertes par les contextes où il évolue pour satisfaire ces besoins (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Wang et Eccles, 2012). Plus précisément, lors de la période de l'adolescence, les adolescents connaissent une diminution de leurs croyances en leur propre réussite. Ainsi, leur arrivée dans un environnement scolaire répondant aux exigences développementales de ce stade de développement contribuerait à satisfaire leurs besoins psychologiques et donc à atténuer ce décalage (Eccles et Midgley, 1989). Dans cet ordre d'idées, le fait que les environnements familial et scolaire tiennent compte des besoins psychologiques de l'adolescent est associé à une augmentation de son engagement (Eccles et al., 1993; Wang et Eccles, 2012). À l'inverse, lorsque l'école secondaire, par exemple, offre une structure qui est en contradiction avec la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de l'adolescent, ce dernier vit une régression sur le plan développemental, influençant ainsi son engagement comportemental, affectif et cognitif qui, dans un tel contexte, est réputé diminuer entre l'entrée et la sortie du secondaire (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Wang et Eccles, 2012).

Par ailleurs, Wang et Eccles (2012) sont d'avis que les relations interpersonnelles établies dans les contextes où évolue l'adolescent contribuent significativement au développement de son engagement, et ce, pour chacune des dimensions. Les relations interpersonnelles de l'adolescent, qu'elles soient établies par exemple avec ses parents, ses enseignants ou ses pairs, peuvent toutes constituer des sources de soutien social qui facilitent l'engagement. Toutefois, ces sources de soutien social jouent des rôles relativement

indépendants les uns des autres dans le développement de l'engagement si bien que, selon ces mêmes chercheurs, elles ne présentent pas d'interactions entre elles. L'influence de chacune d'elles sur l'engagement peut cependant s'additionner les unes aux autres lorsque plusieurs sources sont présentes chez l'adolescent. Dans le même sens, une source de soutien social unique peut à sa façon influencer l'engagement de l'adolescent. Ainsi, à la lumière de cette théorie, si l'engagement d'un adolescent à risque de DS lors de la TPS est influencé par un décalage entre la satisfaction de ses besoins psychologiques et les occasions qu'offre la source de soutien social qu'est sa nouvelle école secondaire pour les satisfaire (ex. : l'organisation, les enseignants, les pairs, les intervenants non enseignants, etc.), l'adolescent peut tout de même profiter d'une ou de plusieurs autres sources de soutien social comme le sont ses parents dans son contexte familial. En effet, bien qu'une seule source de soutien social ne puisse provoquer à elle seule le plein engagement de l'adolescent, le soutien social d'une source participe à contrebalancer le manque de soutien social d'une ou de plusieurs autres sources (Wang et Eccles, 2012). Autrement dit, même si une école secondaire n'offre pas la possibilité de satisfaire tous les besoins psychologiques d'un adolescent, ses parents peuvent, par exemple, influencer tout de même son engagement comportemental en l'encourageant à se conformer aux règles de fonctionnement de l'école ou à participer aux activités scolaires et parascolaires; ils peuvent influencer sur son engagement affectif, entre autres, en l'amenant à développer son sentiment d'appartenance à sa nouvelle école ou son attachement à ceux qui y évoluent; ils peuvent aussi avoir une influence sur son engagement cognitif notamment en l'incitant à être attentif en classe ou à fournir les efforts nécessaires pour faire ses apprentissages.

En outre, le fait de connaître les dimensions de l'engagement qui sont en cause dans un tel contexte permet d'identifier les interventions qu'entre autres les parents peuvent mener pour soutenir l'engagement de leur adolescent (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Reschly et Christenson, 2012), mais aussi de mettre pleinement en pratique la théorie de la concordance stade de développement-environnement (Reschly et Christenson, 2012). En ce sens, connaître les perceptions des adolescents quant à leurs propres caractéristiques ainsi que quant à l'implication de leurs parents constitue un moyen de savoir comment intervenir auprès d'eux (Finn et Zimmer, 2012). Dans cet ordre d'idées, une recherche descriptive sera menée dans le cadre de cette thèse pour mieux comprendre les perceptions de parents et d'adolescents à risque

de DS concernant les actions parentales visant à favoriser l'engagement en période de TPS. À ce sujet, Fall et Roberts (2012) sont d'avis que les perceptions positives des adolescents quant à l'implication de leurs parents influencent positivement leur engagement, ce qui, par conséquent, contribue à diminuer leurs risques de DS. La prochaine rubrique portera sur la troisième et dernière caractéristique de l'engagement, soit son aspect inclusif.

2.1.4 L'engagement, un concept inclusif

À la multidimensionnalité et à la malléabilité du concept d'engagement se greffe son caractère inclusif. En effet, la définition du concept d'engagement exige le recours à d'autres concepts. C'est d'ailleurs le recours au concept de motivation pour définir celui de l'engagement qui suscite le plus d'attention : certains auteurs distinguent ces deux concepts, d'autres les utilisent de manière interchangeable, d'autres encore sont d'avis que l'engagement inclut la motivation (Fredricks et al., 2004; Mahatmya et al., 2012; Reschly et Christenson, 2012). Par exemple, Mahatmya et al. (2012) sont d'avis que la motivation est antérieure aux trois types d'engagement tandis que Raftery et ses collègues (2012) pensent plutôt que l'engagement est une manifestation extérieure de la motivation. Bempechat et Shernoff (2012), pour leur part, distinguent le concept de l'engagement de celui de la motivation selon que l'engagement doit être conceptualisé en fonction de l'intensité des interactions de l'élève avec ses activités d'apprentissage et ses compagnons sociaux, et ce, à travers le temps alors que la motivation doit être comprise comme une série plus globale d'orientations personnelles influençant comment l'élève appréhende le travail scolaire, l'apprentissage et la réussite. Pour ce qui est de Fredricks et de ses collègues (2004), elles adhèrent à la conceptualisation voulant que l'engagement inclue la motivation. En effet, elles désignent l'engagement comme étant un métaconcept qui en inclut d'autres comme ceux de la participation, des valeurs éducationnelles, de l'intérêt et de l'appartenance (Appleton et al., 2008b; Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Reschly et Christenson, 2012). L'interrelation étroite entre l'engagement et la motivation a mené Reeve (2012) à les distinguer selon les intérêts de recherche que ces concepts suscitent. D'une part, les chercheurs se penchant sur la motivation seraient intéressés par l'engagement comme étant une conséquence de la motivation; d'autre part, ceux étudiant l'engagement considèreraient la motivation comme étant une source d'engagement. Adhérant à ce qui précède, le concept

d'engagement sera considéré dans cette thèse comme incluant celui de la motivation, et ce, par souci de cohérence avec la définition de Fredricks et al. (2004) retenue antérieurement.

La motivation réfère à la direction, à l'intensité et à la persistance des comportements d'un individu (Appleton et al., 2008b; Appleton et al., 2006; Vallerand et Thill, 1993; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2008). Autrement dit, la motivation d'un adolescent, par exemple, fait référence au comportement qu'il choisit d'adopter, à l'énergie qu'il mobilise pour le mettre en œuvre ainsi qu'aux efforts qu'il fournit pour le maintenir dans le temps (Archambault et Chouinard, 2009; Reeve, 2012; Vallerand et Thill, 1993). L'engagement correspond plutôt à l'énergie déployée par l'adolescent pour faire une tâche ou prendre part à une activité (Appleton et al., 2008b; Appleton et al., 2006). De plus, autant la motivation que l'engagement constituent des processus complexes : le premier s'élabore par l'entremise de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, soit les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale (Appleton et al., 2008b; Appleton et al., 2006; Connell et Wellborn, 1991; Deci et Ryan, 2002); le second, par l'entremise de ses dimensions comportementale, affective et cognitive (Fredricks et al., 2004). Bien qu'étant non observable, psychologique, neuronale et biologique, la motivation est antécédente au comportement observable qu'est l'engagement (Raftery et al., 2012; Reeve, 2012). Cependant, certains croient qu'elle s'étend aux trois dimensions de l'engagement (Mahatmya et al., 2012) alors que d'autres limitent son action à l'engagement cognitif puisque l'un et l'autre sont très semblables (Bempechat et Shernoff, 2012; Blumenfeld, Kempner et Krajcik, 2006; Connell et Wellborn, 1991; Fredricks et al., 2004; Reschly et Christenson, 2012). Plus précisément, lorsqu'il est question d'engagement cognitif, les écrits font référence à la motivation intrinsèque, un concept défini comme étant la « pratique [d']une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » (Vallerand et Thill, 1993, p. 254). Par ailleurs, les concepts de motivation et d'engagement sont grandement liés, car ils s'influencent (Appleton et al., 2008b; Appleton et al., 2006; Bempechat et Shernoff, 2012; Reeve, 2012) tout en étant fortement influencés par le contexte où évolue, par exemple, l'adolescent (Bempechat et Shernoff, 2012; Fredricks et al., 2004; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Reschly et Christenson, 2012). En ce sens, l'équipe de recherche étatsunienne dirigée par Eccles (1993) explique la diminution de l'engagement des adolescents lors de la transition à la *junior high school*, l'équivalent de la TPS au Québec, par

le décalage existant entre les besoins psychologiques fondamentaux de ces derniers et les occasions fournies par le nouveau contexte scolaire pour les satisfaire.

Certes, la motivation occupe une place centrale dans la compréhension de l'engagement. Toutefois, bien que nécessaire, elle n'est pas suffisante pour qu'il y ait engagement (Appleton et al., 2008b; Appleton et al., 2006; Connell et Wellborn, 1991). Par exemple, un adolescent pourrait être motivé à apprendre et à réussir sans être activement engagé dans ses travaux scolaires. Au fond, l'étude du concept d'engagement permet, selon Appleton et ses collègues (2008b; 2006), de se pencher sur les interactions impliquant plusieurs concepts et de déterminer à quelle dimension de l'engagement ces interactions réfèrent offrant ainsi aux contextes dans lesquels l'adolescent évolue (ex. : la famille¹¹ ou l'école) des possibilités d'intervention (Fredricks et al., 2004). Pour comprendre l'influence de la motivation sur l'engagement d'un élève, le modèle sociomotivationnel du soi de Connell et Wellborn (1991) constitue, selon plusieurs chercheurs, un cadre de référence approprié (Appleton et al., 2008b; Fredricks et al., 2004; Larose et al., 2015; Mahatmya et al., 2012).

2.1.4.1 Le modèle sociomotivationnel du soi

Ce modèle (*model of self-system processes*) élaboré par Connell et Wellborn (1991) établit que la perception de l'enfant ou de l'adolescent concernant les contextes dans lesquels il évolue influence ses perceptions d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale, c'est-à-dire ses trois besoins psychologiques fondamentaux. Ces perceptions l'amènent à s'engager ou non sur les plans comportemental, affectif et cognitif et, par exemple, à réussir ou à échouer à l'école (Appleton et al., 2008b; Connell et Wellborn, 1991; Mahatmya et al., 2012). Connell et Wellborn (1991) sont d'avis que ce sont les descriptions faites par l'adolescent concernant ses comportements, ses émotions et sa cognition qui permettent de connaître son degré d'engagement. Pour pouvoir influencer positivement ses perceptions d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale – et, par voie de conséquence, son engagement – ils

¹¹ Dans la présente thèse, il sera fait référence à la famille pour désigner des parents et leurs enfants ainsi que pour évoquer sa structure, son statut socioéconomique, les valeurs qui y sont véhiculées, etc. Ce choix s'est imposé par le fait que cette recherche porte sur les perceptions de membres d'une même famille, soit un parent et son adolescent, et ce, même si la famille peut aussi inclure d'autres membres comme le sont les grands-parents, les oncles, les sœurs, etc.

recommandent que les contextes dans lesquels l'adolescent évolue, dont les plus importants sont la famille et l'école, présentent les qualités suivantes.

Premièrement, il est important que les contextes structurent l'information, les conseils et les rétroactions qu'ils communiquent à l'adolescent concernant les attentes qu'ils ont à son égard ainsi que les conséquences entraînées par une réponse positive ou non à ces attentes. Pour y arriver, une attention particulière est portée à la quantité, à la qualité et à la clarté des informations communiquées afin que l'adolescent se sente compétent au point, d'une part, qu'il expérimente par lui-même les stratégies à mettre en œuvre pour réussir à l'école et, d'autre part, qu'il croit qu'il en a la capacité. Deuxièmement, le soutien à l'autonomie de l'adolescent est à privilégier par les contextes afin qu'il puisse procéder à des choix en fonction de ses propres buts et valeurs ainsi que du plaisir qu'il en retire. Par exemple, les parents peuvent, en tenant compte du développement de leur adolescent, soutenir son autonomie en l'encourageant à prendre des décisions ou à être proactif quant aux responsabilités qu'il a à assumer. Troisièmement, l'implication auprès de l'adolescent apparaît primordiale. En effet, le degré de connaissance de l'adolescent, de l'intérêt manifesté quant à ce qu'il vit et de soutien affectif qui lui est exprimé contribue à satisfaire son besoin d'appartenance sociale, ce dernier s'estimant par l'entremise des perceptions de l'adolescent quant à sa sécurité émotionnelle et à la qualité de ses relations. En ce sens, un parent peut se montrer disponible auprès de son adolescent, être attentif à ses problèmes et partager ses succès. Ces différentes qualités mises de l'avant par Connell et Wellborn (1991) les mènent à constater que le développement de l'adolescent peut être perturbé par le décalage entre ce dont il a besoin pour se développer et ce que le contexte lui offre pour y arriver. Cette conclusion, théorisée par Eccles et ses collègues (1993), a d'ailleurs été explicitée dans la rubrique précédente.

2.2 L'implication parentale

L'implication des parents dans la scolarité de leur enfant ou de leur adolescent est largement reconnue comme jouant un rôle positif dans l'engagement et la réussite scolaire de ce dernier (Al-Alwan, 2014; Crosnoe, 2009; Dotterer et Wehrspann, 2015; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Henderson et Mapp, 2002; Henderson, Mapp, Johnson et Davies, 2007; Hoover-Dempsey et al., 2001; Hoover-Dempsey et al., 2010; Mapp, 2002; Marshall et Jackman, 2015;

Park et Holloway, 2013; Tazouti et Jarlegan, 2010; Wilder, 2014), et ce, même si quelques autres études montrent le contraire (Balli, Wedman et Demo, 1997; Bronstein, Ginsburg et Herrera, 2005). En fait, les actions menées dans les environnements immédiats de la personne en développement, par exemple l'adolescent dans son contexte familial (Fredricks et al., 2004; Wang et Eccles, 2012), influencent son engagement. Cette malléabilité permet ainsi à des parents d'effectuer des actions pouvant aider leur adolescent à réussir (Bempechat et Shernoff, 2012; Dotterer et Wehrspann, 2015). Par exemple, Gonzalez-DeHass et ses collègues (2005) ont constaté que des élèves dont les parents sont impliqués auprès d'eux se disent plus concentrés à l'école, mettent plus d'efforts au travail et montrent plus d'attention dans leurs matières de base. Toutefois, de nombreux chercheurs ont constaté que l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant diminuait avec l'âge de ce dernier (Chen et Gregory, 2010; Deslandes et Bertrand, 2004; Eccles et Harold, 1996; Tazouti et Jarlegan, 2010). Pourtant, les parents continuent de jouer un rôle fondamental sur les plans scolaire et social lors de l'adolescence, et ce, en dépit des transformations vécues par les adolescents au cours de cette période (Chen et Gregory, 2010; Henderson et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 2010; Marcotte et al., 2005). Qui plus est, de nombreux écrits scientifiques montrent que les adolescents dont les parents s'impliquent dans leur scolarité voient diminuer leurs risques de DS ainsi que les difficultés associées à la TPS (Chouinard, 2009; Englund, Egeland et Collins, 2008; Falbo et al., 2001; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Marcotte et al., 2005; Rumberger, 1995; Symonds et Galton, 2014; Traag et Van der Velden, 2011; Van Rens et al., 2017). Malgré tous les bienfaits reconnus à l'implication des parents auprès de leur enfant ou adolescent, force est de constater que de nombreux concepts sont utilisés dans ce domaine de recherche pour désigner cette réalité et qu'aucun d'entre eux ne fait véritablement consensus au sein de la communauté scientifique. Dans ces circonstances, la prochaine rubrique vise à présenter une synthèse des différents concepts relatifs à l'implication parentale.

2.2.1 Le concept d'implication parentale

Le domaine de recherche qu'est celui de l'implication parentale compte de nombreux concepts voisins qui sont utilisés soit comme synonymes, soit pour nuancer la pensée des auteurs (Larivée, 2011). Cette synonymie approximative peut être repérée lors de la comparaison de divers écrits scientifiques désignant une même réalité avec des concepts différents comme elle

peut être observée lorsqu'il s'agit de la traduction de ces concepts de l'anglais au français et vice versa. Quant aux nuances, elles peuvent, entre autres, être discernées dans des écrits qui cherchent à distinguer des termes génériques de termes plus spécifiques. Par exemple, des termes français (collaboration, engagement, participation, partenariat, implication) et anglais (*collaboration, engagement, participation, partnerships, involvement*) sont utilisés dans les écrits scientifiques pour parler de ce que font les parents pour diminuer les facteurs de risque de désengagement et pour guider leur enfant ou adolescent vers la réussite scolaire (Bempechat et Shernoff, 2012).

Les chercheurs québécois Deslandes, Potvin et Leclerc (2000) ont conceptualisé la collaboration parentale en ayant recours au concept de style parental défini à l'aide de trois dimensions (engagement parental, encadrement parental et encouragement à l'autonomie) ainsi qu'à celui de la participation parentale au suivi scolaire caractérisé par cinq dimensions (soutien affectif, communication avec les enseignants, interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire, communication parent-école et communication parent-adolescent). Ces diverses dimensions proviennent en fait d'instruments de mesure du style parental (Steinberg et al., 1992) et de la participation parentale (Epstein, Connors et Salinas, 1993) développés par des chercheurs étatsuniens qui ont plutôt utilisé *parental school involvement* et *partnerships* pour désigner respectivement ces deux concepts francophones. Pour leur part, Poncelet et ses collègues, des chercheurs européens, parlent d'engagement parental dans la scolarité et définissent ce concept en termes de discussions entre les parents et leur enfant à propos de l'école ainsi que de soutien scolaire où les parents contrôlent et supervisent le travail scolaire de leur enfant et le temps qu'il y consacre (Born et al., 2006; Poncelet et Francis, 2010), une définition qui rejoint en partie les dimensions énoncées ci-dessus (Deslandes et Cloutier, 2005; Epstein et al., 1993; Steinberg et al., 1992) pour définir la participation parentale et le style parental. Par ailleurs, Deslandes et son collègue Bertrand (2004) définissent, cette fois-ci, la participation parentale comme étant un ensemble de comportements adoptés à la maison comme à l'école incluant, entre autres, l'accompagnement quotidien de l'enfant lors de sa préparation pour l'école ainsi que lors de son retour à la maison, la supervision et le suivi des devoirs et leçons, le bénévolat et la participation à la gouvernance de l'école. Cette définition illustre, elle

aussi, la très grande proximité sémantique existant entre elle et celle de l'engagement parental (Born et al., 2006; Poncelet et Francis, 2010).

Le chercheur québécois Larivée (2011) propose toutefois une autre compréhension de la situation et traduit littéralement le terme anglais *parental involvement* par celui d'implication parentale en affirmant que ce concept a préséance en sciences de l'éducation depuis le début du 21^e siècle. Il explique sa position en soutenant que ce concept est fortement représenté dans les écrits scientifiques où les chercheurs s'appliquent, depuis de nombreuses années, à en démontrer la complexité et la multidimensionnalité. Il est vrai qu'une exploration de la documentation scientifique dans les bases de données ERIC, PsycINFO, Education source et Erudit permet de constater que le concept d'implication parentale (ou *parental involvement*) est le plus fréquemment utilisé dans les articles scientifiques publiés au début du deuxième millénaire. Les résultats de cette exploration sont présentés à l'annexe A.

À la lumière de ce qui précède et sans nier toutes les nuances pouvant être exprimées par les termes énumérés précédemment, le concept de l'implication parentale¹² est retenu aux fins de cette thèse. Hill et Taylor (2004) identifient trois défis entourant sa conceptualisation : 1) sa multidimensionnalité; 2) ses liens étroits avec les périodes développementales traversées par les enfants et les adolescents; 3) l'importance de son étude sous différentes perspectives.

2.2.1.1 La multidimensionnalité de l'implication parentale

Hill et Taylor (2004) sont d'avis que l'absence de définition consensuelle de l'implication parentale repose sur la nature multidimensionnelle de ce concept. De plus, cette dernière mène à un manque de cohérence puisqu'elle occasionne des études fort variées de l'implication parentale rendant difficile la comparaison des résultats de recherche (Fan et Williams, 2010; Fan et Chen, 1999, 2001; Hill et Taylor, 2004). Cependant, certaines caractéristiques semblent récurrentes lorsque vient le temps de présenter les dimensions de l'implication parentale, c'est-à-dire qu'elle concerne autant la participation des parents à la

¹² Par ailleurs, ce choix évite toute confusion entre le concept d'engagement réservé dans la présente thèse aux adolescents à risque de DS lors de la TPS et celui d'implication retenu pour désigner les actions des parents pour favoriser l'engagement de leur adolescent.

maison qu'à l'école. Toutefois, le travail des parents et leur situation familiale font souvent en sorte qu'ils sont plus disponibles pour une implication à la maison, ce qui n'a pas nécessairement comme conséquence de désavantager l'enfant ou l'adolescent dans sa réussite scolaire (Christenson et Sheridan, 2001; Larivée, 2012). Cette réalité a d'ailleurs été observée maintes fois, entre autres, par Grolnick et Slowiaczek (1994) dont les résultats ont mené à faire valoir que l'implication parentale était multidimensionnelle. En effet, ces chercheuses sont d'avis qu'elle consiste en de l'implication à la maison dans l'aide aux devoirs ainsi qu'à l'école dans les activités scolaires et les rencontres avec les membres du personnel de l'école. Par ailleurs, à cette définition multidimensionnelle, elles ajoutent une définition générale, c'est-à-dire que l'implication parentale correspond au dévouement des parents à fournir à leur enfant les ressources dont il a besoin dans un domaine donné (école, vie sociale, sport).

Fan et Chen (1999, 2001), quant à eux, considèrent que les dimensions de l'implication parentale généralement utilisées dans les écrits scientifiques sont principalement axées sur l'implication à la maison, soit la communication parent-enfant (l'intérêt et l'aide quant aux devoirs et leçons, les discussions sur les progrès scolaires), la supervision parentale (le temps consacré au travail scolaire et à la télévision, l'environnement propice aux études, le retour à la maison après l'école) et les aspirations éducatives (la communication des attentes éducationnelles des parents, la valorisation de la réussite scolaire). Ils ne retiennent, comme dimension associée à l'implication à l'école, que le contact avec l'école et la participation des parents dans l'école ainsi qu'avec les membres de son personnel (la communication bidirectionnelle, le bénévolat, les responsabilités liées à des fonctions exercées dans l'école).

Dans un autre ordre d'idées, Hill et Taylor (2004) sont plutôt d'avis que l'implication parentale consiste surtout en de l'implication à l'école, c'est-à-dire faire du bénévolat, communiquer avec les membres du personnel de l'école et les rencontrer, assister aux événements scolaires ainsi qu'aux conférences offertes par les enseignants. L'implication à la maison se résume, pour ces chercheuses, à aider l'enfant dans son travail scolaire.

Pour leur part, Gonzalez-DeHass et ses collègues (2005) ont procédé à une recension des écrits où elles ont répertorié 13 articles scientifiques portant sur les liens entre l'implication

parentale (*parental involvement*) et la motivation scolaire des élèves. Il en ressort que l'implication parentale à la maison a été étudiée, entre 1991 et 2002, en utilisant les dimensions suivantes : s'impliquer dans diverses activités scolaires menées à la maison (entre autres, l'aide aux devoirs), s'impliquer dans les activités parascolaires de l'enfant ou de l'adolescent, l'aider dans ses choix de cours ou de programme, surveiller ses progrès, l'encourager, réagir positivement ou négativement à ses résultats scolaires, lui communiquer des valeurs éducationnelles, le soutenir dans son acquisition de l'autonomie ainsi que favoriser son engagement à la maison sur les plans scolaire et intellectuel. Les dimensions liées à l'implication à l'école, quant à elles, correspondent aux suivantes : assister à des conférences offertes par les enseignants, interagir avec ces derniers, participer aux activités scolaires se déroulant à l'école, occuper des fonctions dans l'école.

Enfin, Larivée (2008) énonce, lui aussi, une définition générale du concept d'implication parentale, c'est-à-dire qu'elle consiste en une participation active présumant un certain engagement. Il précise sa pensée en affirmant que l'implication parentale concerne « des actions concrètes et observables d'un ou de plusieurs parents dans un ou plusieurs types de situations ou d'activités en lien avec le cheminement scolaire de leur enfant et qui ont lieu à l'école, à la maison ou dans la communauté. » (p. 226) À l'instar des auteurs précédemment cités, il identifie diverses dimensions caractérisant l'implication parentale à la maison comme à l'école, mais il fait aussi référence à l'implication parentale dans la communauté renvoyant, entre autres, à la typologie d'Epstein (2001) qui sera présentée ultérieurement dans cet écrit. D'ailleurs, l'une de ses recherches auprès de 19 directions d'école, 27 enseignants et 70 parents d'élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire issus de milieux majoritairement favorisés lui a permis de comprendre que les deux dimensions de l'implication parentale perçues par ces participants sont l'implication parentale à la maison et celle à l'école (Larivée, 2011). Dans le contexte de cette recherche, ces deux dimensions semblent être à privilégier pour influencer positivement les performances scolaires des enfants et des adolescents : le soutien et l'encadrement des apprentissages faits à la maison ainsi que la communication entre les parents et les enseignants (Larivée, 2011). En outre, s'inspirant de plusieurs auteurs (Deslandes, 1999, 2005; Epstein, 1992; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997), il souligne que l'implication parentale est soumise à l'influence de différentes variables comme les caractéristiques familiales, les types

d'implication, la motivation des parents à participer à la scolarité de leur enfant ou adolescent et leur prise de décision d'y participer.

2.2.1.2 L'étude de l'implication parentale sous un angle développemental

Les changements développementaux de l'enfant et de l'adolescent influent grandement sur l'implication parentale. En effet, l'âge, la maturité de même que les difficultés ou les incapacités rencontrées par l'enfant ou l'adolescent tout au long de son développement, qu'elles soient liées à sa réussite scolaire, à sa TPS ou à son comportement, nécessitent la transformation de l'implication parentale (Chen et Gregory, 2010; Crosnoe, 2009; Deslandes et Bertrand, 2004; Falbo et al., 2001; Hill et Taylor, 2004; Hill et Tyson, 2009; Larivée, 2008, 2011; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006; Marcotte et al., 2005; Park et Holloway, 2013; Poncelet et Francis, 2010; Tazouti et Jarlegan, 2010).

Dans cet ordre d'idées, plus l'enfant ou l'adolescent avance en âge ou gagne en autonomie, moins les parents s'impliquent (Chen et Gregory, 2010; Crosnoe, 2009; Deslandes et Bertrand, 2004; Larivée, 2008; Poncelet et Francis, 2010; Tazouti et Jarlegan, 2010). En fait, lorsque l'enfant devient un adolescent, il peut ne pas souhaiter voir ses parents s'impliquer dans des activités scolaires ou superviser son travail scolaire. La relation avec ses parents subit alors des changements et devient moins hiérarchique et plus bidirectionnelle. Les interactions parent-adolescent évoluent plutôt en des discussions et des négociations (Hill et Tyson, 2009; Park et Holloway, 2013). Dans le même sens, Falbo et ses collègues (2001) sont d'avis que l'implication des parents change quand l'adolescent entre au secondaire puisque ces derniers ont tendance à lui laisser assumer seul la responsabilité de la gestion de ses devoirs et de son étude. De plus, les changements développementaux vécus à l'adolescence peuvent précipiter des ruptures dans la relation parent-adolescent. Par exemple, l'acquisition de l'autonomie, l'une des tâches développementales les plus importantes auxquelles est confronté l'adolescent (Eccles et al., 1993) s'effectue au moment où celui-ci souhaite aussi une plus grande proximité affective ainsi qu'une communication ouverte avec ses parents (Gutman et Eccles, 2007). Une pareille situation mène souvent les familles à connaître de vives tensions créées par ce double désir de l'adolescent et par le fait que ses parents cherchent à contrôler ses décisions et ses agissements. Si les parents ne réussissent pas à contrôler leur adolescent comme ils le souhaitent, ils peuvent

alors se montrer hostiles à son égard ou même se retirer de sa vie (Eccles et al., 1993; Gutman et Eccles, 2007). Faisant référence à la théorie de la concordance stade de développement-environnement, Eccles et ses collègues (1993) expliquent de telles ruptures relationnelles par la présence d'un décalage entre les besoins développementaux de l'adolescent et ce que l'environnement familial lui procure pour les satisfaire. En ce qui concerne les difficultés rencontrées sur les plans scolaire et comportemental, les avis sont partagés quant à l'influence exercée par les parents. Certains sont d'avis que, lorsque l'enfant ou l'adolescent éprouve de telles difficultés, les parents diminuent leur implication (Epstein, 2001; Huh, Tristan et Wade, 2006; McNeal, 2012) alors que d'autres croient plutôt qu'ils sont à tout le moins positivement impliqués à l'origine du problème (Deslandes et Bertrand, 2004; Larivée et al., 2006; Tazouti et Jarlegan, 2010).

Toutefois, Hill et Taylor (2004) affirment qu'une très grande proportion des études empiriques à devis quantitatif portant sur l'implication parentale ne tiennent pas compte des changements développementaux vécus par l'enfant ou l'adolescent. Elles arguent qu'une telle situation peut mener les chercheurs à constater une diminution de l'implication parentale entre le primaire et le secondaire alors que la diminution s'explique plutôt par la transformation de la nature de l'implication parentale survenant à la suite des changements développementaux vécus par l'adolescent (Falbo et al., 2001; Park et Holloway, 2013). Par conséquent, il apparaît primordial de choisir minutieusement les dimensions de l'implication parentale à étudier en tenant compte du développement de l'adolescent, entre autres, son âge aussi bien que ses difficultés scolaires et comportementales.

2.2.1.3 Différentes perspectives pour comprendre l'implication parentale

La compréhension conceptuelle de l'implication parentale requiert, selon Hill et Taylor (2004), l'intégration de perspectives variées. Ces dernières peuvent, d'une part, être dégagées par l'étude de différentes variables influençant l'implication parentale telles que des caractéristiques familiales comme la scolarité des parents (Larivée, 2008; Larose, Terrisse et Bédard, 2008; Mapp, 2002; Poncelet et Francis, 2010). D'autre part, ces perspectives peuvent aussi bien être présentées par l'adolescent, ses parents et ses enseignants du primaire ou du secondaire, des composantes de ses microsysteme et mésosysteme, que par sa transition

écologique entre le primaire et le secondaire (Bronfenbrenner, 1979; Hill et Taylor, 2004). Concernant la perspective des adolescents, Marcotte et al. (2005) rapportent que ceux qui présentent des difficultés scolaires comme comportementales perçoivent chez leurs parents une supervision moins étroite, une sensibilité moindre ainsi que peu d'encouragement quant à leur suivi scolaire ou à leur acquisition d'autonomie que les adolescents ne présentant pas de difficultés. À ce sujet, certains chercheurs croient que l'adolescent en difficulté perçoit erronément l'implication de ses parents ou celle des personnes pouvant le soutenir (Bradette, Royer, Marcotte, Potvin et Fortin, 1999; Darling et Steinberg, 1993; Marcotte et al., 2005). Dans un autre ordre d'idées, des chercheurs établissent de forts liens entre l'engagement et la réussite de l'adolescent et sa perception positive de l'implication de ses parents (Gonzalez-DeHass et al., 2005; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et al., 2010), ces derniers lui communiquant à la fois l'importance qu'il revêt pour eux de même qu'un sentiment de sécurité et de confort (Gonzalez-DeHass et al., 2005). Pour réduire la possibilité de perceptions erronées quant à l'implication parentale, il apparaît judicieux, notamment dans la cadre de cette thèse, d'explorer à la fois les perceptions des parents ainsi que celles de leur adolescent en difficulté pour obtenir, par exemple, une meilleure compréhension de l'influence de l'implication parentale sur l'engagement de l'adolescent à risque de DS lors de la TPS. D'ailleurs, selon plusieurs chercheurs, les perceptions de l'adolescent concernant l'implication parentale doivent être considérées comme un moyen de favoriser son engagement (Fall et Roberts, 2012; Finn et Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Reschly et Christenson, 2012), des propos qui rejoignent la problématique soulevée par les questions de recherche de la présente thèse. En complément, Reschly et Christenson (2012) sont d'avis que la prise en compte de la perspective des adolescents permet de comprendre l'influence de l'implication parentale dans la théorie de la concordance stade de développement-environnement développée par Eccles et ses collègues (1989; 1993) et présentée précédemment.

2.2.2 Les typologies et modèles relatifs à l'implication parentale

De nombreux modèles et typologies peuvent être répertoriés dans le domaine de l'implication parentale afin de la représenter ou de permettre d'en classer les divers types et dimensions, et ce, sous différentes perspectives (Larivée, 2011). Alors que certains ont été élaborés pour faire ressortir, par exemple, l'encadrement de la collaboration établie entre des

parents et des enseignants (Christenson et Sheridan, 2001) ou le degré de relation entre les personnes impliquées auprès des adolescents (Larivée, 2008), d'autres permettent d'aborder, entre autres, la motivation des parents à s'impliquer (Hoover-Dempsey et al., 2010), l'influence de l'implication parentale sur la motivation et la réussite des adolescents (Grolnick et Slowiaczek, 1994) ou les lieux et les environnements où l'implication parentale se réalise (Epstein, 1992). Bien que les modèles de Christenson et Sheridan (2001) ainsi que de Larivée (2008) soient pertinents, ils ne sont toutefois pas utilisés dans cette recherche doctorale. Ce sont plutôt les modèles de Grolnick et Slowiaczek (1994) ainsi que de Hoover-Dempsey et al. (2010) de même que la typologie d'Epstein (1992) qui sont retenus, car ils cadrent avec les questions de recherche énoncées en fin de problématique, ce qui n'est pas le cas des modèles mis à l'écart. Par ailleurs, les modèles et la typologie retenus se rattachent tous à la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) selon laquelle, par exemple, les interactions vécues par l'adolescent dans son contexte familial influent sur son engagement.

2.2.2.1 Le modèle du processus d'implication parentale

Le modèle proposé par Hoover-Dempsey et Sandler en 1997 (*model of the parental involvement process*) a été revu à plusieurs reprises (Green, Walker, Hoover-Dempsey et Sandler, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 2005; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler et Hoover-Dempsey, 2005), et sa dernière version a été présentée par Hoover-Dempsey et ses collègues Whitaker et Ice en 2010. Dans cette dernière mouture dont la libre traduction peut être consultée à l'annexe B, le processus d'implication parentale comporte cinq niveaux et demi : 1) les éléments influençant la décision des parents de s'impliquer, soit leurs motivateurs personnels, leurs perceptions quant aux invitations à s'impliquer et le contexte de vie de la famille; 1,5) les dimensions de l'implication parentale, par exemple l'implication parentale à la maison ou à l'école; 2) les formes d'implication parentale utilisées pour soutenir les apprentissages de l'enfant ou de l'adolescent, par exemple les encouragements ou les enseignements parentaux; 3) les perceptions de l'enfant ou de l'adolescent quant à ces formes d'implication parentale; 4) les caractéristiques personnelles de l'enfant ou de l'adolescent relatives à son engagement pouvant être influencées par ses parents pour favoriser sa réussite; 5) la réussite de l'enfant ou de l'adolescent.

Plus précisément, ce modèle vise à expliquer pourquoi les parents deviennent impliqués dans la scolarité de leur enfant et comment cette implication influence sa réussite (Hoover-Dempsey et al., 2010). Ce deuxième but concorde avec la question générale de la présente recherche qui se résume à savoir comment des parents s'impliquent auprès de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS pour favoriser son engagement et, par conséquent, sa réussite. De plus, les niveaux 1,5 à 4 correspondent en quelque sorte aux quatre questions spécifiques de recherche : comment des parents d'un adolescent à risque de DS perçoivent-ils son engagement sur les plans comportemental, affectif et cognitif lors de la TPS ? Comment ces parents favorisent-ils l'engagement de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS ? Comment ces adolescents s'engagent-ils sur les plans comportemental, affectif et cognitif lors de la TPS ? Comment ces adolescents perçoivent-ils l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement lors de la TPS ?

En ce qui a trait aux niveaux supérieurs de ce modèle, soit les niveaux 3 et 4, ces derniers ne sont jamais étudiés dans les écrits scientifiques recensés si ce n'est une seule recherche menée par des chercheurs barbadiens (Marshall et Jackman, 2015) auprès d'élèves en transition vers le secondaire. Ceux-ci ont en effet utilisé les questionnaires relatifs aux niveaux 3 et 4 développés par Hoover-Dempsey et Sandler (2005) pour étudier, sur une période de trois ans, la relation entre l'implication parentale au début du secondaire et l'engagement d'une centaine d'élèves. Cette première enquête conclut que le renforcement parental lors de la période des devoirs est systématiquement un prédicteur significatif d'engagement des élèves; l'enseignement et l'encouragement parentaux ne le sont qu'occasionnellement.

2.2.2.2 Le modèle relationnel de l'implication parentale, de la motivation et de la réussite

C'est à la lumière des explications données précédemment sur le concept de l'engagement ainsi que sur son caractère inclusif pour ce qui concerne le concept de motivation que le modèle proposé par Grolnick et Slowiaczek (1994) (*models of the relations between involvement, motivation, and performance*) trouve toute sa pertinence dans le cadre de cette thèse. En effet, ce modèle rend compte de l'influence de l'implication parentale sur le développement des attributs motivationnels menant les adolescents à faire des apprentissages et à réussir. De plus, il met en évidence trois types d'implication parentale par lesquels

l'engagement des adolescents se voit indirectement influencé, soit l'implication aux plans affectif, comportemental et cognitif, des types qui ne sont pas sans rappeler les trois dimensions de l'engagement.

Le premier type d'implication parentale concerne l'implication affective à travers laquelle le parent fait savoir à l'adolescent qu'il prend plaisir à le soutenir dans ses apprentissages, à se préoccuper de l'école et à y entretenir des interactions. La perception d'une telle disponibilité affective chez son parent peut, selon Grolnick et Slowiaczek (1994), mener l'adolescent à éprouver un sentiment positif à l'égard de l'école.

Le deuxième type d'implication parentale se rapporte à l'implication comportementale. Le parent manifeste alors son implication en soutenant son adolescent dans ses apprentissages, en allant à l'école et en s'engageant dans les activités qui y sont proposées. Grolnick et Slowiaczek (1994) sont d'avis que de semblables comportements peuvent avoir une influence indirecte sur l'engagement de l'adolescent, c'est-à-dire qu'ils peuvent montrer l'importance que revêt l'école pour le parent ainsi qu'ils peuvent permettre au parent de modéliser la réussite survenue à la suite d'un engagement actif dans la résolution de divers problèmes. Par conséquent, le parent peut exposer à son adolescent les stratégies employées pour venir à bout de problèmes rencontrés et ainsi l'outiller pour lui permettre de mieux contrôler son environnement et d'y devenir un agent de changement. L'adolescent, pour sa part, peut prendre aussi conscience que son parent agit ainsi parce qu'il est important pour lui.

Le troisième type d'implication consiste en de l'implication cognitive par laquelle le parent expose son adolescent à des activités, à des livres ou à des jeux stimulants sur le plan cognitif. Grolnick et Slowiaczek (1994) croient que de pareilles stimulations cognitives auront comme conséquence de réduire le décalage pouvant exister entre l'école et la maison de même qu'elles permettront de développer le sentiment de compétence de l'adolescent. Elles soulignent toutefois que ce type d'implication parentale est fortement lié au niveau de scolarité atteint par les parents.

2.2.2.3 Les six types d'implication parentale

La typologie élaborée par Epstein (1992, 2001) (*six types of involvement*) a été utilisée, dans maintes études, pour mesurer ou comprendre l'implication parentale auprès d'élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire (Baril et Deslandes, 2002; Chen et Gregory, 2010; Hill et Tyson, 2009; Larivée, 2011). Epstein y met autant en évidence l'implication parentale à la maison, à l'école que dans la communauté, ce qui contribue à en faire une des typologies les plus reconnues par les chercheurs nord-américains (Chen et Gregory, 2010; Hill et Tyson, 2009; Larivée, 2012). Cette typologie permet donc, d'une part, de distinguer les lieux et les environnements où les parents s'impliquent auprès de leur adolescent et, d'autre part, de préciser autant comment ces derniers démontrent leur implication que comment ils peuvent être incités à s'impliquer dans la scolarité de leur adolescent. Ce sont ces dernières précisions qui justifient la pertinence de se référer à cette typologie dans le cadre de la présente étude puisqu'elles concordent avec les questions de recherche relatives à l'implication parentale. La typologie d'Epstein se décline en six types d'implication parentale : 1) le soutien au rôle parental; 2) la communication; 3) le bénévolat; 4) l'apprentissage à la maison; 5) la participation des parents aux prises de décision de l'école; 6) la collaboration avec la communauté.

Plus précisément, le soutien au rôle parental (1) renvoie à la fois à l'aide mise en place par l'école pour soutenir les parents de même qu'à sa compréhension de la diversité des familles qu'elle accueille. Le soutien offert concerne autant l'aide aux parents quant à l'exercice de leur rôle, à la compréhension du développement de leur enfant ou adolescent qu'à la mise en place de conditions familiales propices à ce développement, et ce, pour tous âges ou niveaux scolaires. La communication (2), quant à elle, correspond à la communication bidirectionnelle significative et régulière entre l'école et les parents quant aux programmes d'études ainsi qu'aux progrès de l'enfant ou de l'adolescent. Cette communication peut prendre la forme de messages verbaux comme écrits. Elle peut aussi concerner les rencontres parent-enseignant pendant lesquelles, par exemple, ils échangent de l'information sur les difficultés de l'élève et les solutions à mettre en place pour le soutenir. Ensuite, le bénévolat (3) fait référence à toute implication des parents dans l'école ou pour l'école. Il concerne la présence des parents de même que leur participation aussi bien à titre d'aides ou d'animateurs dans la classe ou dans l'école que de simples spectateurs à des activités scolaires. En ce qui a trait à l'apprentissage à la maison

(4), il s'agit de l'implication parentale lors de la période des devoirs et des leçons de même que lors d'activités liées aux apprentissages de l'enfant. La prise de décision (5) concerne aussi bien la participation des parents aux prises de décision de l'école qu'à la représentation de leurs pairs auprès de l'école et de la communauté. Enfin, la collaboration avec la communauté (6) a autant pour objet la coordination des ressources et des services communautaires orientés vers les familles et l'école que la contribution de l'école et des familles au soutien de la communauté, et ce, dans le but d'améliorer l'expérience scolaire des enfants et des adolescents ainsi que leur réussite (Christenson et Sheridan, 2001; Epstein, 2004; Raftery et al., 2012).

2.2.3 La définition de l'implication parentale retenue dans cette thèse

En tenant compte de ce qui a été présenté jusqu'à maintenant, l'implication parentale consiste, aux fins de cette thèse, en des actions concrètes et perceptibles menées autant à la maison qu'à l'école auprès d'un adolescent à risque de DS lors de la TPS, et ce, dans le but de favoriser son engagement comportemental, affectif et cognitif. Ces deux dimensions de l'implication parentale sont retenues puisqu'elles correspondent au microsystème et au mésosystème dans lesquels l'adolescent en TPS et ses parents sont les plus impliqués en contexte de risque de DS. Qui plus est, ces deux dimensions ont déjà été identifiées comme étant celles à privilégier pour favoriser la réussite scolaire des adolescents (Larivée, 2011). En ce qui concerne l'implication parentale dans la communauté, bien que son étude soit tout à fait pertinente, cette dimension n'est pas retenue ici. En effet, elle ne concerne pas le microsystème et le mésosystème auxquels les questions de recherche posées à la fin de la problématique se réfèrent.

2.2.3.1 L'implication parentale à la maison

Les multiples aspects de la dimension de l'implication parentale à la maison ont été regroupés en trois grands types : le soutien scolaire, la supervision parentale et la socialisation scolaire. Premièrement, le soutien scolaire offert par les parents est associé, chez les adolescents, à un plus grand engagement à l'école ainsi qu'à une meilleure réussite (Bempechat et Shernoff, 2012; Chen et Gregory, 2010; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Hoover-Dempsey et al., 2010; Raftery et al., 2012; Symonds et Galton, 2014; Wang et Eccles, 2012). Il concerne, entre autres, l'aide aux travaux scolaires (Bempechat et Shernoff, 2012; Fan et Chen, 1999, 2001; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hill et Taylor, 2004; Larivée, 2011),

principalement nécessaire pour les adolescents ayant des difficultés scolaires (DeBlois, Deslandes, Rousseau et Nadeau, 2008; Englund et al., 2008). Il porte également sur le soutien à l'autonomie comme lors d'un choix de cours ou d'un programme d'études (Falbo et al., 2001; Gonzalez-DeHass et al., 2005), sur l'encouragement à participer ainsi que sur la participation aux activités scolaires et parascolaires, ces dernières pouvant être vécues autant à l'école que hors de celle-ci (Gonzalez-DeHass et al., 2005). Plus précisément, le soutien des parents concernant les travaux scolaires constitue, selon certains chercheurs (Falbo et al., 2001; Hoover-Dempsey et al., 2010; Tazouti et Jarlegan, 2010), le type d'implication parentale le plus important pour assurer la réussite scolaire des élèves ainsi que pour faciliter les transitions scolaires. En fait, cette aide permet à l'adolescent de développer son sens des responsabilités, d'adopter des habitudes de travail efficaces, de ressentir du plaisir à faire ses devoirs ainsi qu'à les compléter, qui plus est, avec succès (Hoover-Dempsey et al., 2010). L'adolescent se sent en effet alors moins seul pour faire ses devoirs. De plus, ses parents, en créant un environnement propice à l'étude, lui apprennent à gérer comment les faire et favorisent ses croyances voulant qu'il s'agisse là de tâches raisonnables et contrôlables (Bempechat et Shernoff, 2012). Toutefois, la métaanalyse menée par Hill et Tyson (2009) a révélé que l'aide aux devoirs, la supervision de ceux-ci ou leur vérification n'étaient pas constamment associées à la réussite des élèves en TPS. Ces chercheurs sont d'avis que cette situation s'explique probablement par l'interférence créée par les parents dans le développement de l'autonomie de l'adolescent, par la pression excessive qu'ils peuvent lui faire ressentir ou encore par le fait que l'aide aux devoirs survient en réponse à sa faible réussite scolaire. Ensuite, pour ce qui concerne le soutien à l'autonomie exercé par les parents, ce dernier constitue un moyen de diminuer les problèmes d'ordre scolaire et comportemental associés à la TPS en plus d'être reconnu pour contribuer au maintien ou à l'augmentation de l'engagement de l'adolescent (Raftery et al., 2012; Tilleczek et Ferguson, 2007). Par ailleurs, l'encouragement des parents, lors de la TPS, à participer à des activités vécues à l'extérieur de l'école et de la maison représente des occasions privilégiées pour aider leur adolescent à se créer un nouveau réseau social (Falbo et al., 2001; Symonds et Galton, 2014). Une telle implication a comme conséquence que le potentiel décalage entre les besoins développementaux de l'adolescent et ce que son nouvel environnement scolaire peut lui fournir pour les satisfaire (Eccles et al., 1993) puissent être diminués puisqu'il connaît alors des pairs qui partagent les mêmes intérêts que lui (Falbo et al., 2001).

Deuxièmement, la supervision parentale est intimement liée à l'aide aux travaux scolaires offerte par les parents et elle est associée au maintien ou à l'augmentation de l'engagement de l'adolescent, à sa réussite ainsi qu'à une TPS plus facile (Anderson et al., 2000; Tilleczek et Ferguson, 2007; Wang et Eccles, 2012). La supervision parentale consiste, entre autres, en la supervision du temps consacré aux travaux scolaires et aux loisirs, à celle de l'environnement propice aux études, au retour à la maison de l'adolescent après sa journée d'école (Fan et Chen, 1999, 2001) ainsi qu'à la surveillance de ses progrès scolaires (Gonzalez-DeHass et al., 2005). Par exemple, Fan et Williams (2010) sont d'avis que l'adolescent dont les parents limitent ses heures passées devant la télévision passe plus de temps à s'engager positivement dans des activités d'apprentissage constructives.

Troisièmement, la socialisation scolaire correspond, entre autres, au soutien affectif exprimé par des encouragements et des compliments (DeBlois et al., 2008; Deslandes, 2005, 2006; Gonzalez-DeHass et al., 2005), à la communication d'attentes scolaires et de valeurs éducationnelles (école, réussite, efforts, etc.) (Chen et Gregory, 2010; Hoover-Dempsey et al., 2010) ainsi qu'à des discussions relatives à l'école (aspirations, travaux, progrès, résultats, etc.) comme à la culture en général (actualité, livres, films, musique, etc.) (Chen et Gregory, 2010; Fan et Chen, 1999, 2001; Gonzalez-DeHass et al., 2005). D'ailleurs, ce type d'implication parentale est celui qui a la plus grande influence sur l'engagement et la réussite des adolescents (Hill et Tyson, 2009; Larivée, 2012; Raftery et al., 2012), qui plus est, si ces derniers sont fortement à risque d'échec scolaire (Englund et al., 2008). En effet, la socialisation scolaire permet aux parents de maintenir leur implication alors même que leur adolescent acquiert de l'autonomie ainsi que des habiletés telles que la prise de décisions et l'anticipation des conséquences de ces dernières (Hill et Tyson, 2009). Dans le même sens, lorsqu'un adolescent perçoit que ses parents l'encouragent, lui communiquent des attentes scolaires et valorisent ses efforts et sa réussite scolaire, celui-ci se perçoit plus compétent sur le plan scolaire. Il investit alors plus d'efforts dans ses études, adopte un comportement positif et recherche des tâches stimulantes et des défis scolaires qui sauront le satisfaire (Chen et Gregory, 2010; Englund et al., 2008; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Hoover-Dempsey et al., 2010; Raftery et al., 2012). De plus, la transmission de valeurs éducationnelles permet aux parents d'influencer l'engagement de leur adolescent (Bempechat et Shernoff, 2012). Dans le même ordre d'idées, des discussions

quotidiennes entre des parents et leur adolescent concernant l'école et ce qui l'entoure (ex. : les comportements à y adopter, la résolution des problèmes rencontrés, le stress relatif à la charge de travail) sont fortement associées à sa réussite scolaire (Falbo et al., 2001; Sui-Chu et Willms, 1996) ainsi qu'à une TPS facilitée (Symonds et Galton, 2014; Tilleczek et Ferguson, 2007). Par exemple, des discussions quant à l'avenir de l'adolescent ont pour effet de diminuer ses attitudes négatives en classe (Hoover-Dempsey et al., 2010; Poncelet et Born, 2008) alors que d'autres relatives aux activités scolaires vécues par l'adolescent mènent ce dernier à fournir de plus grands efforts sur le plan scolaire et à diminuer ses potentiels comportements non normatifs comme l'école buissonnière (McNeal, 2012).

2.2.3.2 L'implication parentale à l'école

Les nombreux aspects de la dimension de l'implication parentale à l'école ont pour objet les trois types suivants : la communication parent-enseignant, la participation aux événements scolaires et le bénévolat.

Tout d'abord, la communication parent-enseignant, qu'elle s'établisse à distance ou lors d'une rencontre, couvre autant celle se produisant à l'oral qu'à l'écrit (Fan et Chen, 1999, 2001; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hill et Taylor, 2004; Larivée, 2011). L'école est toutefois réputée responsable de prendre les moyens nécessaires pour la favoriser ainsi que pour soutenir l'implication parentale en général (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2004; Fan et Williams, 2010; Henderson et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 2010). L'influence positive de la communication parent-enseignant sur la réussite scolaire dépend notamment, selon Larivée (2008), de la fréquence et de la qualité des interactions. En ce sens, la communication bidirectionnelle est celle qui est la plus reconnue pour favoriser l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant ou adolescent (Anderson et al., 2000; Dumoulin et al., 2015; Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013; Duval, 2012; Duval, Dumoulin et Perron, 2014; Epstein, 1992, 2001; Poncelet et Lafontaine, 2011), qui plus est, si ce dernier se trouve en période de TPS (Crosnoe, 2009; Goldstein, Boxer et Rudolph, 2015). Par exemple, la communication peut porter sur des problèmes anticipés par les parents à la suite de la supervision de leur adolescent et de discussions menées avec lui (Falbo et al., 2001) comme elle peut traiter de ses talents ou de ses besoins particuliers (Crosnoe, 2009). De plus, les parents

qui participent aux rencontres organisées par les enseignants montrent à leur adolescent combien il est important à leurs yeux, et ce soutien est particulièrement nécessaire lorsque l'adolescent dénote un manque d'engagement (Gonzalez-DeHass et al., 2005; Grolnick et Slowiaczek, 1994). Lors de rencontres parent-enseignant, ces derniers peuvent, entre autres, discuter de la TPS de l'adolescent ou des programmes d'études offerts dans l'école (Fan et Williams, 2010; Tilleczek et Ferguson, 2007). La communication parent-enseignant peut aussi aider les parents à communiquer plus aisément avec leur adolescent compte tenu des informations qu'ils auront reçues de l'enseignant.

Ensuite, la participation aux événements scolaires concerne la présence des parents autant aux activités sportives, intellectuelles ou artistiques dans lesquelles l'adolescent est engagé que les conférences offertes aux parents par les enseignants (Gonzalez-DeHass et al., 2005; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hill et Taylor, 2004). Ainsi, les événements scolaires auxquels les parents sont conviés à participer leur permettent d'exprimer à leur adolescent l'importance qu'il revêt pour eux (Gonzalez-DeHass et al., 2005; Grolnick et Slowiaczek, 1994), et ce soutien apparaît d'autant plus important si ce dernier présente des signes de désengagement (Bempechat et Shernoff, 2012; Gonzalez-DeHass et al., 2005). De plus, une telle participation de la part des parents favorise la réussite scolaire des élèves (Gonzalez-DeHass et al., 2005; Larivée, 2008) et facilite leur TPS (Falbo et al., 2001; Smith et al., 2006). À l'inverse, la non-participation des parents aux événements scolaires envoie le message que l'école n'est pas importante pour eux puisqu'ils n'ont pas de temps à lui consacrer, ce qui peut avoir comme conséquence de diminuer l'engagement de l'adolescent qui peut, à son tour, considérer qu'il n'a pas plus de temps que ses parents à consacrer à l'école (Bempechat et Shernoff, 2012).

Enfin, le bénévolat, pour sa part, a trait au temps investi dans des activités se déroulant à l'école ainsi qu'à celui consacré au fonctionnement de cette dernière (Fan et Chen, 1999, 2001; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Hill et Taylor, 2004). Toutefois, le degré d'influence du bénévolat des parents sur l'adolescent ne fait pas l'unanimité. Certains considèrent qu'ils n'influent pas positivement sur l'engagement (Chen et Gregory, 2010; Mombourquette, 2007). D'autres croient plutôt qu'il facilite la TPS puisque, d'une part, les parents connaissent mieux la structure et l'administration de l'école et, d'autre part, ils peuvent établir des relations

positives avec les enseignants de leur adolescent (Chen et Gregory, 2010; Falbo et al., 2001; Smith et al., 2006; Tilleczek et Ferguson, 2007). De leur côté, Poncelet et Francis (2010) sont d'avis que le bénévolat des parents influe certes sur la qualité des interactions vécues avec les enseignants, mais il ne permet pas nécessairement de mieux connaître leur adolescent ni ce qu'ils peuvent faire pour le soutenir.

Le Tableau I qui suit présente la synthèse des dimensions et des types d'implication parentale retenus aux fins de la présente recherche.

Tableau I

Tableau synthèse des dimensions et des types d'implication parentale

Implication parentale à la maison	Implication parentale à l'école
<ul style="list-style-type: none"> • soutien scolaire; • supervision parentale; • socialisation scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • communication parent-enseignant; • participation aux événements scolaires; • bénévolat.

2.3 L'adolescent à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire

La synchronie du début de l'adolescence et de la TPS est associée à une augmentation des risques de DS (Anderson et al., 2000; Eccles et al., 1993; Eccles et Roeser, 2009; Rumberger, 1995). En effet, cette synchronie est reconnue pour entraîner une diminution de la réussite scolaire et de l'engagement par l'entremise, entre autres, d'une baisse de la motivation, et ce, tout au long du secondaire (Anderson et al., 2000; Benner, 2011; Davis, Herzog et Legters, 2013; Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Eccles et Roeser, 2009; Poncelet et Born, 2008). Des recherches ont permis de constater que la majorité des élèves décrocheurs démontre un faible engagement lors de leur TPS (Born et al., 2008; Chouinard, 2009, 2013; Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Eccles et Roeser, 2009; Janosz et al., 2008), ce qui les rend plus à risque de décrocher pendant leurs études secondaires (Alexander et al., 2001; Bailey et Baines, 2012; Barry et Reschly, 2012; Chen et Gregory, 2010; De Witte et Rogge, 2013; Garnier et al., 1997). Par voie de conséquence, les élèves démontrant une faible réussite scolaire lors de leur TPS aussi bien qu'un faible engagement, soit des facteurs de risque, ont des besoins plus criants de soutien, et les adultes les entourant, par exemple leurs parents, sont parmi ceux qui peuvent les soutenir pour prévenir leur éventuel DS (Bailey et Baines, 2012; Blondal et

Adalbjarnardottir, 2009; Chen et Gregory, 2010; Englund et al., 2008; McNeal, 1999; Rumberger, 1995). En fait, ces derniers propos résument la définition des adolescents à risque de DS à laquelle cette recherche s'intéresse et ils se rapprochent de la définition énoncée par le MELS lorsqu'il est question du concept d'élève à risque (Québec. MELS, 2007c). En effet, reprenant la définition formulée dans la convention collective 2005-2010 du personnel enseignant, le MELS officialise cette définition (Québec. MELS, 2007c, p. 24), à savoir qu'un élève est considéré à risque s'il montre « des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur [son] apprentissage ou [son] comportement ». De tels facteurs le rendent alors à risque, par exemple, d'échec scolaire si des mesures préventives ou correctives ne lui sont pas offertes rapidement (Québec. MELS, 2007c). De manière approchante, les facteurs de risque pris en compte dans la présente étude, soit la faible réussite scolaire et le faible engagement, vulnérabilisent les adolescents de sorte qu'ils sont, entre autres, à risque de vivre des échecs scolaires, ce qui les prédispose à vivre des difficultés d'adaptation lors de leur TPS et du DS (Chen et Gregory, 2010; De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Janosz et al., 2008). Les prochaines rubriques porteront sur les processus du DS et de TPS.

2.3.1 Les processus de décrochage scolaire et de transition primaire-secondaire

D'une part, depuis la fin des années 1980, un large consensus scientifique s'est établi voulant que le DS soit un processus multidimensionnel de désengagement de l'élève envers l'école et non un évènement isolé, momentané (Bowers et Sprott, 2012; Christle et al., 2007; Finn, 1989; Garnier et al., 1997; Janosz et al., 2008; Ripamonti, 2017; Rumberger, 1987, 1995). La « paternité » de cette définition semble revenir à Rumberger (1987) puisque le document sur lequel il s'appuie pour la formuler n'aurait jamais été publié¹³. Cette conceptualisation du DS a ensuite été théoriquement reprise par Finn (1989), et de nombreuses études empiriques l'ont par la suite validée (Alexander et al., 2001; Barry et Reschly, 2012; Fall et Roberts, 2012; Janosz et al., 2008). Par exemple, l'étude menée par Janosz et ses collègues (2008) auprès d'élèves québécois a permis de constater que la stabilité de leur engagement était liée à un très faible taux

¹³ « Catterall, J. S. (1986). *A process model of dropping out of school*. Unpublished paper. University of California, Los Angeles. » (Rumberger, 1987, p. 120)

de DS, soit 2 %. De plus, l'idée que ce processus évolue dans le temps a été théoriquement avancée par Finn (1989) avant que de nombreuses études longitudinales valident empiriquement cette caractéristique du DS (Alexander et al., 2001; Fortin et al., 2006; Garnier et al., 1997; Janosz et al., 2008). Plus précisément, Rumberger (1995) est d'avis que le processus du DS commencerait au primaire alors que Garnier et al. (1997) parlent d'un enclenchement dans les expériences familiales vécues pendant l'enfance. Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson (2000) ainsi que Janosz et al. (2008), pour leur part, considèrent que ce processus multidimensionnel commencerait plutôt lors de l'entrée à l'école.

D'autre part, les transitions — qu'elles soient écologiques, systémiques, scolaires ou développementales — sont des étapes lors desquelles les individus doivent progressivement s'adapter à un nouvel environnement physique, social et humain (Crosnoe, 2009; Rice, 2001). Lorsqu'elles sont qualifiées d'écologiques, elles imposent des adaptations autant aux individus eux-mêmes, à leur environnement qu'aux relations que ces derniers entretiennent avec celui-ci (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Bronfenbrenner et Morris, 1998; Margetts, 2009; Zittoun, 2012). Certains auteurs considèrent qu'elles constituent des ruptures ou des discontinuités qui viennent interrompre le cours de la vie des individus (Anderson et al., 2000; Poncelet et Born, 2008; Rice, 1997, 2001) comme c'est le cas des transitions systémiques. Les transitions scolaires, quant à elles, sont souvent considérées comme étant des rites de passage (Larose et al., 2006; McNamara, Roberts, Basit et Brown, 2002), soit des périodes cruciales pour les élèves et leurs parents (Barber et Olsen, 2004; Crosnoe, 2009; Poncelet et Born, 2008), pouvant ou non être accompagnés de ruptures ou de discontinuités (Poncelet et Born, 2008). Par exemple, les systèmes scolaires des pays occidentaux font vivre à tous leurs élèves une transition systémique, soit l'équivalent d'une transition scolaire du primaire au secondaire, et la plupart de ces adolescents, en réaction aux discontinuités vécues, connaissent alors une baisse de leurs résultats scolaires (Anderson et al., 2000; Blyth, Simmons et Carlton-Ford, 1983). De telles suites d'adaptations ont mené les chercheurs à considérer les transitions scolaires comme étant des processus plutôt que des événements ponctuels survenant dans la vie des élèves (Bailey et Baines, 2012; Bohan-Baker et Little, 2004; Smith et al., 2006; Symonds et Galton, 2014; Zittoun, 2012). Ainsi, la transition scolaire, comme l'est la TPS, constitue un processus à la fois temporel, développemental et multidimensionnel. Certes, l'avènement d'un tel processus au

début de la période développementale qu'est l'adolescence ne va pas sans conséquence. En effet, la TPS entraîne habituellement une diminution de la réussite scolaire et de l'engagement (Anderson et al., 2000; Barber et Olsen, 2004; Brewin et Statham, 2011; Cantin et Boivin, 2005; Chen et Gregory, 2010; Davis et al., 2013; Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Eccles et Roeser, 2009; Goldstein et al., 2015; Hodgkin, Fleming, Beauchamp et Bryant, 2013; Poncelet et Born, 2008; Smith et al., 2006; Waters, Lester, Wenden et Cross, 2012). Toutefois, la plupart des adolescents réussissent à s'adapter à ces bouleversements et, généralement, ils perçoivent plutôt positivement cette étape de leur vie (Cantin et Boivin, 2005). Par contre, la TPS demeure un très grand défi pour l'adolescent présentant des facteurs de risque (Chouinard, 2013; Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013; Hodgkin et al., 2013; Tilleczek et Ferguson, 2007). Elle peut même constituer le début ou le renforcement de son processus de désengagement graduel envers l'école (Anderson et al., 2000; Born et al., 2006; Poncelet et Born, 2008), ce qui correspond au processus de DS (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; De Witte et al., 2013; Finn, 1989; Garnier et al., 1997; Rumberger, 1987, 1995; Van Rens et al., 2017). En effet, les changements entraînés par la TPS provoquent souvent un stress considérable pouvant engendrer le processus de DS (Anderson et al., 2000; Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Born et al., 2006; De Witte et al., 2013; Finn, 1989; Garnier et al., 1997; Poncelet et Born, 2008; Rumberger, 1987, 1995). Par exemple, l'adolescent issu du primaire, un environnement scolaire relativement protégé et structuré, peut appréhender différents changements sur les plans personnel et scolaire tels que l'augmentation de son autonomie et celle de sa charge de travail au secondaire, un environnement scolaire moins structuré et moins personnalisé où les intervenants s'attendent à ce qu'il prenne des initiatives et qu'il fasse preuve d'autonomie (Davis et al., 2013; De Witte et Rogge, 2013; Hodgkin et al., 2013). Par ailleurs, les parents ont tendance, à cette même période, à répondre positivement aux exigences d'autonomie de leur adolescent concernant, par exemple, les décisions relatives à son parcours scolaire alors que, paradoxalement, ce dernier a un besoin plus criant de conseils et de soutien (Crosnoe, 2009; Falbo et al., 2001; Symonds et Galton, 2014) pour maintenir son engagement et prévenir le DS ainsi que pour faire face aux difficultés liées à la TPS (Blondal et Adalbjarnardottir, 2014; Fredricks et al., 2004; Poncelet et Born, 2008). Ces différents exemples illustrent bien que, d'une part, l'adoption de l'approche théorique développée par Bronfenbrenner (1979) apparaît fort pertinente pour comprendre la TPS et le DS et, d'autre part,

que l'étude de ces concepts doit concerner autant l'adaptation réciproque de l'adolescent et des environnements impliqués dans les processus de TPS et de DS que les facteurs de risque et de protection associés à ces processus.

2.3.2 Les facteurs associés au décrochage scolaire et à la transition primaire-secondaire

Au sein de la communauté scientifique, les chercheurs s'accordent pour dire que les processus de DS et de TPS sont associés à de nombreux facteurs personnels, familiaux, scolaires ou sociaux. Le cumul et l'interaction de tels facteurs de risque peuvent influencer sur le cheminement scolaire des adolescents pouvant autant entraîner un désengagement envers l'école, voire un DS, (Christle et al., 2007; Finn, 1989; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Janosz et al., 2008; Rumberger, 1995; Terrisse et al., 2001; Tesseneer et Tesseneer, 1958) qu'annoncer une TPS difficile (Bailey et Baines, 2012; Chen et Gregory, 2010; Poncelet et Born, 2008). L'impact du cumul de tels facteurs est à ce point important que les risques qu'un adolescent, par exemple, éprouve des problèmes d'adaptation se verraient quadrupler si deux facteurs de risque sont simultanément identifiés chez lui, et cette situation s'aggraverait avec l'ajout d'autres facteurs de risque (Rutter, 1985; Terrisse et al., 2001). Inversement, la combinaison de facteurs de protection personnels, familiaux, scolaires ou sociaux peut prévenir l'apparition de problèmes précurseurs du DS ou de la TPS (Blaya, 2010b; Born et al., 2008; Terrisse et al., 2001; Tilleczek et Ferguson, 2007).

2.3.2.1 Les facteurs personnels

Les processus de DS et de TPS se mettent en place lorsque certains facteurs de risque personnels se trouvent en interaction. C'est le cas, lors de la TPS, lorsque l'adolescent ressent une instabilité telle qu'il se sent obligé de réaliser de multiples adaptations pour pouvoir réussir et persévérer à l'école (De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Janosz et al., 2008; Tilleczek et Ferguson, 2007). En effet, l'instabilité liée à la TPS englobe de nombreuses difficultés qui, lorsqu'elles sont combinées, peuvent faire augmenter les risques de faible réussite scolaire et de désengagement envers l'école (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Barry et Reschly, 2012; Battin-Pearson et al., 2000; De Witte et al., 2013; Fall et Roberts, 2012; Finn, 1989; Fortin et al., 2013; Garnier et al., 1997; Jimerson et al., 2000; Traag et Van der Velden, 2011), ce qui, par le fait même, fait augmenter les risques de DS (Anderson et al., 2000; Chouinard, 2009, 2013; De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Tilleczek et Ferguson,

2007). Parmi ces difficultés se trouvent, entre autres, le faible sentiment de compétence (Bailey et Baines, 2012; Chouinard, 2009; Crockett, Petersen, Graber, Schuleners et Ebata, 1989; Tilleczek et Ferguson, 2007), les problèmes d'engagement comportemental, surtout ceux persistant depuis le primaire (Anderson et al., 2000; Bailey et Baines, 2012; Berndt et Mekos, 1995; Chouinard, 2009) et l'anxiété suscitée par la TPS (Bailey et Baines, 2012; Tilleczek et Ferguson, 2007). Dans le même ordre d'idées, l'influence négative de la faible réussite scolaire et du manque d'engagement (Bowers et Sprott, 2012; De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Fortin et al., 2013; Janosz et al., 2008; Ripamonti, 2017) est plus importante lorsqu'elle survient aussitôt qu'au primaire dans le parcours des élèves (Barry et Reschly, 2012; Janosz et al., 2008; Rumberger, 1995) et fait alors augmenter leur probabilité de décrocher une fois arrivés au secondaire (Rumberger, 1995). De plus, la combinaison du manque d'engagement et de l'instabilité ressentie au moment de la TPS (De Witte et Rogge, 2013; Janosz, 2000) a un effet négatif sur la réussite scolaire (Fall et Roberts, 2012), ce qui, par conséquent, augmente la vulnérabilité des adolescents au DS (De Witte et Rogge, 2013). Dans le but de diminuer la probabilité de décrocher de l'école, plusieurs chercheurs (Christle et al., 2007; Finn, 1989; Janosz et al., 2008) proposent, par exemple, d'augmenter l'identification des adolescents à leur école secondaire par le biais de leur participation à plusieurs activités scolaires, ce qui correspond à favoriser leur engagement affectif et comportemental. Par ailleurs, certains auteurs (Anderson et al., 2000; McCallumore et Sparapani, 2010) croient que les transitions scolaires exigent une préparation qui, lorsqu'elle est insuffisante, conduit l'élève à obtenir de faibles résultats scolaires et donc une faible réussite, ce qui fait augmenter ses risques de DS (De Witte et al., 2013; Fortin et al., 2013).

Plus précisément, la préparation à la TPS peut concerner le bagage de compétences requis pour réussir au secondaire. Par exemple, être capable de relever le défi que peut représenter la conduite simultanée de plusieurs travaux plus complexes que ce que l'adolescent connaît du primaire peut amener ce dernier à se sentir compétent alors que s'il considère ce défi trop grand pour lui, il verra son sentiment de compétence diminuer (Symonds et Galton, 2014). Ensuite, pouvoir travailler sans l'intervention directe d'un enseignant aussi bien que pouvoir se conformer aux attentes des adultes, enseignants et parents, en matière de comportement et d'efforts constituent, à la fois, un exemple d'engagement comportemental et cognitif ainsi que

de préparation à la TPS (Anderson et al., 2000; Symonds et Galton, 2014). Dans le même sens, l'adolescent démontrant une aptitude à s'adapter aux difficultés relatives à la TPS (ex. : les nouvelles relations avec les enseignants et les pairs) est, selon Bailey et Baines (2012), en mesure de trouver l'information dont il a besoin pour les surmonter. Un tel engagement de sa part lui permet alors de faire diminuer autant l'anxiété suscitée par la TPS (McCallumore et Sparapani, 2010) que les risques de DS (Finn, 1989). En effet, un très grand nombre d'adolescents craignent, par exemple, de se perdre dans leur nouvel environnement, de vivre de l'intimidation, de devoir travailler fort, de rencontrer des enseignants sévères et des élèves plus âgés qu'eux (Symonds et Galton, 2014). Enfin, pour atténuer les effets négatifs découlant de l'instabilité ressentie lors de la TPS, les parents, les enseignants ainsi que les amis de l'adolescent sont reconnus comme pouvant le soutenir dans sa préparation aux changements alors provoqués, et cette aide est d'autant plus efficace lorsque ceux-ci travaillent ensemble à cette préparation (Fabian, 2013; Fall et Roberts, 2012; Janosz et al., 2008). D'ailleurs, moins l'adolescent sera préparé à la TPS, plus il aura besoin de soutien, par exemple, de la part de ses parents (Anderson et al., 2000) pour maintenir son engagement à l'école et y réussir.

De plus, différents chercheurs sont d'avis que le fait d'être une fille ou un garçon présente des risques différents quant à la TPS (Anderson et al., 2000; Cantin et Boivin, 2005; Symonds et Galton, 2014) ou quant à l'enclenchement du processus de DS (Lessard, Fortin, Joly, Royer et Blaya, 2004; Lessard, Fortin, Yergeau et Poirier, 2007). Ainsi, certains croient que la vulnérabilité des filles observée lors de la TPS s'explique, entre autres, par les changements biologiques qu'elles vivent au début de leur adolescence de même que par leur plus grande propension que les garçons à être sensibles à la qualité des relations interpersonnelles vécues avec leurs pairs et leurs enseignants (Cantin et Boivin, 2005; Symonds et Galton, 2014). D'autres pensent qu'elles sont plus vulnérables que les garçons puisque, comme elles accordent une grande importance aux relations avec les pairs, elles ont plus de difficultés à s'adapter aux ruptures vécues dans leur réseau social lors de leur TPS (Anderson et al., 2000; Chouinard, 2009). Symonds et Galton (2014) sont plutôt d'avis que les filles sont généralement plus enclines aux pensées négatives sur les plans affectif et cognitif pendant leur adolescence et que ces pensées s'intensifient lors de la TPS. Paradoxalement, les garçons ont été souvent identifiés au secondaire comme étant plus à risque de DS, entre autres, parce qu'ils

sont perçus plus sensibles que les filles aux difficultés rencontrées lors de l'établissement de liens affectifs avec leurs enseignants et leurs pairs (Lessard et al., 2004; Lessard et al., 2007). Également, les garçons sont reconnus plus sensibles à la baisse de leur rendement scolaire que ne le sont les filles lors de la TPS et ils connaissent une augmentation de comportements perturbateurs en classe (Larose et al., 2006; Symonds et Galton, 2014; Tilleczek et Ferguson, 2007). En ce sens, ils sont plus à risque de se désengager de l'école et de leurs apprentissages (Symonds et Galton, 2014). Toutefois, d'autres chercheurs font fi de cette distinction des genres en contexte de TPS ou de DS et affirment plutôt que, si de multiples facteurs de risque sont accumulés et ne sont pas compensés par des facteurs de protection, un sain développement est compromis (Barber et Olsen, 2004; Born et al., 2006; De Witte et Rogge, 2013; Fortin et al., 2013; Ripamonti, 2017; Tilleczek et Ferguson, 2007). De ce point de vue, autant les filles que les garçons peuvent bénéficier, par exemple, des efforts déployés par leurs parents pour diminuer leur stress associé à la TPS ou leurs risques de DS (De Witte et Rogge, 2013; Fortin et al., 2013; Goldstein et al., 2015). La présente étude s'inscrit dans cette dernière perspective puisqu'elle ne cherche pas à explorer la vulnérabilité des filles et des garçons concernant leur TPS ou leurs risques de DS. En effet, elle vise plutôt à comprendre comment des parents s'impliquent auprès de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS pour favoriser son engagement, et ce, peu importe le sexe de l'adolescent participant.

2.3.2.2 Les facteurs familiaux

Les facteurs familiaux sont également étudiés depuis de nombreuses années pour comprendre les processus de DS et de TPS (Bailey et Baines, 2012; Born et al., 2006; De Witte et al., 2013; Janosz, 2000; Poncelet et Born, 2008; Symonds et Galton, 2014; Tesseneer et Tesseneer, 1958). Ces études ont d'ailleurs révélé que le contexte familial influe sur les enfants dès leur plus bas âge (Garnier et al., 1997; Jimerson et al., 2000), et cette influence se reflète, entre autres, sur le développement de l'engagement et sur la réussite scolaire (Blaya, 2010a; Janosz et al., 2008; Marshall et Jackman, 2015; Park et Holloway, 2013). Parmi les facteurs familiaux associés au DS et à la TPS, les plus fréquemment mentionnés dans les écrits scientifiques, se trouve l'implication parentale (Bailey et Baines, 2012; Born et al., 2006; De Witte et al., 2013; Fortin et al., 2006; Janosz, 2000; Jimerson et al., 2000; Poncelet et Born, 2008; Symonds et Galton, 2014). D'ailleurs, les parents sont considérés par plusieurs chercheurs

comme étant un facteur de protection très important (Anderson et al., 2000; Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009; Symonds et Galton, 2014; Van Rens et al., 2017), voire le plus important (Cantin et Boivin, 2005), pour soutenir les adolescents. En fait, selon leur degré d'implication auprès de leur adolescent, les parents constituent autant un facteur de risque que de protection en contexte de DS ou de TPS.

D'une part, l'implication parentale comme facteur de risque se reconnaît, entre autres, par un soutien scolaire ou affectif inadéquat, un manque de supervision parentale ainsi que par une faible socialisation scolaire comme le sont l'absence d'encouragement à l'autonomie et l'imposition de punitions plutôt que le dialogue ouvert (Blaya, 2010a; Born et al., 2006; Chouinard, 2009, 2013; Fortin et al., 2013; Fortin et al., 2006; Janosz, 2000; Poncelet et Born, 2008; Ripamonti, 2017; Rumberger, 1995). De tels facteurs de risque familiaux sont liés à la baisse de la réussite scolaire ainsi qu'à l'augmentation des risques de DS et de difficultés d'adaptation lors de la TPS (Born et al., 2008; Born et al., 2006).

D'autre part, les parents peuvent jouer un rôle de premier plan pour faciliter la TPS de leur adolescent et pour prévenir le DS. Ainsi, l'implication parentale assure une adaptation réussie lors de la TPS puisqu'elle influence positivement l'engagement affectif et cognitif des adolescents, leur sentiment de compétence de même que leur réussite (Benner et al., 2017; Cantin et Boivin, 2005; Rice, 1997; Symonds et Galton, 2014), ce qui permet aussi de prévenir les risques de DS (De Witte et Rogge, 2013). De plus, l'établissement d'une saine relation parent-adolescent, particulièrement celle avec la mère (Duchesne et al., 2009), aide ce dernier à réduire les risques de DS, les difficultés scolaires et l'anxiété suscitée lors de la TPS tout comme elle l'aide à percevoir les changements engendrés par la TPS comme des défis stimulants plutôt que des discontinuités stressantes (Anderson et al., 2000; De Witte et al., 2013; Duchesne et al., 2009). Pour y arriver, les parents peuvent, entre autres, se rendre disponibles pour leur adolescent, l'encourager, lui rappeler combien il est important pour eux, participer à des activités scolaires à l'école comme à la maison ou s'intéresser à son réseau social (Duchesne et al., 2009; Falbo et al., 2001). Dans un sens voisin, Finn (1989) mentionne que les familles valorisant l'école et favorisant une saine communication permettraient à leur adolescent d'être mieux préparé à entrer à l'école secondaire et à répondre à ses exigences, ce qui a comme conséquence

d'augmenter également l'engagement de l'adolescent (Fall et Roberts, 2012). Dans ces ordres d'idées, Falbo et ses collègues (2001) ont identifié des interventions parentales pour soutenir la transition scolaire de leur adolescent. Ainsi, les parents qui, lors de la transition, font un suivi étroit de leur adolescent sont plus enclins à découvrir les difficultés qu'il vit avant même que ces dernières ne deviennent de véritables problèmes. Leur évaluation de ces problèmes en devenir leur permet alors de choisir les actions à poser pour aider leur adolescent à vivre sa transition avec succès. Falbo et al. (2001) sont par ailleurs d'avis que les parents doivent s'impliquer dans deux des trois actions suivantes pour espérer influencer positivement la transition de leur adolescent. Premièrement, les parents peuvent s'impliquer à la maison en faisant activement preuve de soutien et de socialisation scolaires, par exemple en l'aidant et en le supervisant dans ses travaux scolaires, en l'encourageant et en discutant avec lui du stress relatif à la charge de travail. Deuxièmement, ils peuvent s'impliquer à l'école en communiquant avec le personnel scolaire concernant, entre autres, les difficultés que peut rencontrer leur adolescent avant que celles-ci ne deviennent problématiques. Ils peuvent aussi participer à des événements scolaires ou faire du bénévolat, des actions qui leur permettent d'obtenir des informations concernant l'école elle-même et leur adolescent ainsi que d'établir des relations positives avec ses enseignants. Troisièmement, ils peuvent encourager vivement leur adolescent à se créer un nouveau réseau social composé de pairs engagés sérieusement sur le plan scolaire, inscrits à la même école secondaire et qui partagent des intérêts communs sur les plans sportif ou artistique. La création de ce nouveau réseau social permet, par ailleurs, à l'adolescent d'arriver dans sa nouvelle école en connaissant des pairs qui sauront répondre à ses besoins, une manière de compenser le potentiel décalage pouvant exister entre ses besoins et ce que sa nouvelle école lui offre pour les combler (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Falbo et al., 2001).

Enfin, bien que le statut socioéconomique ait été maintes fois identifié comme étant un fort prédicteur de DS ou de TPS difficile (Battin-Pearson et al., 2000; Blaya, 2010a; Chouinard, 2013; Fortin et al., 2013; Garnier et al., 1997; Jimerson et al., 2000; Rice, 1997; Ripamonti, 2017; Rumberger, 1995; Tilleczek et Ferguson, 2007), la recension des écrits de De Witte et al. (2013) révèle que son influence sur les élèves est souvent remise en question du fait qu'il est, la plupart du temps, évalué en fonction du métier ou de la profession des parents, de leur revenu

ou de leur niveau de scolarité. Toutefois, d'autres chercheurs font ressortir qu'un écart culturel est souvent observé entre l'école primaire comme secondaire et de nombreuses familles ayant un faible statut socioéconomique (Deslandes et Cloutier, 2005; Poncelet et Francis, 2010), et certains l'associent même à une implication parentale moins soutenue (Anderson et al., 2000; Poncelet et Born, 2008). Comme cet écart peut expliquer les limites des habiletés des parents à soutenir, par exemple, leur enfant dans sa scolarité primaire, il peut vraisemblablement constituer un facteur de risque de DS et de TPS difficile (Blaya, 2010a; Tazouti et Jarlegan, 2010).

2.3.2.3 Les facteurs scolaires

L'environnement scolaire peut constituer un facteur de protection du DS pouvant contrer les effets négatifs des facteurs de risque personnels et familiaux (Christle et al., 2007; Janosz, 2000). Toutefois, ce dernier peut également avoir un impact négatif lors de la TPS puisqu'un décalage peut exister entre les besoins psychologiques des élèves arrivant du primaire et ce que l'école secondaire leur offre comme possibilité pour les combler (Barber et Olsen, 2004; Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Wang et Eccles, 2012). Une telle situation présente donc des discontinuités entraînant une augmentation de l'anxiété, ce qui contribue à rendre la TPS difficile pour de nombreux élèves (Born et al., 2006; Lipps, 2005). Ainsi, autant la structure de l'école, son organisation que les rapports interpersonnels enseignant-élève influencent la qualité de l'expérience scolaire des adolescents (Barber et Olsen, 2004; Born et al., 2008; Janosz, 2000; McCallumore et Sparapani, 2010; Rumberger, 1995; Symonds et Galton, 2014). C'est pourquoi ces caractéristiques ainsi que les discontinuités organisationnelles et sociales existant entre le primaire et le secondaire sont considérées autant comme des facteurs de risque que de protection associés au DS et à la TPS difficile (Barber et Olsen, 2004; Brewin et Statham, 2011; De Witte et al., 2013).

Tout d'abord, la structure de l'école secondaire concerne, entre autres, sa taille et son degré de liberté à pouvoir sélectionner les élèves qui y sont admis (De Witte et al., 2013; Rumberger, 1995). Par exemple, les élèves en période de TPS sont bien souvent confrontés à une nouvelle école plus grande qui accueille un plus grand nombre d'élèves au beau milieu desquels ils sont parmi les plus jeunes (Butts et Cruzeiro, 2005; Hill et Tyson, 2009;

McCallumore et Sparapani, 2010; Symonds et Galton, 2014). Ils se retrouvent aussi à travailler avec plusieurs enseignants spécialistes qu'ils rencontrent par intermittence et avec qui ils entretiennent des relations moins personnelles qu'au primaire (Anderson et al., 2000; Barber et Olsen, 2004; Born et al., 2008; Gniewosz, Eccles et Noack, 2012; Goldstein et al., 2015; Larose et al., 2006; Mahatmya et al., 2012; McCallumore et Sparapani, 2010; Symonds et Galton, 2014). En fait, les écoles comptant moins de 1500 élèves ou celles ayant la possibilité de les sélectionner ont tendance à avoir moins d'élèves à risque de DS dans leurs classes du fait que le climat scolaire est davantage empreint de cohésion, d'interactions harmonieuses et d'une forte participation des élèves aux activités scolaires (De Witte et al., 2013). Les écoles plus petites sont également davantage en mesure d'offrir un encadrement étroit tout en étant souple ainsi que d'encourager la participation des élèves aux activités parascolaires (Janosz, 2000; Rumberger, 1995). La complexité et la taille de l'école secondaire peuvent aussi rendre l'implication parentale plus difficile compte tenu du fait qu'il est fort probable que les parents n'en connaissent ni le personnel scolaire ni les lieux. Par ailleurs, le nombre élevé d'élèves par enseignant peut aussi contribuer au fait que les relations enseignant-parent soient plus difficiles à maintenir (Hill et Tyson, 2009). De plus, les élèves doivent s'adapter à des méthodes d'enseignement et de travail mettant davantage l'accent sur la compétition entre les élèves ainsi qu'à un horaire fixe obligeant des déplacements dans de nombreux locaux et la manipulation de différents manuels et fournitures scolaires (Anderson et al., 2000; Barber et Olsen, 2004; Born et al., 2008; Gniewosz et al., 2012; Goldstein et al., 2015; Larose et al., 2006; Mahatmya et al., 2012; McCallumore et Sparapani, 2010; Symonds et Galton, 2014). Par ailleurs, comme l'école secondaire a souvent tendance, comparativement à l'école primaire, à réduire le nombre de rencontres individuelles et les petits groupes de soutien pour les élèves en difficulté, cette situation place donc ces derniers devant une autre discontinuité importante (Bailey et Baines, 2012).

L'organisation scolaire, pour sa part, concerne autant la mise en application des règles que celle des politiques de l'école et, selon Rumberger (1995), elle influence la réussite des adolescents. Par exemple, les écoles qui mettent en place un programme de transition pour les élèves arrivant du primaire voient leur taux de DS significativement diminuer (Mizelle, 1999; Morgan et Hertzog, 2001; Smith et al., 2006). De tels programmes peuvent, entre autres, fournir

aux élèves comme à leurs parents de l'information générale ainsi que des détails sur le fonctionnement du secondaire ainsi que ses exigences, le programme d'enseignement, les lieux, la sécurité et la discipline (Anderson et al., 2000; Mizelle, 1999; Morgan et Hertzog, 2001; Smith et al., 2006). L'école secondaire peut aussi préparer une activité d'accueil pour les élèves et leurs parents, une occasion privilégiée pour expliquer à ces derniers l'importance de demeurer impliqués auprès de leur adolescent et de favoriser son engagement (Duchesne et al., 2009; Mizelle, 1999; Morgan et Hertzog, 2001; Smith et al., 2006). Dans un autre ordre d'idées, le manque de clarté des règles constitue un important facteur de risque de DS (Blaya, 2010a), et les écoles secondaires qui ont très souvent recours à la suspension de cours avec les élèves dérogeant à leurs règles favorisent le DS plutôt que de le prévenir (Christle et al., 2007). Dans le même sens, Janosz (2000) est d'avis que le fait de privilégier le renforcement plutôt que la punition permet d'établir un sain climat social et scolaire assurant ainsi aux élèves un environnement d'apprentissage sécuritaire et positif (Christle et al., 2007). Par ailleurs, l'école secondaire peut participer au développement de l'engagement affectif des élèves en créant des occasions pour susciter leur sentiment d'appartenance et construire leur nouveau réseau social (Anderson et al., 2000).

Quant aux rapports interpersonnels entretenus entre les enseignants et les élèves, ils occupent une place prépondérante dans le processus de DS et de TPS (Anderson et al., 2000; Born et al., 2008; Brewin et Statham, 2011; Chen et Gregory, 2010; Fortin et al., 2013; Gniewosz et al., 2012; Goldstein et al., 2015; Ripamonti, 2017). Premièrement, la qualité de la relation enseignant-élève est, avec les facteurs personnels que sont la faible réussite scolaire et le manque d'engagement, parmi les raisons les plus souvent invoquées par les décrocheurs pour expliquer leur décision de quitter l'école (Fortin et al., 2013; Fortin et al., 2006). En fait, les relations enseignant-élève sont plus impersonnelles au secondaire qu'elles ne le sont au primaire en plus d'être empreintes de sévérité, ce qui constitue également une source d'anxiété chez les élèves lors de la TPS (Anderson et al., 2000; Barber et Olsen, 2004; Born et al., 2008; Brewin et Statham, 2011; Chen et Gregory, 2010; Gniewosz et al., 2012; Goldstein et al., 2015). De plus, bien que la TPS corresponde à une période où les adolescents recherchent un accroissement de leur autonomie, ces mêmes chercheurs ont observé que les enseignants du secondaire ont plutôt tendance à la restreindre en leur laissant moins d'opportunités qu'au primaire de prendre

des décisions et en appliquant moins souplement les règlements compte tenu de leurs relations plus impersonnelles. Ces situations ont comme conséquence de rendre conflictuelles les relations enseignant-élève, ce qui engendre des problèmes de comportement chez certains élèves (Barber et Olsen, 2004; Born et al., 2008; Symonds et Galton, 2014). À l'inverse, plus la relation enseignant-élève est positive, plus la réussite scolaire et l'engagement affectif de l'élève envers son école secondaire sont favorisés (De Witte et Rogge, 2013; Fortin et al., 2013; Quin et al., 2017), ce qui a comme conséquence de prévenir le DS et les difficultés lors de la TPS (Barber et Olsen, 2004; Born et al., 2008; Christle et al., 2007). Deuxièmement, les faibles attentes de succès des enseignants du secondaire, leur manque de soutien (De Witte et al., 2013), la qualité de leur enseignement (De Witte et al., 2013; Duval, 2012; Duval et al., 2014; Finn, 1989), leurs attitudes négatives à l'égard des élèves (Fortin et al., 2013; Fortin et al., 2006) et les conflits enseignant-élève (Janosz, 2000) sont tout autant de facteurs de risque qui peuvent aussi influencer la décision de décrocher de l'école. Plus précisément, ce sont les perceptions des élèves quant à la qualité de l'enseignement ou à celle de leur relation avec leurs enseignants (Blaya, 2010a; De Witte et Rogge, 2013) qui les amènent à apprécier positivement ou négativement le climat et l'organisation de la classe (Blaya, 2010a; Fortin et al., 2013) et à s'engager ou non dans les activités scolaires proposées (Fall et Roberts, 2012; Fortin et al., 2013). Par exemple, des enseignants valorisant la réussite des élèves (Fall et Roberts, 2012; Janosz, 2000), leur témoignant de l'intérêt (Christle et al., 2007; Fall et Roberts, 2012) et leur communiquant des attentes élevées et réalistes (Christle et al., 2007; Janosz, 2000) contribuent à ce que leurs élèves aient des perceptions positives de l'école et, par le fait même, participent ainsi à l'augmentation de leur engagement (Fall et Roberts, 2012). À l'opposé de ce qui vient d'être dit, les enseignants du secondaire peuvent plutôt se rendre accessibles aux élèves et leur témoigner de l'intérêt pour favoriser leur réussite scolaire ainsi que leur engagement affectif et, par conséquent, faciliter leur TPS et prévenir leur DS (Anderson et al., 2000; Christle et al., 2007; De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Fortin et al., 2013).

2.3.2.4 Les facteurs sociaux

Le réseau social des élèves du secondaire est le principal facteur social associé au processus de TPS et de DS. D'une part, la période de TPS est souvent propice à l'éclatement du groupe de pairs dont l'adolescent fait partie depuis le primaire. En effet, l'organisation de l'école

secondaire occasionne généralement la séparation des groupes d'amis lors de la formation des groupes-classes, ce qui peut générer du stress pouvant engendrer des difficultés scolaires chez certains élèves (Goldstein et al., 2015). L'adolescent peut aussi bien nouer des relations difficiles avec ses pairs que développer une amitié avec des pairs déviants (Barber et Olsen, 2004; Battin-Pearson et al., 2000; Symonds et Galton, 2014), des pairs déjà décrocheurs ou à risque de DS (Janosz, 2000), ce qui le rend vulnérable au DS lors de la TPS. Dans l'un ou l'autre de ces cas, l'adolescent peut, par exemple, être partie prenante d'échanges hostiles ou de conflits pouvant entraîner de l'agressivité, du rejet ou de l'intimidation, ce qui peut influencer négativement ses résultats scolaires (Bailey et Baines, 2012; Barber et Olsen, 2004; Goldstein et al., 2015; Symonds et Galton, 2014; Zeedyk et al., 2003). Les élèves rejetés par leurs pairs voient alors leurs risques de DS augmenter (Janosz, 2000; Ripamonti, 2017), car les relations négatives avec les pairs influencent le degré d'engagement des élèves dans les activités scolaires (Fortin et al., 2013; Janosz et al., 2008), ce qui, en conséquence, peut nuire à leur réussite (Fortin et al., 2013).

D'autre part, plusieurs chercheurs (Bailey et Baines, 2012; De Witte et al., 2013; Goldstein et al., 2015; Ripamonti, 2017) ont constaté que fréquenter un réseau social positif où les membres expriment des aspirations élevées et ont de grandes réalisations à leur actif agit comme facteur de protection du DS et de la TPS difficile. En effet, les amitiés peuvent, entre autres, fournir du soutien, de l'acceptation et de l'amusement aux adolescents. En fait, le soutien du groupe de pairs facilite l'adaptation lors de la TPS (Cantin et Boivin, 2005; Tilleczek et Ferguson, 2007) et favorise la réussite scolaire (Goldstein et al., 2015). Par ailleurs, les adolescents peuvent se servir de leurs amitiés du primaire pour partager leur récente expérience du secondaire, ce qui, par le fait même, leur procure une source de réconfort ainsi qu'une forme de protection contre l'intimidation (Hodgkin et al., 2013).

L'identification de ces différents facteurs a permis, depuis la fin des années 1980, le développement de plusieurs modèles, théories et indicateurs afin de mieux comprendre les processus de DS et de TPS. Les deux prochaines rubriques traiteront de ceux-ci.

2.3.3 Des modèles compréhensifs du décrochage scolaire

Dès 1987, Rumberger affirmait que la communauté scientifique avait grandement besoin de mieux comprendre le processus de DS et, à son avis, un modèle compréhensif de ce processus devait mettre en évidence les différents facteurs influant sur ce dernier, de même que leurs interrelations et leurs effets à long terme. Le premier modèle élaboré en ce sens semble être celui de l'Étatsunien Finn (1989). Par la suite, des modèles empiriques ont été proposés autant par des chercheurs étatsuniens que québécois (Battin-Pearson et al., 2000; Fall et Roberts, 2012; Fortin et al., 2013; Garnier et al., 1997; Jimerson et al., 2000). Parmi ces modèles, certains ont été élaborés à partir de populations spécifiques, par exemple des familles présentant de grandes difficultés psychosociales (Garnier et al., 1997) ou de jeunes mères monoparentales ayant un faible revenu et une faible scolarité (Jimerson et al., 2000) ou encore des élèves évoluant dans un milieu criminogène (Battin-Pearson et al., 2000). D'autres ont plutôt proposé une compréhension générale du processus de DS en faisant des liens avec le degré d'engagement des élèves (Fall et Roberts, 2012; Finn, 1989; Fortin et al., 2013). Bien qu'étant tous des modèles pertinents, les trois premiers ne sont pas retenus ici, car ils n'ont pas été développés avec une population générale. En outre, celui de Fortin et de ses collègues (2013) ne sera également pas retenu, et ce, même s'il s'agit d'un modèle québécois développé à l'aide d'une population générale. En effet, il ne prend pas en compte les parents dans sa compréhension et sa prédiction du processus de DS alors qu'ils sont au cœur même de la présente étude. Par ailleurs, comme il en a été fait mention précédemment, l'étude du concept de DS se fait habituellement selon l'approche écologique développée par Bronfenbrenner (1979, 1986), c'est-à-dire que la compréhension du DS passe par l'étude de la mobilisation des différentes composantes de l'écosystème de l'adolescent à risque de DS. Les modèles de Finn (1989) ainsi que de Fall et Roberts (2012) qui sont présentés dans les prochaines sections s'inscrivent en effet dans cette approche théorique.

2.3.3.1 Le modèle de la participation et de l'identification

Le modèle théorique élaboré par Finn (1989) (*participation-identification model*) permet de comprendre le DS comme étant un processus temporel de désengagement de l'élève envers l'école puisqu'il repose sur le concept central de l'engagement de l'élève (Blondal et Adalbjarnardottir, 2012). Certains considèrent d'ailleurs que ce modèle pose les fondements

théoriques de l'engagement (Barry et Reschly, 2012; Fredricks et al., 2004), un concept défini au début de ce cadre conceptuel et théorique. En effet, Finn y fait valoir l'importance de la participation de l'élève aux activités de la classe et de l'école ainsi que celle de son identification à cette dernière pour prévenir le DS, ce qui correspond à l'engagement comportemental et affectif de l'élève. Finn y met aussi en évidence un autre concept fort important dans la présente thèse, soit le rôle majeur que les parents jouent dans la prévention du DS en favorisant l'engagement de leur enfant ou adolescent, entre autres, par la valorisation de l'école.

Plus précisément, Finn est d'avis que le processus de DS commence tôt dans la vie de l'élève et que sa participation aux activités proposées en classe agit comme facteur de protection du DS et lui permet de réussir à l'école. Cette réussite favorise alors son identification à l'école, c'est-à-dire que les succès vécus amènent l'élève à développer un sentiment d'appartenance à l'école et à valoriser les activités et les tâches connexes à sa scolarisation. Aussi, une telle identification à l'école entraîne une plus grande participation aux activités scolaires qui favorise, à la fois, la réussite scolaire et l'engagement comportemental pouvant se traduire par la diminution des comportements perturbateurs en classe ou celle de l'absentéisme. En ce qui regarde la participation de l'élève, Finn considère qu'elle suit une gradation, soit 1) l'élève répond aux exigences de l'enseignant; 2) il prend des initiatives en classe; 3) il participe à des activités parascolaires; 4) il prend part à la gouvernance de l'école. De plus, la réussite scolaire est plus grande chez l'élève issu d'une famille valorisant l'école et une saine communication puisque de telles valeurs le rendent plus enclin à s'identifier à l'école. Finn mentionne aussi que la qualité de l'enseignement peut influencer le degré de participation de l'élève. Enfin, bien que reconnaissant que son modèle n'offre pas de solution propre à la prévention du DS, Finn énonce toutefois le principe voulant que les efforts d'intervention auprès des enfants comme des adolescents doivent minimalement viser l'augmentation ou le maintien de leur engagement comportemental.

2.3.3.2 Le modèle du développement motivationnel du soi

En 2012, Fall et Roberts ont validé l'utilisation du *self-system model of motivational development* pour étudier l'interdépendance de l'engagement et du DS. Ce modèle développé par Skinner et ses collègues (Skinner et Belmont, 1993; Skinner, Furrer, Marchand et

Kindermann, 2008; Skinner, Kindermann, Connell et Wellborn, 2009) est basé sur le travail de Connell et Wellborn (1991) présenté précédemment dans la partie portant sur l'engagement ainsi que sur celui de Deci et Ryan (1985) ayant pour objet la théorie de l'autodétermination. Pour mener à terme leur étude, Fall et Roberts ont eu recours aux données d'une enquête nationale étatsunienne réalisée en 2001-2002 et 2003-2004 par le *National Center for Education Statistics*. Cette dernière comportait un échantillon de 14 781 élèves de 10^e année en 2001-2002, l'équivalent de la 4^e secondaire au Québec, dont 49,4 % étaient des garçons et 43 % étaient issus de groupes ethniques. Cette enquête portait, entre autres, sur les perceptions des enseignants de mathématiques et d'anglais de même que sur celles des élèves concernant le soutien parental, l'engagement des élèves, leur contrôlabilité et leur identification à l'école. D'une part, les élèves y ont évalué le soutien de leurs parents en s'attardant à la fréquence de communication école-parents concernant leurs problèmes scolaires ainsi qu'à celle où ils parlent avec leurs parents de l'école en général, des activités scolaires, des sujets abordés en classe et des difficultés qu'ils rencontrent, des dimensions qui correspondent aux deux ordres d'implication parentale étudiée dans la présente thèse, soit l'implication parentale à l'école et l'implication parentale à la maison. De plus, ils ont évalué leur degré de contrôlabilité, soit leurs croyances concernant leur capacité à obtenir des résultats positifs à l'école et à éviter les difficultés, ainsi que leur identification à l'école, soit leur intérêt et leur satisfaction quant à l'école, ce qui correspond à de l'engagement affectif selon la définition présentée précédemment dans ce cadre conceptuel et théorique. Enfin, ils ont évalué leur propre engagement comportemental, soit leur conformité aux règles de la classe. D'autre part, les enseignants y ont évalué l'engagement des élèves en faisant part de l'effort, de la persévérance et de l'attention qu'ils percevaient chez ces derniers, des investissements cognitifs qui correspondent à de l'engagement cognitif dans la présente thèse.

L'analyse des données a mené Fall et Roberts à constater, entre autres choses, que le soutien parental a positivement influencé les perceptions des élèves quant à leur degré de contrôlabilité et à leur identification à l'école, ce qui a eu comme conséquence d'augmenter leur engagement. Puis, l'engagement des élèves de 10^e année a influencé positivement leur réussite scolaire. La qualité de cette combinaison d'engagement et de réussite scolaire a eu comme conséquence d'influer sur la décision de décrocher ou non de l'école de ces mêmes élèves une fois en 12^e année (2003-2004). Enfin, les perceptions de contrôlabilité et d'identification à

l'école des élèves ont fortement influencé la décision de décrocher ou non de l'école, et ce, par l'entremise de l'engagement; le soutien parental a en partie influé sur l'engagement par le biais des perceptions de contrôlabilité et d'identification à l'école des élèves. En somme, bien que Fall et Roberts n'aient pas examiné toutes les dimensions de l'implication parentale, ils ont néanmoins mis en évidence que les parents pouvaient influencer les perceptions des élèves de même que leur engagement à l'école, montrant ainsi la malléabilité de l'engagement. Leurs résultats suggèrent également que, lorsque les parents influencent positivement les perceptions des élèves, ces dernières influent positivement à leur tour sur leur engagement, ce qui a comme effet de diminuer leurs risques de DS.

2.3.4 Des théories et des indicateurs pour comprendre la transition primaire-secondaire

Depuis près de 40 ans, de nombreux chercheurs ont contribué à une meilleure compréhension du processus de transition. Pour y arriver, certains ont développé des théories qui en proposent une explication alors que d'autres ont suggéré des indicateurs afin d'en identifier le succès ou l'échec. Ces théories et indicateurs s'inscrivent théoriquement dans l'approche écologique élaborée par Bronfenbrenner (1979, 1986) tout comme les théories et modèles relatifs aux concepts d'engagement, d'implication parentale et de DS. En effet, les publications de Bronfenbrenner (1979, 1986) ont mené les chercheurs à reconnaître la complexité du processus de transition et à chercher à le comprendre en étudiant l'adaptation réciproque de l'adolescent et des environnements impliqués dans ce processus, le tout en tenant compte de ses facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux (Anderson et al., 2000; Bohan-Baker et Little, 2004; Born et al., 2006; Dunlop et Fabian, 2002; Margetts, 2009; Margetts et Kienig, 2013).

Dans cet ordre d'idées, Eccles et ses collègues (1989; 1993) ont proposé la théorie de la concordance stade de développement-environnement, une théorie présentée précédemment lorsqu'il a été question du concept d'engagement. En complément de ce qui a déjà été dit dans ce cadre conceptuel et théorique, cette théorie sert aussi de guide à la recherche sur les conséquences des transitions scolaires sur le développement des adolescents ainsi que sur les moyens permettant d'en contrer les effets négatifs (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Eccles et Roeser, 2009; Wang et Eccles, 2012). En effet, lorsque le nouvel environnement

scolaire ne permet pas de combler les besoins psychologiques ressentis par l'adolescent lors de la TPS, ce dernier vit une diminution de son engagement à l'école (Eccles et al., 1993; Eccles et Roeser, 2009). Selon la théorie de la concordance stade de développement-environnement, la TPS n'est donc pas la cause des difficultés rencontrées par les élèves à cette période de leur vie. C'est plutôt l'environnement scolaire que les adolescents fréquentent lors de la TPS qui est problématique (Eccles et Roeser, 2009). Eccles et al. (1993) sont d'avis que les écoles, comme les parents, se doivent de fournir un environnement qui s'adapte au développement de l'adolescent au moment où ce dernier en a besoin. Dans le cas contraire, les adolescents commencent par se désengager de l'école au plan psychologique puis, au fil du temps, ils s'en désengagent physiquement (Eccles et Roeser, 2009), ce qui correspond au processus de DS (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; De Witte et al., 2013; Finn, 1989; Garnier et al., 1997; Rumberger, 1987, 1995).

Pour ce qui concerne les indicateurs permettant de déterminer le succès ou l'échec d'une transition scolaire, Anderson et ses collègues (2000) se sont inspirés de différentes recherches portant autant sur la TPS que sur le DS (Roderick, 1993; Ward et al., 1982). Ils ont proposé quatre indicateurs devant être utilisés au début de la scolarité du secondaire : 1) la réussite scolaire autant la faiblesse des résultats que leur chute; 2) le degré de conformité de l'adolescent aux règles comportementales; 3) le degré d'engagement de l'adolescent se reconnaissant, entre autres, par le temps investi dans le travail scolaire ou le fait de le compléter; 4) la qualité des relations établies avec les pairs. Bien que ces indicateurs aient été identifiés pour évaluer la qualité de la TPS, ils correspondent tout à fait aux principaux prédicteurs de DS, soit la réussite scolaire et l'engagement comportemental et affectif (Appleton et al., 2008a; Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Bowers et Sprott, 2012; Christle et al., 2007; De Witte et al., 2013; De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Fortin et al., 2013; Fredricks et al., 2004; Janosz et al., 2008; Wang et Eccles, 2012). Qui plus est, la réussite scolaire est, selon la recension des écrits de Tilleczek et Ferguson (2007), l'indicateur le plus répandu pour déterminer le succès d'une transition.

La présentation des concepts d'engagement, d'implication parentale, de DS et de TPS étant effectuée, il est maintenant possible de préciser les objectifs de recherche de cette thèse.

2.4 Les objectifs de recherche

À la lumière du cadre conceptuel et théorique ainsi que des questions de recherche identifiées dans le chapitre précédent, la présente thèse vise l'atteinte d'un objectif général, soit celui de dégager les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS au regard de leurs perceptions et de celles de leur parent. Dans cette visée, quatre objectifs spécifiques de recherche sont poursuivis :

1. décrire les perceptions des parents quant à l'engagement de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS;
2. décrire les perceptions des parents quant à leurs actions visant à favoriser l'engagement de leur adolescent;
3. décrire les perceptions qu'ont ces adolescents quant à leur propre engagement;
4. décrire leurs perceptions concernant l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement.

2.5 La synthèse du chapitre

Ce cadre conceptuel et théorique a permis de fixer les objectifs de recherche en présentant les concepts clés de la présente thèse, soit les concepts d'engagement, d'implication parentale, de DS et de TPS. Ces deux derniers concepts servent en fait à définir le contexte de recherche dans lequel évoluent les adolescents à risque dont il est question dans cette étude. La Figure 1 se trouvant à la page suivante synthétise ce chapitre en y présentant les concepts clés ainsi qu'en y illustrant les différentes relations qui les unissent. Le texte qui suit ce schéma complète cette synthèse.

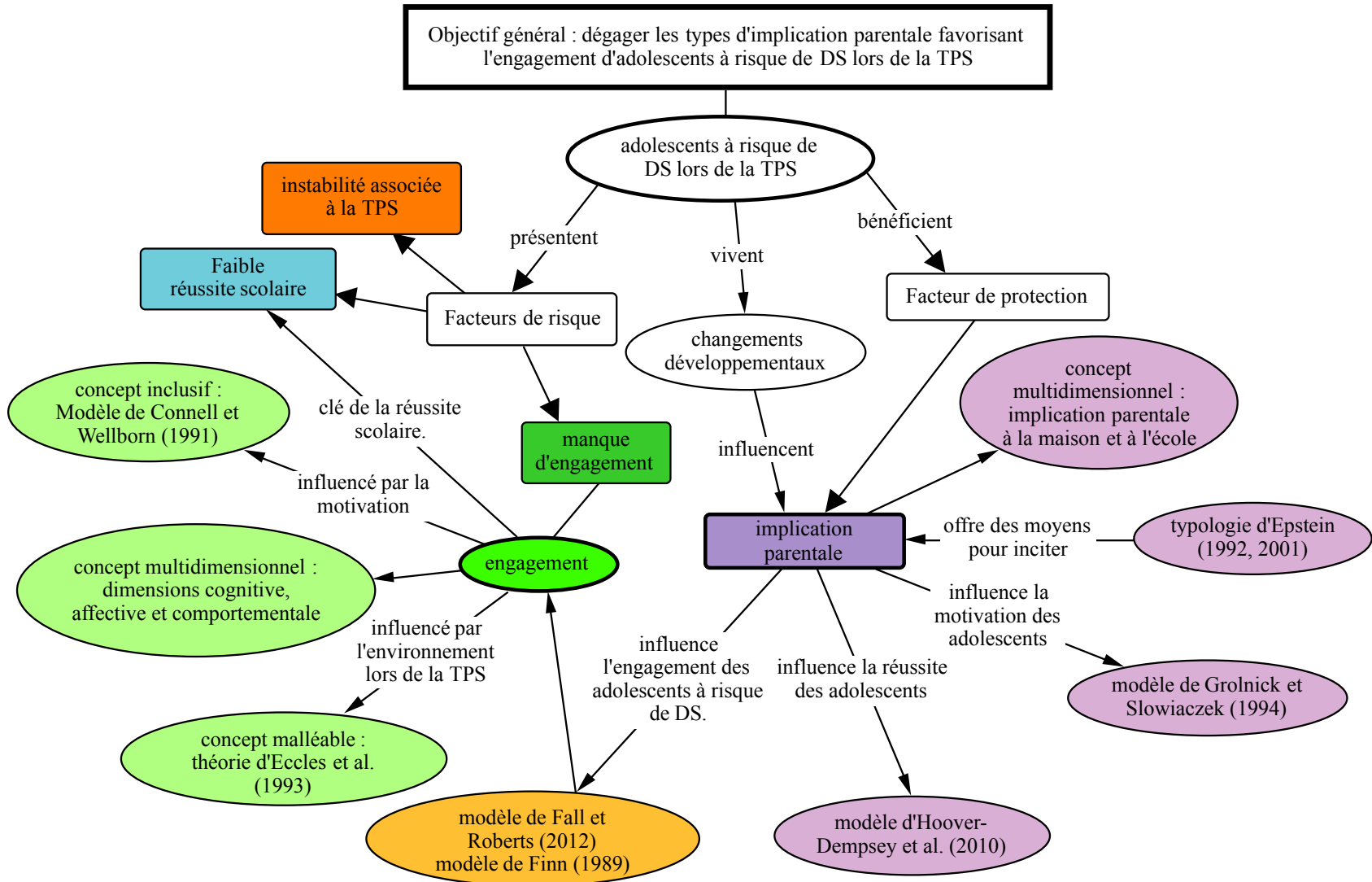


Figure 1 : La synthèse du cadre conceptuel et théorique

En premier lieu, les adolescents à risque de DS lors de la TPS sont inscrits dans deux processus, soit ceux du DS et de la TPS. Le DS a été défini comme étant un processus multidimensionnel et temporel de désengagement de l'élève envers l'école (Rumberger, 1987) alors que la TPS a été définie comme étant un processus multidimensionnel, temporel et développemental lors duquel les adolescents doivent s'adapter à un nouvel environnement (Symonds et Galton, 2014; Zittoun, 2012). Ainsi, les adolescents présentant des facteurs de risque de DS en arrivant au secondaire voient leurs risques de décrocher de l'école s'accroître puisque la TPS présente, elle aussi, des facteurs de risque. Par contre, la combinaison de facteurs de protection du DS et de la TPS difficile peut compenser l'influence négative des facteurs de risque (Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness, 2001; Rutter, 1985). D'abord, les principaux facteurs de risque personnels associés au DS et à la TPS sont le manque d'engagement, la faible réussite scolaire et l'instabilité associée à la TPS (Finn, 1989; Garnier et al., 1997; Janosz, 2000). Les facteurs familiaux jouent aussi un très grand rôle dans les processus de DS et de TPS. Les parents peuvent, entre autres, aider leur adolescent en s'impliquant à la maison ou à l'école (Janosz, 2000; Poncelet et Born, 2008). Également, l'environnement dans lequel évolue l'adolescent, par exemple l'école, influe beaucoup sur les processus de DS et de TPS (Cantin et Boivin, 2005; Janosz, 2000; Symonds et Galton, 2014). Cette influence est d'ailleurs expliquée dans la théorie de la concordance stade de développement-environnement d'Eccles et ses collègues (1989; 1993) à savoir que l'adaptation de l'adolescent lors de la TPS et, par conséquent, son degré d'engagement sont influencés par les occasions offertes par l'école secondaire de satisfaire ses besoins psychologiques fondamentaux. Dans l'éventualité où ses besoins ne sont pas satisfaits, l'adolescent se doit d'obtenir le soutien de ses parents, par exemple, afin que ces derniers posent des actions visant à favoriser son engagement (Finn, 1989). En effet, Fall et Roberts (2012) ont validé que les parents peuvent influencer positivement les perceptions de l'adolescent et, par ricochet, son engagement entraînant ainsi une diminution des risques de DS.

En second lieu, l'engagement a été défini comme étant un concept inclusif et malléable comportant trois dimensions (Fredricks et al., 2004). La dimension comportementale correspond aux comportements de l'adolescent ainsi qu'à sa participation aux activités scolaires comme parascolaires. La dimension affective se reconnaît par les sentiments éprouvés par l'adolescent

à l'endroit de l'école et de ses apprentissages, soit son identification à l'école, sa valorisation de l'apprentissage et les émotions ressenties envers l'école et les apprentissages. La dimension cognitive, quant à elle, porte sur l'investissement cognitif dans les apprentissages et l'utilisation de stratégies d'autorégulation et de métacognition. De plus, le caractère inclusif a été expliqué par le fait que l'étude de l'engagement amène à s'intéresser aux interactions impliquant plusieurs concepts, dont celui de la motivation, et à déterminer à quelle dimension elles réfèrent, ce qui par conséquent permet aux contextes (ex. : la famille) d'orienter leurs actions. En ce sens, le modèle sociomotivationnel du soi (Connell et Wellborn, 1991) a été présenté pour comprendre l'influence de la motivation sur l'engagement des élèves. Enfin, l'engagement est considéré comme un concept malléable puisqu'il peut varier en intensité et en durée selon les interactions que les adolescents entretiennent, entre autres, avec leur école. Ainsi, pour comprendre l'importance de l'interaction entre l'adolescent et son arrivée dans une nouvelle école lors de la TPS, la théorie de la concordance stade de développement-environnement (Eccles et al., 1993) a été présentée.

En troisième lieu, le concept de l'implication parentale a été défini comme étant des actions concrètes et perceptibles menées à la maison et à l'école auprès d'un adolescent à risque de DS lors de la TPS afin de favoriser son engagement, une définition qui s'inspire de celle de Larivée (2008). Comme l'implication parentale est influencée par les changements développementaux vécus par les adolescents, tenir compte des perceptions des adolescents et des parents ainsi que de leurs caractéristiques propres permet de mieux comprendre l'influence de l'implication parentale sur l'engagement (Hill et Taylor, 2004; Larivée, 2008). Plus précisément, l'implication parentale est étudiée sous deux dimensions, soit l'implication parentale à la maison et l'implication parentale à l'école. Premièrement, l'implication parentale à la maison se subdivise en trois types : le soutien scolaire, la supervision parentale et la socialisation scolaire (Fan et Chen, 1999, 2001; Gonzalez-DeHass et al., 2005). Deuxièmement, l'implication parentale à l'école comporte aussi trois types : la communication parent-enseignant, la participation aux événements scolaires et le bénévolat (Dumoulin et al., 2013; Gonzalez-DeHass et al., 2005). Qu'ils se retrouvent dans l'une ou l'autre de ces deux dimensions de l'implication parentale, tous les types d'implication parentale retenus dans cette thèse sont reconnus dans les écrits scientifiques comme pouvant influencer positivement

l'engagement des adolescents, exception faite du bénévolat où il n'y a pas d'unanimité. Enfin, une typologie et deux modèles ont été retenus pour comprendre les types d'implication parentale. Les six types d'implication parentale d'Epstein (1992, 2001) proposent des moyens d'inciter les parents à s'impliquer dans la scolarité de leur adolescent. Le modèle relationnel de l'implication parentale, de la motivation et de la réussite de Grolnick et Slowiaczek (1994) rend compte, pour sa part, de l'influence de l'implication parentale sur la motivation des adolescents et, par le fait même, sur leur engagement. Enfin, le modèle du processus d'implication parentale d'Hoover-Dempsey et ses collègues (1997; 2010) décrit l'influence de l'implication parentale sur l'engagement et la réussite des adolescents.

Chapitre 3

Le cadre méthodologique

Ce chapitre commence par la présentation de la position épistémologique adoptée dans cette recherche. Il décrit ensuite l'échantillon et les critères de sélection des participants. Puis, des rubriques sur les méthodes et les outils de collecte de données suivent. Enfin, ce chapitre se clôt sur la démarche d'analyse des données qualitatives mise en œuvre.

3.1 La position épistémologique

La position épistémologique adoptée dans cette recherche ne saurait être compréhensible sans le rappel des objectifs de recherche. Ainsi, l'objectif général de recherche se lit comme suit : dégager les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS au regard de leurs perceptions et de celles de leur parent. De cet objectif général découlent quatre objectifs spécifiques : 1) décrire les perceptions des parents quant à l'engagement de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS; 2) décrire les perceptions des parents quant à leurs actions visant à favoriser l'engagement de leur adolescent; 3) décrire les perceptions qu'ont ces adolescents quant à leur propre engagement; 4) décrire leurs perceptions concernant l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement.

Les recherches menées dans le domaine des sciences de l'éducation sont généralement ancrées dans deux grandes traditions épistémologiques, soit le paradigme positiviste et le paradigme interprétatif (Crahay, 2010; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). D'une part, le paradigme positiviste pose comme postulats l'unité de la nature et la connaissance objective du monde autant physique que social et il est habituellement lié à la recherche quantitative (Crahay, 2010; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). D'autre part, le paradigme interprétatif postule plutôt la dualité de la nature et l'intercompréhension humaine et, sur le plan méthodologique, c'est la recherche qualitative qui lui est associée (Crahay, 2010; Mucchielli, 2004a). Comme la question générale de recherche consiste à savoir comment des parents s'impliquent auprès de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS pour favoriser son engagement, cette thèse adopte une épistémologie dont la perspective est interprétative (Savoie-Zajc, 2011; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). En fait, la complexité de cette question de recherche constitue, selon Vandenberghe (2010), une caractéristique déterminante pour adopter le paradigme interprétatif et l'approche qualitative.

Cette complexité découle notamment de la multidimensionnalité de l'engagement des adolescents et de celle de l'implication des parents ainsi que du fait que le contexte familial des participants se voit, entre autres, influencé par la présence, chez les adolescents, de risques de DS et de TPS difficile. Plus précisément, l'approche qualitative conduit le chercheur à développer une intercompréhension humaine puisqu'elle lui permet de saisir le sens que les participants accordent à leurs actions en se référant aux significations et aux intentions qu'ils leur attribuent (Vandenberghe, 2010).

En outre, la recherche qualitative vise à caractériser des aspects de la réalité vécue par certaines personnes en s'attardant, entre autres, à leurs perceptions (Denzin et Lincoln, 1994; Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011), et son analyse a notamment pour but la description de phénomènes et de processus (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990; Paillé, 2009). Ainsi, la présente étude porte sur la description des perceptions des participants concernant l'implication parentale et l'engagement des adolescents à risque de DS lors de la TPS afin d'explorer l'influence de l'implication parentale sur l'engagement de ces adolescents (Fortin et Gagnon, 2016; Trudel, Simard et Vonarx, 2007). D'une part, le choix de poursuivre une recherche descriptive se justifie par le fait que de nombreux chercheurs (Connell et Wellborn, 1991; Fall et Roberts, 2012; Finn et Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Reschly et Christenson, 2012) ont souligné que les descriptions des adolescents concernant leur propre engagement et l'implication parentale constituent à la fois des moyens pour connaître leur degré d'engagement et pour favoriser ce dernier. D'autre part, comme les adolescents à risque de DS lors de la TPS sont reconnus pour avoir une perception erronée de l'implication de leurs parents (Bradette et al., 1999; Darling et Steinberg, 1993; Marcotte et al., 2005), il apparaît essentiel que ces derniers fassent aussi part de leurs perceptions de l'engagement de leur adolescent ainsi que de leur implication visant à le favoriser afin d'en avoir une vue d'ensemble. En pareilles circonstances, l'adoption de la forme exploratoire s'est imposée dans la présente recherche puisqu'elle « privilégie[...] la triangulation élargie » (Van der Maren, 2010, p. 76) par le recours à différentes méthodes de collecte de données permettant d'obtenir de multiples données originales (Denzin, 1978, 1988; Savoie-Zajc, 2004, 2011). L'analyse inductive des données qualitatives requiert, quant à elle, que le chercheur s'immerge dans ces données (Paillé, 2004) « ordinairement complexes, ambiguës, parfois même totalement contradictoires » (Huberman et

Miles, 1991, p. 459), afin de comprendre le vécu raconté par les participants (Fortin et Gagnon, 2016). En définitive, l'adoption de la démarche de recherche qualitative, descriptive et exploratoire dont la perspective est interprétative apparaît être le meilleur choix pour d'atteindre les objectifs de recherche énumérés précédemment.

3.2 L'échantillon et les critères de sélection des participants

Selon Savoie-Zajc (2007, 2011), plusieurs composantes guident l'échantillonnage d'une recherche qualitative : l'intentionnalité et la pertinence relatives à l'objet d'étude et aux objectifs de recherche, les théories et les concepts rattachés à l'objet d'étude, l'accessibilité et le respect des règles éthiques, l'acceptabilité et la crédibilité de l'échantillonnage auprès des communautés scientifique et professionnelle qui prendront connaissance des résultats de recherche obtenus. Dans ces conditions, les choix entourant la constitution de l'échantillon et les critères de sélection des participants constituent une dimension stratégique de la démarche de recherche étant donné qu'ils influent, entre autres, sur le processus d'analyse et d'interprétation des résultats (Savoie-Zajc, 2007).

En tenant compte de ce qui a été présenté concernant à la fois la position épistémologique et l'approche théorique adoptée dans cette thèse, soit l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979), la participation d'adolescents à risque de DS lors de la TPS comme celle d'un de leurs parents s'est imposée dans cette démarche de recherche. En effet, leur participation était primordiale pour comprendre, de l'intérieur (Savoie-Zajc, 2011), comment l'implication parentale favorise l'engagement des adolescents à risque de DS en période de TPS (Bailey et Baines, 2012; Finn et Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hill et Taylor, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2010; Marcotte et al., 2005; Reschly et Christenson, 2012). En fait, la malléabilité de l'engagement permet à des parents, par exemple, d'aider leur adolescent ayant une faible réussite scolaire en influençant son engagement (Barry et Reschly, 2012; Bempechat et Shernoff, 2012; Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Fredricks et al., 2004; Mahatmya et al., 2012; Wang et Eccles, 2012). C'est pourquoi les participants, adolescents et parents, ont fait connaître leurs perceptions concernant l'engagement des adolescents ainsi que l'implication parentale visant à favoriser ce dernier (Reschly et Christenson, 2012). Par ailleurs, la décision de mener cette recherche se

déroulant en contexte de TPS auprès d'adolescents de 1^{re} secondaire plutôt que de 6^e année primaire repose sur les raisons suivantes. La première concerne le fait que l'implication parentale au début de la scolarité secondaire est scientifiquement peu étudiée comparativement à l'implication parentale lors de la scolarité primaire (Chen et Gregory, 2010; Hill et Taylor, 2004; Park et Holloway, 2013). La seconde raison tient au fait que les adolescents de 1^{re} secondaire sont en mesure de décrire leur engagement ainsi que l'implication parentale visant à favoriser ce dernier, et ce, en se référant autant à leur 6^e année primaire qu'à leur 1^{re} secondaire. C'est pourquoi le choix de sélectionner des adolescents de 1^{re} secondaire a donc semblé être le plus pertinent afin de pouvoir participer pleinement à l'avancement des connaissances.

3.2.1 Le recrutement des participants

Premièrement, les adolescents qui ont participé à cette recherche doctorale étaient en période de TPS, c'est-à-dire qu'ils étaient en 1^{re} secondaire, qu'ils provenaient du primaire et qu'ils présentaient des risques de DS en ayant à surmonter des défis quant à leur réussite scolaire. Toutefois, l'intention première était de recruter des adolescents en TPS chez qui il était possible d'observer à la fois une faible réussite scolaire et un manque d'engagement comportemental afin de faire écho aux deux principaux facteurs de risque de DS et de difficultés associées à la TPS comme présentés dans les chapitres précédents. Qui plus est, des efforts ont été poursuivis pour recruter de tels adolescents dans des écoles situées en milieux défavorisés puisqu'ils y sont plus nombreux (Québec. MEQ, 2002). Cependant, les directions des trois écoles secondaires (IMSE de 8 ou 10) contactées à cet effet dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean ont refusé de participer au présent projet de recherche. En effet, malgré le fait qu'elles trouvaient le projet fort intéressant, elles ont suivi les consignes de leur association professionnelle à savoir qu'elles ne devaient pas participer à des projets de recherche en guise de moyens de pression sur leur employeur. Une telle situation a donc changé le plan initial de recrutement et a orienté ce dernier vers des écoles situées en milieux majoritairement favorisés. Un tel changement a quand même permis de recruter des adolescents à risque de DS lors de leur TPS, car les écoles présentant un IMSE inférieur à 8 voient aussi plusieurs de leurs élèves décrocher de l'école. Ces élèves décrocheurs sont toutefois en moins grand nombre que dans les milieux défavorisés (Québec. MEQ, 2002). Six autres directions d'école ont donc été invitées à collaborer à la présente

recherche, et trois d'entre elles ont accepté cette invitation malgré les moyens de pression mentionnés précédemment.

En octobre 2016, une première direction d'école (IMSE de 4) a acquiescé à cet appel à collaborer. Plus précisément, la lettre d'invitation à collaborer au recrutement des participants demandait à la direction d'école la permission de communiquer avec des parents d'élèves de 1^{re} secondaire par l'intermédiaire des enseignants de français ou de mathématique de 1^{re} secondaire. Il était alors prévu que ces derniers identifient, parmi leurs élèves, ceux qui, à la fois, avaient moins de 70 % et présentaient un manque d'engagement comportemental. Les lettres d'invitation présentant cette procédure initiale peuvent être consultées à l'annexe C. De manière quelque peu surprenante, cette direction d'école, sans consulter les enseignants, a affirmé que ceux-ci n'auraient pas de temps pour une telle collaboration et a plutôt proposé de s'occuper elle-même du recrutement des élèves en n'utilisant que leur faible réussite scolaire et le fait qu'ils proviennent du primaire comme critères de sélection. Une analyse de la situation a alors mené à accepter cette proposition. D'une part, Connell et Wellborn (1991) sont d'avis que le manque d'engagement mène à la faible réussite scolaire, ce qui laissait présager que les adolescents recrutés seraient potentiellement en manque d'engagement. D'autre part, les cinq autres écoles invitées à collaborer n'avaient jusqu'alors donné aucune réponse aux nombreuses relances concernant le recrutement des participants. Plus précisément, la première phase de recrutement dans cette première école s'est faite par l'entremise du courriel, une pratique de communication école-parents bien ancrée dans cet établissement scolaire selon les dires de la direction d'école. Soixante invitations à participer (annexe D) ont donc été envoyées à des parents dont l'adolescent présentait un résultat inférieur à 70 % en français ou en mathématique en 1^{re} secondaire, mais celles-ci n'ont entraîné aucune réponse aussi bien positive que négative. Devant ce constat d'échec, la direction d'école a invité la doctorante à assister à la rencontre de parents se tenant à la mi-novembre 2016 afin de pouvoir procéder au recrutement de participants sur place. À cet effet, une lettre d'invitation aux parents (annexe E) a, cette fois-ci, été imprimée et placée dans des enveloppes cachetées par un membre du personnel de l'école. Ces enveloppes identifiées au nom des potentiels participants à la recherche ont ensuite été confiées aux enseignants de français et de mathématique afin qu'ils puissent les remettre en mains propres aux parents concernés. Comme la doctorante a pu se présenter et expliquer le projet de recherche

aux enseignants concernés, et ce, avant le début de la rencontre de parents, elle a bénéficié de leur appui pour diriger les parents vers sa table d'information située dans l'entrée principale de l'école. Cette deuxième phase de recrutement dans cette première école a finalement permis d'obtenir la participation de quatre duos composés d'un parent et de son adolescent à risque de DS lors de la TPS.

En novembre 2016, deux autres directions d'école (IMSE de 3 et de 6) ont manifesté leur intérêt à collaborer au projet de recherche. S'appuyant sur l'expérience de recrutement précédente, la doctorante a demandé à ces deux directions d'école de procéder, comme l'avait fait leur prédécesseur, à l'identification des adolescents provenant du primaire et inscrits en 1^{re} secondaire qui présentaient des résultats scolaires inférieurs à 70 % en français ou en mathématique. Elle les a aussi convaincus de signer une lettre d'introduction à l'invitation à participer adressée aux parents de ces adolescents, une lettre qu'elle avait préalablement rédigée, afin de faire savoir aux parents que, comme directions d'école, elles reconnaissaient le bienfondé de l'étude. Un exemple d'une telle lettre d'introduction ainsi que la lettre d'invitation à participer envoyées par l'intermédiaire des adolescents ciblés peuvent être consultées à l'annexe F. En fait, l'entête de l'école sur la lettre d'introduction, la signature de la direction d'école et la demande que le coupon-réponse soit retourné au bureau même de celle-ci semblent avoir été déterminants dans la réussite de ce recrutement. En effet, sept autres duos de parent-adolescent ont pu être recrutés sur le total de 101 invitations lancées par ces deux écoles. En totalité, 11 duos de parent-adolescent ont accepté de participer au projet de recherche.

Avant de passer à la prochaine rubrique, il importe de résumer les critères de sélection des adolescents et des parents ayant participé à la présente recherche. D'abord, les adolescents devaient provenir du primaire, être inscrits en 1^{re} secondaire et fréquenter une classe ordinaire. Ces filles et ces garçons étaient donc âgés de 12 ou de 13 ans au moment de la collecte de données. De plus, ils devaient présenter des risques de DS en ayant à surmonter des défis quant à leur réussite scolaire, c'est-à-dire avoir obtenu un résultat scolaire inférieur à 70 % en français ou en mathématique en 1^{re} secondaire. Les parents, pour leur part, devaient volontiers accepter de participer à la présente étude, et ce, peu importait leur degré d'implication parentale auprès de leur adolescent.

3.2.2 Le nombre de participants

Dans une recherche qualitative, la tradition pour établir le nombre de sujets à questionner réfère à la saturation empirique (Fortin et Gagnon, 2016; Glaser et Strauss, 1967; Ouellet et Saint-Jacques, 2000; Savoie-Zajc, 2007; Van der Maren, 2003). Celle-ci est d'ailleurs considérée comme atteinte lorsque « le chercheur réalise que l'ajout de données nouvelles dans sa recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2004, p. 234-235). Selon Van der Maren (2003), ce procédé permet au chercheur de s'assurer que toute l'information nécessaire a été obtenue et, pour y arriver, il doit être planifié dès l'enclenchement de la collecte de données.

Ainsi, il était prévu de recruter dix duos de parent-adolescent et de constituer une réserve de cinq autres duos (Boutin, 1997; Van der Maren, 2003) au cas où la saturation empirique (Savoie-Zajc, 2007; Van der Maren, 2003) ne serait pas atteinte après la collecte de données auprès des dix premiers duos (Creswell, 1998; Savoie-Zajc, 2007). Comme 11 duos de parent-adolescent avaient accepté de participer à la présente recherche, la réserve comptait donc un seul duo. Cependant, bien que la saturation empirique ait été atteinte avec les huitième et neuvième duos de parent-adolescent, des entrevues ont tout de même été menées avec le duo mis en réserve. En effet, ces participants s'étaient portés volontaires pour accorder une entrevue au même titre que les autres déjà interviewés, et il apparaissait discourtois de les empêcher de prendre part au processus de collecte de données. Qui plus est, le recrutement de tels participants est si difficile qu'il semblait inconcevable de communiquer avec ce onzième duo pour lui faire savoir que sa participation n'était plus nécessaire.

La collecte de données s'est donc déroulée auprès de 22 participants, 11 adolescents et 11 parents. Chaque duo de parent-adolescent a été désigné par un chiffre (1 à 11), et les membres de chacun de ces duos ont tous été désignés par une lettre et le chiffre correspondant à leur duo (A1 à A11 pour les adolescents; P1 à P11 pour les parents) afin de préserver la confidentialité de leur identité. Cette désignation est d'ailleurs utilisée dans le Tableau II pour faire connaître les caractéristiques des adolescents ayant participé à la recherche, soit leur sexe, leurs résultats

scolaires de français et de mathématique ainsi que, s’il y avait lieu, leur diagnostic associé à des difficultés scolaires et la mise en place d’un plan d’intervention (PI).

Tableau II

Caractéristiques des adolescents ayant participé à l’étude

	Sexe	Résultat (%) en français	Résultat (%) en mathématique	Diagnostics	PI en 1 ^{re} secondaire
A1	F	62	60	dyslexie	-
A2	F	60	85	TDAH, dyslexie, dysorthographe	oui
A3	M	66	78	-	-
A4	F	54	61	TDA	oui
A5	F	70	77	difficulté d’accès lexical	oui
A6	M	64	77	trouble léger de l’opposition	-
A7	F	86	57	-	-
A8	M	69	92	-	-
A9	F	65	70	TDA	-
A10	F	60	75	-	-
A11	M	67	69	TDAH	oui

Comme l’ensemble du recrutement des participants s’est fait à partir d’informations sensibles concernant la réussite scolaire des adolescents, les trois directions d’école ayant collaboré à cette étape de la recherche ont assuré l’entière confidentialité de ces dernières. En ces circonstances, aucun contrôle sur les invitations à participer envoyées aux parents et à leur adolescent n’a pu être exercé par la doctorante, ce qui a entraîné que les résultats scolaires des adolescents invités n’ont été connus qu’au moment des entrevues semi-dirigées. Cette situation explique donc la participation de l’adolescent A8, et ce, malgré ses résultats scolaires frôlant les 70 % en français et les dépassant nettement en mathématique. Les adolescents A5 et A11 avaient aussi obtenu des résultats scolaires approchant 70 % ou les dépassant dans les deux disciplines concernées, mais ils avaient tous les deux un PI prévoyant des moyens, stratégies ou ressources pour remédier aux difficultés associées à leur diagnostic respectif de difficulté d’accès lexical et de trouble de déficit de l’attention avec hyperactivité (TDAH). En effet, le PI constitue notamment un outil permettant de répondre aux besoins d’élèves pour qui « les mesures préventives ainsi que les interventions plus ciblées n’[ont] pas permis d’assurer une progression sur le plan des apprentissages et de la socialisation » (Québec. MELS, 2007c, p. 4), une situation qui les rend

plus à risque de DS. L'analyse des données qualitatives présentée dans le prochain chapitre a par ailleurs permis de constater que, peu importe les résultats scolaires obtenus ou le diagnostic reçu, les adolescents participants avaient tous un engagement fragilisé dans l'une ou l'autre des dimensions de l'engagement, ce qui représente un facteur de risque de DS et qui correspond au critère de sélection précédemment écarté lors de la phase initiale de recrutement des participants. Quant aux caractéristiques des parents ayant participé à la présente étude, le Tableau III en fait le résumé, c'est-à-dire qu'il présente leur sexe, leur niveau de scolarité ainsi que leur revenu familial brut.

Tableau III

Caractéristiques des parents ayant participé à l'étude

	Sexe	Niveau de scolarité	Revenu familial brut
P1	F	universitaire	– de 30 000 \$
P2	F	universitaire	– de 30 000 \$
P3	M	collégial	75 001 \$ à 100 000 \$
P4	F	secondaire	30 001 \$ à 50 000 \$
P5	F	universitaire	100 000 \$ et +
P6	F	secondaire	50 001 \$ à 75 000 \$
P7	F	universitaire	50 001 \$ à 75 000 \$
P8	M	universitaire	30 001 \$ à 50 000 \$
P9	F	universitaire	50 001 \$ à 75 000 \$
P10	M	universitaire	100 000 \$ et +
P11	F	universitaire	100 000 \$ et +

Maintenant que les caractéristiques des participants ont été présentées, la prochaine rubrique traitera du moment de la collecte de données.

3.2.3 Le moment de la collecte de données

La décision de commencer la collecte de données à un moment ou à un autre de l'année scolaire doit reposer sur la connaissance du rythme des écoles (Savoie-Zajc, 2007). Dans cet ordre d'idées, la collecte de données a été effectuée au début de la deuxième étape de l'année scolaire, soit en novembre et décembre 2016. En effet, les adolescents y étaient encore en période d'adaptation concernant leur TPS et ils avaient reçu le bulletin évaluant la première étape de leur 1^{re} secondaire. Les méthodes et outils utilisés pour mener à bien cette collecte de données sont présentés dans la partie qui suit.

3.3 Les méthodes et les outils de la collecte des données

Les méthodes utilisées pour mener à bien la collecte de données de ce projet de recherche ont été les entrevues individuelles semi-dirigées des parents et des adolescents ainsi que le journal de bord. En effet, la triangulation des méthodes permet d'optimiser l'exploration des différents aspects de l'objet d'étude, en l'occurrence l'implication parentale visant à favoriser l'engagement des adolescents à risque de DS lors de la TPS, en colligeant des données qui mettent en évidence ses diverses facettes (Savoie-Zajc, 2011).

3.3.1 L'entrevue semi-dirigée

Le recours à des entrevues est reconnu comme permettant, d'une part, de découvrir le sens que les acteurs sociaux accordent à leur réalité et, d'autre part, d'installer une dynamique de coconstruction de sens entre l'intervieweur et l'interviewé (Savoie-Zajc, 2003). Ces caractéristiques des entrevues correspondent en fait à l'épistémologie interprétative sur laquelle se fonde la présente recherche (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). De plus, le choix de procéder à des entrevues semi-dirigées auprès de parents et d'adolescents a reposé sur l'intention d'acquérir une compréhension profonde (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2003) de l'implication parentale visant à favoriser l'engagement d'adolescent à risque de DS lors de la TPS. Or, réaliser des entrevues semi-dirigées avec des adolescents n'est pas une pratique très répandue en recherche. En effet, les chercheurs mesurent plus souvent leurs perceptions en leur demandant de répondre à des questionnaires ou à des entrevues dirigées (Symonds et Galton, 2014; Tessaro, 2004; Tilleczek et Ferguson, 2007). Pourtant, Barber et Olsen (2004) ainsi que Crosnoe (2009) sont d'avis que les adolescents sont pleinement capables de faire connaître leurs perceptions, et ce, même s'ils sont en plein développement. Par conséquent, donner la parole à des adolescents pour communiquer leurs perceptions quant à leur engagement et quant à l'implication parentale visant à favoriser ce dernier confère une originalité à la présente thèse.

Concrètement, les entrevues semi-dirigées ont été menées à l'aide de guides d'entrevues composés de questions portant sur les thèmes abordés dans le cadre conceptuel et théorique de la présente recherche (Boutin, 1997; De Ketele et Roegiers, 1996; Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2003, 2011). À ce sujet, le guide d'entrevue des parents peut être consulté à l'annexe G alors que celui des adolescents peut l'être à l'annexe H. Plus précisément, les thèmes

de l'engagement et de l'implication parentale ont subdivisé chacun de ces outils de collecte de données. D'une part, les questions portant sur l'engagement étaient réparties selon ses trois dimensions alors que celles sur l'implication parentale l'étaient selon ses deux dimensions. De plus, chacune des dimensions de l'engagement comportait des questions portant sur les formes d'engagement lui étant associées par exemple, la participation en classe dans la dimension comportementale de l'engagement, l'attention en classe dans sa dimension cognitive ou la relation avec les enseignants dans sa dimension affective. Il en a été de même pour l'implication parentale où des questions ont traité des types d'implication parentale liés aux dimensions de cette dernière. Ainsi, des questions ont été posées sur le soutien scolaire, la supervision parentale et la socialisation scolaire dans la dimension de l'implication parentale à la maison et d'autres, sur la communication parent-enseignant, la participation aux événements scolaires et le bénévolat dans la dimension de l'implication parentale à l'école. D'autre part, comme le contexte de cette recherche concernait la prévention du DS lors de la TPS, des questions portant sur la réussite scolaire et sur des facteurs leur étant associés (ex. les relations avec les pairs) ainsi que sur l'engagement et l'implication parentale pendant la 6^e année primaire ont complété ces guides d'entrevues. En résumé, les entrevues semi-dirigées auprès des parents ont visé à connaître leurs perceptions quant à l'engagement de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS (premier objectif spécifique de recherche) ainsi que la description de leur implication parentale, soit celle des actions qu'ils mènent pour favoriser cet engagement (deuxième objectif spécifique de recherche). Les entrevues semi-dirigées auprès des adolescents à risque de DS lors de la TPS, pour leur part, ont concerné la description de leur propre engagement (troisième objectif spécifique de recherche) de même que celle de leurs perceptions de l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement (quatrième objectif spécifique de recherche).

De plus, ces guides d'entrevues étaient composés de quelques questions où il était demandé aux participants, principalement aux adolescents, de se raconter plutôt que de répondre de façon plus générale à une question (Seidman, 2013). Cette technique, laissant anticiper que des adolescents se sentiraient plus à l'aise de communiquer leur expérience en se racontant, qui plus est s'ils étaient peu loquaces, s'est effectivement avérée gagnante. En effet, les adolescents ont pris une moyenne de 53 minutes pour se raconter et répondre aux questions prévues dans

leur guide d'entrevue alors que les parents ont consacré une moyenne de 70 minutes pour répondre aux questions leur étant destinées. Par ailleurs, la préparation de ces deux guides d'entrevues a bénéficié d'une mise à l'essai s'étant déroulée au printemps 2016. Pour ce faire, deux parents et leur adolescent ne participant pas à l'étude ont accepté de répondre aux questions des guides d'entrevues afin de valider la compréhensibilité et la pertinence des questions (De Ketele et Roegiers, 1996). Ces mises à l'essai ont permis de réorganiser la logique de certaines questions afin d'éviter des redites, d'en éliminer certaines et d'en ajouter quelques autres. Enfin, une copie du certificat d'approbation éthique de cette recherche, certificat décerné par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal, se trouve à l'annexe I.

Sur le plan logistique, les entrevues semi-dirigées ont été menées, selon le désir des parents, au domicile même des participants, à l'école secondaire fréquentée par l'adolescent ou au bureau de la doctorante situé à l'Université du Québec à Chicoutimi. Ces entrevues ont été conduites à la manière d'une interaction verbale, qui s'apparente à une conversation, au cours de laquelle les thèmes généraux de la recherche ont été explorés avec les interviewés (Fortin et Gagnon, 2016; Mayer et Saint-Jacques, 2000; Savoie-Zajc, 2003). Plus précisément, chaque entrevue a été menée après que les objectifs poursuivis par le projet de recherche ainsi que les modalités de confidentialité et de liberté de répondre aux questions ont été mentionnés au participant. Puis, des informations portant sur l'enregistrement audio de l'entrevue et sur sa durée ainsi que sur le fait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions posées ont été fournies afin de réduire l'impact de la désirabilité sociale sur les données recueillies (Savoie-Zajc, 2003, 2011). Le formulaire de consentement (annexe J) a ensuite été expliqué au participant et signé par ce dernier. Enfin, l'interviewé, adolescent et parent, a été invité à remplir la fiche de renseignements généraux le concernant (annexe K). La présentation des entrevues semi-dirigées étant complétée, il ne reste plus qu'à décrire le journal de bord utilisé lors de ce projet de recherche.

3.3.2 Le journal de bord

Tout au long du processus de recherche, la tenue du journal de bord a permis de noter des réflexions et des questionnements d'ordres méthodologique et théorique relatifs à l'avancement du projet de recherche (Savoie-Zajc, 2011). De plus, il a servi à consigner, pendant la collecte

de données, les informations essentielles à la bonification de l'analyse des données qualitatives (Baribeau, 2005; Deslauriers et Kérésit, 1997; Savoie-Zajc, 2011). Plus précisément, les notes prises pendant la collecte de données ont décrit les participants, le climat des entrevues, les réactions des participants et les réflexions de la doctorante. Ce journal a donc permis d'établir un dialogue entre cette dernière et les données recueillies ainsi que d'assurer les validités interne et externe du processus de recherche (Baribeau, 2005), des critères de rigueur scientifique dont Savoie-Zajc (2011) parle en termes de crédibilité et de transférabilité de la recherche qualitative. Même si l'analyse préliminaire des données qualitatives a été commencée dans le journal de bord, l'analyse proprement dite des données a été menée à terme après la collecte de celles-ci.

3.4 L'analyse des données qualitatives

Selon Deslauriers (1991), l'analyse qualitative concerne les efforts déployés par le chercheur afin de découvrir les liens existant entre les données recueillies. Pour y arriver, ce dernier suit une logique inductive en se questionnant sur la teneur des données de même qu'en effectuant des allers et des retours entre ses prises de conscience et ses vérifications sur le terrain afin de corriger, en cas de besoin, la classification des données recueillies (Paillé, 1994; Savoie-Zajc, 2011). Dans cet ordre d'idées, la présente démarche d'analyse a visé la compréhension du sens qu'accordent, à leur réalité, des parents et leur adolescent à risque de DS lors de la TPS (Blais et Martineau, 2006; Mayer et Deslauriers, 2000), c'est-à-dire leurs perceptions respectives quant à l'engagement de l'adolescent et à l'implication du parent pour favoriser cet engagement.

3.4.1 L'analyse inductive générale

La démarche d'analyse inductive générale est retenue aux fins de ce projet doctoral, et plusieurs raisons motivent ce choix. D'abord, elle permet de s'ancrer dans les objectifs de recherche, ces derniers orientant ainsi toutes les procédures systématiques que cette démarche exige (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006). Ensuite, elle fournit des procédures simples conduisant directement à la production de connaissances nouvelles (Blais et Martineau, 2006; Paillé, 1994). Elle amène également le chercheur à adopter une attitude d'ouverture quant aux données recueillies (Villemagne, 2006) et elle permet d'obtenir une vue d'ensemble des différentes phases de la démarche d'analyse inductive (Blais et Martineau, 2006). À la lumière

de ce qui précède, l'utilisation de la démarche d'analyse inductive générale a mené à la réduction des multiples données brutes, à l'établissement de liens entre les objectifs de recherche et les catégories ayant émergé des données brutes et à l'élaboration d'un cadre de référence tenant compte des catégories émergentes (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006).

3.4.1.1 La démarche d'analyse inductive générale.

La démarche d'analyse inductive générale s'articule en quatre étapes de codification et de réduction des données brutes, le tout en tenant compte de l'angle adopté par les objectifs de recherche (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006). Cette démarche d'analyse s'est également accompagnée de codages parallèles en aveugle afin d'assurer la rigueur scientifique de l'analyse des données qualitatives (Blais et Martineau, 2006; Fortin et Gagnon, 2016; Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 2004; Thomas, 2006).

D'abord, la première étape de la démarche d'analyse a consisté à préparer les données brutes (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006), soit la préparation des verbatims des entrevues semi-dirigées menées auprès des parents et des adolescents ainsi que la révision du journal de bord. Premièrement, l'écoute des enregistrements audios a servi à préparer les verbatims de chacune des entrevues, et ces derniers ont ensuite été révisés afin de séparer l'information du « bruit » les composant afin que la signification de cette information puisse être dégagée lors de l'analyse (Van der Maren, 1996). Ensuite, les notes descriptives du journal de bord relatant le contexte de chacune des entrevues ont été inscrites dans le préambule de chacune d'elles.

Après cette étape, un premier codage parallèle en aveugle a suivi et il a consisté, dans un premier temps, à ce que la doctorante fasse de nombreuses lectures de deux entrevues complètes (Blais et Martineau, 2006; Deslauriers, 1991; Paillé, 1994; Thomas, 2006; Villemagne, 2006), celle d'un adolescent et celle d'un parent, afin de résumer, en deux à trois pages, les points saillants de chacune d'elles (Blais et Martineau, 2006). Pendant ce temps, une autre doctorante, informée des objectifs de recherche et du contexte de chacune des entrevues par l'entremise des notes descriptives inscrites au début de chacune d'elles, a pareillement procédé avec les mêmes entrevues (Van der Maren, 1996). Les points saillants soulevés ont ensuite été comparés afin d'en arriver à un résumé consensuel (Blais et Martineau, 2006). Comme les résumés des points

saillants ont été respectivement préparés sous forme d'énumération en ayant recours aux signes typographiques que sont les puces, il a été possible de constater qu'un indice de fidélité avoisinant les 70 % avait été atteint avec chacune des entrevues. De tels résultats respectent les recommandations faites par Van der Maren (1996) ainsi que par Miles et Huberman (2003) puisque, lors d'un pareil codage, ces auteurs sont d'avis que des codeurs devraient obtenir un indice de fidélité de 70 % et plus. La discussion ayant suivi la comparaison des résumés des points saillants a permis aux deux doctorantes de faire le bilan ci-dessous. D'une part, les différences entre les deux résumés résidaient dans le fait que l'une des doctorantes avait pris en considération l'année scolaire (6^e année primaire et 1^{re} secondaire) pour faire ressortir les points saillants alors que l'autre n'en avait pas tenu compte. Par exemple, pour ce qui est de la description de l'adolescent quant à son engagement comportemental, l'une des doctorantes a fait ressortir le point saillant « dérange un peu en classe (parler) » alors que l'autre a identifié les différents points suivants pour exprimer la même chose : « au secondaire, parle avec ses amis lors du travail individuel » et « en 6^e année, parlait en classe ». Le recours à des formules plus englobantes explique également pourquoi l'indice de fidélité avoisinait 70 % au départ alors qu'après avoir effectué les ajustements qui s'imposaient, ce même indice est grimpé tout près de 90 % comme le recommandent Van der Maren (1996) ainsi que Miles et Huberman (2003). Malgré le fait que ce codage parallèle en aveugle ait connu une conclusion satisfaisante, le retour réflexif des deux doctorantes sur cette codification les a menées à conclure que le fait d'avoir utilisé de longs verbatims avait rendu difficile leur analyse approfondie.

Prenant en compte cette conclusion, la doctorante a poursuivi sa réflexion concernant l'analyse des données de recherche en effectuant plusieurs lectures des 22 entrevues afin qu'elle soit pleinement familière avec leur contenu respectif et qu'elle puisse en avoir une compréhension globale (Blais et Martineau, 2006; Deslauriers, 1991; Paillé, 1994; Thomas, 2006; Villemagne, 2006). Ces lectures, constituant la deuxième étape de la démarche d'analyse inductive générale, l'ont menée à constater que chacun des verbatims¹⁴ contenait de toute évidence une grande abondance de données brutes. Plus précisément, ce constat laissait anticiper

¹⁴ Les verbatims des adolescents comportent une moyenne de 16,73 pages alors que ceux des parents en comptent une moyenne de 21,55 pages.

que, si l'analyse s'effectuait en utilisant, l'un après l'autre, ces longs verbatims, il serait difficile de dégager et de résumer méticuleusement l'essentiel des propos de l'ensemble des participants (Paillé, 1994). Pour dissiper cette impression, les réponses des 11 parents, puis celles des 11 adolescents, ont été regroupées sous chacune des questions composant les guides d'entrevue afin que l'analyse escomptée puisse à la fois se faire avec minutie et s'ancrer dans les objectifs de recherche. Pour la formation du premier cahier d'analyse concernant le premier objectif spécifique de recherche, toutes les réponses des parents concernant la description de l'engagement de leur adolescent ont été regroupées dans un document *PowerPoint* avant d'être imprimées au centre de grandes feuilles (50 cm x 75 cm) de manière à laisser un large cadre blanc pour que le codage puisse y être inscrit. Chaque grande feuille était composée d'une à trois questions ainsi que de leurs réponses. La même procédure a été utilisée avec la description de l'implication parentale telle que perçue par les parents (deuxième cahier correspondant au deuxième objectif spécifique de recherche). Une opération identique a été menée avec les réponses des adolescents, soit la description de leur engagement (troisième cahier correspondant au troisième objectif spécifique de recherche) et celle de l'implication parentale (quatrième cahier s'appliquant au quatrième objectif spécifique de recherche). Au total, 74 grandes feuilles ont été imprimées afin qu'une analyse de contenu manuelle puisse être effectuée, ce qui allait constituer la troisième étape de la démarche d'analyse inductive générale. Cette étape a concerné l'identification et la description des premières catégories (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006), soit le fait de « dégager, [de] relever, [de] nommer, [de] résumer, [de] thématiser, presque ligne par ligne, le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel port[ait] l'analyse. » (Paillé, 1994, p. 154). Le résultat de cette analyse manuelle a, par la suite, été repris et raffiné (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006) à l'aide de *Nvivo*, un logiciel d'aide pour les recherches adoptant une méthode qualitative ou mixte, ce qui a constitué la quatrième étape de la démarche d'analyse inductive générale. Pour ce faire, la doctorante a relu les premières catégories et les a remises en question. Puis, elle a effectué des regroupements, des comparaisons et des classifications dans le but d'obtenir des catégories plus raffinées (Paillé, 1994). Sous la perspective offerte par les objectifs de recherche, ces catégories ont alors représenté les aspects les plus importants qui ont émergé des données brutes (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006). Toutefois, compte tenu de la réorganisation des données brutes en quatre cahiers d'analyse, la doctorante a procédé à un second codage parallèle en aveugle avant d'entreprendre la démarche

complète d'analyse afin d'assurer un contrôle général de la qualité des données (Van der Maren, 1996). Les critères de qualité des conclusions concernés par cette deuxième évaluation de la rigueur de la présente recherche sont la crédibilité et la fiabilité (Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 2011), des critères dont Van der Maren (1996) parle en termes de validité et de fidélité.

Pour effectuer ce deuxième codage parallèle en aveugle, les services d'un chercheur expérimenté dans le domaine de la recherche qualitative (codeur B) ont été requis¹⁵. Suivant les recommandations de Van der Maren (1996), la doctorante lui a verbalement présenté un résumé du contexte dans lequel les entrevues ont été menées. Ensuite, le codeur B a pu lire la problématique ainsi que le cadre conceptuel et théorique de la présente recherche. Puis, autant la doctorante que le codeur B ont fait de nombreuses lectures des pages (deux pages par cahier d'analyse) ayant servi à ce deuxième codage parallèle en aveugle. Ils ont, par la suite, respectivement dégagé les propos des participants relatifs à la description du comportement adopté en classe par les adolescents ainsi qu'à celle de l'influence de l'implication parentale sur l'engagement des adolescents. La rencontre des deux codeurs visant à comparer leurs résultats d'analyse a permis de constater que l'indice de fidélité était très élevé et qu'il atteignait assurément les 90 %. En effet, les différences observées entre les deux codages résidaient, d'une part, dans le vocabulaire utilisé. Par exemple, le codeur B a fait référence au fait que les parents communiquaient leurs attentes en insistant sur le processus plutôt que sur le résultat scolaire alors que la doctorante a fait ressortir que les parents s'attendaient à ce que leur adolescent fournisse le meilleur effort possible. D'autre part, le codeur B a utilisé des formules plus inclusives que celles utilisées par la doctorante. Par exemple, après avoir souligné divers passages dans les propos des participants, il a résumé ces derniers en parlant de la présence des parents comme étant le moyen ayant la plus grande influence sur l'engagement des adolescents; la doctorante a plutôt décortiqué la présence des parents auprès de leur adolescent en faisant ressortir, entre autres, la communication de leurs attentes et leurs encouragements. Forte de ces résultats, la doctorante a poursuivi sa démarche d'analyse inductive générale des données de

¹⁵ La participation du codeur B s'explique par le fait que la doctorante ayant procédé au premier codage parallèle en aveugle s'est trouvée dans l'impossibilité de participer au deuxième codage parallèle en aveugle.

recherche. Cette démarche d'analyse l'a d'ailleurs menée à établir des liens entre les catégories ayant émergé des données brutes et les objectifs de recherche. Ces catégories émergentes ont ensuite servi à élaborer un cadre de référence permettant l'atteinte des objectifs de la présente recherche (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006).

Avant d'aborder les critères de rigueur de la recherche qualitative, il importe de résumer les différentes étapes de la collecte de données de même que celles de l'analyse des données qualitatives pour permettre une meilleure compréhension de la chronologie de la présente recherche. Le Tableau IV qui suit résume chacune de ces étapes.

Tableau IV

Chronologie de la collecte de données et de la démarche d'analyse

	Recrutement/collecte de données	Analyse des données qualitatives
Mai 2016	Préparation des deux guides d'entrevues semi-dirigées, mise à l'essai et révision de ceux-ci	
Juin – septembre 2016	Dépôt et évaluation du devis de recherche	
Octobre 2016	Obtention du certificat d'approbation éthique	
Octobre – novembre 2016	* Recrutement des participants en collaboration avec trois directions d'école secondaire	* Journal de bord
Novembre – décembre 2016	* Entrevues semi-dirigées menées auprès de 11 parents et de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS	* Journal de bord
Décembre 2016 – février 2017		*Préparation des verbatims des entrevues semi-dirigées et du journal de bord
Février 2017		* Premier codage parallèle en aveugle
Mars – avril 2017		* Lecture des verbatims, réflexion quant à la démarche d'analyse et préparation des quatre cahiers d'analyse
Avril 2017		*Deuxième codage parallèle en aveugle
Avril – juillet 2017		* Analyse inductive générale des données brutes et du journal de bord
Juillet – aout 2017	Rédaction de la présentation des résultats et de la discussion	

3.4.2 Les critères de rigueur de la recherche qualitative

Le respect des critères de rigueur scientifique de la recherche qualitative doit être assuré par tout chercheur qui entreprend un projet de recherche. En ce sens, la communauté des chercheurs adoptant un devis de recherche qualitatif a défini des critères portant sur la méthodologie proprement dite (Savoie-Zajc, 2011).

3.4.2.1 Les critères de rigueur scientifiques.

Reprenant l'énoncé des critères de rigueur de la recherche qualitative de Guba et Lincoln (1982; Lincoln et Guba, 1985), Savoie-Zajc (2011) présente quatre critères relatifs à la méthodologie : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

Premièrement, le critère de crédibilité consiste à « vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Pour ce faire, la doctorante a eu recours à différentes triangulations (Ouellet, 1994a; Savoie-Zajc, 2011), soit la triangulation des données, la triangulation théorique et la triangulation du chercheur. Ainsi, une triangulation des données a été effectuée afin de faire ressortir l'originalité et la variété des perceptions relatives à la description de l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS et à celle de l'implication de leur parent visant à soutenir cet engagement, le tout dans le but de dégager les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS (Denzin, 1978, 1988; Savoie-Zajc, 2004). Cette triangulation a donc consisté à mener 22 entrevues semi-dirigées auprès de parents et d'adolescents à risque de DS lors de la TPS et à tenir un journal de bord faisant état des réflexions et des questionnements d'ordre méthodologique et théorique ainsi que des informations décrivant le déroulement de la collecte de données (Baribeau, 2005; Savoie-Zajc, 2004, 2011). Qui plus est, plusieurs chercheurs (Bradette et al., 1999; Darling et Steinberg, 1993; Marcotte et al., 2005) sont d'avis que les adolescents à risque de DS ont souvent des perceptions erronées de l'implication de leurs parents et des actions menées auprès d'eux pour les aider. Ainsi, le fait d'avoir recueilli les données auprès des parents et de leur adolescent a permis, d'une part, d'obtenir un portrait de l'implication parentale fort probablement plus près de la réalité des participants et, d'autre part, d'avoir une meilleure compréhension de ce qui peut favoriser l'engagement des adolescents ayant participé à la présente recherche (Savoie-Zajc, 2004). Ensuite, l'interprétation des résultats d'analyse a bénéficié d'une triangulation théorique. Cette triangulation a pris la forme de multiples interrogations et réflexions portant sur la relation s'établissant entre le cadre conceptuel et théorique ainsi que les données recueillies (Lincoln et Guba, 1985; Mucchielli, 2004b). Ce processus a donc été guidé par le cadre conceptuel et théorique étoffé de plusieurs théories, typologies et modèles relatifs aux concepts d'engagement, d'implication parentale, de DS et de TPS, ce qui a permis d'interpréter le phénomène selon différents angles (Savoie-Zajc,

2004, 2011). Enfin, la doctorante a également procédé à une triangulation du chercheur en ayant recours à deux codages parallèles en aveugle lors de la démarche d'analyse inductive générale des données (Blais et Martineau, 2006; Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2004; Thomas, 2006). D'abord, afin d'assurer la pertinence de la crédibilité de ces codages, la doctorante a fourni à chacun des codeurs un résumé du contexte dans lequel les entrevues ont été menées (Van der Maren, 1996). Ces codages ont ensuite permis à la doctorante de comparer ses observations et ses interprétations avec celles des deux autres codeurs et d'en discuter avec eux. Cette opération lui a confirmé la crédibilité de sa compréhension des données ainsi que celle des liens existant entre ces dernières (Deslauriers, 1991).

Deuxièmement, le critère de la transférabilité porte sur la possibilité que les résultats de la recherche soient adaptés de manière pertinente et plausible à d'autres contextes (Savoie-Zajc, 2011). Pour ce faire, il est essentiel que le principe de la saturation empirique ait été respecté, ce qui est le cas de la présente étude, et que le contexte de l'étude dont on souhaite transférer les résultats ait été précisément décrit (Pourtois et Desmet, 1989, 2004; Savoie-Zajc, 2011). Pour ce faire, la doctorante s'est donc appliquée à décrire soigneusement les participants, leurs caractéristiques respectives ainsi que le contexte de la recherche, le tout en se référant à son journal de bord (Baribeau, 2005). Cette description pourra permettre à un éventuel lecteur d'évaluer la pertinence, la plausibilité et la ressemblance existant entre le contexte de la présente recherche et son propre milieu, dans l'éventualité où il souhaiterait en utiliser les résultats (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011).

Troisièmement, le critère de la fiabilité a pour objet la cohérence du projet de recherche, et ce, tout au long de son déroulement. La fiabilité concerne donc l'évolution cohérente partant des questions de recherche jusqu'aux résultats de la recherche ainsi que la documentation de cette dernière (Savoie-Zajc, 2011). La doctorante a respecté ce critère en tenant un journal de bord rendant compte de ses réflexions et de ses interrogations entourant l'objet d'étude et le processus de recherche (Savoie-Zajc, 2011). De plus, elle a discuté régulièrement, autant par écrit que verbalement, avec son directeur et sa codirectrice de recherche, et ce, tout au long de son processus de recherche doctorale. Lors de ces discussions, son équipe de direction n'a pas hésité à la questionner sur les décisions qu'elle prenait concernant son projet de recherche afin

de pousser sa réflexion plus loin, et ce, à chacune des étapes du processus de recherche (Savoie-Zajc, 2011). Par ailleurs, la doctorante a mis en évidence la fiabilité de la présente recherche en s'assurant, premièrement, que les questions et les objectifs de recherche découlaient logiquement de la problématique de recherche ainsi que du cadre conceptuel et théorique. Dans cette même optique, l'énonciation de sa position épistémologique et de ses choix méthodologiques, l'élaboration des guides d'entrevues ainsi que la description détaillée de sa démarche d'analyse de données qualitatives ont permis à la doctorante de démontrer sa transparence et d'assurer à ses conclusions de recherche une plus grande fiabilité (Pourtois et Desmet, 2004). Enfin, la triangulation du chercheur de même que la triangulation théorique effectuées lors de la présente analyse des données sont des moyens réputés efficaces pour augmenter la fiabilité d'une recherche qualitative (Blais et Martineau, 2006; Fortin et Gagnon, 2016; Pourtois et Desmet, 2004; Savoie-Zajc, 2004, 2011; Thomas, 2006).

Finalement, le critère de la confirmation réfère au processus d'objectivation appliqué pendant et après la recherche (Savoie-Zajc, 2011). D'abord, ce critère a été assuré par la cohérence entre les méthodes et les outils de collecte de données choisis en fonction du cadre conceptuel et théorique et de la position épistémologique de la présente recherche (Savoie-Zajc, 2011). Ensuite, ce critère a été respecté grâce, d'une part, à la description minutieuse de la démarche d'analyse et, d'autre part, à la triangulation du chercheur ayant permis de montrer que les résultats de recherche mettaient en évidence les données recueillies plutôt que l'opinion du chercheur (Fortin et Gagnon, 2016). Avant de passer à la présentation des résultats, il importe de résumer le contexte dans lequel le présent projet de recherche a été mené. La Figure 1 qui suit en fait donc la synthèse.

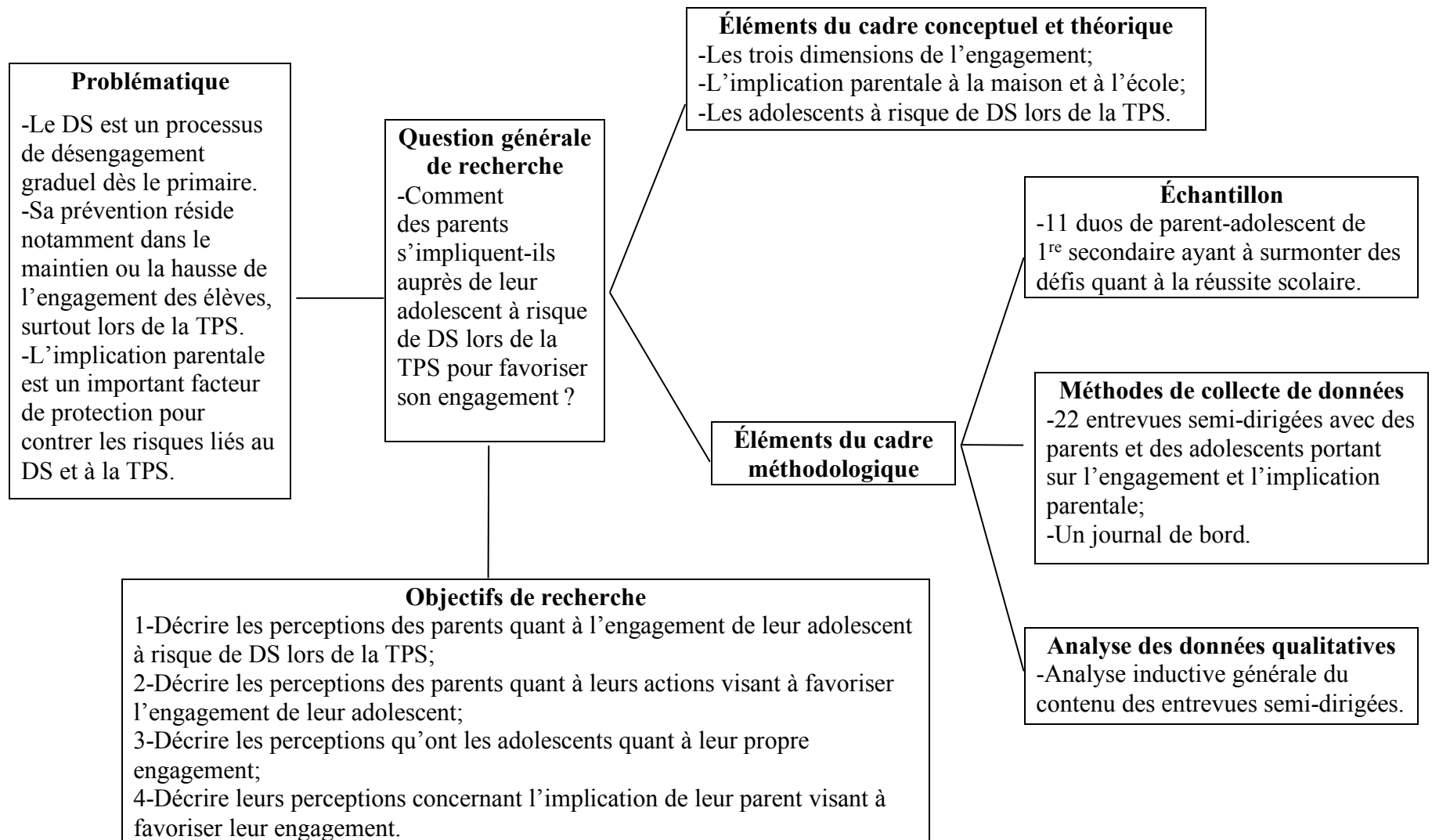


Figure 2 : La synthèse du projet de recherche

Chapitre 4

La présentation des résultats

Ce chapitre commence par la présentation des perceptions des parents et des adolescents relatives à leur description de l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS. Il traite ensuite des perceptions de ces parents et adolescents quant à leur description de l'implication parentale visant à favoriser l'engagement des adolescents à risque de DS lors de la TPS. Il se clôt sur la présentation de conseils que les participants adressent à des parents voulant favoriser l'engagement de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS.

4.1 Les perceptions des participants quant à l'engagement des adolescents

Avant de commencer la présentation des résultats, il importe de rappeler que l'objectif général de cette recherche vise à dégager les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS au regard de leurs perceptions et de celles de leur parent. Pour y arriver, quatre objectifs spécifiques de recherche doivent être atteints :

1. décrire les perceptions des parents quant à l'engagement de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS;
2. décrire les perceptions des parents quant à leurs actions parentales visant à favoriser l'engagement de leur adolescent;
3. décrire les perceptions qu'ont ces adolescents quant à leur propre engagement;
4. décrire leurs perceptions concernant l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement.

Comme les premier et troisième objectifs traitent de la description de l'engagement des adolescents, les résultats concernant les perceptions des parents et des adolescents quant à l'engagement des adolescents sont concurremment présentés tout au long de la première partie de ce chapitre. Ce procédé permet, d'une part, d'éviter plusieurs redondances lors de la présentation des résultats et, d'autre part, d'en effectuer une lecture plus efficiente. La même procédure est suivie dans la deuxième partie afin de présenter les résultats relatifs aux deuxième et quatrième objectifs, soit ceux ayant pour objet les perceptions des parents et des adolescents relatives à l'implication parentale. De plus, tout au long de ce chapitre, certains tableaux synthèses et des résumés sont régulièrement proposés au lecteur afin de l'accompagner dans sa

prise de connaissance des résultats relatifs à chacun de ces objectifs spécifiques de recherche. Plus précisément, la présentation des résultats¹⁶ relatifs à la description de l'engagement des adolescents se structure autour des trois dimensions de l'engagement, soit l'engagement comportemental, l'engagement affectif et l'engagement cognitif.

4.1.1 L'engagement comportemental

Les participants à la collecte de données, soit les 11 parents et les 11 adolescents, décrivent l'engagement comportemental par la conduite des adolescents en faisant référence à leurs comportements et à leur participation aux tâches scolaires. Pour ce qui concerne la participation aux activités parascolaires, tous les participants affirment que les adolescents ne participent pas à de telles activités, soit parce qu'ils n'ont pas le temps, soit parce qu'ils n'y sont pas intéressés. Les deux prochaines sections traitent donc respectivement des comportements et de la participation aux tâches scolaires.

4.1.1.1 Les comportements.

La présente section comportera des divisions portant sur l'appréciation du comportement adopté en classe du secondaire et du primaire.

4.1.1.1.1 L'appréciation du comportement adopté en classe du secondaire.

Pour ce qui concerne le comportement adopté en classe, la presque totalité des parents et des adolescents le qualifie de « bon ». Pour en expliquer leur appréciation, les adolescents mentionnent le fait de ne pas déranger en classe qui se reconnaît par le silence, l'écoute, le respect des règles. Les témoignages suivants résument bien cette perception :

A4¹⁷: [en riant] Je ne parle pas parce que j'ai vraiment peur de me faire pagner.

A5 : J'ai un bon comportement parce que... ben, j'écoute.

A11: Il faut respecter les règles de la classe et il ne faut pas déranger parce que, sinon, tu peux te faire sortir de la classe.

¹⁶ Les perceptions présentées dans ce chapitre concernent l'engagement vécu en 1^{re} secondaire. Lorsque les participants décrivent l'engagement vécu en 6^e année primaire, il en sera fait précisément mention. Par ailleurs, bien que les résultats concernent des adolescents à risque de DS lors de la TPS ainsi qu'un de leurs parents, ceux-ci seront simplement désignés comme adolescents et parents afin de rendre plus fluide la présentation des résultats.

¹⁷ En guise de rappel, chaque duo composé d'un parent (P) et d'un adolescent (A) a été numéroté (1 à 11). Par exemple, la référence à A4 signifie qu'il s'agit de l'adolescente issue du 4^e duo de parent-adolescent.

Les parents, quant à eux, justifient leur appréciation en s'appuyant sur la vue globale qu'ils ont du comportement de leur adolescent et ils en viennent à la conclusion que leur adolescent adopte un bon comportement à l'école dans les termes suivants :

P5 : C'est une petite qui a un comportement exemplaire à l'école. Je le sais, et les professeurs m'en ont parlé aussi à la réunion de parents.

P8 : C'est toujours une impression... [mais mon fils], c'est toujours quelqu'un qui se comporte bien. Je n'ai jamais eu de problèmes avec son comportement à l'école.

Malgré cette appréciation identique, les adolescents mentionnent cependant plus de conduites négatives que ne le font les parents. En ce sens, certains adolescents décrivent aussi leur comportement en classe par les actions suivantes : ne pas toujours respecter les règles de la classe, niaiser ou jaser avec les pairs, cette dernière conduite ayant aussi été relevée par deux parents. Les déclarations de trois adolescents et d'un parent le confirment :

A7 : Ben, j'ai un peu de misère avec le travail seul : souvent, j'ai tendance à parler avec mes amies.

A3 : Quand je dérange, je jase et je dis des blagues.

A4 : Je ne parle pas trop en classe, mais je n'écoute pas toujours.

P4 : Elle doit parler beaucoup avec les amis autour, comme en cachette.

Ensuite, tous les adolescents et presque tous les parents affirment qu'il n'y a pas eu d'absence non motivée depuis le début du secondaire. Toutefois, le parent P1 contredit son adolescent en expliquant qu'« il s'est essayé un après-midi » parce que, selon cette mère, « il a voulu savoir comment ça marchait ! »

Enfin, les participants sont unanimes sur le fait que les adolescents sont polis à l'école secondaire et ils en parlent de la façon suivante : « Elle est toujours polie envers les personnes adultes » (P4) et « Je suis aussi polie avec le monde » (A1).

4.1.1.1.2 L'appréciation du comportement adopté en classe du primaire.

Un peu plus du tiers des parents¹⁸ et plus de la moitié des adolescents perçoivent que le comportement adopté en 6^e année primaire était moins bon que celui adopté en 1^{re} secondaire. Les adolescents décrivent leur perception en mentionnant les actions suivantes : niaiser, ne pas écouter et être impoli. Voici trois citations d'adolescents qui expriment bien leurs perceptions concernant leur comportement en 6^e année primaire :

A6: J'étais plus énervé et je niaisais tout le temps en 6^e année. Je niaisais avec les amis de la classe pour faire rire la classe.

A3 : En 6^e année, je n'étais pas vraiment à l'écoute.

A4: Vu que je n'aimais vraiment pas ma prof, des fois, je la retournais. Admettons qu'elle me disait : « Assis-toi ! » J'étais comme... « Non, je ne m'assis pas ! » Je la rouspétais quand même assez souvent, mais je ne le fais pas cette année. L'an passé, ça m'amenait des problèmes. Je me suis fait rencontrer par le directeur.

De leur côté, les parents décrivent le moins bon comportement de leur adolescent en 6^e année primaire en faisant référence aux actions suivantes : jaser et niaiser, et leurs propos justifient cette appréciation :

P11 : Comparativement au primaire, il parlait beaucoup et il ne levait pas la main. Ça, on ne le vit plus. Vraiment, on est vraiment contents !

P3 : Il essayait de faire rire parce que, là, il avait découvert qu'en faisant le drôle, ça marchait plus. Il attirait plus l'attention.

Pour ce qui est des absences non motivées au cours de la 6^e année primaire, aucune n'est répertoriée par l'ensemble des participants à l'exception de l'adolescente A1 qui admet s'être

¹⁸ Pour une meilleure compréhension, il est important de mentionner que la proportion de participants indiquée, par exemple un peu plus du tiers des parents ou des adolescents, ne signifie pas forcément que les autres participants ont une perception contraire ou différente des premiers. En effet, ces autres participants peuvent ne pas avoir tout simplement décrit de perceptions sur ce sujet. Dans le même ordre d'idées, des participants peuvent avoir nuancé la description d'une perception en disant une chose et son contraire, ce qui peut alors laisser l'impression qu'il y a plus de 11 adolescents ou 11 parents comme participants. Par exemple, près de la moitié des parents disent que leur adolescent écoute en classe et près du deux tiers des parents sont d'avis qu'il n'écoute pas toujours. Dans un tel cas, il faut comprendre que des parents perçoivent que leur adolescent écoute, mais qu'ils ont aussi mentionné qu'ils perçoivent que leur adolescent n'écoute pas dans certaines occasions.

souvent absente en tenant les propos suivants : « Je disais : “Ah ! Maman, j’ai mal au ventre, j’ai envie de vomir ! Laisse-moi à la maison !” Mes parents, ils me croyaient ! »

Avant de passer à la prochaine section qui présentera la participation aux tâches scolaires, il reste à voir si ce portrait du comportement des adolescents en 1^{re} secondaire et en 6^e année primaire reflète la situation relative à leur réussite scolaire.

4.1.1.1.3 La réussite scolaire lors de la transition primaire-secondaire.

Plus de la moitié des adolescents et des parents sont d’avis que les résultats obtenus lors de la première étape de la 1^{re} secondaire sont identiques à ceux de la 6^e année primaire. Les témoignages suivants le confirment :

P11 : Les meilleurs [résultats], éducation physique. On peut aussi dire géographie. Et les moins bons [résultats], français. C’est plus l’écriture qui est problématique. [...] Il est dans la moyenne. C’était du copier-coller en 6^e année.

A8 : C’était la même chose [pour ce qui est de mes résultats en 6^e année]. Les meilleurs, mathématique et les moins bons, français. Parce qu’en mathématique, je trouve que c’est pas mal une révision tout le temps. C’est comme toujours pareil ! Puis en français, c’est différent. Il y a comme plus de règles de grammaire. Fait que j’oublie !

Par ailleurs, l’adolescente A9 estime qu’[elle] « avai[t] de meilleurs résultats en 6^e année » alors qu’un peu plus du tiers des adolescents et un peu plus du quart des parents considèrent plutôt que les résultats scolaires de la 1^{re} secondaire sont meilleurs que ceux de la 6^e année primaire. Les extraits suivants en témoignent :

A5 : Non, ce n’était pas la même chose. Mes plus poches [résultats en 6^e année primaire], c’était français vu que j’avais beaucoup de misère. Je n’écoutais pas. [...] Cette année, les meilleurs, je dirais que c’est plus le français malgré que ce soit le cours que je me force le plus parce que j’ai comme un petit problème...

P7 : En général, ses notes ont augmenté. En général, je trouve qu’il y a une belle amélioration !

4.1.1.2 La participation aux tâches scolaires.

La description de la participation aux tâches scolaires concerne autant les tâches se déroulant en classe qu’à la maison.

4.1.1.2.1 La participation aux tâches scolaires en classe.

Les participants tiennent compte de trois composantes pour décrire la participation aux tâches scolaires en classe : la participation aux discussions en classe, la réalisation des exercices demandés et le comportement pendant qu'un enseignant donne une explication.

4.1.1.2.1.1 La participation aux discussions de la classe.

Plus du trois quarts des adolescents considèrent qu'ils participent aux discussions de la classe en donnant leur opinion sur le sujet discuté en classe, en posant des questions ou en répondant à celles de l'enseignant. Trois adolescents en témoignent :

A7 : Oui. Je participe, mais ça dépend si ça m'intéresse, si j'ai le gout de partager mon opinion. Ça dépend du sujet !

A11: Ouais, quand on parle [d'un sujet en classe], [l'enseignante] pose des questions et moi, j'aime ça répondre.

A10: Quand je ne sais pas la réponse, je ne lève pas ma main; mais quand je la sais, je la lève.

À ces citations s'ajoute celle de l'adolescent A3 qui brosse le tableau suivant pour expliquer comment il en est arrivé à participer aux discussions de la classe alors qu'il était en 6^e année primaire :

A3 : J'étais gêné comme tout en 6^e année. Ouais, je ne parlais presque pas. C'était rare que je levais la main pour une question. Mais à la fin de l'année, j'ai dit dans ma tête : « Il faut que je me donne un défi. Il faut que je pose des questions à chaque fois que la prof le dit. »

Ensuite, plus du trois quarts des parents perçoivent que leur adolescent participe probablement aux discussions de la classe. Certains appuient leur perception sur l'attitude de leur adolescent lors des discussions familiales, et la déclaration suivante le démontre bien :

P8 : Oui [mon fils doit participer aux discussions de la classe]. Ce qui m'y fait penser, c'est qu'on a toujours parlé ici quand on mange ensemble autour de la table. Ç'a toujours été quelque chose d'important qu'on soit capables de discuter, de dialoguer. Donc, je suis pas mal certain qu'à l'école, il va faire la même chose.

D'autres émettent toutefois plusieurs réserves quant à l'intensité de cette participation en mettant de l'avant la timidité de leur adolescent ou l'intérêt qu'il peut ressentir pour certaines disciplines scolaires. À ce propos, voici les citations de deux parents :

P5 : [Participe-t-elle aux discussions de la classe ?] Hum... Oui... Si quelqu'un lui pose des questions, elle va sûrement répondre. Pas fort, mais elle va le faire. Participer d'elle-même ? Lever sa main et tout ça ? Hum... Je ne suis pas certaine qu'elle le fait encore. Non. Je pense qu'elle va être plus observatrice qu'autre chose.

P7 : Je pense que, quand ça l'intéresse, oui. Des fois, elle me parle de l'histoire, comment c'était intéressant ! De français ! Ça, j'imagine qu'elle lève sa main ! Sinon, je ne suis pas sûre qu'elle est le genre à prendre les devants.

À l'opposé de ce qui précède, trois adolescents et deux parents parlent plutôt de non-participation aux discussions évoquant le fait que l'adolescent est trop timide pour répondre. Les adolescents mettent également en avant le fait de ne pas connaître la réponse attendue. Les témoignages qui suivent en font foi :

A5 : Non [je ne participe pas aux discussions] parce que je suis gênée un peu.

P9 : Pas beaucoup ! Non, non, elle ne lèvera pas nécessairement la main pour répondre. Non, elle est plus réservée et elle n'osera pas nécessairement donner son opinion. Ouais, c'est l'impression que j'ai.

A6: Je ne suis pas bon. Donc, je ne réponds pas parce que je ne sais pas si j'ai la bonne réponse.

4.1.1.2.1.2 La réalisation des exercices demandés.

Tous les adolescents et plus du trois quarts des parents sont d'avis que les adolescents réalisent les exercices demandés en classe. Parmi les adolescents, certains affirment faire les exercices avec diligence; d'autres les font pour éviter d'avoir des devoirs. À cet égard, voici les commentaires de deux adolescentes :

A9 : Je le fais. Je commence tout de suite. Je pose des questions rapidement pour ne pas perdre de temps à ne pas savoir.

A10: Je le fais. Je me mets tout de suite à travailler. Je le fais parce que je ne veux pas l'avoir en devoir.

Toutefois, l'adolescente A7 nuance son propos en précisant : « En math, quand il nous laisse du temps [pour faire un exercice], je ne le fais pas parce que j'aime mieux le faire à la maison [avec ma mère]. »

Certains parents, pour leur part, croient que leur adolescent réalise les exercices en voulant s'en débarrasser ou qu'il les fait sans demander l'aide dont il a besoin. Les trois témoignages qui suivent présentent ces perceptions :

P6 : Il le fait et il se met tout de suite au travail pour avoir terminé le plus tôt possible. [...] Là, il m'a demandé des coquilles... pour pas entendre les gars niaiser. Donc, il va pouvoir plus s'avancer.

P4 : Moi, je dis qu'elle doit essayer de le faire, mais elle ne doit pas le réussir. Pis, elle ne demande pas d'aide. Elle est très gênée de ça. Elle ne veut pas démontrer qu'elle a de la difficulté avec ça.

P7 : [en 6^e année primaire comme en 1^{re} secondaire] Ç'a toujours été un petit peu ça, son problème ! C'est d'aller demander de l'aide. Je pense qu'elle n'en demande pas parce qu'elle est gênée. Je lui ai déjà posé la question : « Ah ! Ben là, je la dérange ! Ben là, elle est tannée de me répondre. »

4.1.1.2.1.3 *Le comportement pendant qu'un enseignant donne une explication.*

La perception des parents et des adolescents quant au comportement des adolescents pendant qu'un enseignant donne une explication diffère en tous points comme le montre le Tableau V.

Tableau V

Perceptions du comportement des adolescents pendant une explication

Perceptions	Nombre de parents	Nombre d'adolescents
○ Écouter l'enseignant	4	7
○ Ne pas écouter toujours l'enseignant	7	4

D'une part, les parents qui sont d'avis que leur adolescent écoute en classe se basent sur des observations menées à la maison ou sur des communications qu'ils ont eues avec les enseignants du secondaire. Deux parents en viennent à cette conclusion dans les mots suivants :

P11 : Je pense qu'il écoute vraiment parce que, s'il est capable d'expliquer ses feuilles d'études, c'est toujours ben parce qu'il écoute !

P3 : Moi, on me dit qu'il est quand même à l'écoute.

La communication avec les enseignants a aussi permis aux parents de décrire leur perception concernant le fait que leur adolescent n'écoute pas toujours les explications en classe. Ils se sont aussi référés au fait que leur adolescent était distrait ou lunatique. À ce sujet, deux parents évoquent ce qui suit :

P2 : [en riant] De ce que j'ai entendu des professeurs, elle a tendance à jouer avec son efface, son crayon. Elle regarde son étui, elle regarde le plafond...

P1 : Ah ! Elle peut vite rêver ! [en riant] Je sais que le prof va pouvoir dire de temps en temps : « Hé ! Reviens sur Terre ! »

D'autre part, les adolescents qui estiment qu'ils écoutent lors d'une explication en classe disent le faire en posant des questions, en prenant des notes ou même lorsqu'ils se heurtent à de l'incompréhension. Leur écoute active est mise en lumière dans les citations suivantes :

A1: Je prends une feuille et je note ce qu'il marque [au tableau]. Des fois, je note rien. J'écoute, j'écoute et je pose des questions.

A11: Souvent, j'essaie de comprendre aussi parce que, des fois, je ne comprends pas. Mais, même si je comprends, j'écoute pareil parce que peut-être que ça va m'aider pareil.

Les adolescents qui avouent ne pas toujours écouter leur enseignant lors d'une explication se justifient en évoquant le fait qu'ils se laissent absorber par leur travail ou qu'ils trouvent ennuyant d'écouter l'enseignant.

A10: Ben, des fois, je ne l'écoute pas. C'est plus fort que moi. Je continue à faire le travail que je fais même si le professeur intervient. Je continue pendant qu'il parle.

A1: Des fois, ça m'arrive de ne pas écouter parce que... Par exemple, si c'est de l'histoire, je m'ennuie complètement. J'ai envie de juste dormir.

Les résultats relatifs à la participation aux tâches scolaires en classe étant présentés, la prochaine division portera sur celle à la maison.

4.1.1.2 La participation aux tâches scolaires à la maison.

Pour ce qui concerne la participation aux tâches scolaires à la maison, tous les participants font référence à la réalisation des devoirs. À cet égard, plus du tiers des adolescents insistent sur le fait qu'ils se concentrent pour faire leurs devoirs, et la citation suivante de

l'adolescent A3 résume bien comment ces adolescents s'y prennent pour les faire : « Je m'installe dans ma chambre. J'enlève tout ce qui est distraction. J'ai de la musique, mais la musique, ça m'aide à me concentrer ».

Pour ce qui est de la quantité de devoirs faits, les perceptions des parents et des adolescents diffèrent quelque peu. D'une part, plus de la moitié des parents perçoit que leur adolescent se limite à faire ce qui est demandé par les enseignants alors que seulement trois adolescents abondent dans le même sens. À ce propos, voici ce qu'en pensent un parent et un adolescent :

P3 : Il fait ce qu'on lui demande. Il n'en fait pas plus. Je ne pense pas qu'il en fasse moins. Il faut le rappeler à l'ordre de temps en temps, mais je pense qu'il fait ce qu'on lui demande.

A11: Admettons qu'ils me demandent de faire un devoir, je vais le faire. Mais je ne vais pas nécessairement vouloir tout faire le cahier pour que, quand ils vont me le demander, je l'aurai déjà fait. Je vais seulement faire ceux qu'ils me demandent.

En revanche, près de la moitié des adolescents jugent qu'ils font parfois plus de devoirs que demandé par les enseignants. Deux adolescentes s'expriment ici sur ce sujet :

A2 : Parfois oui quand je sais qu'il faut que je le fasse après. Quand j'ai le temps, je le fais. [en riant] Je prends de l'avance si je peux ou lorsque j'ai rien à faire le midi.

A9 : Des fois, j'en fais plus que le prof en demande pour éviter d'avoir des devoirs non faits.

Avant de passer à la présentation des résultats concernant la seconde dimension de l'engagement, soit l'engagement affectif, il importe de décrire ce que pensent les participants de l'influence des parents sur les comportements et la participation aux tâches scolaires des adolescents. À ce propos, un peu plus du quart des adolescents et plus de la moitié des parents considèrent que ces derniers sont en mesure d'influencer positivement l'engagement comportemental de leur adolescent. Premièrement, autant la communication d'attentes claires, la supervision des devoirs, l'intérêt manifesté pour l'adolescent que sa conscientisation sont cités par les membres du 11^e duo :

A11: [Mes parents] ont une influence positive, là. Eux autres, ils veulent que je fasse ce qui est demandé. Ils veulent au moins que je fasse ce qu'il faut pour réussir. Ça veut dire écouter ce que le prof dit, faire ce qu'il demande, ne pas oublier des affaires dans mon sac, mon agenda, genre. Ils veulent que je l'apporte : ils le regardent. Quand je ne l'apporte pas – pour que je comprenne plus – ils me donnent des conséquences.

P11: Je pense que oui [j'ai une influence sur son engagement comportemental]. Je pense que juste le fait qu'il nous teste tout le temps un petit peu et de voir qu'on est à l'affut et qu'on ne le lâche pas, je pense que ça nous prouve que... vraiment ! Sur sa participation en classe, le fait que je le suive, que je fouille dans son sac, que je pose des questions, qu'on a aussi un suivi avec les professeurs. Dès qu'il y a quelque chose, on le sait : « As-tu pensé à ça aujourd'hui ? » « Ah ! Ouais, c'est vrai. » Il voit qu'on est au courant de tout. Donc, il n'a pas le choix de s'impliquer.

Deuxièmement, deux autres parents apportent des précisions sur ce sujet. D'une part, un parent explique l'influence qu'il souhaite avoir sur l'engagement comportemental de son adolescent; d'autre part, un autre parent énonce comment influencer cet engagement chez son adolescente :

P3 : Ben, j'aimerais qu'il retienne que, quand on a besoin d'être aidé, qu'on a besoin de quelque chose, de ne pas se gêner et [de] le demander et [de] poser des questions. Il n'y a pas de questions niaiseuses. Sinon, tu vas te faire répondre : « As-tu pensé que l'outil se trouve peut-être là ? » Si un moment donné, il vient à penser comme ça, c'est un maudit plus ! Ça, c'est [bon] dans n'importe quoi ! J'espère que je vais réussir à lui donner cette chose-là !

P7 : Ah ! Pour le comportement, il faut garder un lien avec nos jeunes, car ils sont autonomes jusqu'à un certain point. Aussi, ça lui montre que je m'intéresse [à elle]. Je veux lui montrer que j'ai un intérêt pour qu'elle réussisse, qu'elle le sente aussi cet intérêt-là, [c'est-à-dire] que je suis derrière et que je vais réagir s'il y a de quoi. Tsé ! Je pense que c'est primordial ! Je suis en arrière, et elle le sait.

La présentation des résultats relative à l'engagement comportemental étant terminée, il importe d'en faire un résumé avant de passer à la prochaine rubrique portant sur les résultats quant à l'engagement affectif. Cette synthèse, pouvant aussi être consultée sous forme de tableaux aux annexes L et M, est associée au premier et au troisième objectifs spécifiques de recherche puisqu'elle présente les perceptions des parents et des adolescents quant à leur description de l'engagement.

D'une part, les parents ont décrit l'engagement comportemental (premier objectif spécifique de recherche) en faisant référence aux comportements adoptés par leur adolescent ainsi qu'à leur participation aux tâches scolaires en classe et à la maison. Globalement, les parents ont une perception fort positive de l'engagement de leur adolescent que ce soit concernant son comportement, sa participation aux discussions de la classe, sa réalisation des exercices demandés ou celle des devoirs. Toutefois, ils perçoivent que leur adolescent n'écoute pas toujours pendant qu'un enseignant donne une explication. Par ailleurs, ils sont d'avis qu'ils peuvent influencer positivement l'engagement comportemental de leur adolescent, par exemple, en lui démontrant de l'intérêt, en supervisant ses devoirs ou en le questionnant.

D'autre part, les adolescents perçoivent leur engagement comportemental (troisième objectif spécifique de recherche) de manière encore plus positive que ne le fait leur parent. En effet, ils considèrent qu'ils adoptent un bon comportement en classe, qu'ils participent aux discussions de la classe, qu'ils écoutent pendant qu'un enseignant donne une explication et qu'ils réalisent les exercices et les devoirs demandés. Sur ce point, la plupart d'entre eux estiment faire plus de devoirs que demandé. Certains adolescents sont aussi d'avis que leur parent a une influence positive sur leur engagement comportemental puisqu'il leur communique des attentes claires et qu'il supervise leurs devoirs.

4.1.2 L'engagement affectif

Les participants décrivent l'engagement affectif des adolescents à l'aide de perceptions relatives à l'identification à l'école, à la valorisation de l'apprentissage et de l'éducation et aux émotions ressenties envers l'école.

4.1.2.1 L'identification à l'école.

La perception du sentiment d'appartenance à l'école permet aux participants de décrire l'identification à l'école des adolescents.

4.1.2.1.1 Le sentiment d'appartenance à l'école.

Les participants à la présente étude décrivent le sentiment d'appartenance à l'école secondaire en faisant référence à plusieurs composantes. Après en avoir fait la présentation dans

les prochaines lignes, il sera question du sentiment d'appartenance à l'école primaire ainsi que de la perception des parents quant à leur influence sur le sentiment d'appartenance à l'école.

4.1.2.1.1.1 Le sentiment d'appartenance à l'école secondaire.

Les parents comme les adolescents décrivent le sentiment d'appartenance à l'école secondaire en se référant à plusieurs composantes, et le Tableau VI les résume.

Tableau VI

Perceptions du sentiment d'appartenance à l'école secondaire

Perceptions	Nombre de parents	Nombre d'adolescents
○ Sentiment de bien-être	6	9
○ Relation positive avec l'enseignant	-	5
○ Nouveaux amis	5	4
○ Équipe sportive	2	2

D'abord, un peu plus de la moitié des parents parlent du sentiment de bien-être de leur adolescent en faisant référence au fait qu'il se sent bien à l'école, qu'il veut y aller et qu'il y est heureux. Les témoignages qui suivent permettent une meilleure compréhension de ce sentiment de bien-être, une composante du sentiment d'appartenance à l'école :

P2 : Elle a hâte d'aller à l'école. Mon Dieu ! Des fois, si elle a un rendez-vous, elle ne veut même pas y aller pour pouvoir aller à l'école parce qu'elle est bien là-bas. Elle ne veut pas manquer l'école.

P4 : Moi, je pense qu'elle se sent à sa place dans cette école-là, oui, parce qu'elle ne part pas fâchée le matin. Elle est contente.

Ensuite, la presque totalité des adolescents parle du sentiment de bien-être presque dans les mêmes termes que les parents (se sentir bien à l'école, vouloir y aller), mais ils y ajoutent la notion de plaisir à fréquenter leur école. De plus, ils font référence aux relations positives qu'ils vivent avec leurs enseignants pour expliquer le sentiment d'appartenance à leur école. Voici les propos de certains adolescents concernant ces composantes du sentiment d'appartenance :

A5 : Des fois, ils vont nous expliquer [quelque chose] et ils vont penser à quelque chose qu'ils ont fait, quelque chose de drôle et ils vont nous le dire. Ça va comme nous changer les idées et, lorsqu'ils vont nous expliquer, ça va plus nous tenter, je trouve. Puis, sinon, il y en a qui font des blagues et c'est drôle !

A6: Ben, je me sens bien, les professeurs sont gentils, pis... j'ai le gout d'aller à l'école même si je n'aime pas l'école.

A8 : Je me sens à ma place. Les professeurs m'aiment. Je me suis fait des amis et j'ai du fun !

Sur ce dernier point, autant les parents que les adolescents, et comme vient de l'exprimer l'adolescent A8, le fait d'avoir des amis au secondaire est révélateur d'un bon sentiment d'appartenance. Le parent P9 abonde dans le même sens en affirmant : « Elle est bien et elle a des amies avec qui elle dine sur les heures de midi. Oui, j'ai l'impression qu'elle est bien. »

Deux parents et deux adolescents ont aussi souligné que l'intégration de l'adolescent dans une équipe sportive mène ce dernier à ressentir un plus grand sentiment d'appartenance. De plus, les adolescents ont mis l'accent sur le sentiment de fierté qu'ils éprouvent à faire partie de leur équipe sportive. À cet égard, voici ce que perçoit le 7^e duo de parent-adolescent :

P7 : [son sentiment d'appartenance est] Très fort ! Écoute, elle porte les couleurs de son école : le bleu et or. Son école, elle l'aime !

A7 : Tsé, le basket, pour eux, c'est tellement important ! Pis, ils veulent tellement qu'on se rende dans d'autres niveaux que, moi, je sens que je fais partie de quelque chose d'important dans l'école.

4.1.2.1.1.2 Le sentiment d'appartenance à l'école primaire.

Par ailleurs, les participants sont aussi en mesure de décrire le sentiment d'appartenance que les adolescents ressentaient en 6^e année primaire. Premièrement, un peu plus du quart des adolescents considèrent que leur sentiment d'appartenance à leur école primaire était semblable à celui ressenti en 1^{re} secondaire, car ils s'y sentaient également bien. Deuxièmement, près de la moitié des parents font aussi référence au sentiment de bien-être (se sentir bien à l'école) pour décrire le sentiment d'appartenance de leur adolescent à son école primaire, mais ils nomment également les amis et la relation plus étroite avec l'enseignant du primaire pour compléter leur description. L'ensemble de ces perceptions est présenté par trois participants :

A7 : [en 6^e année primaire] J'avais un sentiment d'appartenance aussi, ouais ! Là aussi, je sentais que j'avais ma place !

P8 : Il allait à l'école, en 6^e année, surtout pour voir ses amis.

P7 : En 6^e année, c'était beaucoup affectif avec le professeur. Tsé ! Le prof au primaire, c'est tout le temps le même !

Toutefois, un peu plus du quart des adolescents et tout autant de parents sont plutôt d'avis que le sentiment d'appartenance à l'école primaire était moins grand que celui ressenti au secondaire. Les adolescents expliquent ce constat, dans les lignes suivantes, en faisant référence à leur faible sentiment de bien-être ou à l'absence d'une équipe sportive :

A10: Je me sentais un peu moins à ma place dans mon école l'an passé.

A11: À cette école-là, on n'avait pas vraiment d'équipe de sport. À cette école-là, tu y allais, puis tu t'amusais avec tes amis et tu partais chez toi.

Les parents, pour leur part, nomment aussi le faible sentiment de bien-être et l'absence d'une équipe sportive pour expliquer le moins grand sentiment d'appartenance à l'école primaire de leur adolescent, mais ils ajoutent les relations conflictuelles avec les pairs.

P2 : Avant [en 6^e année] c'était le contraire [de la 1^{re} secondaire] parce que n'importe quelle raison était bonne pour manquer de l'école.

P11 : C'était plus difficile. Je pense que les amis, les pairs qui étaient dans son groupe, ce n'était pas nécessairement toujours positif. Il avait des conflits avec certains.

P10 : Je pense que, pour ce qui est du niveau d'appartenance, il était peut-être moins grand au primaire versus le fait qu'elle ne faisait pas partie d'une équipe sportive.

4.1.2.1.1.3 L'influence des parents sur le sentiment d'appartenance à l'école.

Enfin, trois parents considèrent qu'ils influencent le sentiment d'appartenance de leur adolescent en lui parlant de son école secondaire, et les extraits suivants le montrent :

P10 : Je lui explique qu'elle est chanceuse de faire partie de ça [le programme sport-études], puis je lui explique aussi le sentiment d'appartenance comment ça peut être fort et l'influence que ça peut avoir... [sur elle]

P7 : Ben, je lui vante son école ! Je suis allée à cette école aussi !

En outre, le parent P7 décrit également les propos qu'elle tient à son adolescente concernant les activités d'accueil qu'elles ont vécues dans le cadre de la TPS, des activités qu'elle identifie comme ayant stimulé le sentiment d'appartenance de son adolescente :

P7 : Je lui dis [à ma fille] : « C'est une belle école ! Tu as eu un bel accueil. » Tu sais, moi, je n'avais jamais vu ça ! Ils ont eu deux grosses activités pour accueillir tous les parents de secondaire 1 et les enfants. Ils ont fait un gros souper tourtière en septembre où est-ce qu'on a rencontré tous les profs. Après, on pouvait visiter l'école, aller voir les locaux. Puis, on a eu une autre activité juste avant le début de l'autre année avec tous les élèves de 6^e année, qui savaient qui s'en venaient dans cette école, pour expliquer le fonctionnement de l'école. On a eu deux grosses réunions : une, juste avec les parents et l'autre [le souper] était avec les enfants. Tsé ! Convivial, le souper ! Se promener dans l'école, être libres dans l'école, aller voir tout ! Ça a comme fait : « Ah ! C'est pas si pire ! » Puis là, tu te démêles dans l'école. Ce n'est pas la première fois que tu viens ! Les cadenas... J'ai trouvé ça vraiment très bien ! Moi, je lui dis que c'est une belle école.

À l'inverse, trois parents estiment qu'ils n'ont pas d'influence sur le sentiment d'appartenance de leur adolescent. Pour illustrer cette perception, les propos du parent P11 sont révélateurs : « Non, je ne pense pas [avoir de l'influence sur son sentiment d'appartenance à l'école]. Pas du tout même ! Je pense que ça vient de lui. Je pense que ça se crée à l'école même. »

La prochaine section s'intéressera à la valorisation de l'apprentissage et de l'éducation.

4.1.2.2 La valorisation de l'apprentissage et de l'éducation.

Selon les participants, la valorisation de l'apprentissage et de l'éducation correspond à l'importance accordée à l'école. À ce sujet, le Tableau VII récapitule l'appréciation des parents et des adolescents.

Tableau VII

Appréciation de l'importance accordée à l'école par les adolescents

Perceptions	Nombre de parents	Nombre d'adolescents
○ L'école est très importante.	2	4
○ L'école est importante.	2	3
○ L'école est moyennement importante.	7	4

Le Tableau VII montre que la perception des parents et des adolescents concernant l'importance de l'école diffère passablement. En effet, les parents sont plus nombreux que les adolescents à percevoir une importance moyenne accordée à l'école, mais les parents comme les adolescents expliquent tout de même cette perception de la même manière, soit en évoquant le fait que la fréquentation de l'école correspond davantage à une résignation qu'à une stimulation chez

l'adolescent. La citation des propos tenus par le parent P6 illustre bien la perception des parents : « C'est moyennement important, mais il sait que c'est la vie ». Il en est de même concernant la déclaration de cette adolescente :

A1: [l'école, c'est] Moyen important parce que si tu ne réussis pas, ça va rien te servir [l'école] et, si tu réussis, ça va te servir pour plus tard pour avoir un métier.

Par ailleurs, les adolescents perçoivent globalement une importance plus grande accordée à l'école que ne le fait leur parent. D'une part, les adolescents mettent en évidence la nécessité et la prédominance de l'école secondaire; d'autre part, les parents font référence aussi à la nécessité de l'école, mais également au grand investissement dans les études. Lors des entrevues, les participants ont donc fait les observations qui suivent :

A6: [l'école, c'est] Important parce que, pour plus tard, si je veux avoir un bon emploi et nourrir ma famille.

A2 : Je sens que c'est plus important, dans la vie, d'aller à l'école secondaire [qu'à l'école primaire].

P8 : Entre moyen et grand. Il sait que c'est, pour lui, quelque chose de nécessaire. Il sait que, pour lui, pour atteindre quelque chose, il faut qu'il passe par là.

P5 : Je dirais : c'est important pour elle. C'est une petite fille qui travaille fort pour réussir. Elle veut ! Elle s'investit vraiment.

La section subséquente s'attardera à présenter les émotions ressenties envers l'école.

4.1.2.3 Les émotions ressenties envers l'école.

Les participants décrivent les émotions positives et négatives ressenties envers l'école en se référant à l'intérêt des adolescents envers leur école secondaire et les apprentissages scolaires.

4.1.2.3.1 Les émotions positives ressenties envers l'école.

Les participants à la présente étude décrivent les émotions positives ressenties envers l'école à l'aide de perceptions, et le Tableau VIII les liste :

Tableau VIII

Perceptions des émotions positives ressenties envers l'école

Perceptions	Nombre de parents	Nombre d'adolescents
○ Aimer l'école secondaire	6	7
Pour les enseignants	2	3
Pour les amis	9	-
Pour la variété de l'organisation scolaire	-	3
Pour les activités	-	2
○ Aimer apprendre	4	10

D'une part, le fait d'aimer l'école secondaire a été identifié par plus de la moitié des parents et des adolescents comme étant l'une des émotions positives ressenties envers l'école. Toutefois, leurs raisons expliquant cet intérêt pour l'école secondaire sont distinctes à l'exception de la relation positive avec les enseignants. Les extraits suivants illustrent les perceptions des parents et des adolescents quant au rôle des enseignants dans le développement de sentiments positifs envers l'école secondaire :

P11 : S'il voit qu'il est capable d'avoir un certain lien avec un prof, il va triper avec ! Surement que son prof d'histoire lui donne le gout de s'engager parce qu'il aime la matière. Je le sais, moi, je m'en rends compte ! Comme à soir, ce sont les sciences qu'il a à étudier et, ça, je le vois qu'il n'aime pas ça ! Donc, moi, je le vois dans son engagement, la relation qu'il peut avoir avec le prof.

A3 : En secondaire 1, [les enseignants] m'encourage[nt] tellement que je fais : « Voyons, l'école, c'est donc ben cool ! » Oui, c'est genre : « L'école, c'est vraiment cool ! Je veux y aller tous les jours ! »

A4: [Les enseignants du secondaire] se forcent même si on a des problèmes. Des fois, ils ne savent pas trop quoi faire, mais ils nous aident ! Même si, des fois, c'est un peu bizarre leurs questions, ils essaient toujours de trouver des solutions à nos problèmes.

Ensuite, les parents perçoivent que leur adolescent aime son école secondaire par le fait qu'il y fréquente ses amis, et un père décrit bien cette réalité :

P8 : C'est intéressant pour lui d'être là parce que ses amis sont là. Mais ça serait une autre école, je ne penserais pas que ce serait plus dérangeant. Si les amis le suivaient dans une autre école, il serait ben content aussi.

Les adolescents, pour leur part, perçoivent aussi qu'ils aiment l'école, soit pour les activités qui y sont offertes, soit pour l'organisation scolaire qu'ils considèrent comme plus variée que celle de l'école primaire. Voici les commentaires de deux adolescentes expliquant leur intérêt pour leur école secondaire :

A10: Au primaire, on reste toujours à la même place. C'est moins endormant [au secondaire] parce qu'on change de local, d'enseignant...

A9 : J'aime ma nouvelle école ! Sur l'heure du diner et pendant les pauses, je vais au salon jeunesse pour les [élèves de] 1^{re} secondaire pour aller parler avec mes amies, pour diner là. Et les jeudis et vendredis, il y a un salon de coiffure.

D'autre part, les participants ont aussi identifié le fait d'aimer apprendre comme étant une émotion positive envers l'école. Presque tous les adolescents se perçoivent comme aimant apprendre alors que seulement près du tiers des parents ont cette même perception. À ce propos, un parent évoque ce qui suit :

P1 : Déjà, je pars d'un principe que, si l'enfant parle beaucoup plus, montre ses exercices, c'est que déjà elle s'intéresse beaucoup plus à ce qu'elle fait parce qu'elle est fière de le faire.

Bien que les adolescents considèrent qu'ils aiment apprendre, ces derniers ne ressentent cependant pas ce sentiment en tout temps, et les nuances apportées par deux adolescentes illustrent bien les propos de l'ensemble des adolescents :

A4: [aimer apprendre ?] Ça dépend toujours ! Quand ça fait longtemps qu'ils parlent, je ne suis plus capable. Quand il faut qu'on fasse des travaux que je n'aime pas, comme dans notre cahier, je n'aime pas ça.

A1: En fait, quand ça demande des efforts, je trouve que c'est moins intéressant d'apprendre.

Bien que les participants aient décrit des émotions positives ressenties envers l'école, il n'en demeure pas moins que certaines de leurs perceptions traduisent des émotions plutôt négatives ressenties chez les adolescents. La prochaine division concernera celles-ci.

4.1.2.3.2 Les émotions négatives ressenties envers l'école.

Tout d'abord, ce sont principalement les parents qui perçoivent, chez leur adolescent, des émotions négatives envers l'école. En effet, les adolescents portent en général un regard beaucoup plus positif sur leur relation émotionnelle avec l'école si ce n'est quelques exceptions.

Dans cet ordre d'idées, bien qu'un peu plus de la moitié des participants croient que les adolescents aiment leur école secondaire, il reste que deux parents et quatre adolescents font part des émotions suscitées par l'école en termes plutôt dépréciatifs. Sur ce sujet, les commentaires de deux adolescents et d'un parent permettent de bien saisir leurs perceptions :

A9 : J'aime l'école, mais ça dépend des matières. Quand arrivent math et français, c'est un peu plus plat !

A6 : Je n'aime pas l'école parce que j'aime pas ça travailler les matières scolaires. J'aime mieux jouer dehors !

P6 : Il n'aime pas l'école ! Il a autre chose à faire que d'aller à l'école ! C'est un grand aventurier, un grand bricoleur, un grand motivateur de jeu ! Mais, il sait que l'école, il n'a pas le choix pour avoir de l'argent et l'amener à faire ce qu'il aime, pour l'amener à être un aventurier, un bricoleur...

En outre, plus de la moitié des parents estiment que leur adolescent ressent de l'anxiété quant à son école secondaire. Ils expliquent cette inquiétude en faisant référence à la crainte de ne pas y avoir d'amis, une inquiétude aussi décrite par trois adolescentes, à l'insécurité ressentie quant à la nouvelle école et à ses exigences ainsi qu'aux relations enseignant-élève moins personnalisées au secondaire. Voici d'ailleurs comment une adolescente et trois parents perçoivent l'anxiété ressentie :

A5 : J'avais peur de rester toute seule dans mon coin, pis de... genre, ne pas avoir d'amis; pis, de me faire insulter, là.

P5 : En fait, ça la stressait les amis et tout ça [avant son entrée au secondaire]. C'est sûr que ça nous fait de la peine [de voir notre enfant aussi stressée]. « Tu vas voir tes amies du primaire, oui, c'était tes amis, mais tes vraies, vraies amies, tu vas te les faire au secondaire. Au secondaire, ce sont des amies que tu vas probablement garder toute ta vie. Tu vas créer des liens, mais pas avec tout le monde ! » Puis, ça l'a encouragée.

P10 : Des fois, elle se couche le soir et [elle me dit] : « As-tu pensé à ça ? Demain, nous avons ça. Demain vas-tu venir me chercher ? » Beaucoup d'angoisse et d'insécurité !

P4 : Tsé, l'anxiété a toujours été là, mais des crises de panique, non... C'était une grosse marche entre les deux [le primaire et le secondaire]. Moi, je pense que, le plus dur, c'est l'encadrement qu'elle a trouvé difficile. Je suis sûre que ça l'aidait d'être au primaire : avoir l'encadrement qu'elle avait. Elle a trouvé ça gros, tomber avec beaucoup d'enfants dans la même classe et qu'ils ne soient pas, tsé, *cocoonés*. Tsé, les professeurs, au primaire, sont toujours derrière... Avec les professeurs [du secondaire], c'est plus gênant. Je ne sais pas... Il change de professeurs... Ça l'intimide peut-être plus...

Ceci étant dit, l'adolescente A4 tient un discours qui diffère de la perception de sa mère lorsqu'il s'agit de sa relation avec son enseignant de 6^e année primaire : « Je n'aimais pas ça, mon école en 6^e année. J'avais beaucoup de difficultés avec mon enseignant... Quand ils nous ont appris que notre professeur était déménagé à Québec, j'ai sauté au plafond ! »

Par ailleurs, plus du trois quarts des parents décrivent les émotions négatives ressenties par leur adolescent à la suite d'épisodes d'intimidation que celui-ci a vécus, soit en 6^e année primaire, soit depuis le début de son secondaire. Plus spécifiquement, voici comment deux parents relatent certains de ces incidents regrettables :

P6 : On fait un gros travail là-dessus avec lui [sur sa capacité à se faire des amis]. « Intègre-toi ! » Mais ça ne lui tente pas, là, parce qu'il s'est fait fesser dessus au hockey, et le même joueur le voyait à l'école. Il le *beanait* et il était plein de bleus ! « OK, stop ! » J'ai dû aller à l'école [secondaire] et au hockey mineur [pour que ça cesse]. Des petits gars, c'est *rough*...

P2 : Au primaire, c'était la petite fille renfermée qui ne faisait aucun effort... Elle n'avait pas d'amies. Elle se faisait intimider. Elle se faisait beaucoup agacer. Elle se faisait rejeter. Elle s'est même fait tabasser... Vraiment, ça n'a vraiment pas bien été tout le primaire !

Par ailleurs, trois adolescents insistent sur le fait qu'ils n'aimaient pas l'école lorsqu'ils étaient en 6^e année primaire. Les paroles de l'adolescent A3 expriment le sentiment général de ces derniers : « En 6^e année, je n'aimais pas trop apprendre. J'aimais plus dessiner. »

Avant de passer à la prochaine rubrique, il est important de résumer les perceptions des participants quant à l'engagement affectif des adolescents à risque de DS lors de la TPS, des perceptions qui concernent le premier et le troisième objectifs spécifiques de recherche. De plus, une synthèse en est présentée par l'entremise de tableaux se trouvant aux annexes L et M.

Premièrement, les parents décrivent l'engagement affectif de leur adolescent (premier objectif spécifique de recherche) par son sentiment d'appartenance à l'école en mentionnant son sentiment de bien-être ressenti autant au primaire qu'au secondaire, la présence de ses amis et le fait d'appartenir à une équipe sportive. Certains parents considèrent qu'ils peuvent influencer positivement le sentiment d'appartenance de leur adolescent en lui parlant de son école et des activités qui y sont offertes alors que d'autres croient plutôt ne pas avoir d'influence sur ce sentiment. La description de l'engagement affectif a aussi porté sur l'importance que leur adolescent accorde à l'école, une importance que la majorité des parents a jugée moyenne du fait qu'ils perçoivent davantage de résignation que de stimulation quant à la fréquentation scolaire de leur adolescent. Ils ont également brossé le tableau des émotions tant positives que négatives ressenties par leur adolescent. Ainsi, ils sont, pour la plupart, d'avis que leur adolescent aime l'école principalement parce qu'il y a des amis. Par contre, la majorité des parents reconnaissent que leur adolescent vit de l'anxiété depuis qu'il est à l'école secondaire et qu'il a été victime d'intimidation au primaire ou au secondaire.

Deuxièmement, les adolescents décrivent leur engagement affectif (troisième objectif spécifique de recherche) en se référant à leur sentiment d'appartenance à l'école, un sentiment qu'ils reconnaissent par le bien-être qu'ils ressentent, leur relation positive avec leurs enseignants, leurs amis et leur appartenance à une équipe sportive. Leurs perceptions quant à l'importance qu'ils accordent à l'école sont toutefois également partagées entre le fait de considérer l'école comme très importante, importante ou moyennement importante, mais les raisons invoquées pour expliquer leurs perceptions consistent à considérer l'école comme étant nécessaire pour avoir une bonne vie plus tard. Enfin, la grande majorité des adolescents ressentent des émotions positives quant à leur école et aux apprentissages.

Les résultats concernant l'engagement affectif étant maintenant présentés, la prochaine rubrique concernera ceux relatifs à l'engagement cognitif.

4.1.3 L'engagement cognitif

La troisième dimension de l'engagement, l'engagement cognitif, a été décrite par les participants en faisant référence à l'investissement cognitif dans les apprentissages.

4.1.3.1 L'investissement cognitif dans les apprentissages.

L'investissement cognitif dans les apprentissages, selon les participants à cette étude, comporte trois composantes : le degré d'attention des adolescents, leur perception de compétence ainsi que les efforts fournis pour faire des apprentissages.

4.1.3.1.1 Le degré d'attention des adolescents.

Pour commencer, l'attention est décrite, par tous les adolescents, comme étant le fait d'écouter en classe alors que près de la moitié des parents la reconnaissent plutôt dans l'exécution des tâches demandées en classe ou à la maison ou par le fait que l'adolescent est en mesure de raconter sa journée à l'école secondaire. Voici les témoignages d'une adolescente et de deux parents illustrant la description de l'attention chez les adolescents :

A4: Se concentrer. Écouter surtout.

P7 : [son degré d'attention est] Très bien ! Elle participe, elle fait les activités qu'on demande. À la maison aussi ! Si je lui demande quelque chose, elle le fait.

P3 : Il est capable de la raconter [sa journée] : « J'ai vu ça, j'ai vu ça. » Des fois, au primaire, comme son attention était moins bonne, il nous disait des informations que ce n'était pas toujours vrai. Il fallait valider.

Concernant le dernier sujet abordé par le parent P3, soit que l'attention était moins bonne en 6^e année primaire comparativement à celle de la 1^{re} secondaire, l'adolescent A3 rapporte, de son côté, l'évolution de son attention au cours de sa dernière année à l'école primaire :

A3 : Je n'étais pas attentif [en 6^e année]. Mes devoirs, je les faisais, mais très mal faits... un petit peu *botchés*, et ça ne me dérangeait pas ! Le prof, ça lui dérangeait ! Il me disait : « Fais-le comme il faut ! » Je le faisais et j'ai pris cette habitude-là. Au milieu de l'année, j'ai commencé à prendre cette habitude-là jusqu'à la fin de l'année. Là, j'ai commencé à être plus attentif, à faire les numéros et à être concentré sur tout. Puis, quand c'était rendu des

examens, j'ai fait : « Ben là, ce numéro-là est donc ben facile ! Je l'ai fait en 30 secondes et j'ai tout bon ! »

De plus, tous les participants sont en mesure d'apprécier le degré d'attention des adolescents participant à la présente étude. Le Tableau IX la montre, et les prochaines subdivisions en font la présentation.

Tableau IX

Appréciation du degré d'attention des adolescents

Perceptions	Nombre de parents	Nombre d'adolescents
○ Manque de constance de l'attention	10	7
○ Bonne attention	-	3
○ Faible attention	1	1

4.1.3.1.1 Le manque de constance de l'attention.

D'abord, le Tableau IX indique que la presque totalité des parents et la majorité des adolescents perçoivent un manque de constance de l'attention. Ici, autant les distractivités externes qu'internes, les difficultés scolaires que le manque d'intérêt pour la discipline scolaire expliquent l'instabilité de l'attention chez les adolescents. Les citations de trois adolescents et de trois parents résument ces différentes raisons.

A5 : Je me déconcentre souvent avec des petits bruits. Lorsque je suis fatiguée, je pars dans la lune facilement. Si j'ai quelque chose sur mon bureau qui peut me déconcentrer, je vais jouer avec.

A6: Il y a des matières que je n'écoute pas parce que je n'aime pas ça comme français.

A7 : Moi, ça dépend des matières. Exemple : histoire, j'aime vraiment ça ! Je vais écouter. Les maths... c'est pour ça que j'ai plus de misère, c'est que j'écoute moins. Ça m'intéresse moins.

P2 : Elle a toujours des épisodes dans sa journée où elle est complètement partie dans la lune.

P8 : Plus c'est intéressant, plus il va être intéressé ! Ça va vraiment avec l'intérêt qu'il a par rapport à la matière, par rapport à ce qui est dit et par rapport à la personne qui le dit. [...] Des fois, je suis pas mal sûr qu'il lui en manque un petit peu [des explications]. Ça dépend comment il va se faire dérange ou s'il dérange les autres en jasant et [si] les autres autour jasant avec lui.

P7 : Je pense qu'elle en perd des bouts à un moment donné parce que ça devient difficile pour elle.

Sur ce même sujet, un des parents explique comment il croit pouvoir influencer positivement l'attention instable de son adolescent :

P11 : Je pense que oui [je peux influencer son attention]. Juste le fait de le questionner, qu'il voie que, moi, je me pose une question. Je me demande comment ça se fait [qu'il a des dessins sur les mains]. Puis lui dire : « Les efforts que tu mets, le temps que tu consacres à ton examen, ça va faire en sorte que tu vas avoir une meilleure note ! » On lui parle beaucoup, on le sensibilise, on le conscientise le plus possible. On n'est pas reposant !

À l'inverse, un autre parent considère plutôt qu'il ne peut avoir d'influence sur l'attention de son adolescente, et il l'exprime dans les mots suivants :

P9 : Je ne sais pas en quoi je peux avoir de l'influence là-dessus [son degré d'attention] ! En quoi je peux être un modèle pour elle ? Est-ce qu'elle est persévérante ? Je ne le sais pas ! Est-ce qu'elle va toujours au bout de ce qu'elle a à faire ? Je ne le sais pas !

4.1.3.1.1.2 La bonne attention.

Le Tableau IX montre que trois adolescents se perçoivent comme ayant un bon degré d'attention. À ce sujet, l'adolescent A8 affirme que « 90 % du temps [je suis attentif en classe] parce que je regarde, en avant de la classe, le professeur. J'écoute ce qu'il dit. Je ne gosse pas avec des crayons. » Par ailleurs, l'adolescente A7 estime que, pour sa part, elle avait un meilleur degré d'attention en 6^e année primaire que celui qu'elle a en 1^{re} secondaire et elle l'explique de la façon suivante :

A7 : J'étais plus attentive [en 6^e année] parce que c'était tout le temps le même professeur. Ça fait que, tsé ! il fallait tout le temps que j'écoute. Puis, c'était toujours pareil : j'étais plus attentive !

4.1.3.1.1.3 La faible attention.

Le Tableau IX met aussi en évidence qu'un parent et une adolescente reconnaissent que le degré d'attention de l'adolescente de 1^{re} secondaire est faible. Ces participants formant le 4^e duo l'énoncent ainsi :

P4 : C'est sûr qu'elle n'est pas toute là. Elle doit écouter un petit peu au départ, puis après elle part. Ça, c'est sûr !

A4: J'ai très de la misère à toujours rester concentrée. Quand ça fait une demi-heure que la professeure parle, je perds le fil et je ne suis plus là. Je suis comme de même [les yeux à moitié fermés, le coude sur la table, la tête qui repose dans la paume de la main]. Je n'écoute plus, ça ne me tente plus. J'ai comme ma surdose, là !

La prochaine section s'attardera à la perception de compétence des adolescents.

4.1.3.1.2 La perception de compétence.

Pour décrire cette composante de l'investissement cognitif dans les apprentissages, près de la moitié des parents portent leur attention sur le sentiment d'incompétence qu'ils perçoivent chez leur adolescent. Quant aux adolescents, plus du tiers d'entre eux font aussi mention de leur sentiment d'incompétence tandis que plus de la moitié d'entre eux rapportent plutôt comment ils vivent leur sentiment de compétence.

Premièrement, les parents tracent un portrait plutôt sombre de la perception de compétence de leur adolescent en relatant soit qu'il ne veut pas demander d'aide à ses enseignants, soit qu'il réagit négativement devant un problème difficile à résoudre. Les témoignages de trois parents sont révélateurs :

P2 : Des fois, elle ne veut pas poser de questions. Elle est trop gênée, elle ne pose pas de questions. Ça, ce sont les professeurs qui me l'ont dit. Si elle fait un devoir ou un travail et qu'elle est bloquée sur une question qu'elle ne comprend pas, elle va rester là. Elle va essayer, elle va essayer ! Si elle ne réussit pas, elle va la passer, mais elle ne va pas demander d'aide.

P7 : Si elle ne comprend pas, elle panique ! Elle panique, elle se referme, elle reste là.

P9 : Elle se fâche. Je l'ai déjà vue se garrocher à terre et dire qu'elle ne comprend rien et qu'elle ne le sait pas... Ça, je l'ai déjà vue faire ça, cette année. Elle dit qu'elle a de la misère.

Deuxièmement, certains adolescents se perçoivent comme ayant un sentiment d'incompétence et ils en parlent en faisant référence aux actions suivantes : ne poser que seul à seul ses questions aux enseignants, apprendre lentement et réagir négativement au fait de devoir demander de l'aide. Trois adolescents formulent leurs perceptions concernant leur sentiment d'incompétence :

A5 : Quand [l'enseignant] nous donne un exercice, après je vais le voir [seul à seul] pour lui poser des questions.

A2 : J'aime mieux apprendre pas d'un coup, tranquillement pas vite. Si j'apprends tout d'un coup, je ne serai pas capable. Sinon je vais mélanger des affaires avec d'autres.

A4: Quand [mes parents] m'aident, je trouve que je suis comme... pas bonne parce que je dois demander de l'aide... même si pas mal tout le monde fait ça. [...] Tsé, je me juge un petit peu [négativement quant à ma capacité à pouvoir faire ce qui est demandé].

Par ailleurs, des adolescents attirent plutôt l'attention sur le fait qu'ils essaient de répondre aux questions des enseignants, et ce, même s'ils n'en connaissent pas la réponse afin de témoigner de leur sentiment de compétence. L'adolescent A8 résume bien ces perceptions concernant le sentiment de compétence : « Je lève ma main lorsqu'il y a des questions. Même si je n'ai pas toujours la bonne réponse, je lève tout de même ma main. »

Enfin, un peu plus du quart des parents pensent qu'il est possible d'influencer la perception de compétence de leur adolescente, et un de ces parents résume bien cette pensée :

P1 : Ah ! Oui. Quand elle voit au final que les profs lui disent : « Tu es capable ! » Moi, je lui dis : « Tu es capable ! » et que c'est payé par de bonnes notes. Elle est en train de se rendre compte que oui, effectivement, elle est capable !

La prochaine section complètera la présentation des résultats relatifs à l'engagement cognitif et portera sur les efforts fournis par l'adolescent pour faire des apprentissages.

4.1.3.1.3 Les efforts fournis pour faire des apprentissages.

Les perceptions des participants quant aux efforts fournis par les adolescents pour faire des apprentissages concernent aussi bien la maison que l'école, et le Tableau X présente ces résultats.

Tableau X

Perceptions des participants quant aux efforts fournis pour apprendre

Perceptions	Nombre de parents	Nombre d'adolescents
○ Efforts suffisants fournis à la maison et à l'école	7	10
○ Efforts insuffisants fournis à la maison et à l'école	4	-

Tout d'abord, la presque totalité des adolescents et la majorité des parents considèrent que les adolescents fournissent les efforts nécessaires, autant à la maison qu'à l'école, pour faire leurs apprentissages. Autant les parents que les adolescents considèrent qu'au secondaire, l'adolescent fait plusieurs tentatives pour trouver les solutions à ses problèmes et qu'il demande de l'aide à son enseignant ou à son parent lorsqu'il le juge nécessaire. Les adolescents ajoutent qu'ils consultent des ressources matérielles lors de leur recherche de solution. Les descriptions présentées ci-dessous le montrent :

A10: J'essaie de comprendre et, si je ne comprends pas, je vais aller chercher dans les outils qu'ils nous donnent. Sinon, je vais aller demander de l'aide au professeur. À la maison, je vais aller demander à mes parents.

A11: Ben moi, j'essaie de m'assurer d'être certain que je ne le comprends pas [le problème] avant d'aller voir le professeur. Je le relis au moins cinq fois ou trois fois, là. À la maison, je demande souvent de l'aide à mes parents. [...] Cette année, je m'essaie plus parce que, là, j'essaie de mieux comprendre pour m'aider plus et, étant donné que je suis au secondaire, il faut que je sois plus autonome. Fait que je ne suis pas censé aller voir le prof à chaque fois que j'ai une question. [...] En 6^e année, je lisais moins et j'allais souvent voir le professeur. Je me compliquais moins la vie et j'essayais moins de comprendre.
 P1 : Si c'est quelque chose qui l'intéresse, elle va chercher. Si elle n'y arrive pas d'une façon, elle va essayer d'une autre... Elle va essayer de trouver, en tout cas, si elle peut y arriver. Sinon, elle demande de l'aide au professeur et, à la maison, c'est à moi qu'elle demande de l'aide.

Par ailleurs, des parents sont d'avis que leur adolescent ne fournit pas les efforts suffisants pour faire les apprentissages. En ce sens, deux parents racontent comment ils perçoivent les efforts de leur adolescent :

P10 : Pour ce qui est d'être à son affaire, elle pourrait être un peu plus assidue par rapport à son étude.

P9 : J'aimerais tellement ça qu'elle se donne à 100 % ! – tu sais – qu'elle fasse ses deux, trois devoirs à faire dans la même soirée, mais non ! [...] C'est le plaisir avant tout !

Ces deux mêmes parents considèrent que la période des devoirs en 6^e année primaire était éprouvante parce que leur adolescente refusait de déployer les efforts nécessaires pour la réalisation des devoirs. Lors des entrevues, un de ces parents a d'ailleurs fait les observations suivantes : « C'était horrible ! Nous avons eu des chicanes de la mort, moi et ma conjointe, à cause des devoirs » (P10).

Enfin, comme il en a déjà été fait mention dans les citations de la présente division et dans celles de la division précédente portant sur la perception de compétence, les adolescents demandent souvent de l'aide autant à la maison qu'à l'école. La subdivision qui suit traite de ce sujet.

4.1.3.1.3.1 Les demandes d'aide des adolescents.

Le Tableau XI qui suit fait le résumé des demandes d'aide des adolescents à l'école comme à la maison de même qu'il tient compte des refus de demander de l'aide autant à la maison qu'à l'école.

Tableau XI

Perceptions de la demande d'aide devant un problème difficile à résoudre

Les adolescents	Nombre de parents	Nombre d'adolescents
○ Demandent de l'aide à l'école		
Aux enseignants	4	10
Aux pairs	3	2
○ Demandent de l'aide à la maison		
Aux parents	8	10
À un membre de la fratrie	1	2
○ Ne demandent pas d'aide		
Aux enseignants	4	-
Aux parents	1	-

Comme de nombreux extraits présentés précédemment ont déjà fait part des demandes d'aide des adolescents auprès de leurs enseignants et de leurs parents, il importe maintenant de s'attarder à une autre information du Tableau XI, soit celle que les adolescents demandent

parfois de l'aide à leurs pairs lorsqu'ils sont en classe ou bien à un des membres de leur fratrie, à la maison. Ces perceptions se retrouvent dans les extraits suivants :

A8 : Si c'est une tâche difficile, ça va m'arriver peut-être de demander au professeur ou à un ami, là. À la maison, je vais demander à mes sœurs ou à mon père.

P8 : Si c'est à la maison, occasionnellement, il demande de l'aide à ses sœurs, surtout. À papa, c'est assez rare...

P10 : Elle pose ses questions au professeur ou peut-être à des amis en qui elle a confiance.

Inversement, quelques parents racontent des situations où l'adolescent ne demande pas d'aide à la maison ou à l'école. C'est le cas des deux mères suivantes :

P5 : Je pense qu'elle a de la misère à demander de l'aide [à l'école].

P9 : J'ai l'impression qu'à la maison, elle est fatiguée, car ça demande beaucoup [les études au secondaire]. Des fois, elle me dit : « Je ne veux pas que tu m'aides ! » Alors je m'éloigne : « Si tu as besoin, tu me le demandes. »

Les résultats portant sur les perceptions des participants quant à l'engagement cognitif étant maintenant présentés, il apparaît indispensable de les résumer. Tout comme pour les résumés des perceptions des participants quant à l'engagement comportemental et affectif, la synthèse de celles portant sur l'engagement cognitif est également réalisée par les tableaux se trouvant aux annexes L et M.

D'abord, les perceptions des parents concernant l'engagement cognitif, ce qui correspond au premier objectif spécifique de recherche, ont porté sur l'attention de leur adolescent, sa perception de compétence et ses efforts. Presque tous les parents estiment que leur adolescent connaît une attention instable reconnaissant chez lui, par exemple, son manque d'intérêt ou sa propension à être distrait ou lunatique. Près de la majorité d'entre eux pensent que leur adolescent éprouve un sentiment d'incompétence à l'école puisqu'ils perçoivent qu'il est trop timide pour demander de l'aide ou qu'il réagit négativement devant les difficultés rencontrées. Sur ce sujet, quelques parents jugent pouvoir influencer positivement ce sentiment ressenti par leur adolescent en lui répétant qu'il est capable de réussir. Dans l'ensemble, les

parents trouvent que leur adolescent fournit des efforts suffisants autant à l'école qu'à la maison et ils appuient leur perception sur le fait qu'il n'hésite pas à leur demander de l'aide en cas de besoin.

Par ailleurs, les adolescents, bien qu'ils soient d'avis qu'ils écoutent tous en classe, estiment, pour la plupart d'entre eux, que leur attention manque de constance également à cause de leur manque d'intérêt et de leur prédisposition à la distraction. Malgré cette perception, la majorité d'entre eux ressentent un sentiment de compétence, et le fait d'essayer de répondre aux questions le leur confirme. Enfin, ils jugent fournir les efforts suffisants pour faire leurs apprentissages, et ce, autant à l'école qu'à la maison puisqu'ils n'hésitent pas à demander l'aide de leurs enseignants ou de leur parent. Le résumé de ces perceptions relatives à l'engagement cognitif concerne donc le troisième objectif spécifique de recherche.

Les résultats relatifs au premier et au troisième objectifs spécifiques de recherche, soit la description, autant par les parents que par les adolescents, de l'engagement de ces derniers étant maintenant communiqués, la prochaine partie décrira les perceptions des participants quant à l'implication parentale visant à favoriser l'engagement des adolescents à risque de DS lors de la TPS.

4.2 La perception des participants quant à l'implication parentale

La présentation des résultats relatifs à la description de l'implication parentale¹⁹ s'organise autour de deux dimensions, soit l'implication parentale à la maison et l'implication parentale à l'école. Le Tableau XII compare l'appréciation générale des participants quant à l'implication parentale pendant la TPS.

¹⁹ Les perceptions présentées dans ce chapitre portent sur l'implication parentale vécue en 1^{re} secondaire. Lorsque les participants (11 parents et 11 adolescents) décriront l'implication parentale vécue en 6^e année primaire, le lecteur en sera averti.

Tableau XII

Degré d'implication parentale lors de la transition primaire-secondaire

Perceptions	Nombre de parents	Nombre d'adolescents
○ L'implication parentale est plus grande en 1 ^{re} secondaire qu'en 6 ^e année.	3	3
○ L'implication parentale est identique.	4	4
○ L'implication parentale est moins grande en 1 ^{re} secondaire qu'en 6 ^e année.	3	4

D'abord, les parents et les adolescents partagent presque unanimement le même avis concernant le degré d'implication parentale pendant la TPS. En effet, un peu plus du quart des participants estiment que les parents ont une plus grande implication auprès de leur adolescent en développement depuis que ce dernier est au secondaire afin de soutenir sa réussite scolaire. Les citations suivantes illustrent cette perception :

P4 : C'est sûr qu'on essaie de l'encadrer plus cette année autant moi que mon conjoint. L'année passée, on l'encadrait, mais autrement ! Là, nous le voyons qu'elle est plus vieille, fait que faut comme changer de vision. Il faut s'adapter ! On ne veut pas l'écœurer pour qu'elle vienne à décrocher. Il faut la faire se sentir bien là-dedans !

A7 : [Son implication parentale] a changé un peu parce qu'avant, j'avais moins de misère pis j'avais plus d'aide au primaire. Ça fait que je m'en sortais plus; pis, je n'avais pas besoin de tout le temps en parler avec ma mère.

Ensuite, plus du tiers des participants considèrent que l'implication des parents en 1^{re} secondaire est équivalente à celle de la 6^e année primaire. À cet égard, voici le commentaire d'un adolescent :

A11: [L'implication de tes parents a-t-elle changé depuis le début de ton secondaire ?] Pas vraiment. Ils m'aident dans les affaires que j'ai plus de misère. Ils m'aident dans mes devoirs, mon étude. Ça n'a pas vraiment changé.

Sur le même sujet, un des parents nuance son propos, non pas quant à l'intensité de son implication, mais plutôt quant aux actions menées auprès de son adolescente en 6^e année primaire et en 1^{re} secondaire :

P10 : Non, c'est toujours pareil [mon implication auprès d'elle] ! Je m'implique un peu moins pour les devoirs parce que je calcule que le secondaire, c'est l'autonomie. Je veux qu'elle devienne plus autonome. Mais je vais la reconduire tous les matins à son aide pédagogique. Au basket, nous la suivons partout. Nous ne manquons pas une partie ! Nous sommes toujours avec eux. C'est la même implication !

Par ailleurs, plus du quart des parents et plus du tiers des adolescents croient que l'implication des parents a diminué en 1^{re} secondaire comparativement à celle de la 6^e année primaire. Deux participants partagent ce constat :

A9 : J'ai plus de liberté depuis que je suis au secondaire : je vais faire des devoirs chez mon amie.

P3 : Ç'a changé parce que j'ai moins le rôle de suivi, de police. En 6^e année, je devais faire la police ! « Montre-moi ton agenda ! » « Ben, je ne l'ai pas marqué ! » « Ton outil de travail, c'est quoi ? Moi, l'outil que j'ai pour vérifier [c'est ton agenda] et ton outil de travail et de gestion, c'est ton agenda ! » Ça, ç'a changé parce que nous avons moins à le faire.

Enfin, le parent P6 n'a pas été en mesure d'évaluer si son implication avait changé depuis l'entrée de son adolescent au secondaire expliquant que « ce n'est pas la même implication [au secondaire, car] il veut plus de liberté ».

L'appréciation des participants quant à l'implication parentale étant maintenant décrite, la prochaine rubrique présentera l'implication parentale à la maison.

4.2.1 L'implication parentale à la maison selon les participants

L'implication parentale à la maison concerne le soutien scolaire, la supervision parentale et la socialisation scolaire, et les prochaines sections traiteront de chacun de ces types d'implication parentale.

4.2.1.1 Le soutien scolaire.

Les participants à la collecte de données décrivent l'aide aux travaux scolaires, le soutien à l'autonomie et l'encouragement à participer quand il est question de soutien scolaire. Les prochaines divisions traitent de chacune de ses formes de soutien scolaire.

4.2.1.1.1 L'aide aux travaux scolaires.

Les participants décrivent l'aide aux travaux scolaires en parlant principalement des devoirs et, accessoirement, de l'étude des adolescents. L'aide aux travaux scolaires est parfois offerte par les parents ou parfois demandée aux parents par les adolescents. Le Tableau XIII détaille ce soutien scolaire :

Tableau XIII

Perceptions de l'aide aux travaux scolaires

Perceptions	Nombre de parents	Nombre d'adolescents
○ Aide offerte par les parents	2	5
○ Aide demandée par les adolescents	3	5
○ Parents ayant de la difficulté à aider leur adolescent	3	3

D'abord, quelques parents et près de la moitié des adolescents précisent que les parents offrent de l'aide à leur adolescent pour réaliser ses travaux scolaires ou pour étudier. À ce sujet, le parent P5 mentionne que son aide consiste « plus [à] lui demander ses leçons, [à] la faire réviser en sciences. Si elle a d'autres choses, comme en français, elle va me le demander. » Un adolescent raconte comment son père lui offre son aide et ce qu'il fait pour l'aider :

A8 : Des fois, il voit que j'ai besoin d'aide... Ça fait qu'il me le demande. S'il m'aide, il m'aide à comprendre. Il relit la question. Il me donne des explications et il m'aide à chercher dans mes livres.

Sur ce point, un parent et une adolescente révèlent que l'aide que le parent apportait à son adolescente lorsqu'il était en 6^e année dépassait largement celle offerte en 1^{re} secondaire. Voici leurs témoignages :

A1: Si je ne comprenais pas, elle faisait le devoir à ma place. Elle ne faisait pas mes devoirs [ne les faisait pas systématiquement], mais si je ne comprenais vraiment rien du tout, du tout, du tout ! [elle les faisait] Mais, c'était très rare qu'elle les faisait...

P5 : Ben, si je pense à la 6^e année, c'est moi qui le faisais pour elle. Je sais que ce n'est pas correct... Étant donné sa difficulté d'accès lexical, c'était laborieux pour lire les livres, elle ne comprenait pas. Fait que c'est ça ! Fait que là, maman lisait le livre et elle faisait le questionnaire à sa place.

En outre, les membres du 2^e duo sont d'avis que l'aide aux travaux scolaires influence positivement la réussite de l'adolescente. Toutefois, le parent n'hésite pas à nuancer la portée de cette influence :

A2 : [l'aide de ma mère m'influence] Un peu, oui. Ça change mes notes en mieux, et je me sens plus prête. J'ai plus envie d'étudier ! [...] J'ai plus le gout de faire mes devoirs !

P2 : Quand je la force [à faire ses devoirs avec moi], je vois des changements dans son engagement. Les notes augmentent ! Si je la laisse étudier et juste lire ses affaires [toute seule], c'est différent. [...] [mais] Je te dirais... pas plus que ça parce qu'au primaire, j'essayais de la forcer, et elle ne s'impliquait pas. Jusqu'à un certain point, j'ai un petit peu d'effet, mais je ne peux pas dire que c'est grâce à moi [en insistant sur « grâce à moi »]. J'ai appris que, même si je mets les efforts, si elle ne met pas sa volonté, ça donne rien !

Ensuite, certains adolescents n'hésitent pas à demander l'aide de leur parent, et quelques parents le constatent aussi. L'adolescente A10 fait remarquer que « si [elle a] de la misère, [elle va] lui demander de l'aide. » Une mère met également en évidence la demande d'aide de son adolescente :

P9 : Elle va commencer seule dans sa chambre puis, quand elle a besoin... Elle me dit : « Maman, si j'ai besoin, je vais te le demander ».

Toutefois, quelques participants rapportent que les parents ne sont pas toujours en mesure d'aider leur adolescent parce qu'ils ne comprennent pas les devoirs ou qu'ils n'ont pas les connaissances requises pour y arriver. Cette situation est rapportée par le 9^e duo de parent-adolescent :

A9 : Cette année, c'est plus difficile [d'être aidée par mes parents], car mes parents ne comprennent pas ce qu'il faut faire dans les devoirs.

P9 : Mais, des fois, j'ai de la misère à l'aider. Ce n'est pas facile, ce qui est demandé dans les devoirs !

Enfin, près de la moitié des parents et une adolescente attirent l'attention sur le fait que les parents prodiguent des enseignements à leur adolescent afin de le soutenir dans ses travaux scolaires. Selon les parents, ces enseignements portent sur l'emploi de stratégies pour faciliter l'apprentissage et le recours aux ressources disponibles; selon l'adolescente, l'enseignement de

son parent lui permet de mieux réussir. À cet égard, les propos de deux parents et de l'adolescente sont éloquents :

P5 : Je lui ai toujours donné des trucs. Mettons, je lui faisais plein de petits cartons. Je lui disais : « Quand tu fais ça, pense à telle affaire ». Je veux développer des stratégies chez elle pour qu'elle soit capable de mieux réussir.

P3 : Avec moi, il n'aura pas la réponse : je vais lui expliquer. Comme l'autre jour, en math, je lui disais : « Tu as un cahier. Il est où ? Ben, sors-le ! Tes affaires sont là : faut que tu ailles les chercher. Pour une correction de dictée, c'est quoi ton meilleur ami ? Dictionnaire, grammaire ! » J'ai dit : « Tu as tous les outils, tu dois les prendre ».

A7 : Oui [ça influence mon engagement] parce que c'est comme une autre manière qu'elle m'enseigne que mon professeur. Souvent, mon professeur, je ne comprends pas comment il me l'explique alors je demande à ma mère. Là, c'est une autre façon, et elle me donne des trucs, des aide-mémoires pour m'en souvenir. Je m'en rappelle, là, quand je fais mes examens !

L'aide aux travaux scolaires n'est cependant pas vécue de la même manière pour tous les adolescents et la subdivision suivante le révèle.

4.2.1.1.1 Les sentiments des adolescents quant à l'aide aux travaux scolaires.

Un peu plus de la moitié des adolescents expliquent comment ils se sentent lorsque leur parent les aide ou tente de les aider dans leurs travaux scolaires. Les deux sentiments décrits sont le sentiment de bien-être (5) et le sentiment d'incompétence (1). Trois adolescents s'expriment quant à leur sentiment à l'égard de l'aide apportée par leurs parents :

A3 : Quand mes parents m'aident, je me sens — genre — lui, il sait comment faire ! Je vais peut-être avoir des indices [sur] comment le faire, pour mieux avoir l'information.

A7 : Quand ma mère m'aide, je me sens mieux parce que je la connais plus, et elle va pouvoir vraiment m'expliquer. Ce n'est comme pas comme un professeur ! Je me sens plus à l'aise pis toute [avec elle].

A4 : J'essaie de me forcer [lorsque je fais mes devoirs], mais, des fois, papa pis maman, ils ont ben beau m'aider, eux autres non plus, ça fait longtemps qu'ils n'ont pas été à l'école. Fait que, des fois, je ne réponds pas aux questions et je les laisse comme ça même si ça me fait un peu de peine parce que je me dis que je ne suis pas bonne parce que je les laisse comme ça.

Les résultats portant sur l'aide aux travaux scolaires étant présentés, la prochaine division s'attardera au soutien à l'autonomie.

4.2.1.1.2 Le soutien à l'autonomie.

La description du soutien à l'autonomie correspond à la prise de décisions importantes concernant l'adolescent, aux enseignements parentaux portant sur la responsabilisation de celui-ci ainsi qu'à la préparation à la TPS. Les subdivisions à venir présenteront ces résultats.

4.2.1.1.2.1 La prise de décisions importantes concernant l'adolescent.

Les parents comme les adolescents décrivent le soutien à l'autonomie en racontant comment se prennent les décisions importantes concernant l'adolescent. Près de la moitié des parents et un peu plus du quart des adolescents considèrent que certaines décisions sont prises par l'adolescent sans l'intervention de ses parents. C'est le cas de l'adolescente A9 qui insiste sur le fait que « c'est [elle] qui [a] décidé qui étaient [ses] amies. » Selon les parents, le choix des loisirs fait partie des décisions prises seules par l'adolescent, et cet extrait en témoigne :

P1 : Pour ses loisirs, si elle avait une envie, elle sait que, si vraiment elle veut faire un loisir, elle a à juste m'en parler. Peu importe ce qu'elle décide, il n'y a pas de soucis ! Je la suivrai ! Là-dessus, elle sait qu'elle n'est pas freinée.

Toutefois, la presque totalité des parents et un peu plus de la moitié des adolescents sont d'avis que les décisions importantes sont plutôt prises ensemble. Les adolescents n'identifient que le choix de programme d'études comme sujet de décisions à prendre alors que les parents font aussi référence au choix des loisirs. Voici les commentaires d'une adolescente et de deux parents sur la prise de décision conjointe :

A10: J'en parle avec mes parents et c'est moi qui prends la décision. Mais, ça dépend pour quoi. Comme le sport-études, on en a parlé, et c'est moi qui ai décidé d'y aller.

P5 : Elle va décider elle-même, mais moi, je la dirige dans sa décision. J'essaie de lui faire faire des prises de conscience. Comme là, elle avait fait une demande en sport-études. Je lui ai dit : « Maman, elle pense que ce n'est pas bon pour toi tout de suite. » Je l'amène à réfléchir à prendre sa décision. Je l'encadre, mais je veux qu'elle réfléchisse par elle-même. Décider pour elle : non ! Je vais lui exposer l'affaire : « Est-ce que tu penses que c'est bien ? » Elle va me dire : « Ouais. Non. » [Je pourrai alors lui dire] :] « C'est ça, tu t'es répondu ! »

P2 : Elle voulait faire du badminton, puis elle avait déjà le karaté. Un moment donné, nous en avons discuté, et j'ai dit : « Oui, ce serait bien, mais il y a un conflit d'horaire. Ça ne peut pas être les deux ! Deuxièmement, je n'ai pas le budget pour les deux ! Fait que là, tu dois choisir lequel tu préfères. » Fait que nous discutons beaucoup, et je prends la peine d'essayer de lui faire comprendre aussi.

Même si presque tous les parents croient que leur adolescent peut participer au processus de prise de décision, trois parents viennent nuancer leur opinion quant à cette action. Les propos d'un père résumant bien les nuances apportées quant à la prise de décision :

P10 : Je lui donne certaines explications, et c'est elle qui prend les décisions. Je lui ai toujours dit que, moi, je ne déciderais jamais à sa place dans sa vie, à moins que ce soit une histoire qui n'a pas de bon sens !

4.2.1.1.2.2. Les enseignements parentaux pour responsabiliser l'adolescent.

Plusieurs parents décrivent qu'ils prodiguent des enseignements à leur adolescent pour l'amener à se responsabiliser, et le Tableau XIV recense les sujets sur lesquels portent ces enseignements parentaux :

Tableau XIV

Sujets abordés dans les enseignements parentaux pour responsabiliser

Sujets des enseignements parentaux	Nombre de parents
○ Fournir des efforts	5
○ Assumer ses choix	4
○ Développer son autonomie	2

D'abord, près de la moitié des parents soulignent qu'ils veillent à enseigner à leur adolescent l'importance de fournir tous les efforts nécessaires pour réussir, et le passage qui suit rend compte de cette préoccupation :

P8 : « Dépasse-toi ! Fais ce que tu as à faire et essaie de faire du mieux que tu peux ! Puis, c'est parfait ! Il y a des choses que tu es capable d'améliorer. Tu connais des façons de le faire, et c'est à toi de dire : "Je le fais ou je ne le fais pas !" »

Par ailleurs, plus du tiers des parents insistent sur la nécessité que l'adolescent doit assumer ses choix jusqu'au bout, et la citation suivante est en ce sens révélatrice :

P3 : Moi, c'est toujours, tu commences, tu finis ! Il n'y a pas de juste milieu. Moi là, regarde : « Je vais embarquer. Nous allons mettre du temps. S'il le

faut, on va se déplacer. Je vais faire ça, mais ne viens pas me dire en plein milieu : «Ça ne me tente plus, ce n'est pas grave !» Non, non ! Tu commences, tu vas finir ! Tu t'engages, tu vas jusqu'au bout ! » C'est comme ça ! Puis, ça doit être de même dans tout ce que l'on fait !

Enfin, des parents décrivent comment ils s'y prennent pour développer l'autonomie de leur adolescent. Un premier récit relate les efforts d'organisation qu'un parent doit privilégier pour y arriver :

P11 : Plus on s'implique, plus il s'implique ! Parce qu'on lui fait un horaire sur le frigo, on lui montre où sont ses feuilles, on [les] lui met proche. On lui demande s'il a de la récupération demain. On l'organise pour le rendre autonome parce qu'il faut l'organiser. On n'a pas le choix parce que les feuilles, si on lui laisse les feuilles, il va les perdre ! Là, je lui ai acheté une pochette où on met toutes les feuilles. J'essaie de lui montrer des façons de faire. Je pense que plus on l'encadre, plus il performe. Il a besoin de ça, notre fils !

Un deuxième récit décrit le modelage utilisé par un parent pour enseigner à son adolescent comment prendre de bonnes décisions :

P10 : J'essaie de lui faire voir les pour et les contre de ce que, moi, je vois et je lui dis : « Moi, toutes les décisions que j'ai prises dans ma vie, j'ai toujours fait la même chose. Ça me prenait une feuille blanche et j'écrivais les pour et les contre. » J'ai toujours fait ça et j'essaie de lui montrer aussi de ne pas prendre de décisions sur un coup de tête. [...] Je pense que ça va avoir une influence sur ses prises de décision plus en vieillissant, sur le long terme. Elle va être capable de se poser les bonnes questions lorsque ça va être le temps. Elle va se dire : « Ouais, c'est sûr que j'aimerais aller là, mais je pense que ça serait mieux d'aller là. » En tout cas, j'espère qu'elle va être capable de trancher de même.

4.2.1.1.2.3 La préparation à la TPS.

Près du trois quarts des participants considèrent que le parent a aidé à préparer son adolescent à son entrée au secondaire. Pour ce faire, les participants ont tous fait référence à la visite familiale de la nouvelle école, et ce, avant le début de l'année scolaire. Les citations suivantes résument bien la perception des participants :

A11 : Ils m'ont aidé au début à me préparer. Admettons, pour me montrer mes classes et pour savoir qui sont mes professeurs, on a été visiter l'école. Je n'ai pas vu mes enseignants, mais [mes parents] m'ont montré mes classes. J'avais plus un aperçu des classes où elles étaient.

P2 : J'ai organisé une visite à l'école. En fait, il n'y avait pas de visite de prévue, il n'y avait rien ! J'ai fait une demande et ils m'ont donné un rendez-vous. Nous avons visité l'école durant l'été. C'est sûr que nous n'avons pas vu les profs, mais elle a vu les locaux. « Ton casier va être à peu près là. » Je crois que ça l'a aidée ! Pis, on avait fait, tsé : « L'arrêt de bus est là. » On avait fait un peu ce qui va arriver [au secondaire].

La prochaine division portera sur l'encouragement des parents à participer en classe.

4.2.1.1.2 L'encouragement à participer.

Trois parents et deux adolescents soulignent que le parent encourage son adolescent à participer en classe. Les parents disent insister sur l'écoute attentive et l'action consistant à poser des questions; les adolescents mentionnent plutôt l'encouragement à adopter un bon comportement. Concrètement, voici comment les parents interviennent auprès de leur adolescente sur ces sujets :

P10 : Nous lui répétons souvent : « Si t'écoutes comme il faut en classe, tu vas avoir 25-30 % de ton étude de fait. » [...] Nous lui disons souvent : « Si tu ne comprends pas, pose des questions ! Faut pas que tu sois gênée ! »

A6: Mon père, à chaque matin, il me dit toujours de ne pas niaiser et de bien faire ça.

Maintenant que les résultats concernant le soutien scolaire sont présentés, un résumé de ces derniers s'impose. Ce résumé peut également être consulté sous forme de tableaux aux annexes N et O, des tableaux référant au deuxième et au quatrième objectifs spécifiques de recherche.

D'une part, les parents considèrent que leur aide aux travaux scolaires prend surtout la forme d'enseignements visant à développer chez leur adolescent, soit des stratégies pour faciliter l'apprentissage, soit l'utilisation des ressources matérielles disponibles. Toutefois, certains parents admettent rencontrer des difficultés quand vient le temps d'aider leur adolescent, car ils n'auraient pas les connaissances requises pour y arriver. Quoi qu'il en soit, un parent reconnaît que son aide peut avoir une influence positive sur la réussite de son adolescente si cette dernière choisit de s'engager. Quand vient le temps de soutenir l'autonomie de leur adolescent, les parents participent avec lui à la prise de décisions importantes, par exemple, en le conscientisant.

De plus, ils visent à le responsabiliser en lui enseignant à assumer ses choix ou à fournir les efforts nécessaires pour réussir. Enfin, ils le préparent à sa TPS lors d'une visite familiale de sa nouvelle école secondaire pour en découvrir les lieux et l'organisation. Ces perceptions parentales concernent donc le deuxième objectif spécifique de recherche, soit la description des parents de leur implication parentale visant à favoriser l'engagement de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS.

D'autre part, les adolescents mettent en évidence l'aide qu'ils reçoivent de leur parent à la suite, soit d'une offre de ce dernier, soit d'une demande de leur part. Certains adolescents reconnaissent aussi que leur parent n'est pas en mesure de les aider dans leurs travaux scolaires du fait qu'il ne comprend pas les devoirs. Toutefois, l'aide obtenue est, à tout le moins, interprétée par une adolescente comme lui permettant de connaître de meilleurs résultats scolaires et d'avoir davantage le goût de faire ses travaux scolaires. Par ailleurs, les adolescents ressentent principalement un sentiment de bien-être lorsqu'ils bénéficient de l'aide de leur parent invoquant, entre autres, le fait que le parent personnalise son aide à la différence d'un enseignant. Pour ce qui est du soutien à l'autonomie, ils mettent de l'avant les discussions avec leur parent menant à des prises de décisions conjointes et la visite de leur nouvelle école dans le but de les préparer à vivre leur entrée au secondaire. Aussi, ce résumé se rapporte au quatrième objectif spécifique de recherche, c'est-à-dire la description des adolescents de l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement.

La prochaine section décrira la supervision parentale, un autre type d'implication parentale à la maison.

4.2.1.2 La supervision parentale.

La supervision parentale est étroitement liée à l'aide aux travaux scolaires, et donc au soutien scolaire. Elle est décrite par les participants par l'entremise de la supervision du temps que l'adolescent consacre à ses travaux scolaires et à ses loisirs ainsi que par la surveillance des progrès scolaires. La division qui suit portera sur la supervision du temps consacré aux travaux scolaires et aux loisirs.

4.2.1.2.1 La supervision du temps consacré aux travaux scolaires et aux loisirs.

D'une part, plus de la moitié des adolescents perçoivent que leur parent supervise le temps qu'ils consacrent à leurs travaux scolaires et à leurs loisirs. De leur côté, un parent mentionne qu'il supervise les travaux scolaires alors que trois autres supervisent plutôt les loisirs de leur adolescent. Un adolescent et deux parents donnent les explications suivantes concernant leurs perceptions de la supervision du temps consacré aux travaux scolaires et aux loisirs :

A2 : Je crois qu'elle me supervise plus cette année parce qu'elle met plus de temps sur mes devoirs cette année. Genre, elle ne veut pas que je joue tant que je n'ai pas fait mes devoirs.

P11 : Ah ! Là, je lui ai mis un temps. Tsé, j'ai dit : « Une demi-heure ! » Je le mets sur mon téléphone : c'est entre 30 et 45 minutes, mais présentement, il fait une heure pour ses examens. Sinon, tous les soirs, pour l'étude en anglais, je lui mets une demi-heure. Faut que je l'organise ! Il a besoin de ça ! Je ne peux pas le laisser aller et me dire qu'il va étudier ça. Il faut que je le questionne. Faut vraiment que je m'investisse ! Il faut lui donner du temps et il faut l'encadrer; sinon, il ne le fait pas !

P4 : La seule affaire que je surveille beaucoup, c'est l'iPod pour qu'elle ne passe pas trop de temps [là-dessus]. Moi, j'aime qu'elle aille dehors ! On fait du ski l'hiver : j'aime ça les aérer ! Ça [leur] fait du bien !

Sur le même sujet, un adolescent souligne qu'il n'a maintenant plus besoin que ses parents supervisent sa période des travaux scolaires :

A3 : Là, je commence à mieux – genre – me connaître moi-même parce qu'en 6^e année, je me disais que j'allais faire comme les autres [jouer, niaiser]. Mais là, je commence à m'apprendre, et c'est parfait pour moi ! Ce ne sont plus mes parents qui me disent de faire mes devoirs. Je l'ai retenu ! Vers 3 h 40, lorsque j'arrive, je prends une petite pause et une petite grignotine : une orange. C'est bon ! À 5 h, je commence mes devoirs.

La dernière division traitera de la surveillance des progrès scolaires.

4.2.1.2.2 La surveillance des progrès scolaires.

La surveillance des progrès scolaires se décline en surveillance des résultats aux examens et aux bulletins ainsi qu'en surveillance des travaux scolaires, et les deux subdivisions qui suivent en parlent.

4.2.1.2.2.1 La surveillance des résultats aux examens et aux bulletins.

La surveillance des progrès scolaires correspond, dans un premier temps, à la surveillance des résultats aux examens et aux bulletins. Un parent et un adolescent mettent en évidence, dans les lignes suivantes, les bienfaits qu'ils reconnaissent au portail scolaire pour surveiller les résultats de leur adolescent :

P2 : Maintenant qu'elle est au secondaire, il y a le portail *Écho*. Ça, c'est génial parce que j'ai toutes les informations ! Elle ne m'en passe plus ! Il n'y a pas tout. Ce serait le fun d'en avoir encore plus ! On a les évaluations, les devoirs non faits...

A11: Ben là, on a eu notre premier bulletin. Étant donné que là c'est sur un portail, nous avons les notes d'examens toujours là-dessus.

Par ailleurs, plus du tiers des adolescents et des parents dépeignent les réactions de ces derniers quant aux résultats scolaires. Plus précisément, deux types de réactions sont décrites par ces participants à savoir des réactions basées sur les principes du conditionnement opérant et d'autres adoptant plutôt une approche socioconstructiviste. Pour ce qui concerne les réactions reposant sur les principes du conditionnement opérant, deux adolescents expliquent que les bons résultats s'accompagnent parfois d'un renforcement positif alors que deux parents soutiennent qu'ils procèdent à une punition négative lorsque les résultats ne satisfont pas leurs attentes. Pour bien comprendre ces réactions, un adolescent et un parent expriment leurs perceptions à leur égard :

A11: Si le résultat est bien, ils vont être contents. Si c'est moins bien, ils vont être moins contents. Lorsque c'est bien, des fois, j'ai des récompenses.

P1 : Elle sait que, si elle me ramène une mauvaise note, elle sait qu'elle va m'entendre ! Je vais sévir avec le téléphone, l'informatique. Enfin, tout ce qu'elle aime !

En ce qui a trait aux réactions adoptant une approche socioconstructiviste, trois adolescents et deux parents exposent comment le parent fait comprendre à son adolescent ce qu'il attend de lui. En ce sens, deux participants font connaître leurs perceptions dans les extraits suivants :

A3 : Quand c'est une mauvaise note, plus basse que 60 %, ils disent : « Ça manque d'étude ! » Et je dis : « Ouais, je n'ai pas assez fait d'étude... » Ça m'amène à réfléchir et ça m'entraîne à réfléchir de plus en plus.

P11 : Lorsqu'il a en bas de 70 %, on n'est pas contents. On le sait qu'il est capable de plus. « C'est beau ! Tu passes, mais nous savons que tu es capable de plus ! » Ouais, c'est ça qu'on lui a dit au bulletin et, depuis, l'engagement est différent. Il est plus sérieux, puis même les récupérations, il n'en a pas manqué une. Il commence à comprendre.

4.2.1.2.2 *La surveillance des travaux scolaires.*

Un peu plus du tiers des parents attirent l'attention sur le fait que pour surveiller les progrès scolaires de leur adolescent, ils supervisent aussi ses travaux scolaires. À cet égard, voici les témoignages de deux parents relatant des surveillances fort différentes :

P6 : Mon suivi, c'est que je pose une question : est-ce que ç'a bien été à l'école ? As-tu fait ton aide aux devoirs ? As-tu de la lecture ? Parce que si tu as de la lecture, c'est important de la faire !

P9 : Des fois, c'est plus fort que moi [l'entente préalable consistant à ce qu'elle aille voir sa fille seulement si cette dernière le lui demande] : « Ma belle, maman peut-tu aller voir ? » Surtout quand elle a fini : « Est-ce que je peux vérifier ? » Elle trouve ça gossant, mais elle me laisse quand même vérifier. Ouais. Ça fait peut-être son affaire...

De plus, alors qu'aucun adolescent ne perçoit que son parent supervise ses travaux scolaires à l'école secondaire, quatre des onze adolescents reconnaissent que leur parent le faisait lorsqu'ils étaient en 6^e année primaire. L'adolescent A11 raconte comment se déroulait cette supervision : « Ils vérifiaient que les numéros soient faits comme du monde, que je faisais les bons devoirs et, surtout, que j'étudiais les bons examens. »

À l'opposé de ce qui précède, trois parents spécifient qu'ils ne supervisent pas les travaux scolaires de leur adolescent à l'école secondaire afin de développer son autonomie. Un parent expose clairement cette pensée :

P3 : Je ne le surveille pas et je ne veux pas le contrôler non plus parce que, rendu au secondaire, cette gestion-là lui appartient et il faut qu'elle lui appartienne ! C'est important qu'il se gère lui-même ! C'est sûr qu'en secondaire 1, c'est une chose, mais si on est toujours à côté et que l'on fait les devoirs à leur place, ils n'apprennent pas. Il ne développera pas son

autonomie. Il faut qu'il la développe, là, et il va falloir qu'il y ait une amélioration !

Cela dit, le résumé de la section portant sur la supervision parentale est disponible dans les prochaines lignes ainsi qu'aux annexes N et O.

D'abord, quelques parents supervisent le temps que leur adolescent consacre à ses loisirs afin de s'assurer qu'il ne passe pas trop de temps à jouer sur les appareils électroniques. D'autres choisissent de surveiller ses travaux scolaires en s'informant de sa journée d'école ou en vérifiant ses devoirs. Par contre, d'autres optent pour ne pas surveiller les travaux scolaires de leur adolescent afin de développer son autonomie. Par ailleurs, certains parents réagissent aux résultats scolaires de leur adolescent en ayant recours à la punition négative alors que d'autres favorisent la communication d'attentes élevées et réalistes quant aux résultats scolaires à venir. Ce résumé des perceptions des parents quant à l'un des types d'implication parentale à la maison est associé au deuxième objectif spécifique de recherche.

Ensuite, les adolescents perçoivent que leur parent supervise le temps qu'ils consacrent à leurs loisirs et à leurs travaux scolaires en s'assurant, par exemple, que les devoirs sont terminés avant de donner la permission de jouer. De plus, aucun adolescent ne perçoit la supervision parentale des travaux scolaires du secondaire. Toutefois, plusieurs reconnaissent que leur parent surveillait la qualité et la pertinence des travaux exécutés alors qu'ils étaient en 6^e année primaire. Enfin, ils décrivent les réactions de leur parent quant à leurs résultats scolaires, soit en termes de renforcement positif, soit en termes d'intervention menant à réfléchir sur les efforts fournis. En bref, ce résumé correspond au quatrième objectif spécifique de recherche, soit la description par les adolescents de l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement.

La prochaine et dernière section concernant l'implication parentale à la maison porte sur la socialisation scolaire.

4.2.1.3 La socialisation scolaire.

Pour décrire la socialisation scolaire, les participants se sont référés au soutien affectif, à la communication d'attentes scolaires, aux discussions parent-adolescent et aux enseignements parentaux généraux. Le soutien affectif fait l'objet de la prochaine division.

4.2.1.3.1 *Le soutien affectif.*

Le soutien affectif offert par les parents se reconnaît principalement par des encouragements. Les compliments et la confiance des parents constituent les deux autres composantes du soutien affectif, des composantes qui sont comparées dans le Tableau XV et présentées dans les subdivisions qui suivent :

Tableau XV

Perceptions du soutien affectif

Perceptions	Nombre de parents	Nombre d'adolescents
○ Encouragements	11	9
○ Compliments	3	5
○ Confiance des parents	-	2

4.2.1.3.1.1 *Les encouragements.*

Tout d'abord, la presque totalité des adolescents et la totalité des parents estiment que ces derniers soutiennent affectivement leur adolescent en lui donnant du courage ou en renforçant son assurance. Plus précisément, des adolescents rapportent comment leur parent les reconforte ou les encourage à poursuivre leurs efforts pour réussir tandis que d'autres décrivent les actions parentales qu'ils interprètent comme étant des encouragements. À l'égard de la perception des encouragements, trois adolescentes déclarent ce qui suit :

A4: Au début de l'année, je ne me sentais pas bien. Je n'aimais pas ça [ma nouvelle école]. Je n'avais pas encore tout à fait des amis. [Mes parents] étaient toujours là pour me dire : « Tu vas t'en faire, t'inquiète pas ! Tu vas être capable ! » Ils m'ont toujours encouragée depuis le début de l'année.

A5 : Ma mère m'encourage quand j'étudie. Ma mère m'encourage ! [...] Elle m'a dit qu'elle avait doublé parce qu'elle était lunatique. Ça m'aide de le savoir parce que j'ai peur de doubler des fois. [...] Ma mère me dit que je suis capable et que je vais réussir.

A7 : Ma mère, elle m'encourage. Comme en math, elle me fait imprimer des affaires, pis des numéros, pis elle dit : « Avec ça, tu vas être correcte pour

l'examen ! » Comme tantôt, mon prof privé est venu faire des maths, et ça, ça m'encourage !

Dans cet ordre d'idées, deux adolescents font allusion aux messages qu'ils décodent par les encouragements de leur parent. L'adolescente A10 l'exprime clairement : « Quand ils m'encouragent, je me dis qu'ils veulent que je réussisse parce que... ils m'aiment. »

Par ailleurs, une adolescente expose avec éloquence sa perception de l'influence des encouragements de ses parents sur son engagement comportemental en comparant ce qu'elle vivait en 6^e année primaire et ce qu'elle vit en 1^{re} secondaire :

A1: L'année passée, ils m'encourageaient, mais vite fait. Après, ils retournaient à leurs occupations... Moi, je faisais comme si je n'avais rien entendu... Cette année, le fait que mes parents m'encouragent, ça m'aide à vouloir travailler à l'école.

Les parents, pour leur part, perçoivent également que leurs encouragements servent à amener leur adolescent à poursuivre ses efforts de réussite. C'est notamment le cas des parents suivants dont voici les commentaires :

P6 : Oui, [je l'encourage] toujours. Je l'encourage à ne jamais laisser tomber, puis à ne jamais dire qu'il n'est pas capable.

P5 : Elle a beaucoup de misère en français, fait que c'est beaucoup là où on l'encourage. [...] Ce que je fais pour l'encourager beaucoup, je lui achète des livres qu'elle aime. [...] L'encouragement qu'on lui donne, je pense que ça la motive. Il y a une belle motivation qui se fait pour continuer... à surmonter les obstacles et pour dire : « Oui, je suis capable ! »

4.2.1.3.1.2 Les compliments.

Certains parents et adolescents mentionnent que les parents adressent des paroles louangeuses ou aimables à leur adolescent en guise de soutien affectif. Plus précisément, ces compliments sont adressés à l'adolescent lorsqu'il obtient un bon résultat scolaire. Les deux extraits suivants résument bien ce que les participants ont décrit :

A1: Par exemple, si je rentre chez moi et que je leur dis que j'ai eu une bonne note en anglais, ils me félicitent et tout !

P9 : Je l'encourage quand elle a un bon résultat, comme l'autre jour, un 85 % en mathématique !

Même s'ils complimentent leur adolescent, deux parents soulèvent quelques incertitudes quant à l'influence que peuvent avoir les compliments sur l'engagement affectif et comportemental de leur adolescente. Le parent P2 l'exprime clairement dans les mots suivants : « C'est sûr qu'on lui dit : "Wow ! C'est beau ! Félicitations ! Je suis contente !" Mais outre ça, je sais que c'est juste des mots. » Dans le même ordre d'idées, cette mère précise sa pensée en ajoutant : « Je sais qu'elle l'apprécie [de se faire complimenter]. Mais de là à dire si ça va... la faire mieux travailler en classe, avoir un meilleur comportement... Je ne sais pas. Je ne pourrais pas dire. »

4.2.1.3.1.3 La confiance des parents.

Par ailleurs, une autre forme de soutien affectif a été décrite par des adolescentes, soit l'intime conviction que leurs parents respectifs ont pleinement confiance en elles. L'adolescente A7 l'exprime clairement dans l'extrait suivant : « Ma mère, elle a tout le temps cru en moi ! »

Maintenant que les perceptions des participants concernant le soutien affectif ont été présentées, il importe de se pencher sur la communication d'attentes scolaires, une forme de socialisation scolaire.

4.2.3.1.2 La communication d'attentes scolaires.

Tous les parents et près du trois quarts des adolescents font référence à la communication d'attentes scolaires en termes de réussite et d'efforts à fournir. Près de la moitié des adolescents, pour leur part, ont aussi fait ressortir celles concernant le fait d'avoir de bons résultats scolaires et de ne pas décrocher de l'école. Voici trois exemples illustrant ces attentes scolaires :

A8 : Il veut que j'aie de bonnes notes. Il s'attend à ce que je fasse mes devoirs et mes études comme il faut.

P5 : Je leur dis : « Travaillez fort ! Ayez des notes pour passer votre année scolaire, votre secondaire ! » Fait que ce qu'elle fait, c'est correct.

A4: Mon père n'a pas fait son secondaire 5, mais il a quand même un bon travail. [Elle enchaîne en prenant une grosse voix.] « Même si, moi, je n'ai pas fait le bon chemin; toi, je veux que tu fasses le bon chemin. » Il m'a encouragée. « Je veux que tu fasses ton secondaire 5. Il faut que tu le fasses,

c'est très important ! » Et moi, il me le faut mon secondaire 5, si je veux faire hygiéniste dentaire. [...] Cette année, mon but, c'est de passer mon secondaire 1, secondaire 2, secondaire 3 jusqu'à mon secondaire 5.

Toutefois concernant les efforts à fournir pour réussir, un peu plus de la moitié des parents précisent qu'ils souhaitent que leur adolescent cherche à se surpasser sur le plan scolaire, et un parent le formule clairement :

P3 : Je lui dis : « Je veux que tu mettes ton effort, ton maximum et être capable d'y aller au meilleur de ce que tu es capable de faire. Pour le reste, on va s'adapter ! » Je ne donne pas de notes précises, sauf que s'il stagne et qu'il a toujours 60 % et que je vois qu'il ne fait pas d'efforts, là, je vais le pousser dans le derrière un petit peu...

En outre, deux parents se disent insatisfaits des efforts fournis par leur adolescent, et le 9^e duo de parent-adolescent dépeint cette situation :

A9 : Je fais 30 à 45 minutes de devoirs tous les soirs, et ma mère voudrait que je fasse toujours deux heures de devoirs !

P9 : J'aimerais ça qu'elle en fasse plus parce que, l'autre soir, sa page de math, elle n'était pas terminée. J'aimerais ça, mais il faut que je comprenne aussi qu'elle a un déficit d'attention que, moi, je n'ai pas. [...] Des fois, on fait les devoirs et on a comme la balle antistress à côté pour ne pas se fâcher. [soupir] C'est sûr que j'aimerais qu'elle en fasse plus !

Par ailleurs, ce même parent fait allusion au fait que ses attentes ne semblent pas perçues positivement par son adolescente, et elle l'exprime de la façon suivante :

P9 : Elle est tout le temps à me dire : pas qu'on n'est pas fière d'elle... Mais, elle dit, tout le temps, qu'elle a l'impression qu'elle ne fait pas ça correct, que ce qu'elle fait, ce n'est pas correct ! « Ben voyons ! D'où tu sors ça ? Pourquoi tu dis ça ? »

Ensuite, près de la moitié des parents sont d'avis qu'il est important que les attentes qu'ils ont à l'égard de leur adolescent soient réalistement atteignables, et le parent P1 en brosse le tableau : « Je vais l'encourager pour qu'elle ait toujours plus. Si je vois qu'elle est en effort, je ne vais pas lui mettre la barre plus haute. Il faut que ça reste quand même réaliste et atteignable pour elle. »

À présent que les perceptions des participants concernant la communication d'attentes scolaires sont présentées, il importe de voir une autre forme de socialisation scolaire, soit les discussions entre les parents et les adolescents.

4.2.3.1.3 Les discussions parent-adolescent.

Plusieurs participants affirment que certaines discussions parent-adolescent ont lieu et qu'elles portent principalement sur ce qui se passe au quotidien à l'école. Les deux citations suivantes rendent compte des perceptions d'un peu plus du tiers des parents et des adolescents quant aux discussions concernant l'école :

A3 : Oui, [on discute] sur n'importe lequel des sujets. Genre, qu'est-ce que tu as fait pendant l'école ? Si j'ai un examen, il faut que je le dise. Je dis qu'est-ce que je pense de comment ça s'est passé l'école. Si ça s'est passé bien, si ça s'est passé mal.

P1 : Alors là, on parle de tout : elle m'explique ce qui se passe avec les copains, les bêtises, les rigolades, les professeurs...

Par ailleurs, un parent mentionne avoir eu des discussions avec son adolescente concernant l'intimidation dont elle avait été victime.

P7 : Elle ne se confie pas sur tout, mais, des fois, « Maman, il faut que je te parle » comme l'affaire de l'intimidation. [...] Je pense qu'elle se confie à moi pour les affaires qui sont importantes, qui l'inquiètent.

En outre, un peu plus du quart des parents identifient les relations familiales comme étant un sujet de discussion avec leur adolescent. Par exemple, le parent P2 explique qu'elle aborde les relations interpersonnelles avec son adolescente : « On parle beaucoup par rapport aux relations avec les autres, avec son père où ce n'est pas facile. Comme là, la rupture avec son père a été difficile. On en parlait, et le pourquoi. » Deux adolescents, pour leur part, font plutôt référence à la famille comme lieu de discussion, et l'adolescent A8 le présente clairement : « Des fois, on parle; des fois, on s'obstine à la table avec les autres [un frère et trois sœurs]. C'est mon père qui commence les discussions. »

Enfin, près de la moitié des parents sont d'avis que les discussions qu'ils ont avec leur adolescent influencent le développement de sa personnalité plutôt que celui de son engagement à l'école. À cet égard, voici les témoignages de deux parents :

P2 : En discutant, je pense avoir une influence plus sur le plan personnel parce que je dirais qu'avec sa personnalité, même si je lui fais des discours sur l'importance de l'école... Je pense que ce n'est pas assez pour aller mettre de l'avant la motivation et les efforts.

P8 : Tu dois avoir un questionnement, ça va te permettre une autocritique. Ça va te permettre de visualiser que tu avais... plein de choses. Mais je ne pense pas que ça va amener un engagement. Si oui, parfait ! Je ne le sais pas. C'est peut-être plus un outil [la discussion, pour développer la pensée critique].

À l'inverse, deux parents croient plutôt que les discussions parent-adolescent n'influencent pas l'engagement à l'école de leur adolescente, et l'extrait suivant tiré de l'entrevue du parent P7 en fait foi : « À l'école, je ne penserais pas que nos discussions ont une influence. »

Cette division sur les discussions parent-adolescent étant complétée, la prochaine présentera la dernière forme de socialisation scolaire : les enseignements parentaux généraux.

4.2.3.1.4 Les enseignements parentaux généraux.

Près du trois quarts des parents décrivent des actions qui s'apparentent à des enseignements. Par ces derniers, ils visent à développer certaines capacités chez leur adolescent autant en le conscientisant, en lui répétant ce qu'il doit faire qu'en lui enseignant comment les développer. Trois acquisitions sont visées par les parents de cette étude : le développement de la capacité d'efforts et celles de la concentration et de la résolution de problème. Les trois extraits suivants mettent en lumière la conscientisation à l'effort et l'enseignement de la capacité de concentration et de résolution de problème :

P1 : Le professeur a appelé un soir en disant : « Ça m'énerve parce que votre fille, elle a des capacités, mais elle se croit en vacances ! » Donc là, on a repris un peu plus les choses en mains avec elle pour lui expliquer qu'il fallait qu'elle se mette au travail.

P8 : En général, j'essaie de les faire penser, de les faire réfléchir. Je déteste donner une réponse. J'aime mieux donner une façon d'y arriver.

P4 : [on travaille] Surtout la concentration. On essaie toujours qu'ils s'arrêtent lorsqu'ils font quelque chose. C'est sûr que c'est difficile ! Des fois, juste écouter la télé – c'est niais, là – mais quand tu ne t'arrêtes pas à écouter la télé, c'est dur de t'arrêter en classe et d'écouter, là ! Fait que ça, on y travaille fort !

En ce qui a trait à la répétition pour enseigner à son adolescent qu'il doit fournir des efforts, un père souligne qu'il constate qu'elle lui permet d'influencer l'engagement cognitif de son adolescent :

P3 : Je pense que je perçois des changements parce qu'il se le fait répéter. Il commence à dire : « Ah ! ça ne me tente plus ! » Non, non ! On s'est entendus de même ! Il faut travailler fort ! Plus tu vas mettre d'efforts, plus tu vas comprendre ! Plus tu vas t'améliorer et plus tu vas avoir de belles notes ! » On pense toujours qu'ils n'ont pas compris ou que ça ne donne rien, mais ça rentre, la répétition de tout ça !

La rubrique portant sur l'implication parentale à la maison est maintenant complétée. Toutefois, avant de présenter les résultats relatifs à l'implication parentale à l'école, il importe de résumer les perceptions relatives au type d'implication parentale à la maison qu'est la socialisation scolaire. Tout comme ce fut le cas pour les types d'implication parentale à la maison que sont le soutien scolaire et la supervision parentale, des tableaux des perceptions des participants concernant la socialisation scolaire sont déposés aux annexes N et O.

En premier lieu, les parents considèrent tous qu'ils encouragent leur adolescent pour l'amener à poursuivre ses efforts de réussite. Quelques-uns d'entre eux ont aussi recours aux compliments pour soutenir affectivement leur adolescent lorsque ce dernier obtient un bon résultat scolaire, et ce, même s'ils laissent planer plusieurs doutes quant à l'influence réelle de ces derniers sur le maintien ou l'augmentation de l'engagement affectif et comportemental de leur adolescent. Par ailleurs, tous les parents perçoivent qu'ils communiquent à leur adolescent des attentes scolaires concernant sa réussite et les efforts à fournir en lui rappelant de travailler fort. Plusieurs font également savoir à leur adolescent qu'ils s'attendent à ce qu'il se surpasse en termes d'efforts. Les parents précisent que les attentes scolaires communiquées à leur adolescent doivent être réalistes et atteignables. De plus, ils discutent avec leur adolescent à propos de son quotidien scolaire, des relations familiales ou d'épisodes d'intimidation et ils

considèrent qu'ils influencent ainsi le développement personnel de leur adolescent plutôt que son engagement. Enfin, de très nombreux parents enseignent à leur adolescent à développer sa capacité à fournir des efforts, à se concentrer et à résoudre des problèmes en le conscientisant, en l'amenant à réfléchir ou en lui répétant pourquoi il doit fournir des efforts, une façon d'influencer positivement l'engagement cognitif de l'adolescent. Enfin, ce résumé des perceptions des parents quant à leur implication parentale visant à favoriser l'engagement de leur adolescent correspond au deuxième objectif spécifique de recherche.

En second lieu, les adolescents perçoivent presque tous que leur parent les encourage à poursuivre leurs efforts de réussite en les réconfortant ou, par exemple, en embauchant un enseignant privé. L'un d'eux affirme que les encouragements sentis de ses parents l'amènent à s'engager davantage sur le plan comportemental que leurs encouragements distraits. Plusieurs adolescents soulignent également que leur parent les complimente lorsqu'ils obtiennent un bon résultat scolaire et quelques autres insistent sur le fait qu'ils ressentent qu'ils ont la confiance de leur parent. Un très grand nombre d'adolescents perçoivent que leur parent leur communique des attentes scolaires quant aux efforts à fournir pour réussir, à l'importance d'avoir de bons résultats scolaires et à celle de ne pas décrocher de l'école. Aussi, les adolescents disent avoir des discussions avec leur parent quant à leur quotidien scolaire. Bref, ce résumé rejoint le quatrième objectif spécifique de recherche, soit la description par les adolescents de l'implication parentale visant à favoriser leur engagement.

4.2.2 L'implication parentale à l'école selon les participants

L'implication parentale à l'école concerne la communication parent-enseignant, la participation aux événements scolaires et le bénévolat, et les prochaines sections auront pour objet ces types d'implication parentale à l'école.

4.2.2.1 La communication parent-enseignant.

Les participants à l'étude décrivent la communication parent-enseignant par le mode de communication, leur niveau de satisfaction et les sujets abordés avec les enseignants. D'abord, la communication parent-enseignant se fait, soit par écrit, soit lors d'un échange téléphonique ou d'une rencontre, et un peu plus de la moitié des parents s'en disent satisfaits. Concernant les

modes de communication et la satisfaction des parents, voici les témoignages de trois participants :

A2 : À mon bulletin de notes, [ma mère et mon enseignante] ont parlé de mes notes. Ma mère a [aussi] parlé à [mon enseignante] au téléphone au sujet du karaté qui prenait trop de place et ça affectait presque toute mon école.

P10 : Au secondaire, je trouve qu'ils ont un très bon réseau de communication. Ils nous envoient des *emails* souvent pour nous dire : « Votre enfant a un examen la semaine prochaine » et les choses à étudier. C'est efficace pour communiquer !

P7 : Je connais le visage de tous les profs, c'est important pour moi ! La première visite de parents, je vais tous les voir. Je suis quand même assez impliquée. Les communications à propos de l'intimidation, c'est eux-mêmes qui m'ont appelée pour faire le suivi. C'était donc wow !

Toutefois, quatre parents font part de leur insatisfaction, tantôt quant aux communications qu'ils auraient aimé avoir avec un ou des enseignants de leur adolescent, tantôt quant à la qualité des communications effectuées. À ce sujet, voici les propos très révélateurs de deux parents :

P4 : Oui, je les voyais passer les notes, mais je ne suis pas une chialeuse ! C'est le programme *Écho* [le portail de l'école] qui m'a tenue au courant ou ma fille me disait : « Maman, aujourd'hui, ça n'a pas bien été. J'ai eu ça. » *Écho* me disait toutes les notes, mais personne ne me le disait... [...] Puis au secondaire, on ne peut pas rencontrer tout le monde [lors de la remise du bulletin]. On rencontre seulement un professeur, celui qui s'occupe d'elle. C'est le professeur de mathématique qui a mangé toute la claque ! Mais fallait que ça sorte parce que, moi, je voyais que ce n'était pas vrai qu'il n'y avait pas de problèmes ! Ce n'est pas parce qu'elle est au régulier qu'ils ne peuvent rien nous dire !

P5 : C'est sûr qu'au secondaire, c'est difficile parce qu'ils ne connaissent pas ton enfant. Ils regardent la photo : « Ah ! OK. » Oui, c'est plate un peu ! Par contre, la professeure titulaire connaît bien ma fille, mais les autres professeurs, je ne sais pas. Peut-être que ça a un petit peu d'influence sur elle...

Par ailleurs, les communications établies entre les parents et les enseignants ont porté sur la réussite et l'intimidation, comme il en a été question précédemment, ainsi que sur l'engagement comportemental de l'adolescent, sa TPS et son degré d'attention. À ce propos, voici les témoignages éloquentes de deux parents :

P6 : Ses professeurs me disent qu'il est charmant, qu'il est serviable, poli et qu'il va faire ce qu'il faut. Ses enseignants sont satisfaits de son respect des règles, et c'est très important ! [...] [Mon fils] aime mieux être assis en avant pour écouter, pour ne pas parler à son copain. Je leur ai dit [aux enseignants] à la réunion parce qu'il m'a toujours dit : « J'aime mieux quand ils me placent en avant. Je suis sûr de pas me faire chialer ! »

P2 : On est obligés de se communiquer, même au primaire [je communiquais aussi avec l'enseignant]. C'est peut-être une fois par mois [cette année] pour voir comment va la concentration, le comportement. [...] J'avais avisé l'école [secondaire] d'être peut-être un peu plus attentif parce qu'elle se faisait facilement intimider [au primaire], pour qu'ils jettent un œil pour ne pas qu'elle se fasse intimider et tout ça. L'école a collaboré avec ça aussi. Ils sont beaucoup mieux qu'au primaire parce que, pour beaucoup de choses, dès qu'il y a quelque chose, je peux compter sur eux autres alors qu'au primaire, je ne l'avais pas. Je dirais qu'il y a une meilleure collaboration. Moi, je pensais que ça allait être pire parce que c'est une plus grosse école avec plus d'élèves. C'est totalement le contraire ! Au primaire, si je disais : « Ce serait bien si vous pouviez faire ça pour elle, ça l'aiderait... » Ils ne le faisaient pas. C'était : « Regarde, on ne commencera pas à faire ça pour un élève ! Ça n'a pas de bon sens ! » Ils n'étaient pas du tout réceptifs tandis que là, si je propose une idée, ils vont embarquer et, en plus, ils vont même en proposer d'autres ! Ils vont dire : « On pourrait essayer ça. Ça va peut-être l'aider ! »

En complément de ce dernier témoignage, l'adolescente A2 considère que cette communication parent-enseignant influence positivement son engagement par le fait qu'elle permet d'améliorer sa relation avec ses enseignants :

A2 : Oui [ça influence mon engagement] parce que les enseignants me connaissent plus. Ils savent c'est quoi mes problèmes. Avant je pouvais parler de mes problèmes, mais on dirait que le prof ne m'écoutait pas. Puis là, ma mère est venue leur dire la même chose, et ça a aidé.

En outre, trois parents croient que la communication parent-enseignant a une certaine influence sur l'engagement de leur adolescent parce que ce dernier ne peut plus passer sous silence certains de ses agissements ou certaines de ses obligations. Le témoignage du parent P2 reflète bien la perception des parents sur ce sujet : « Je sais qu'elle sait qu'elle ne m'en passe pas. Le fait d'être consciente de ça, peut-être qu'elle met plus d'efforts en sachant qu'elle ne s'en sauvera pas... » Quant à la perception des adolescents sur ce sujet, certains d'entre eux considèrent également que la communication parent-enseignant influence leur engagement, mais ils perçoivent davantage cet effet comme étant contraignant plutôt que stimulant. Les

paroles de l'adolescente A7 expriment bien la perception générale des adolescents : « Le fait qu'ils se parlent vite, ça a une influence sur mon engagement parce que, des fois, il y a des affaires que je ne voudrais pas que mes parents sachent. Je trouve que ça n'a pas rapport... »

Enfin, un parent relate comment une communication qu'il a eue avec l'école influence fortement l'engagement comportemental de son adolescent :

P11 : [au début de sa 1^{re} secondaire] Il était vraiment désengagé et il disait qu'il n'avait plus de devoirs. Ce que j'ai fait : j'ai envoyé un courriel à la direction pour demander si c'était possible que quelqu'un aille vérifier avec lui son sac d'école. Ça a tellement paru, là ! Il a senti qu'OK ! Là, ça ne passait plus ! « Elle a appelé à l'école, maman. Elle a demandé que quelqu'un aille vérifier, regarder avec moi mon agenda pour savoir ce que je dois apporter. » Il n'était pas fâché par exemple ! Non, parce qu'il aurait pu être fâché et dire que c'est gênant ! Mais, je n'ai jamais, jamais senti qu'il était fâché. Je n'ai pas senti que [la personne qui vérifie l'agenda] venait le déranger ou quoi que ce soit. Je pense qu'elle est vraiment venue l'organiser parce qu'il a de la misère avec l'organisation, et ça l'a aidé. Depuis ce temps-là, je n'ai plus de problèmes avec le sac d'école. Le sac est rempli et, dans l'agenda, tout est inscrit ! Il pensait que les parents et les professeurs ne se parlent plus. Il pensait que c'était fini ! Là, je pense qu'il a compris que maman est là encore et papa aussi.

La prochaine section exposera la participation aux événements scolaires.

4.2.2.2 La participation aux événements scolaires.

Tous les participants à la présente étude affirment que les parents n'ont participé à aucun événement scolaire (activités dans lesquelles leur adolescent est engagé ou conférences offertes par les enseignants) depuis le début du secondaire exception faite de trois parents dont l'adolescent est inscrit dans un programme sport-études. En effet, ces parents ont assisté à des compétitions ou à des cérémonies sportives, et les deux extraits suivants le démontrent :

A7 : Cette année, avec le basket, il y en a eu [de la participation aux événements scolaires] parce qu'à chaque début d'année, il y a la présentation des joueurs. Là, ils appellent ton numéro et tu montes sur la scène, et les parents peuvent être là.

P11 : Cette année, lorsqu'ils ont eu leur premier tournoi [de hockey], je suis allée voir c'était quoi. J'ai pris une demi-journée de congé et je suis allée là-bas, à La Baie. Donc, oui, je le suis dans ces affaires-là !

Tous les participants reconnaissent toutefois que la participation aux évènements scolaires de la 6^e année primaire était beaucoup plus grande, et ce, malgré les contraintes d'horaires auxquelles les parents sont soumis. Les activités auxquelles les parents ont participé étaient essentiellement artistiques ou honorifiques, et certaines sont mises en lumière dans les propos d'un parent et ceux d'une adolescente :

P11 : Oui, pour les invitations [nous en recevions], mais pour la participation, ça dépendait [du moment de l'activité]. Le soir, oui ! Par exemple, il y a eu la présentation des poèmes à la fin de l'année, et c'était super bon ! Mais durant le jour, c'est plus compliqué pour moi.

A10: Ouais [ils ont participé], genre, ils sont venus au Gala Méritas. Ça m'a fait plaisir !

De plus, deux adolescents et trois parents précisent que la participation des parents à des évènements scolaires en 6^e année primaire rendait, soit les adolescents fiers du travail accompli, soit ces derniers ressentaient le besoin de se surpasser en présence de leur parent. À cet effet, voici les témoignages de trois participants :

A7 : Ben oui, j'aimais ça que mes parents voient ce que je faisais. Ça me donnait de la fierté !

A11: Admettons que je faisais un spectacle : ils pensaient à moi, s'ils ne pouvaient pas venir, mais s'ils pouvaient venir, ils venaient. Ça me démontrait que je voulais plus performer lorsqu'ils étaient là, pour leur montrer que j'étais capable.

P3 : Bon impact ! C'est qu'un moment donné, il arrivait des choses de même et il était fier. Il me disait : « Tu vas venir ? » « Ben oui, je vais y aller ! » Là, il était fier et tout ça. Pour lui, je pense que c'était un sentiment de... « On est important, on est là ! Tu ne prends pas ça à la légère ! Il prend du temps pour venir à mon école. »

En outre, un autre parent spécifie que sa participation aux évènements scolaires de la 6^e année primaire exerçait une influence positive sur l'engagement de son adolescent :

P11 : C'est sûr que ça doit en avoir une [influence sur son engagement] ! C'est clair ! S'il fait des choses et que nous sommes là, puis que nous lui disons que, ce qu'il a fait, c'est pas pire, que c'est triquant, que c'est beau et que c'est ci et que c'est ça, c'est certain que ça doit faire en sorte que... qu'il a le gout de recommencer. Je pense qu'on a tous besoin d'une petite tape dans le dos !

La prochaine section portera sur le bénévolat des parents.

4.2.2.3 Le bénévolat.

Pour ce qui concerne le bénévolat des parents à l'école secondaire, tous les participants font mention qu'ils n'en ont pas fait depuis le début de l'année scolaire hormis trois parents dont l'adolescent est inscrit dans un programme sport-études. Les commentaires d'un de ces parents décrivent bien l'influence du bénévolat et, par le fait même, de la communication parent-enseignant sur l'engagement de son adolescente :

P7 : Des fois, ils ont besoin d'un parent pour faire telle affaire. Des fois, je le fais en bénévolat comme au basket. Ça a beaucoup d'influence quand elle voit que les deux [parent et enseignant] se parlent. Son prof dit : « Ah ! J'ai vu ta mère. On a parlé de telle affaire. » Oups ! encadrement ! Ça fait qu'elle sait qu'en allant dans cette direction-là, elle sera soutenue. Moi, j'y montre que je suis sur la même *track* que le prof.

Toutefois, un parent témoigne du fait que, même s'il ne fait pas de bénévolat à l'école secondaire, il met maintenant en pratique de nouvelles formes d'implication parentale s'adaptant aux besoins de son adolescente comme le font aussi près du deux tiers des parents en différentes circonstances²⁰. Cette adaptation de l'implication parentale aux besoins des adolescents est mise en lumière dans la citation suivante :

P4 : Ça, nous en avons fait en 6^e année [du bénévolat]. Ça se passait bien ! Au secondaire, on n'en a pas encore reçu [d'invitations à faire du bénévolat]. Mais c'est vrai que là, elle part à Boston. Fait que oui, on s'implique d'une autre manière ! Fait que là, on l'aide, on la guide, on ramasse des sous avec elle.

Le bénévolat ayant été beaucoup plus présent en 6^e année primaire, les participants citent donc beaucoup plus d'exemples pour l'illustrer. L'implication des parents avait alors consisté à faire des accompagnements lors de sorties scolaires, à assister l'enseignant au cours d'une activité spéciale ou bien à y participer à titre d'invité. À cet égard, voici les témoignages d'une adolescente et de deux parents :

A9 : Mon père est allé à une sortie de glissades, et j'étais fière qu'il soit là !

²⁰ Les citations de ces parents exprimant le fait qu'ils adaptent leur implication aux besoins de leur adolescent ont déjà toutes été citées précédemment pour illustrer divers aspects de l'implication parentale.

P3 : J'ai participé au *Défi Petits Génies*. Ça, c'est des parents bénévoles qui allaient dans la classe pour donner un coup de main avec les directives du prof et du responsable. On était seulement là pour les accompagner. Je suis déjà allé faire des présentations aussi à l'école par rapport à mon travail. Moi, j'ai toujours aimé ça, donner un coup de main !

P1 : Une fois, je suis partie quatre jours avec deux classes. Très sympa ! J'en ai profité au maximum avec elle !

Or, le bénévolat exerce, selon ce dernier parent cité, une influence considérable sur l'engagement des adolescents, et il l'exprime de la façon suivante :

P1 : [Le bénévolat a-t-il une influence sur l'engagement de votre adolescente ?] Complètement ! Parce que ça permet – je l'ai vu au primaire – ça permet de connaître les parents qui viennent aussi, les jeunes parce que, du coup, quand ils connaissent la maman – si la maman, elle est sympa – voilà, ça va resserrer les liens ! Je trouve ça super bénéfique de pouvoir... [créer de tels liens] avec l'enseignant aussi ! On les connaît mieux et parfois dans un autre cadre que dans une relation prof-parent.

Par ailleurs, quelques parents attirent, ici aussi, l'attention sur le fait qu'il n'est pas toujours facile pour eux de s'impliquer à l'école à cause de leur horaire de travail. Les paroles du parent P7 résument bien ce que vivent plusieurs parents : « Ah ! ce serait le fun d'accompagner sa classe, mais mon horaire... Ah ! Non, je ne peux pas ! Au primaire, ça a moins adonné. C'est plus flexible au secondaire pour moi ! »

Enfin, deux parents spécifient qu'ils ne veulent pas s'impliquer dans le fonctionnement de l'école de leur adolescent, et les propos du parent P9 illustrent les raisons de ce choix : « Faire partie du comité d'école, ce n'est pas quelque chose qui m'intéresse. Ça me gêne d'aller donner mon opinion. »

La présentation des résultats relatifs à l'implication parentale à l'école est maintenant achevée, et elle fait l'objet d'un résumé dans les lignes suivantes ainsi qu'aux annexes P et Q.

En résumé, de nombreux parents se disent satisfaits de la communication établie avec les enseignants de l'école secondaire mettant en évidence les informations relayées par courriels ou la rencontre des enseignants lors de la remise du bulletin. Par contre, plusieurs autres sont

plutôt insatisfaits de la communication parent-enseignant parce qu'ils n'ont pas été personnellement contactés lorsque leur adolescent vivait des difficultés scolaires ou que les enseignants ne connaissent pas personnellement leur adolescent. Par ailleurs, la communication parent-enseignant est considérée comme étant efficace pour influencer l'engagement des adolescents, d'une part, parce qu'elle envoie le signal à l'adolescent que les parents sont toujours derrière lui, et d'autre part, parce qu'il ne peut plus passer sous silence certains agissements ou obligations. Ensuite, tous les parents font savoir qu'ils participaient beaucoup plus aux événements scolaires de la 6^e année primaire et ils considèrent que les compliments et les encouragements alors prodigués à leur adolescent influençaient positivement son engagement. Pour ce qui concerne le bénévolat des parents, l'implication des parents était, elle aussi, plus grande lorsque l'adolescent était en 6^e année primaire, que ce soit pour un accompagnement lors d'une sortie scolaire ou une participation à une activité spéciale de la classe. Les parents y voient l'avantage de pouvoir créer des liens avec les enseignants, les autres parents et les pairs de leur adolescent, ce qui a comme conséquence d'influencer positivement l'engagement des adolescents. Ici aussi, les contraintes d'horaires viennent freiner les parents dans ce type d'implication parentale, mais ils ne croient pas que cette situation soit compromettante pour leur adolescent puisqu'ils adaptent leur implication selon ses besoins. En somme, ce résumé des perceptions des parents quant à leur implication parentale à l'école renvoie au deuxième objectif spécifique de recherche.

Les adolescents décrivent aussi l'implication de leur parent à l'école, ce qui est associé au quatrième objectif spécifique de recherche. Plus précisément, ils sont d'avis que la communication parent-enseignant a une influence positive sur leur engagement puisque leurs enseignants les connaissent mieux ou parce qu'ils savent que leur parent sera rapidement mis au courant de leurs agissements répréhensibles. Ils perçoivent aussi que leur parent participait surtout aux événements scolaires et aux occasions de bénévolat alors qu'ils étaient en 6^e année primaire.

Ce résumé est suivi d'une dernière section portant sur les conseils que les participants souhaitent transmettre à des parents désireux de favoriser l'engagement de leur adolescent.

4.2.2.4 Des conseils pour favoriser l'engagement des adolescents.

Lors des entrevues semi-dirigées, les participants ont été invités à donner des conseils à des parents désirant aider leur adolescent à maintenir ou à augmenter son engagement à l'école. Pour commencer, tous les parents sont d'avis que la disponibilité au quotidien constitue l'élément le plus influent pour favoriser l'engagement de leur adolescent. À cet égard, voici ce qu'en disent deux parents :

P2 : Ben, ce qui ressort, c'est juste de participer et d'être là parce qu'il n'y a pas d'autre chose, il n'y a pas de secret ! C'est d'être là, mais de participer aussi, pas juste d'être là...

P4 : Je pense que c'est nous ! Je pense que c'est ce qu'on fait dans notre petit traintrain quotidien.

Par ailleurs, deux parents conviennent que la disponibilité au quotidien est déterminante, mais ils insistent sur le fait que c'est véritablement l'ensemble des actions menées auprès des adolescents qui peut avoir une influence sur leur engagement. Voici d'ailleurs les propos d'un d'entre eux illustrant cette opinion :

P10 : On l'influence par tout ce que vous avez nommé [soutien scolaire, supervision parentale, socialisation parentale, communication parent-enseignant, participation aux événements scolaires, bénévolat], tout ça mis ensemble, et la présence que nous avons dans sa vie.

Une fois ces remarques générales formulées, tous les parents émettent des conseils en ciblant des actions parentales à mener auprès des adolescents afin de favoriser leur engagement à l'école. Les adolescents fournissent aussi, dans le même but, des conseils sous forme d'actions parentales à mettre en œuvre auprès des adolescents. Parmi tous ces conseils, certains ont été mentionnés autant par les parents que par les adolescents, et la prochaine division en fera la présentation.

4.2.2.4.1 Les conseils émis par les parents et les adolescents.

Les encouragements, l'aide aux travaux scolaires et la communication parent-enseignant sont les actions parentales conseillées à la fois par les parents et les adolescents pour favoriser l'engagement des adolescents, et les prochaines subdivisions leur seront consacrées.

4.2.2.4.1.1 Le conseil : encourager son adolescent.

Les encouragements prodigués par les parents à l'égard de leur adolescent sont perçus par plus de la moitié des parents et plus du trois quarts des adolescents comme étant une action parentale à privilégier pour favoriser l'engagement des adolescents. Les parents font ressortir l'importance d'encourager l'adolescent au quotidien alors que les adolescents insistent davantage sur le fait que les encouragements devraient porter sur ce qui entoure la réussite scolaire et le sentiment de compétence. Ce premier conseil apparaît dans les déclarations suivantes :

P7 : Tsé ! La parole : « Chaque jeune a besoin d'encouragement tous les jours ! » C'est tellement vrai ! C'est tellement vrai !

A8 : Les encourager sur tout ce qui a rapport avec l'école : les résultats scolaires, les examens...

A7 : Je dirais de ne jamais leur dire qu'ils ne sont pas capables, de ne jamais les rabaisser et de les encourager à s'impliquer.

4.2.2.4.1.2 Le conseil : aider son adolescent dans ses travaux scolaires.

Selon plus de la moitié des adolescents et quelques parents, l'aide aux travaux scolaires constitue aussi une action importante pour favoriser l'engagement des adolescents. Plus précisément, les adolescents considèrent que l'aide des parents devrait surtout concerner les disciplines moins appréciées par leur adolescent ou celles dans lesquelles il rencontre plus de difficulté. Les parents, pour leur part, mettent en évidence que le temps investi dans l'aide aux travaux scolaires doit être de grande qualité. Deux adolescents et un parent en témoignent :

A2 : Aider son enfant dans les matières qu'il aime moins parce que, d'habitude, quand on n'aime pas ça, on n'a pas de bonnes notes !

A5 : Donner beaucoup de trucs et les aider beaucoup sur quelque chose qu'ils ont de la misère.

P5 : Fait que si j'avais un conseil à donner, c'est de donner du temps de qualité à son enfant : pas des devoirs sur le bord du comptoir !

4.2.2.4.1.3 Le conseil : communiquer avec les enseignants de son adolescent.

Deux parents et autant d'adolescents estiment que la communication parent-enseignant représente une action parentale importante pour favoriser l'engagement des adolescents. En fait,

autant les parents que les adolescents jugent qu'une telle communication aide les adolescents à se responsabiliser quant au travail à faire. Les citations qui suivent rendent compte de cette perception :

A1: Si [mes parents] communiquent avec mes enseignants, ils vont être plus sur moi : « Allez ! Travaille ! » Moi, je n'ai pas envie qu'ils fassent ça alors je travaille.

P11 : C'est d'aller à la réunion de parents, d'être présent en début d'année et en tout temps, de rencontrer la direction ! Ça, moi, ç'a vraiment fait une différence [sur l'engagement de mon fils] ! C'est de communiquer avec tout le monde : l'élève, son staff, tous ceux qui l'encadrent, tout ce qui peut l'envelopper, tout ce qui l'entoure.

Maintenant que les conseils partagés par les parents et les adolescents sont présentés, il importe de décrire les conseils émis uniquement par les parents.

4.2.2.4.2 Les conseils émis uniquement par les parents.

En plus des conseils présentés dans la division précédente, les parents ont émis deux autres conseils sur lesquels les adolescents sont demeurés muets. Ces conseils concernent la communication avec l'adolescent et le développement de son autonomie.

4.2.2.4.2.1 Le conseil : communiquer avec son adolescent.

La communication avec son adolescent concerne aussi bien, selon plus de la moitié des parents, la discussion, l'écoute, l'intérêt porté à son adolescent que le développement d'une complicité avec ce dernier. Les trois extraits suivants le montrent :

P3 : « Tes leçons ? Tes devoirs ? » [mon conseil, c'est] De savoir comment ça se passe. [...] [mon autre conseil] C'est d'être à l'écoute et de dire : « As-tu de quoi à me dire ? » Pas qu'on soit envahissant dans leur monde. Ils ont le droit, un moment donné, d'avoir leur opinion et ils ont le droit d'en avoir ras le bol aussi.

P9 : [mon conseil, c'est] De s'intéresser à ce que l'élève fait, de s'intéresser à la journée de son enfant, à ce qu'il a fait à l'école, de s'intéresser à ses travaux.

P10 : [mon conseil] C'est d'essayer d'être présent dans toutes les facettes de leur vie pour développer une complicité, en fait !

4.2.2.4.2 *Le conseil : développer l'autonomie de son adolescent.*

Plus du tiers des parents décrivent le développement de l'autonomie de l'adolescent de la façon suivante : soutenir l'adolescent et le respecter dans ses choix et préférences. Le témoignage qui suit en fait état :

P8 : [Le parent] a à assurer, à être présent, à épauler, mais il n'a pas à s'imposer. Il n'a pas à décider ce que [son adolescent] a à vivre.

La prochaine division présentera un dernier conseil proposé, cette fois-ci, par les adolescents.

4.2.2.4.3 *Le conseil émis uniquement par les adolescents.*

En terminant, deux adolescents conseillent aux parents de réagir de manière constructive aux résultats scolaires de leur adolescent. L'un de ces adolescents propose aux parents de conscientiser son adolescent; l'autre, de renforcer son sentiment de compétence afin d'éviter un éventuel décrochage scolaire. Les déclarations suivantes le confirment :

A3 : [mon conseil, c'est,] Quand il a une mauvaise note, de dire : « Ça manque d'étude ! Tu peux faire mieux ! » Comme l'encourager et le faire réfléchir pour qu'il se dise : « Ouais, j'aurais dû faire ça. »

A4: Même s'il a de mauvaises notes, [lui dire] de continuer [à aller à l'école]. [mon conseil, c'est] De lui dire qu'il ne doit pas lâcher, qu'il est bon et qu'il est capable.

Bref, les participants ont explicitement prodigué de nombreux conseils à des parents désireux de s'impliquer à la maison ou à l'école pour maintenir ou augmenter l'engagement de leur adolescent, et le Tableau XVI les récapitule.

Tableau XVI

Conseils explicites pour favoriser l'engagement des adolescents

Conseils des parents	Conseils des adolescents
	-Encourager son adolescent; -L'aider dans ses travaux scolaires; -Communiquer avec ses enseignants.
-Communiquer avec son adolescent; -Développer son autonomie.	
	-Réagir constructivement aux résultats scolaires de leur adolescent.

Bien que les participants aient explicitement donné ces conseils, il n'en demeure pas moins qu'ils en ont, à maintes reprises, énoncé d'autres de manière plus implicite dans les citations se retrouvant dans la présentation des résultats. En fait, ces conseils ont parfois pris la forme d'une réflexion sur l'influence que l'implication parentale peut avoir sur certains aspects de l'engagement des adolescents participants; en d'autres occasions, le sens des propos rapportés a mené à l'identification d'une opinion de ce qui peut influencer l'engagement des adolescents participants. Toutefois, à l'image de la présentation des résultats, certains conseils semblent en contredire d'autres. Cette situation trouve son explication dans le fait que, comme il en a été question dans la section « 4.2.2.3 Le bénévolat », les parents adaptent les types et les formes de leur implication aux besoins spécifiques de leur adolescent. Le résumé de ces conseils implicites comme explicites se trouvant dans les Tableaux XVII à XX qui suivent clôt la présentation des résultats.

Tableau XVII²¹

Conseils des parents pour favoriser l'engagement : l'implication parentale à la maison

Conseils des parents pour favoriser l'engagement de l'adolescent	
Soutien scolaire	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Aider aux travaux scolaires en donnant du temps de qualité;</i> ○ <i>Respecter les choix et les préférences de l'adolescent;</i> ○ <i>Sans s'imposer, faire sentir l'intérêt, l'appui inconditionnel du parent.</i> ● Avec son adolescent, visiter l'école avant le début de la 1^{re} secondaire; ● Enseigner (l'importance de poser des questions, des stratégies d'apprentissage, l'utilisation des ressources matérielles, à fournir des efforts pour réussir); ● Faire des rappels (sur ses obligations, sa capacité de réussir); ● Obliger son adolescent à faire ses devoirs avec le parent; ● Offrir de l'aide pour faire les travaux scolaires; ● Questionner (sur ses obligations, ses apprentissages); ● Réduire l'aide aux travaux scolaires pour développer l'autonomie; ● Répondre positivement aux demandes d'aide; ● Se donner en modèle (s'impliquer pleinement, comment prendre des décisions).
Supervision parentale	<ul style="list-style-type: none"> ● Exiger de plus grands efforts; ● Faire assumer les choix; ● Imposer un temps d'étude; ● Superviser les devoirs; ● Ne pas superviser les devoirs pour développer l'autonomie; ● Punir parfois; ● Rappeler l'importance des efforts à fournir pour réussir.
Socialisation scolaire	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Développer une complicité;</i> ○ <i>Discuter et être à l'écoute (pour encourager l'effort);</i> ○ <i>Encourager quotidiennement (réconforter, souligner les efforts et ceux qu'il doit poursuivre);</i> ○ <i>S'intéresser à ce que l'adolescent vit (questionner).</i> ● Communiquer des attentes claires et réalistes; ● Conscientiser (sur les efforts à fournir, la qualité de son école, les avantages de son programme d'études, l'importance d'avoir des amis); ● Enseigner (à conserver son attention, à résoudre des problèmes); ● Faire sentir le soutien inconditionnel du parent; ● Faire des rappels (écouter, poser des questions, ne pas se déprécier).

²¹ Dans les tableaux XVII à XX, les conseils explicites ont été placés en ordre alphabétique et ils sont écrits en caractères italiques et sont précédés d'une puce blanche. Les conseils implicites les suivent également en ordre alphabétique, mais en caractères normaux et sont précédés d'une puce noire.

Tableau XVIII

Conseils des parents pour favoriser l'engagement : l'implication parentale à l'école

Conseils des parents pour favoriser l'engagement de l'adolescent	
Communication parent-enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Rencontrer tous les intervenants gravitant autour de l'adolescent.</i> ● Demander la collaboration de l'école (pour soutenir son adolescent, pour faire cesser l'intimidation); ● Échanger de l'information avec les enseignants (concernant les difficultés de son adolescent); ● Faire savoir à l'adolescent que l'école et les parents travaillent en collaboration.
Participation aux événements scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ● Assister aux événements scolaires.
Bénévolat	<ul style="list-style-type: none"> ● Échanger avec les enseignants lors du bénévolat; ● Rencontrer les pairs de son adolescent et leurs parents.

Tableau XIX

Conseils des adolescents pour favoriser l'engagement : l'implication parentale à la maison

Conseils des adolescents pour favoriser leur engagement	
Soutien scolaire	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Aider son adolescent dans les disciplines qu'il n'aime pas (pour donner l'envie d'étudier);</i> ○ <i>Aider son adolescent quand il a des difficultés (pour qu'il se sente plus confiant quant à sa réussite, en engageant un enseignant privé);</i> ○ <i>Donner des trucs (fournir des aide-mémoires);</i> ○ <i>L'encourager à s'engager (comportement, participation).</i> ● Laisser l'adolescent prendre ses décisions après l'avoir soutenu; ● Se donner en modèle pour montrer à faire les devoirs; ● Visiter l'école avant le début de la 1^{re} secondaire.
Supervision parentale	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Communiquer des attentes quant à l'étude à faire et aux efforts à fournir;</i> ○ <i>Conscientiser quant aux efforts à fournir;</i> ○ <i>Encourager les bons résultats scolaires.</i> ● Malgré les moins bons résultats, lui rappeler qu'il est capable et qu'il ne doit pas décrocher de l'école; ● Superviser l'agenda, les devoirs.
Socialisation scolaire	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ne jamais déprécier son adolescent (lui répéter qu'il est capable).</i> ● Communiquer des attentes claires et réalistes; ● Croire inconditionnellement en la capacité, la valeur de son adolescent; ● Encourager (sincèrement, en réconfortant); ● Raconter son adolescence pour partager des traits communs avec son adolescent.

Tableau XX

*Conseils des adolescents pour favoriser l'engagement :
l'implication parentale à l'école*

Conseils des adolescents pour favoriser leur engagement	
Communication parent-enseignant	<p>Quand les parents communiquent avec les enseignants,</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ils ont des informations sur les efforts fournis.</i> ● Les adolescents se sentent contraints d'adopter un bon comportement; ● Les adolescents ont une relation plus personnalisée avec leurs enseignants.
Participation aux événements scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ● La participation des parents suscite divers sentiments : plaisir, fierté, désir de se dépasser.
Bénévolat	<ul style="list-style-type: none"> ● Le bénévolat des parents suscite de la fierté.

Chapitre 5
La discussion

Ce chapitre met en évidence que les résultats de la présente recherche montrent l'atteinte de l'objectif général de recherche ainsi que des objectifs spécifiques de recherche. Pour ce faire, il discute des résultats de recherche relatifs à la description, faite par les parents et les adolescents, de l'engagement de ces adolescents à risque de DS lors de la TPS. Il traite ensuite des résultats portant sur leur description de l'implication parentale favorisant l'engagement des adolescents à risque de DS lors de la TPS. À la suite de cette discussion, des constats et des recommandations sont dégagés relativement aux résultats et aux objectifs de recherche. Ce chapitre se clôt sur les forces et les limites de la présente thèse de même que sur les possibilités de recherches futures.

5.1 L'atteinte des objectifs de recherche

Avant tout, l'analyse des données qualitatives permet de constater l'atteinte de l'objectif général de recherche, soit de dégager les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS au regard de leurs perceptions et de celles de leur parent. À l'instar de Falbo et al. (2001), les résultats de cette recherche montrent qu'autant les parents que les adolescents font principalement référence au soutien scolaire, à la socialisation scolaire et à la communication parent-enseignant comme types d'implication parentale permettant à des parents de favoriser l'engagement de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS. Les adolescents, pour leur part, ajoutent la supervision parentale à cette liste. Pour ce qui concerne les deux autres types d'implication parentale (la participation aux événements scolaires et le bénévolat), les participants les ont que modestement mentionnés comme actions parentales à mettre de l'avant pour favoriser l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS.

Ceci étant dit, pour en arriver à faire ressortir ces différents types d'implication parentale comme étant ceux qui favorisent l'engagement des adolescents à risque de DS lors de la TPS, les parents comme les adolescents ont, d'une part, respectivement décrit comment ils perçoivent l'engagement des adolescents sur les plans comportemental, affectif et cognitif. D'autre part, ils ont décrit comment ils perçoivent l'implication des parents visant à favoriser l'engagement des adolescents participant à la présente étude. Ces résultats de recherche, présentés dans le chapitre

précédent ainsi que dans les tableaux synthèses se trouvant aux annexes L à Q, permettent, par le fait même, d'atteindre les quatre objectifs spécifiques de recherche qui se lisent comme suit :

1. Décrire les perceptions des parents quant à l'engagement de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS;
2. Décrire les perceptions des parents quant à leurs actions visant à favoriser l'engagement de leur adolescent;
3. Décrire les perceptions qu'ont ces adolescents quant à leur propre engagement;
4. Décrire leurs perceptions concernant l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement.

Les prochaines parties s'attarderont à discuter des résultats de recherche présentés au chapitre précédent et à faire ressortir cette atteinte des objectifs de recherche.

5.2 L'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire

La présentation des résultats portant sur les perceptions des participants quant à l'engagement des adolescents à risque de DS lors de la TPS a permis de constater qu'autant les parents que les adolescents étaient en mesure de décrire l'engagement de ces derniers, ce qui correspond à l'atteinte du premier et du troisième objectifs spécifiques de recherche. Les prochaines rubriques rendront compte de la discussion portant sur chacune des dimensions de l'engagement. Auparavant, il importe de s'attarder au point de vue général des participants concernant l'engagement des adolescents participants.

5.2.1 Le point de vue général sur l'engagement des adolescents

Tout d'abord, même si la TPS est souvent décrite comme pouvant entraîner une diminution de l'engagement, notamment chez les adolescents à risque de DS (Anderson et al., 2000; Benner, 2011; Davis et al., 2013; Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Eccles et Roeser, 2009; Poncelet et Born, 2008), autant les parents que les adolescents participant à la présente étude sont plutôt d'avis que l'engagement est globalement plus grand en 1^{re} secondaire qu'il ne l'était en 6^e année primaire. De tels résultats rejoignent d'ailleurs ceux obtenus par l'ELDEQ à savoir que l'engagement des élèves présentant, entre autres, une faible réussite scolaire augmente lors de la TPS (Desrosiers, Nanhou et Belleau, 2016). D'une part, près de la

moitié des parents et plus du tiers des adolescents décrivent que ces derniers adoptent moins de conduites négatives en 1^{re} secondaire comme jaser ou niaiser. D'autre part, plusieurs participants considèrent que le sentiment d'appartenance à l'école secondaire est plus grand que celui associé à l'école primaire expliquant que les adolescents ressentent un plus grand sentiment de bien-être dans leur école secondaire, qu'ils s'y sont fait de nouveaux amis avec lesquels ils entretiennent des relations positives et que certains d'entre eux y ont fièrement intégré une équipe sportive. Enfin, ils estiment que les efforts fournis par les adolescents sont plus grands en 1^{re} secondaire qu'ils ne l'étaient en 6^e année primaire parce que ces derniers s'efforçaient moins de résoudre les problèmes avant de réclamer l'aide de leur enseignant du primaire et que la période des devoirs en 6^e année primaire était un véritable enfer, selon les dires de certains parents. De tels résultats mènent à penser que l'école primaire offrait moins d'occasions de satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux des adolescents participant à la présente recherche (compétence, autonomie, appartenance sociale) que ne le fait leur nouvelle école secondaire, ce qui apparaît plutôt surprenant lorsqu'une mise en parallèle est faite avec les écrits scientifiques.

En effet, Eccles et ses collègues (1993), dans leur théorie de la concordance stade de développement-environnement (*stage-environment fit theory*), laissent plutôt entendre que c'est le décalage entre la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de l'adolescent en TPS et les occasions de leur satisfaction offertes par son école secondaire qui influence négativement son engagement et non ce que lui offrait son école primaire, un environnement scolaire reconnu pour être relativement structuré et protégé par des relations enseignant-élève personnalisées (Anderson et al., 2000; Barber et Olsen, 2004; Davis et al., 2013; De Witte et Rogge, 2013; Gniewosz et al., 2012; Goldstein et al., 2015; Hodgkin et al., 2013; McCallumore et Sparapani, 2010; Symonds et Galton, 2014). Pour comprendre ces résultats, il est possible d'invoquer, à première vue, le fait que les adolescents et les parents participant à la présente étude étaient possiblement encore en lune de miel avec l'école secondaire et ce qu'elle est en mesure de leur offrir puisqu'ils ont été rencontrés quelques mois après le début de l'année scolaire, soit en novembre et décembre. Toutefois, à bien considérer les choses, une étape scolaire complète avait été franchie lors des entrevues semi-dirigées, étape pendant laquelle les adolescents avaient connu de bons et de moins bons résultats scolaires, des relations enseignant-

élève plutôt impersonnelles aux dires des parents et d'autres avec les pairs s'étant parfois soldées par de l'intimidation. Ces derniers exemples laissent plutôt croire que la lune de miel était probablement déjà terminée sinon sur le point de l'être au moment des entrevues semi-dirigées. L'idée que les adolescents à risque de DS ayant participé à la collecte de données aient vraisemblablement ressenti les discontinuités organisationnelles et sociales associées à la TPS (Barber et Olsen, 2004; Brewin et Statham, 2011) sans que s'en suive l'impression générale que l'école secondaire ne peut combler leurs besoins psychologiques fondamentaux (Barber et Olsen, 2004; Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Wang et Eccles, 2012) s'en trouve donc renforcée. Par ailleurs, à la lumière des résultats de la présente recherche concernant l'implication parentale visant à favoriser l'engagement des adolescents, il est possible d'avancer, à l'instar d'Eccles et al. (1993), que les parents semblent dans l'ensemble avoir su fournir à leur adolescent un environnement adapté à son développement au moment où il en avait besoin, des adaptations qui ont aidé à satisfaire ses besoins psychologiques fondamentaux lors de la TPS et à prévenir un éventuel DS (De Witte et al., 2013; Fortin et al., 2006; Janosz, 2000; Jimerson et al., 2000).

Cet aperçu des perceptions générales des participants quant à l'engagement des adolescents à risque de DS lors de la TPS montre aussi que les trois dimensions de l'engagement (comportementale, affective et cognitive) ont été décrites par les participants, soit que les premier et troisième objectifs spécifiques de recherche ont été atteints. Les prochaines rubriques traiteront de chacune d'elles.

5.2.2 L'engagement comportemental des adolescents à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire

L'engagement comportemental concerne des conduites, telles que le comportement et la participation aux tâches scolaires, se situant sur un continuum allant du négatif au positif (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Fredricks et al., 2004). Ces formes d'engagement comportemental susciteront la discussion dans les prochains paragraphes.

En contexte de TPS, plus du tiers des parents et plus de la moitié des adolescents perçoivent que le comportement de ces derniers est meilleur au secondaire qu'il ne l'était au primaire en s'appuyant sur le fait qu'ils respectent la plupart du temps les règles de la classe et

qu'ils sont polis ainsi qu'assidus à l'école secondaire. En ce sens, les participants mentionnent des conduites négatives plus nombreuses en 6^e année primaire, telles que niaiser, jaser, ne pas écouter ou être impoli, ce qui mène à croire que les adolescents adoptent en 1^{re} secondaire des comportements leur permettant de s'adapter au nouvel environnement scolaire qu'est leur école secondaire et d'y connaître la réussite (Anderson et al., 2000; Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Mahatmya et al., 2012). Compte tenu de cette description comportementale, les adolescents, en 6^e année primaire, semblaient donc plus à risque de décrocher de l'école ainsi que de connaître plus de difficultés lors de leur TPS que ce qu'ils vivent en 1^{re} secondaire (Anderson et al., 2000; Bailey et Baines, 2012; Blaya, 2010b; Born et al., 2008; Bowers et Sprott, 2012; Chouinard, 2009; De Witte et Rogge, 2013; Finn, 1989; Janosz, 2000; Tilleczek et Ferguson, 2007).

En outre, plus du trois quarts des participants brossent un tableau principalement positif de la participation aux tâches scolaires au secondaire, qu'elles se déroulent à l'école ou à la maison, ce qui, selon Finn (1989), constitue un facteur de protection pour prévenir le DS. Toutefois, les nuances apportées à cette description, autant par les parents que par les adolescents, permettent de constater que l'intensité de cette forme d'engagement demeure dans des limites qui ne dépassent pas beaucoup le minimum de participation qu'un enseignant attend d'un élève de 1^{re} secondaire. En effet, pour avoir enseigné pendant six ans en 1^{re} secondaire, il est vrai que le fait de poser des questions, de prendre des notes et de faire les devoirs, voire même en faire plus que demandé, (Finn, 1989; Mahatmya et al., 2012) constitue bel et bien des actions qui témoignent d'un bon niveau d'engagement. Toutefois, le fait que les adolescents réalisent, par exemple, leurs exercices dans le but de s'en débarrasser ou d'éviter d'avoir des devoirs plutôt que dans le but de maîtriser leurs nouveaux apprentissages (Mahatmya et al., 2012) signale un manque d'engagement non pas comportemental, mais bien cognitif, une dimension de l'engagement qui sera discutée ultérieurement. En fait, l'adoption de tels comportements peut être associée à la poursuite d'un but d'évitement servant à préserver l'estime de soi, par exemple, d'adolescents ayant vécu de nombreux échecs scolaires (Archambault et Chouinard, 2016; Chouinard, Plouffe et Archambault, 2006), ce qui correspond aux adolescents participant à cette étude. Comme l'expliquent Eccles et Roeser (2009), un tel désengagement cognitif peut, au fil du temps, être précurseur d'un désengagement

comportemental, ce qui correspond au processus de DS (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; De Witte et al., 2013; Finn, 1989; Garnier et al., 1997; Rumberger, 1987, 1995). Bref, de telles descriptions mènent à comprendre qu'il y a un certain manque d'engagement comportemental chez les adolescents participants, ou à tout le moins que ce dernier est fragilisé, lorsqu'il est mis en parallèle avec une autre dimension comme l'engagement cognitif, une donnée qui indique alors que les adolescents de cette étude ne sont pas uniquement à risque de DS de par leur faible réussite scolaire, mais aussi à cause de leur fragile engagement.

Sous un autre angle, Connell et Wellborn (1991) sont d'avis qu'un manque d'engagement sur le plan comportemental, par exemple, prédispose les élèves à connaître une faible réussite scolaire. En fait, cette situation correspond à celle des adolescents participant à cette étude puisqu'ils connaissent des résultats inférieurs à 70 % en français ou en mathématique, et ce, depuis le primaire, ce qui avec le temps fait augmenter leurs risques de DS (Fall et Roberts, 2012) et les difficultés pouvant être associées à la TPS (Anderson et al., 2000; Bailey et Baines, 2012; Chen et Gregory, 2010; Poncelet et Francis, 2010). Toutefois, à l'inverse de ce qu'énoncent certains chercheurs (Anderson et al., 2000; Blyth et al., 1983; Desrosiers et al., 2016; Petersen et Crockett, 1985), les adolescents n'ont pas connu de baisse de leurs résultats scolaires au cours de leur première étape au secondaire comparativement à leurs résultats de 6^e année primaire et, plusieurs ont même connu, au contraire, une amélioration de ces derniers. Cette dissemblance tient peut-être au fait qu'il ne s'agissait là que du premier bulletin et non des résultats scolaires finaux de la 1^{re} secondaire. Toutefois, compte tenu des résultats de la présente recherche concernant l'implication parentale visant à favoriser l'engagement des adolescents à risque de DS lors de TPS, cette différence s'explique fort probablement aussi par l'implication substantielle des parents participants auprès de leur adolescent, et ce, depuis le primaire. En effet, plus de la moitié des parents et un peu plus du quart des adolescents rapportent que les parents communiquent des attentes claires quant au comportement et à la participation aux tâches scolaires, qu'ils supervisent les devoirs, qu'ils manifestent de l'intérêt à leur adolescent et qu'ils le conscientisent relativement à ce qu'il doit faire pour réussir. Une telle implication de la part de ces parents permet de développer l'engagement menant les adolescents à faire des apprentissages, ce qui correspond à ce que Grolnick et Slowiaczek (1994) qualifient d'implication affective, comportementale et cognitive. Ces chercheuses sont d'avis que, lorsque

l'adolescent perçoit la disponibilité affective de son parent, l'importance que ce dernier accorde à l'école et sa volonté de le soutenir dans les efforts à fournir, il peut alors éprouver des sentiments positifs envers son école, ce qui fait notamment augmenter son engagement affectif, le sujet de la prochaine rubrique. Par ailleurs, Finn (1989) estime que l'engagement affectif et l'engagement comportemental s'influencent positivement, ce qui, mis en relation avec les propos de Grolnick et Slowiaczek (1994), expliquerait le bon comportement des adolescents, leur assiduité à l'école et leur réussite scolaire. Après cette brève incursion dans le concept de l'implication parentale, un sujet qui sera abondamment discuté dans la prochaine partie de ce chapitre, il importe maintenant de s'attarder aux perceptions des participants quant à l'engagement affectif, puis quant à l'engagement cognitif.

5.2.3 L'engagement affectif des adolescents à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire

Comme l'engagement affectif n'est pas une dimension facilement observable comme l'est l'engagement comportemental (Mahatmya et al., 2012), les parents auraient pu rencontrer quelques difficultés à décrire leurs perceptions de l'engagement affectif de leur adolescent. Au contraire, les parents comme les adolescents ont su largement décrire cette dimension de l'engagement qui correspond au premier et au troisième objectifs spécifiques de recherche. L'identification à l'école et les émotions ressenties envers celle-ci feront l'objet de la discussion qui suit.

En premier lieu, pour ce qui concerne l'identification à l'école des adolescents, une composante considérée comme cruciale pour prévenir le DS (Fall et Roberts, 2012; Finn, 1989), les participants ont raconté comment ils perçoivent le sentiment d'appartenance à l'école secondaire par l'entremise du sentiment de bien-être que la nouvelle école inspire aux adolescents participants, de la présence des amis, de la relation positive entretenue avec les nouveaux enseignants ou de l'intégration à une équipe sportive attachée à un programme sport-études. Certes, ces descriptions positives correspondent à la définition que de nombreux auteurs (Archambault et Chouinard, 2016; Laguardia et Ryan, 2000; Maltais, Herry et Bessette, 2006; Ryan et Deci, 2017; St-Amand, Bowen et Lin, 2017) présentent lorsqu'ils font référence au sentiment d'appartenance et elles mènent à croire que l'école secondaire semble répondre au besoin d'appartenance sociale des adolescents participants. Par conséquent, le décalage entre ce

besoin psychologique fondamental et ce que l'école secondaire est en mesure d'offrir à ses élèves pour le satisfaire (Eccles et al., 1993) ne semble pas, selon les données recueillies, avoir été beaucoup ressenti par les adolescents participants. De plus, le besoin d'appartenance sociale exprimé par le fait que les adolescents ne veulent pas s'absenter de l'école secondaire et qu'ils s'y sentent bien en y étant heureux et en y ayant du plaisir avec leurs amis et enseignants correspond aussi à des facteurs de protection associés au DS et à la TPS (Anderson et al., 2000; Christle et al., 2007; De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Finn, 1989; Fortin et al., 2013; Janosz, 2000; Ripamonti, 2017; Rumberger, 1995).

Par ailleurs, deux parents et deux adolescents ont souligné que l'intégration dans une équipe sportive attachée à un programme sport-études menait les adolescents à ressentir un plus grand sentiment d'appartenance à l'école secondaire (Plouffe, 2010). En dépit de ces résultats, c'est plutôt quatre des onze adolescents participant à la présente étude qui sont inscrits dans des programmes sport-études (basketball ou hockey) et, même s'ils n'ont pas tous expressément souligné l'importance de leur équipe sportive pour décrire leur sentiment d'appartenance à leur école secondaire, les observations menées lors des entrevues semi-dirigées ont permis de constater que ces quatre adolescents y portaient fièrement les couleurs de leur équipe. À l'évidence, ce comportement témoigne du grand attachement et de la grande fierté qu'ils ressentent à appartenir à leur formation sportive, des sentiments que l'adolescente A7 résume en expliquant qu'elle se sent faire partie de quelque chose d'important dans l'école. Ce comportement et ces propos correspondent à ce que Maltais et ses collègues (2006) décrivent lorsqu'ils parlent du sentiment d'appartenance, soit que ces adolescents se sentent faire partie d'un groupe solidaire auquel ils sentent contribuer. En outre, en réunissant des adolescents partageant les mêmes intérêts sur le plan sportif, les écoles offrant des programmes sport-études participent très certainement à la création du réseau social de leurs élèves (Anderson et al., 2000). En effet, ces derniers sont alors mis en présence de pairs qui sauront fort probablement répondre à leur besoin d'appartenance sociale, ce qui constitue une autre manière de compenser un potentiel décalage pouvant exister entre ce besoin psychologique fondamental et ce que la nouvelle école offre pour le combler (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Falbo et al., 2001). Enfin, compte tenu de l'influence positive qu'a l'appartenance à un programme sport-études, il est possible de croire que tous les programmes à vocation particulière tels que

musique-études ou nature et environnement-études, peuvent eux aussi avoir une telle influence sur le sentiment d'appartenance des élèves y étant inscrits.

En deuxième lieu, concernant les émotions ressenties envers l'école, Symonds et Galton (2014) estiment que ces dernières sont habituellement plus négatives lors de la TPS. À ce sujet, les résultats obtenus dans la présente étude disent une chose et son contraire à savoir qu'il y a autant de parents affirmant que leur adolescent a vécu des émotions négatives comme positives pendant sa TPS. Quant aux adolescents, ces derniers sont majoritairement positifs lorsqu'ils parlent de leurs émotions concernant leur nouvelle école. D'une part, plus de la moitié des parents et quelques adolescents ont mentionné que les adolescents vivaient de l'anxiété quant à leur TPS alors que plus du trois quarts des parents ont raconté des épisodes d'intimidation vécus par leur adolescent au cours du processus de TPS, ce qui est aussi associé à un risque accru de DS (Ripamonti, 2017). Pour expliquer leurs perceptions, les participants ont invoqué diverses situations, maintes fois identifiées dans les écrits scientifiques relatifs aux risques associés à la TPS et au DS, comme être victime d'intimidation et avoir peur de ne pas se faire d'amis au secondaire (Bailey et Baines, 2012; Barber et Olsen, 2004; Fortin et al., 2013; Goldstein et al., 2015; Janosz et al., 2008; Symonds et Galton, 2014; Zeedyk et al., 2003) aussi bien que nouer des relations moins personnalisées avec les enseignants du secondaire (Anderson et al., 2000; Barber et Olsen, 2004; Born et al., 2008; De Witte et al., 2013; Fortin et al., 2013; Gniewosz et al., 2012; Goldstein et al., 2015; Larose et al., 2006; Mahatmya et al., 2012; McCallumore et Sparapani, 2010; Symonds et Galton, 2014). Ces résultats font bien évidemment penser que les adolescents participant à cette étude ont bel et bien, à la fois, ressenti des discontinuités associées à la TPS (Bailey et Baines, 2012; Born et al., 2006; Lipps, 2005) et vu leurs risques de DS augmenter (Anderson et al., 2000; Born et al., 2006; Janosz, 2000; Poncelet et Born, 2008), les obligeant donc à faire de multiples adaptations pour pouvoir réussir et persévérer (Bailey et Baines, 2012; De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Janosz, 2000; Tilleczek et Ferguson, 2007). Quant à la relation enseignant-élève, Fortin et ses collègues (2013; 2006) sont d'avis qu'avec la faible réussite scolaire et le manque d'engagement, la qualité de cette relation constitue l'une des raisons les plus souvent invoquées par les décrocheurs pour expliquer leur décision de quitter l'école. En pareilles circonstances, la présence de facteurs de protection s'avère nécessaire pour contrer les risques de DS (Blaya, 2010b; Terrisse et al., 2001). C'est

pourquoi l'implication des parents de cette étude auprès de leur adolescent connaissant déjà une faible réussite scolaire et un engagement fragilisé en certaines occasions apparaît des plus justifiée (Cantin et Boivin, 2005; Rice, 1997; Symonds et Galton, 2014). Toutefois, autant de parents participants considèrent, à l'instar de Dotterer et Wehrspann (2015), qu'ils ne peuvent avoir d'influence sur le sentiment d'appartenance de leur adolescent qu'il y en a qui sont persuadés du contraire. Les premiers sont en effet d'avis que le développement du sentiment d'appartenance ne les concerne pas et que l'adolescent et son école en portent l'entière responsabilité. Les seconds, pour leur part, vantent à leur adolescent les qualités de sa nouvelle école ou celles de son programme d'études afin de le conscientiser à la chance qu'il a de fréquenter un tel établissement scolaire. En période de TPS, une telle intervention parentale constitue, selon Wang et Eccles (2012), une source de soutien social pouvant augmenter l'engagement affectif ainsi que la satisfaction du besoin d'appartenance sociale de l'adolescent, ce qui, par le fait même, contribue à protéger ce dernier du possible décalage pouvant exister entre ce que sa nouvelle école lui offre et ce dont il a besoin pour satisfaire, entre autres, son besoin d'appartenance sociale (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993). Comme l'implication parentale n'est pas le thème de cette rubrique, elle sera plus longuement discutée dans la prochaine partie de ce chapitre.

D'autre part, les résultats ont révélé que les participants perçoivent que les adolescents fréquentent l'école, car ils savent qu'ils n'ont pas d'autres choix s'ils veulent réussir leur vie. Paradoxalement, les données recueillies montrent aussi que la majorité des participants décrivent que les adolescents aiment beaucoup aller à l'école secondaire. Pour expliquer ce vif intérêt, les parents ont mis en évidence la présence de nouveaux amis avec qui les adolescents ont du plaisir, des amitiés que les adolescents n'ont pas mentionnées dans le présent contexte, mais auxquels ils ont fait référence pour décrire leur sentiment d'appartenance. Ces nouvelles relations amicales contribuent fort probablement à atténuer les discontinuités associées à la TPS, une période souvent propice à l'éclatement des groupes d'amis (Goldstein et al., 2015). En ce sens, ces amitiés constituent des facteurs de protection lors de la TPS puisqu'ils fournissent de l'amusement et de l'acceptation aux adolescents, comme les parents et les adolescents l'ont mentionné, aussi bien que du soutien en cas d'intimidation (Bailey et Baines, 2012; Goldstein et al., 2015; Hodgkin et al., 2013). De plus, elles sont reconnues pour faciliter l'adaptation lors

de la TPS (Cantin et Boivin, 2005; McCallumore et Sparapani, 2010; Tilleczek et Ferguson, 2007) et pour favoriser la réussite scolaire (Goldstein et al., 2015), des données dont il faut probablement tenir compte pour expliquer le fait que les résultats scolaires des adolescents participants n'ont pas connu la baisse généralement observée lors de la TPS (Anderson et al., 2000; Blyth et al., 1983; Desrosiers et al., 2016; Petersen et Crockett, 1985). Par ailleurs, la majorité des parents et des adolescents ont également fait référence aux relations enseignant-élève pour expliquer pourquoi ces derniers aiment l'école secondaire, et ce, même s'ils les ont aussi associées aux émotions négatives comme l'est l'anxiété suscitée par l'encadrement moins chaleureux des enseignants du secondaire ayant de très nombreux élèves sous leur responsabilité (Hill et Tyson, 2009). Pour illustrer leurs perceptions positives de la relation enseignant-élève, les participants ont mis de l'avant les efforts déployés par les enseignants pour venir en aide aux élèves ou leur rôle dans le développement de l'intérêt ressenti pour les disciplines scolaires, des actions identifiées comme augmentant l'engagement affectif (Christle et al., 2007; Fall et Roberts, 2012; Ripamonti, 2017). Plus précisément, plusieurs chercheurs (De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Fortin et al., 2006) sont d'avis qu'en période de TPS, plus la relation enseignant-élève est positive, plus la réussite et l'engagement affectif sont favorisés et, par conséquent, plus les risques de DS se voient atténués (Christle et al., 2007). La prochaine rubrique présente la discussion autour de l'engagement cognitif, la troisième dimension de l'engagement.

5.2.4 L'engagement cognitif des adolescents à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire

L'engagement cognitif, tout comme l'engagement affectif, constitue une dimension de l'engagement qui ne s'observe pas aisément (Mahatmya et al., 2012) et, selon Symonds et Galton (2014), cette caractéristique explique probablement pourquoi elle est peu souvent étudiée chez les adolescents lors de leur TPS. Néanmoins, les participants de la présente étude ont partagé plusieurs de leurs perceptions quant à l'engagement cognitif des adolescents participants. La discussion qui suit portera sur l'une des composantes de l'investissement cognitif dans les apprentissages, soit le degré d'attention des adolescents.

Même si seulement quatre adolescents participants ont reçu un diagnostic de TDA ou de TDAH, plus de la moitié des adolescents annoncent que leur attention manque de constance et

la presque totalité des parents abonde dans le même sens, ce qui correspond à un manque d'engagement cognitif (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Mahatmya et al., 2012). Au premier abord, cette constatation mène à comprendre que, sur le plan cognitif, l'engagement de tous ces adolescents connaît vraisemblablement des fluctuations pouvant expliquer leur faible réussite scolaire (Connell et Wellborn, 1991). Par ailleurs, en plus d'invoquer les distractivités internes et externes liées à l'inattention (Massé, Lanaris et Couture, 2006) ainsi que les difficultés scolaires, les participants ont aussi mentionné le manque d'intérêt pour la discipline scolaire ou l'enseignant pour expliquer l'instabilité de l'attention. Ce dernier élément apparaît fort important pour comprendre ce manque d'engagement cognitif puisque les participants, pour expliciter les fluctuations de l'engagement comportemental comme affectif, ont aussi mis en évidence, en diverses occasions, le manque d'intérêt pour la discipline scolaire ainsi que le lien étroit existant entre l'intérêt disciplinaire et celui ressenti envers l'enseignant, des composantes généralement associées à l'engagement affectif des adolescents (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Symonds et Galton, 2014). Par exemple, ce fut le cas lorsqu'il a été question des raisons incitant les adolescents à ne pas toujours écouter pendant une explication, une action liée à la forme d'engagement comportemental qu'est la participation aux tâches scolaires en classe. Ce fut aussi le cas lorsque les adolescents ont décrit qu'ils aiment apprendre à la condition d'être intéressés par ce que raconte l'enseignant, ce qui s'apparente à une forme d'engagement affectif. Ces résultats de recherche concernant les trois dimensions de l'engagement laissent donc penser que l'engagement affectif précéderait l'engagement comportemental et cognitif puisque, selon les participants, le manque d'intérêt pour une discipline scolaire ou un enseignant serait lié à une moins grande participation aux tâches scolaires ainsi qu'à un manque de constance de l'attention. Une pareille conclusion diffère toutefois de celles recensées dans les écrits scientifiques.

En effet, plusieurs chercheurs (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Eccles et Roeser, 2009; Reschly et Christenson, 2012) présentent l'engagement affectif et cognitif au même niveau lorsque vient le temps d'expliquer leur antériorité et leur influence sur l'engagement comportemental alors que les résultats de la présente recherche laissent plutôt penser que l'engagement affectif serait antérieur aux deux autres dimensions de l'engagement et exercerait ainsi une influence, positive ou négative, sur l'engagement comportemental et cognitif des

adolescents participants. Selon les données recueillies, la qualité de la relation enseignant-élève (Anderson et al., 2000; Barber et Olsen, 2004; Born et al., 2008; Fortin et al., 2013; Fortin et al., 2006; Gniewosz et al., 2012; Goldstein et al., 2015; Larose et al., 2006; Mahatmya et al., 2012; McCallumore et Sparapani, 2010; Symonds et Galton, 2014) et la qualité de l'enseignement (De Witte et al., 2013; Finn, 1989; Quin et al., 2017) se trouvent alors à occuper une place stratégique autant dans le développement de l'engagement affectif, comportemental et cognitif qu'elle en occupe une dans la prévention du DS et des difficultés associées à la TPS (Anderson et al., 2000; Christle et al., 2007; De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Fortin et al., 2013). D'ailleurs, cette réalité est clairement exprimée par le parent P11 lorsqu'il déclare : « Surement que son prof d'histoire lui donne le gout de s'engager parce qu'il aime la matière. Je le sais, moi, je m'en rends compte ! » Les parents occupent aussi une place stratégique non négligeable dans le développement, par exemple, de l'engagement cognitif de leur adolescent. Selon Grolnick et Slowiaczek (1994), leurs stimulations cognitives, soit une implication parentale cognitive, peuvent réduire le décalage pouvant exister entre l'école et la famille, ce qui peut contribuer à diminuer les risques de désengagement et de faible réussite scolaire, des facteurs de risque de DS et de difficultés reliées à la TPS (Bempechat et Shernoff, 2012; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Larivée, 2012). En fait, ces stimulations correspondent fort probablement aussi bien à la valorisation des disciplines scolaires et des connaissances qui leur sont associées qu'à la proposition de livres ou de jeux cognitivement stimulants. De telles actions parentales n'ont pas été rapportées par les participants, mais elles laissent penser qu'elles pourraient influencer positivement les trois dimensions de l'engagement. De plus, à l'instar de Grolnick et Slowiaczek (1994), plusieurs autres chercheurs (Cantin et Boivin, 2005; Rice, 1997; Symonds et Galton, 2014) sont d'avis que des actions parentales semblables peuvent également permettre le développement du sentiment de compétence de l'adolescent, un sujet qui sera discuté dans la partie portant sur l'implication parentale.

En bref, cette partie portant sur l'engagement des adolescents à risque de DS lors de TPS met en relief l'atteinte de deux des quatre objectifs spécifiques de recherche, soit le premier et le troisième portant sur la description de l'engagement des adolescents au regard de leurs perceptions et de celles de leur parent. En effet, elle souligne que les trois dimensions de l'engagement des adolescents participants se trouvent fragilisées en 1^{re} secondaire par un certain

manque d'engagement lors de la participation aux tâches scolaires, par des émotions parfois négatives envers l'école et par un manque de constance du degré d'attention. Toutefois, leur bon comportement, le maintien, voire l'augmentation, de leurs résultats scolaires et leur fort sentiment d'appartenance mêlé d'émotions positives envers l'école secondaire semblent leur permettre autant de réaliser les multiples adaptations nécessaires pour pouvoir persévérer à l'école (De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Janosz, 2000; Tilleczek et Ferguson, 2007) que de surmonter les difficultés associées à la TPS et de diminuer les risques de DS auxquels ils sont confrontés. Enfin, les résultats diffèrent des écrits scientifiques, car ils indiquent que l'engagement affectif serait antérieur aux deux autres dimensions de l'engagement, mettant ainsi en évidence le rôle important des enseignants et des parents dans le développement de cette dimension de l'engagement. La discussion portant sur les trois dimensions de l'engagement étant complétée, la prochaine partie traitera de l'implication parentale auprès d'adolescents à risque de DS lors de la TPS.

5.3 L'implication parentale auprès d'adolescents à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire

La présentation des résultats portant sur les perceptions des participants quant à l'implication parentale auprès d'adolescents à risque de DS lors de la TPS a mené à se rendre compte que les parents comme les adolescents pouvaient décrire l'implication des parents et qu'en conséquence le deuxième et le quatrième objectifs spécifiques de recherche étaient atteints. Les prochaines rubriques rendront compte de la discussion portant sur chacun des types d'implication parentale se déroulant à la maison comme à l'école. Au préalable, il est important de résumer le point de vue général des participants concernant l'implication parentale.

5.3.1 Le point de vue général sur l'implication parentale lors de la transition primaire-secondaire

Pour commencer, même si les parents considèrent que l'engagement de leur adolescent est globalement plus grand en 1^{re} secondaire qu'il ne l'était en 6^e année primaire, leurs propos laissent entendre qu'ils sont très vigilants quant au maintien ou à l'augmentation de l'engagement de ce dernier. En effet, les perceptions des parents laissent voir qu'ils sont très conscients qu'un faible engagement rend la réussite de leur adolescent difficile. Bien qu'une telle situation soit reconnue pour faire augmenter, au fil du temps, les risques de DS (Appleton et al., 2006; Fall et Roberts, 2012; Finn, 1989; Finn et Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004;

Raftery et al., 2012; Reschly et Christenson, 2012), un seul des onze parents (P4) a exprimé cette inquiétude en parlant de son adolescente. Cela dit, tous les parents semblent avoir l'intime conviction qu'ils peuvent faire une différence auprès de leur adolescent puisqu'ils s'impliquent tous dans le but de favoriser sa réussite, en passant par le maintien ou l'augmentation de son engagement (Al-Alwan, 2014; Crosnoe, 2009; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Henderson et Mapp, 2002; Henderson et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 2001; Hoover-Dempsey et al., 2010; Mapp, 2002; Marshall et Jackman, 2015; Park et Holloway, 2013; Tazouti et Jarlegan, 2010), une implication qui a aussi comme conséquence de faire diminuer les risques associés au DS et à la TPS (Anderson et al., 2000; Cantin et Boivin, 2005; Duchesne et al., 2009; Fall et Roberts, 2012; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Rice, 1997; Symonds et Galton, 2014).

Par ailleurs, même si les adolescents participants reconnaissent rarement l'implication de leur parent comme pouvant clairement favoriser leur engagement, les résultats montrent que les parents, pour leur part, perçoivent que leur implication peut très souvent influencer positivement l'engagement de leur adolescent, mettant ainsi en lumière autant la malléabilité du concept de l'engagement (Fall et Roberts, 2012; Fredricks et al., 2004; Wang et Eccles, 2012) que l'atteinte du deuxième objectif spécifique de recherche. D'une part, cette divergence de points de vue peut s'expliquer, selon plusieurs chercheurs (Bradette et al., 1999; Darling et Steinberg, 1993; Marcotte et al., 2005), par le fait que les adolescents en difficulté perçoivent erronément l'implication de leurs parents visant à les soutenir, une catégorie d'adolescents qui correspond à ceux de la présente étude puisque ces derniers connaissent une faible réussite scolaire et que sept d'entre eux ont même reçu un diagnostic de trouble ou de difficulté lié à l'apprentissage ou au comportement. Toutefois, même s'ils n'ont pas souvent explicitement reconnu l'influence de leur parent sur leur engagement, les adolescents participants l'ont maintes fois admise implicitement, comme mis en évidence tout au long de la présentation des résultats et plus particulièrement dans les conseils qu'ils ont adressés à des parents désireux de favoriser l'engagement de leur adolescent, des résultats qui concourent à l'atteinte du quatrième objectif spécifique de recherche. Ces derniers résultats ont d'ailleurs été résumés dans les Tableaux XIX et XX du chapitre précédent. Cette observation mène, entre autres, à penser que les adolescents n'ont pas connu de baisse de leurs résultats scolaires lors de leur premier bulletin de 1^{re} secondaire parce que, comme différents chercheurs le constatent (Gonzalez-DeHass et al.,

2005; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et al., 2010), de forts liens unissent la perception positive de l'implication parentale à l'engagement et à la réussite scolaire, ce qui, au moment de la TPS, contribue à diminuer les risques de DS (Bailey et Baines, 2012; Blondal et Adalbjarnardottir, 2009; Chen et Gregory, 2010; Englund et al., 2008; Fall et Roberts, 2012; McNeal, 1999; Rumberger, 1995). D'autre part, tous les parents ont été fort volubiles lors des entrevues semi-dirigées, donnant ainsi l'impression qu'ils avaient besoin de raconter ce qu'ils font pour aider leur adolescent à surmonter les défis, principalement psychologiques et sociaux (Mahatmya et al., 2012), qu'il rencontre lors de sa TPS. En fait, près du deux tiers des parents s'entendent pour dire, tout comme leur adolescent, que le degré d'implication parentale en 1^{re} secondaire est demeuré le même qu'en 6^e année primaire ou bien qu'il a tout simplement augmenté. Ces données font ressortir que les parents participants semblent croire, à l'instar de plusieurs chercheurs (Chen et Gregory, 2010; Henderson et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 2010; Marcotte et al., 2005), qu'ils jouent bel et bien un rôle fondamental auprès de leur adolescent lors de la TPS, et ce, en dépit des changements développementaux s'opérant chez ce dernier pendant l'adolescence. Sur ce point, plusieurs parents ont contextualisé leur implication parentale lors de la TPS en insistant sur le fait qu'ils adaptent leur implication autant à l'âge qu'aux difficultés et besoins de leur adolescent. Cette adaptation, considérée par plusieurs chercheurs comme étant une nécessité (Chen et Gregory, 2010; Crosnoe, 2009; Deslandes et Bertrand, 2004; Falbo et al., 2001; Hill et Taylor, 2004; Hill et Tyson, 2009; Larivée, 2008, 2011; Larivée et al., 2006; Marcotte et al., 2005; Park et Holloway, 2013; Poncelet et Francis, 2010; Tazouti et Jarlegan, 2010), vient certainement expliquer pourquoi la majorité des parents n'ont pas diminué leur implication malgré l'entrée au secondaire de leur adolescent. La décision d'adapter l'implication parentale permet alors de favoriser l'engagement et la réussite des adolescents de même que de réduire les risques associés au DS et à la TPS (Benner et al., 2017; Blaya, 2010a; Chen et Gregory, 2010; De Witte et Rogge, 2013; Deslandes et Royer, 1997; Epstein et Sheldon, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2010; Janosz et al., 2008; Sheldon et Epstein, 2002; Zeedyk et al., 2003), un engagement et une réussite qui se reflètent dans les résultats scolaires des adolescents participants.

Dans cet ordre d'idées, l'implication des parents participant à la présente étude suit sensiblement le processus composé de cinq niveaux et demi proposé par Hoover-Dempsey et al.

(2010), un modèle ayant été précédemment présenté dans le cadre conceptuel et théorique et se trouvant illustré à l'annexe B. Plus précisément, le lien entre l'implication des parents participants et le modèle d'Hoover-Dempsey et ses collègues (2010) s'établit de la façon suivante : la perception des adolescents quant à l'implication de leur parent (niveau 3) vient influencer leur engagement (niveau 4) et, par le fait même, leur réussite scolaire (niveau 5). Toutefois, les descriptions des parents participants laissent comprendre qu'ils choisissent la dimension et la forme d'implication parentale (niveaux 1,5 et 2) qu'ils mettent en œuvre en fonction des caractéristiques et besoins de leur adolescent, une étape qui apparaît cruciale dans le processus d'implication parentale des parents participants, mais qui est absente du modèle proposé par Hoover-Dempsey et ses collègues (2010). L'importance de cette prise en considération des caractéristiques et des besoins de l'adolescent prend tout son sens lorsqu'elle est illustrée par des résultats de recherche. Ainsi, lorsque le parent P11, par exemple, a constaté que son fils n'était pas en mesure de préparer son sac d'école adéquatement, il a communiqué avec un intervenant de l'école pour l'informer de la situation et pour lui demander que quelqu'un soutienne son adolescent dans cette tâche scolaire, le tout dans le but de développer son autonomie. Les parents P3 et P10, pour leur part, ont respectivement relaté qu'ils enseignent à leur adolescent, soit à assumer ses choix, soit à prendre des décisions éclairées, parce qu'ils visent, eux aussi, à développer son autonomie. Ces exemples illustrent que, même si des parents visent le même objectif, ils mettent en œuvre l'action qui leur semble la plus appropriée pour soutenir leur adolescent vers la réussite en tenant compte à la fois des éléments motivationnels auxquels ils sont confrontés lors de leur prise de décision de s'impliquer auprès de leur adolescent (niveau 1) ainsi que des caractéristiques et besoins de ce dernier. En pareille circonstance, il apparaît alors primordial, comme l'énoncent Connell et Wellborn (1991), que les parents connaissent leur adolescent, autant ses forces que ses difficultés, afin qu'ils puissent être en mesure d'intervenir auprès de lui en tenant compte de ses caractéristiques et besoins. Les propos éloquentes du parent P9 se déclarant incapable d'influencer le degré d'attention de sa fille du fait qu'il ne la connaît pas suffisamment viennent renforcer cette observation. À la lumière de ces exemples et de l'ensemble des résultats de cette recherche, il semble que, pour un parent, la connaissance de son adolescent constitue la clé d'entrée pour une implication parentale permettant d'avoir une influence positive sur son engagement et sa réussite.

Sur ce même sujet, l'ensemble des résultats de recherche mène à penser que le processus d'implication parentale des parents participant à la présente étude n'est pas tout à fait conforme au modèle du processus d'implication parentale proposé par Hoover-Dempsey et ses collègues (2010). En effet, les parents adaptent leur implication parentale en fonction des caractéristiques et des besoins de leur adolescent, une étape absente du modèle d'Hoover-Dempsey et al. (2010), et ces adaptations sont étroitement liées aux changements développementaux vécus par leur adolescent ainsi qu'à ceux associés à sa TPS. Les résultats de recherche laissent également comprendre que les parents sont conscients qu'ils doivent procéder à de telles adaptations aussi souvent que nécessaire pour pouvoir continuer à favoriser l'engagement et la réussite de leur adolescent. En pareille circonstance, de semblables résultats laissent alors entendre que le processus d'implication parentale des parents participants serait dynamique et continu plutôt que linéaire comme le propose le modèle d'Hoover-Dempsey et al. (2010) se trouvant à l'annexe B. Un tel processus d'implication parentale dynamique et continu illustre, en quelque sorte, le processus d'adaptation auquel fait référence Bronfenbrenner (1979) dans sa théorie écologique du développement humain, une théorie résumée dans le cadre conceptuel et théorique. D'une part, le processus dynamique et continu de l'implication des parents participants est caractérisé par la bidirectionnalité, c'est-à-dire que, lorsqu'un parent soutient son adolescent à risque de DS lors de la TPS, ce qui équivaut à un microsystème, l'un et l'autre, de par leurs caractéristiques propres (Janosz et al., 2008), sont réciproquement influencés par leurs interactions. D'autre part, ce processus dynamique et continu se voit influencé par le large contexte englobant l'adolescent et son environnement (Bronfenbrenner, 1979), ce qui, par exemple, correspond à un mésosystème où la communication parent-enseignant peut influencer l'engagement de l'adolescent. Enfin, comme les caractéristiques des parents et des adolescents évoluent dans le temps, ce processus est dit continu du fait que les adaptations doivent être faites aussi souvent que nécessaire, ce qui cadre avec le chronosystème proposé par Bronfenbrenner (1979).

Pour contextualiser ces réflexions générales, il importe de s'attarder aux dimensions de l'implication parentale ainsi qu'à ses différents types. La prochaine rubrique et ses différentes sections traiteront de l'implication parentale à la maison, une des deux dimensions étudiées dans cette thèse.

5.3.2 L'implication parentale à la maison lors de la transition primaire-secondaire

L'implication parentale à la maison constitue la dimension la plus fréquemment observée chez les parents participants, et cette observation correspond à ce que certains écrits scientifiques rapportent (Christenson et Sheridan, 2001; Larivée, 2012). Pour en expliquer la raison, ces auteurs mettent en évidence que le travail ainsi que le contexte familial font en sorte que les parents consacrent plus de temps à leur implication à la maison plutôt qu'à celle se déroulant à l'école. Ce portrait correspond en effet à la réalité des parents ayant participé à la présente étude puisqu'autant les parents que les adolescents ont décrit beaucoup plus d'implication parentale à la maison qu'à l'école, des descriptions ayant mené à l'atteinte des deuxième et quatrième objectifs spécifiques de recherche. Par ailleurs, Christenson et Sheridan (2001) de même que Larivée (2012) considèrent qu'une telle situation n'a pas comme conséquence de nuire à la réussite des adolescents, une situation qui semble s'avérer exacte dans le présent contexte de recherche compte tenu du maintien ou de l'augmentation des résultats scolaires des adolescents lors de leur première étape de la 1^{re} secondaire.

Les prochaines sections porteront donc sur certains des types d'implication parentale se déroulant à la maison, soit le soutien scolaire et la socialisation scolaire, deux des quatre types d'implication parentale précédemment identifiée comme répondant à l'objectif général de recherche.

5.3.2.1 Le soutien scolaire lors de la transition primaire-secondaire.

Les résultats de recherche montrent que le soutien scolaire constitue le type d'implication parentale dont les participants parlent le plus abondamment lorsque vient le temps de décrire comment favoriser l'engagement des adolescents participant à la présente étude, des résultats qui coïncident avec la position de nombreux chercheurs (Bempechat et Shernoff, 2012; Chen et Gregory, 2010; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Hoover-Dempsey et al., 2010; Raftery et al., 2012; Symonds et Galton, 2014; Wang et Eccles, 2012). En effet, il s'agit du type d'implication parentale à propos duquel les participants prodiguent le plus de conseils, implicites comme explicites, à des parents désireux de favoriser l'engagement de leur adolescent. Toutefois, les perceptions des adolescents portent davantage sur l'aide aux travaux scolaires de leur parent alors que celles des parents concernent beaucoup plus le soutien à l'autonomie de leur adolescent.

Ces intérêts différents s'expliquent fort probablement par le fait que, d'une part, les adolescents se retrouvent à devoir réussir leur 1^{re} secondaire en devant simultanément gérer les multiples adaptations engendrées par leur TPS et subir les changements survenant à l'adolescence (Born et al., 2006; Brewin et Statham, 2011; Cantin et Boivin, 2005; Eccles et al., 1993). La complexité des nombreuses adaptations à mettre en œuvre lors d'une telle conjoncture est en fait reconnue pour précariser la persévérance scolaire des adolescents en TPS et pour augmenter leurs risques de DS (Blaya, 2010b; Born et al., 2008; Chouinard, 2013; Cohen et Smerdon, 2009; De Witte et Rogge, 2013; Eccles et al., 1993; Elffers, 2012; McCallumore et Sparapani, 2010; Poncelet et Born, 2008; Tilleczek et Ferguson, 2007). De ce point de vue, la nécessité de ces adaptations complexes explique fort probablement pourquoi les adolescents considèrent si essentiel, comme ils en ont fait état dans leurs conseils, que leur parent les aide dans les disciplines qu'ils n'aiment pas ou qu'il leur donne des trucs ou des aide-mémoires dans les disciplines où ils éprouvent plus de difficultés. Ces résultats de recherche concordent avec ceux de plusieurs chercheurs (Chen et Gregory, 2010; De Witte et Rogge, 2013; Falbo et al., 2001; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Hoover-Dempsey et al., 2010; Larivée, 2011; Tazouti et Jarlegan, 2010) à savoir que l'aide aux travaux scolaires constitue bel et bien une intervention positive, premièrement, pour favoriser l'engagement comportemental et cognitif des adolescents ainsi que leur réussite et, deuxièmement, pour faciliter leur TPS ou diminuer leurs risques de DS. Toutefois, Wilder (2014) ainsi que Chen et Gregory (2010) considèrent que la communication d'attentes claires, une forme d'implication parentale qui sera discutée ultérieurement, joue un rôle encore plus grand, par exemple, auprès d'adolescents étatsuniens se trouvant en 9^e année, soit l'équivalent de notre 3^e secondaire. À ce propos, il est, en effet, facile d'imaginer que, dans une période développementale comme l'est l'adolescence, les adolescents évoluent de telle manière qu'entre la 1^{re} et la 3^e secondaire, les parents se doivent d'adapter leur implication afin de pouvoir favoriser l'engagement et la réussite de leur adolescent, ce qui remet encore une fois en évidence l'importance de la connaissance des caractéristiques et des besoins de l'adolescent lorsqu'un parent souhaite favoriser son engagement en s'impliquant auprès de lui.

Par ailleurs, l'aide substantielle aux travaux scolaires que les parents participant à cette étude apportent à leur adolescent requiert certainement une mise en contexte pour en

comprendre la nature. D'un côté, huit des onze parents participants, soit l'équivalent de 72,7 % de l'échantillon des parents, ont une scolarité de niveau universitaire alors que la population de 25 à 64 ans ayant un tel niveau de scolarité est de 30,9 % pour l'ensemble du Québec et de 17,7 % pour le Saguenay–Lac-Saint-Jean (Québec. Institut de la statistique, 2017). De l'autre, l'IMSE des écoles secondaires fréquentées par les adolescents participants est de 3, 4 ou 6, ce qui correspond à des milieux majoritairement favorisés puisque les milieux défavorisés présentent plutôt un indice se situant entre 8 et 10. Ces données factuelles expliquent sûrement, en partie du moins, pourquoi les parents participants sont en général si impliqués auprès de leur adolescent et, en particulier, lorsqu'il s'agit de l'aide aux travaux scolaires, des explications maintes fois documentées dans les écrits scientifiques au cours des dernières décennies (Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Larivée, 2008; Larose et al., 2008; Mapp, 2002; Poncelet et Francis, 2010). De plus, Tazouti et Jarlegan (2010), s'inspirant de nombreux autres chercheurs (Balli, Demo et Wedman, 1998; Cooper, Lindsay, Nye et Greathouse, 1998; Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1992), sont d'avis que les parents de niveau social élevé, ce qui correspond à la majorité des parents participants, font montre d'un grand sentiment de compétence parentale qu'ils associent à une plus grande implication dans l'aide aux travaux scolaires. En outre, seulement un peu plus du quart des participants rapportent que la complexité des devoirs de 1^{re} secondaire fait obstacle au désir de certains parents d'aider leur adolescent dans ses travaux scolaires (Deslandes, 1999; Eccles et Harold, 1996; Hill et Taylor, 2004). Cette situation permet, premièrement, de mettre en évidence les liens existant entre le niveau de scolarité des parents et leur implication auprès de leur adolescent (Larivée, 2008; Larose et al., 2008; Mapp, 2002; Poncelet et Francis, 2010). Deuxièmement, elle mène à comprendre que les adolescents dont les parents ne sont pas en mesure de les aider dans leurs travaux scolaires sont alors privés d'un important soutien quant à leur engagement, ce qui a comme conséquence de les vulnérabiliser lors de leur TPS (Anderson et al., 2000). En semblable circonstance, il apparaît donc fort important que les parents adaptent leur implication parentale selon leurs caractéristiques parentales plutôt que de simplement la diminuer ou d'y renoncer. Pour y arriver, ils auraient probablement avantage à s'inspirer des conseils recueillis au cours des entrevues semi-dirigées, par exemple ceux proposant de faire sentir son appui inconditionnel à son adolescent ou son intérêt pour ce qu'il vit à l'école, des manières d'influencer positivement son engagement. Ensuite, même si le faible statut socioéconomique a été plusieurs fois identifié

comme étant un fort prédicteur de DS (Battin-Pearson et al., 2000; Blaya, 2010a; Fortin et al., 2013; Garnier et al., 1997; Jimerson et al., 2000; Rumberger, 1995; Tilleczek et Ferguson, 2007), il n'en demeure pas moins que les adolescents participants, évoluant dans des milieux majoritairement favorisés, présentent des facteurs de risque associés au DS du fait qu'ils connaissent une faible réussite scolaire et que leur engagement est souvent fragilisé comme le montrent les résultats de la présente étude. L'implication parentale apparaît alors comme un important facteur de protection puisque, comme l'ont constaté Dotterer et Wehrspann (2015), elle permet de soutenir l'engagement et la réussite des adolescents lors de la TPS et, par le fait même, de diminuer les risques de DS (Blaya, 2010a; Janosz, 2000).

D'autre part, les descriptions des parents laissent comprendre qu'en période de TPS, ils sont considérablement préoccupés par le développement de l'autonomie de leur adolescent, l'une des tâches développementales les plus importantes auxquelles ce dernier est confronté (Eccles et al., 1993), afin qu'il devienne un être semblable à celui décrit par Robertson et Collerette (2005), c'est-à-dire un être responsable, engagé et capable de s'adapter aux changements. Pour ce faire, ils réalisent, tout comme leur adolescent en TPS, des adaptations graduelles de leur soutien afin de le responsabiliser et de le rendre autonome (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Smith et al., 2006; Zittoun, 2012). Par exemple, plutôt que de décider pour lui comme c'était fort probablement le cas lorsque leur adolescent n'était qu'un enfant, la presque totalité des parents s'adapte à son besoin d'autonomie en l'accompagnant dans la prise de décisions importantes, comme celle du choix du programme d'études au secondaire. Un tel accompagnement correspond aux propos de certains chercheurs (Crosnoe, 2009; Falbo et al., 2001; Symonds et Galton, 2014) à savoir que le besoin d'autonomie de l'adolescent en TPS ne doit pas conduire à le laisser seul, mais bien à le conseiller et à le soutenir dans son processus décisionnel en tenant compte de ses caractéristiques et besoins. De plus, il est fort probable que, comme l'énoncent Connell et Wellborn (1991), un pareil accompagnement a positivement influencé la perception d'autonomie des adolescents participants puisque, dès leur 6^e année primaire, ils ont pu procéder à leur choix de programme d'études en fonction de leurs buts et valeurs ainsi que du plaisir qu'ils anticipaient en retirer. Ce soutien à l'autonomie a certainement contribué, par le fait même, à ce qu'ils éprouvent des sentiments positifs à l'égard de leur école secondaire et, par conséquent, à augmenter leur engagement affectif (Cantin et Boivin, 2005;

Rice, 1997; Symonds et Galton, 2014). Dans le même ordre d'idées, près de la moitié des parents n'hésitent pas à enseigner à leur adolescent, par exemple, l'importance de fournir des efforts ou bien celle de poser des questions à ses enseignants alors que près du trois quarts d'entre eux ont eu le souci de préparer leur adolescent à son entrée au secondaire en visitant sa nouvelle école avec lui. Toutes ces interventions visant à soutenir l'autonomie des adolescents participants semblent avoir l'effet positif mis en évidence par Raftery et al. (2012) ainsi que Tilleczek et Ferguson (2007), c'est-à-dire qu'elles permettent d'augmenter l'engagement affectif, cognitif et comportemental lors de la TPS, un facteur de protection associé à la réussite scolaire et à la diminution des risques de DS et des difficultés vécues lors de la TPS (Anderson et al., 2000; Barry et Reschly, 2012; Cantin et Boivin, 2005; Fall et Roberts, 2012; Fredricks et al., 2004; Raftery et al., 2012; Reschly et Christenson, 2012; Rice, 1997; Rumberger et Rotermund, 2012; Symonds et Galton, 2014; Tilleczek et Ferguson, 2007; Wang et Eccles, 2012). La discussion portant sur le soutien scolaire étant achevée, la prochaine section présentera celle relative à la socialisation scolaire.

5.3.2.2 La socialisation scolaire lors de la transition primaire-secondaire.

Même si la métaanalyse menée par Hill et Tyson (2009) conclut que la socialisation scolaire est le type d'implication parentale ayant la plus grande influence sur l'engagement et la réussite des adolescents étatsuniens fréquentant la *middle school*, l'équivalent de notre 6^e année primaire et de notre premier cycle du secondaire, les résultats de la présente recherche laissent plutôt comprendre que les participants la perçoivent de manière fort importante quoique d'une moins grande importance que le soutien scolaire. Cette différence tient probablement au fait que cette métaanalyse s'insère dans le paradigme positiviste plutôt que dans le paradigme interprétatif comme c'est le cas de cette recherche-ci. En effet, en analysant les résultats chiffrés de 50 études, Hill et Tyson (2009) ont pu établir des relations leur permettant de déterminer quels types d'implication parentale sont liés à la réussite des adolescents, et leur métaanalyse les a, plus précisément, conduites à constater que c'était la socialisation scolaire qui présentait les liens les plus forts avec la réussite des adolescents. S'inscrivant dans le paradigme interprétatif, la présente étude vise plutôt à comprendre comment des parents s'impliquent auprès de leur adolescent à risque de DS pour favoriser son engagement lors de sa TPS. Ces résultats ne peuvent bien évidemment pas être généralisés comme c'est le cas de ceux issus

d'études à devis quantitatif (Boudreault et Cadieux, 2011), mais ils contribuent certes à comprendre la complexité avec laquelle les participants doivent composer lorsqu'il est question de l'implication parentale à mettre en œuvre pour favoriser l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS (Paillé, 2004, 2009). Dans cet ordre d'idées, les résultats de la présente recherche mènent à comprendre que les participants ont fait davantage référence au soutien scolaire plutôt qu'à la socialisation scolaire pour décrire comment les parents s'y prennent, en période de TPS, pour favoriser l'engagement de leur adolescent à risque de DS.

Par ailleurs, à la différence du soutien scolaire qui permet aux parents participants de satisfaire principalement le besoin d'autonomie de leur adolescent, les résultats de recherche révèlent que la socialisation scolaire est surtout liée à la satisfaction des besoins de compétence et d'appartenance sociale des adolescents, tous des besoins psychologiques fondamentaux associés à l'engagement par l'entremise du concept de motivation (Appleton et al., 2008b; Appleton et al., 2006; Connell et Wellborn, 1991; Deci et Ryan, 2002; Eccles et al., 1993; Ryan et Deci, 2017). En effet, la communication d'attentes scolaires, le soutien affectif et les discussions contribuent à ce que les adolescents se perçoivent plus compétents sur le plan scolaire ainsi qu'émotivement en sécurité quant à ce qu'ils vivent sur les plans scolaire et social (Connell et Wellborn, 1991), ce qui a comme conséquence d'augmenter leur engagement et de réduire les risques associés à la TPS et au DS (Chen et Gregory, 2010; Englund et al., 2008; Fall et Roberts, 2012; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Hoover-Dempsey et al., 2010; Raftery et al., 2012).

D'abord, presque tous les participants perçoivent que les parents communiquent des attentes scolaires concernant la réussite, les efforts à fournir ou la persévérance scolaire afin d'augmenter l'engagement de leur adolescent (Chen et Gregory, 2010; Hoover-Dempsey et al., 2010; Raftery et al., 2012; Wilder, 2014). Plus précisément, les descriptions de cinq parents et de deux adolescents mènent à comprendre qu'il est important que ces attentes soient réalistes et atteignables pour l'adolescent afin qu'elles puissent influencer positivement son engagement. Christle et al. (2007) ainsi que Janosz (2000) abondent dans le même sens lorsqu'ils décrivent, non pas comment un parent peut influencer l'engagement de son adolescent, mais bien comment un enseignant peut participer à l'augmentation de l'engagement de ses élèves. De Witte et al.

(2013), pour leur part, sont d'avis que les enseignants devraient inciter les parents à communiquer de telles attentes à leur adolescent afin de diminuer ses risques de DS. De telles actions parentales peuvent être encouragées par les enseignants par l'entremise de certains types d'implication parentale à l'école, par exemple la participation à des événements scolaires comme une conférence ou la communication parent-enseignant, ce dernier type d'implication parentale sera d'ailleurs traité dans la prochaine rubrique. À l'opposé, il est possible d'avancer que, si les attentes communiquées par le parent ne sont pas perçues par l'adolescent comme étant réalistes et atteignables, il est plus que probable qu'elles ne pourront avoir l'influence escomptée sur ce dernier. Cette situation semble d'ailleurs correspondre à celle de deux des onze duos de parent-adolescent ayant participé à la collecte de données.

Premièrement, les membres du 9^e duo témoignent du fait que le parent considère que son adolescente ne consacre nettement pas assez de temps à ses travaux scolaires à la maison. En fait, l'adolescente perçoit que sa mère voudrait qu'elle fasse deux heures de devoirs tous les soirs alors qu'elle évalue en faire quotidiennement de 30 à 45 minutes. Il y a de bonnes raisons de penser que cet écart mène l'adolescente à percevoir les attentes de sa mère comme étant irréalistes. En effet, cette dernière raconte, en laissant toutefois entendre qu'elle n'en comprend pas le fondement, que son adolescente exprime avoir le sentiment de ne jamais faire les choses correctement. Cette déclaration laisse penser, d'une part, que la perception de compétence et d'appartenance sociale de l'adolescente pourrait être influencée négativement par sa perception des attentes communiquées par sa mère tout comme elle pourrait l'être par celle de la supervision insistante des devoirs effectuée par sa mère, une supervision qui laisse planer le doute sur la qualité du travail de l'adolescente. De telles perceptions pourraient en effet donner lieu à une diminution de l'engagement cognitif et affectif de l'adolescente (Bempechat et Shernoff, 2012; Fall et Roberts, 2012; Wang et Eccles, 2012). D'autre part, la situation vécue par ce duo de parent-adolescent mène à faire un parallèle avec la théorie de la concordance stade de développement-environnement d'Eccles et al. (1993). En effet, en période de TPS, l'engagement de l'adolescente A9 semble négativement influencé par les attentes de sa mère ou son insistance à superviser la période des devoirs puisqu'elles apparaissent entraver la satisfaction de ses besoins de compétence, d'appartenance sociale, voire même d'autonomie. C'est pourquoi ce parent aurait sûrement intérêt à s'inspirer des propos de Finn et Zimmer

(2012), c'est-à-dire qu'il devrait tenter de comprendre les perceptions de son adolescente voulant qu'elle ne se sente pas à la hauteur de ses attentes afin de pouvoir, ensuite, adapter ses actions parentales dans le but de soutenir l'engagement de son adolescente. Comme il en a été fait mention précédemment, l'adaptation de l'implication parentale exige que le parent connaisse les caractéristiques et les besoins de son adolescent (Connell et Wellborn, 1991), une connaissance qui, selon les paroles mêmes du parent P9²², apparaît toutefois insuffisante. Dans l'état actuel des choses, les perceptions négatives de l'adolescente laissent plutôt appréhender une augmentation de ses difficultés d'adaptation à sa TPS (Born et al., 2006; Chouinard, 2009, 2013; Poncelet et Born, 2008) ainsi que de ses risques de DS (Born et al., 2008; Fall et Roberts, 2012). Bien que les relations interpersonnelles avec les parents constituent une source de soutien social facilitant l'engagement, les témoignages des membres du 9^e duo amènent à espérer que l'adolescente pourra bénéficier du soutien social de ses enseignants ou de ses amis pour contrebalancer le soutien social maladroit de son parent (Wang et Eccles, 2012).

Deuxièmement, l'adolescente A4, qui peine à réussir sa 1^{re} secondaire, raconte que son père veut qu'elle obtienne son diplôme d'études secondaires (DES) plutôt que de décrocher de l'école comme il l'a lui-même fait lorsqu'il était adolescent. Cette attente parentale est pour le moins fort légitime. Toutefois, elle mène l'adolescente A4 à déclarer ceci : « Cette année, mon but, c'est de passer mon secondaire 1, secondaire 2, secondaire 3 jusqu'à mon secondaire 5 ». Une telle déclaration laisse entendre que l'adolescente semble tellement se projeter dans l'avenir qu'elle ne semble pas se concentrer véritablement sur ce qu'elle a à faire pour réussir sa 1^{re} secondaire, une étape essentielle du processus d'obtention du DES. En fait, compte tenu de l'étendue des difficultés rencontrées par cette adolescente pour réussir sa 1^{re} secondaire²³, le fait de lui communiquer avec autant d'insistance une attente aussi élevée qu'est l'obtention du DES mène à penser que la satisfaction de cette attente est, pour l'instant, pratiquement irréaliste. En

²² P9 : « Je ne sais pas en quoi je peux avoir de l'influence là-dessus [son degré d'attention] ! En quoi je peux être un modèle pour elle ! Est-ce qu'elle est persévérante ? Je ne le sais pas ! Est-ce qu'elle va toujours au bout de ce qu'elle a à faire ? Je ne le sais pas ! »

²³ L'adolescente A4 a en effet obtenu de très faibles résultats lors du premier bulletin de 1^{re} secondaire (54 % en français et 60 % en mathématique). De plus, au moment de l'entrevue semi-dirigée, elle n'était pas encore médicamentée concernant son récent diagnostic de TDA. Une fois cette étape passée, l'orthopédagogue de son école pourra procéder à une autre évaluation, celle d'une possible dyslexie.

effet, l'adolescente A4 entretient, entre autres, une perception négative de ses compétences scolaires qu'elle exprime de la façon suivante : « je trouve que je suis comme... pas bonne parce que je dois demander de l'aide... même si pas mal tout le monde fait ça ». En ce sens, elle a l'air de se fixer davantage un but de performance lorsqu'elle accomplit une tâche d'apprentissage plutôt qu'un but de maîtrise (Mahatmya et al., 2012). Par exemple, elle ne fait pas preuve d'un grand engagement cognitif puisqu'elle a un faible degré d'attention et qu'elle ne pose pas de questions à ses enseignants afin de leur dissimuler qu'elle rencontre des problèmes. Pourtant, elle veut bel et bien réussir ses études secondaires, et l'aide des enseignants pourrait vraisemblablement lui permettre de surmonter ses difficultés. Par le fait même, elle pourrait alors mieux maîtriser ses apprentissages, ce qui pourrait augmenter sa perception de compétence, et donc son engagement cognitif (Finn, 1989; Mahatmya et al., 2012), et lui permettre vraisemblablement de réussir sa 1^{re} secondaire (Appleton et al., 2008a; Barry et Reschly, 2012; Fall et Roberts, 2012; Fredricks et al., 2004; Raftery et al., 2012; Reschly et Christenson, 2012; Wang et Eccles, 2012). L'exemple de l'adolescente A4 illustre également la théorie développée par Eccles et al. (1993). En effet, il montre que, même si l'adolescente en TPS ne perçoit pas négativement les attentes de son père, un décalage semble tout de même se creuser entre sa perception de l'attente parentale et la satisfaction de son besoin de compétence. En effet, elle donne l'impression qu'elle voit ses croyances en sa capacité de réussir pour le moins ébranlées, comme c'est souvent le cas à l'adolescence (Eccles et Midgley, 1989), du fait qu'elle cherche, entre autres, à cacher à ses enseignants qu'elle éprouve des difficultés scolaires. En outre, elle paraît investie d'une mission, celle de suivre le chemin que son père n'a pas emprunté à son âge afin d'obtenir un DES. L'adolescente A4 aurait donc plutôt besoin, selon la théorie de la concordance stade de développement-environnement, que son parent soit attentif à lui fournir des occasions où elle pourra satisfaire ses besoins de compétence et d'appartenance sociale. Pour ce faire, il pourrait la soutenir en soulignant ses efforts et sa capacité de réussir, en l'encourageant quotidiennement à poser des questions à ses enseignants ou en lui faisant sentir son soutien inconditionnel, ce qui correspond à certains des conseils recensés auprès des participants ainsi qu'aux recommandations de plusieurs chercheurs (Chen et Gregory, 2010; Englund et al., 2008; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Hoover-Dempsey et al., 2010; Raftery et al., 2012).

Ces exemples concernant les 4^e et 9^e duos témoignent que les parents P4 et P9 ont à cœur la réussite de leur adolescente. Toutefois, il ne suffit pas, comme l'affirment Dotterer et Wehrspann (2015), de simplement s'impliquer auprès de son adolescent pour que ce dernier sente que son parent le soutient et que, par voie de conséquence, sa perception de compétence devienne positive et que son engagement augmente. Connell et Wellborn (1991) estiment, au contraire, que des parents comme ceux décrits dans les exemples précédents auraient intérêt à porter une attention particulière à la qualité et à la clarté des attentes qu'ils communiquent à leur adolescent afin qu'il puisse se sentir assez compétent pour poser les actions nécessaires pour réussir et qu'il puisse croire qu'il en a la réelle capacité. Ces mêmes chercheurs sont d'avis qu'il est important, d'une part, que les parents structurent l'information transmise à leur adolescent, fort probablement pour en assurer une interprétation juste, et, d'autre part, qu'ils anticipent les perceptions que la communication de leurs attentes, par exemple, pourra entraîner chez leur adolescent. Pour y arriver, les parents se doivent de connaître leur adolescent, très certainement pour pouvoir adapter leur implication à ses caractéristiques et besoins. Une telle connaissance de son adolescent permet vraisemblablement aussi aux parents de lui manifester un plus vif intérêt ainsi qu'un soutien affectif plus personnalisé (Connell et Wellborn, 1991). Ainsi, en mettant en pratique les conseils prodigués par les participants à cette étude tels que discuter avec son adolescent, l'écouter ou l'encourager quotidiennement, les parents peuvent très certainement apprendre à connaître leur adolescent et contribuer à satisfaire aussi bien ses besoins de compétence que d'appartenance sociale (Connell et Wellborn, 1991), ce qui influence positivement son engagement (Eccles et al., 1993; Wang et Eccles, 2012). Qui plus est, la saine communication entre un parent et son adolescent est associée à une plus grande réussite scolaire (Falbo et al., 2001; Finn, 1989; Sui-Chu et Willms, 1996), au maintien ou à l'augmentation de l'engagement (Bempechat et Shernoff, 2012; Fall et Roberts, 2012; Finn, 1989; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et al., 2010), à une TPS facilitée (Chen et Gregory, 2010; Symonds et Galton, 2014; Tilleczek et Ferguson, 2007) ainsi qu'à une diminution des risques de DS (Blaya, 2010a; Fall et Roberts, 2012; Janosz et al., 2008).

En résumé, la rubrique portant sur l'implication parentale à la maison met en évidence que le soutien scolaire est le type d'implication parentale le plus abondamment décrit par les participants, d'une part, pour expliquer comment favoriser l'engagement d'adolescents à risque

de DS lors de la TPS et, d'autre part, pour satisfaire le besoin d'autonomie des adolescents participants. En ce sens, le niveau de scolarité élevé des parents participants a été mis en relation avec l'aide aux travaux scolaires alors que le soutien à l'autonomie a été associé à l'accompagnement lors de la prise de décisions importantes et à la préparation à la TPS. Dans l'un ou l'autre de ces cas, la prise en considération des caractéristiques des parents et celles des adolescents est apparue essentielle pour que le parent puisse adapter favorablement son implication de manière à influencer positivement l'engagement de son adolescent. La socialisation scolaire a, pour sa part, été principalement liée à la satisfaction des besoins de compétence et d'appartenance sociale des adolescents. Dans cet ordre d'idées, les participants ont mis de l'avant l'importance de la communication d'attentes parentales réalistes et atteignables pour influencer positivement l'engagement des adolescents. Ensuite, la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux aussi bien que le maintien ou l'augmentation de l'engagement sont apparus dépendre d'importantes actions parentales. Plus précisément, l'adaptation de l'implication parentale aux caractéristiques et aux besoins de l'adolescent ainsi que l'anticipation des perceptions de ce dernier quant aux actions parentales apparaissent primordiales afin de prévenir la création d'un décalage entre les besoins psychologiques fondamentaux et les occasions qu'un parent offre à son adolescent pour satisfaire ces derniers. Enfin, la rubrique portant sur l'implication parentale à la maison a permis de mettre en évidence autant l'atteinte du deuxième et du quatrième objectifs spécifiques de recherche, soit la description de l'implication parentale visant à favoriser l'engagement des adolescents à risque de DS lors de la TPS selon les perceptions des parents et des adolescents participants, que celle de l'objectif général de recherche, soit la mise en évidence des types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS au regard de leurs perceptions et de celles de leur parent. Maintenant que la discussion portant sur l'implication parentale à la maison est complétée, la prochaine rubrique sera consacrée à l'implication parentale à l'école.

5.3.3 L'implication parentale à l'école lors de la transition primaire-secondaire

L'implication parentale à l'école constitue la deuxième dimension de l'implication parentale étudiée dans cette thèse. Sa description s'est toutefois presque limitée à la communication parent-enseignant, un des trois types d'implication parentale à l'école. Plus

précisément, ce type d'implication parentale a été identifié par les participants à la présente étude comme étant l'un de ceux qui permettent à des parents de favoriser l'engagement d'un adolescent à risque de DS lors de la TPS. En effet, la participation aux événements scolaires ainsi que le bénévolat, les deux autres types d'implication parentale à l'école, ont été peu décrits pour expliquer comment favoriser l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS. De telles descriptions répondent donc au deuxième et au quatrième objectifs spécifiques de recherche qui visaient à décrire l'implication parentale visant à favoriser l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS et elles permettent également d'atteindre l'objectif général de recherche, soit de dégager les types d'implication parentale favorisant l'engagement de ces mêmes adolescents. La prochaine section portera sur la communication parent-enseignant.

5.3.3.1 La communication parent-enseignant lors de la transition primaire-secondaire.

La communication parent-enseignant a été décrite par les participants à cette étude comme étant un des types d'implication parentale qui permet le plus de favoriser l'engagement des adolescents à risque de DS lors de la TPS et, par le fait même, leur réussite scolaire. Larivée (2011) a obtenu des résultats semblables lors d'une étude menée auprès de directions d'école, d'enseignants et de parents d'élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire issus de milieux québécois majoritairement favorisés, à savoir que la communication parent-enseignant est un moyen à privilégier pour influencer positivement les performances scolaires des élèves. Par ailleurs, lorsque des parents participent aux rencontres organisées par l'école et les enseignants, ce qui correspond à l'un des conseils prodigués par les parents pour favoriser l'engagement, ils influencent les perceptions de leur adolescent concernant l'école. En effet, une telle participation témoigne de l'importance que revêtent, pour eux, à la fois l'adolescent et sa fréquentation scolaire, ce qui influe positivement autant sur son engagement que sur la diminution de ses risques de DS (Fall et Roberts, 2012; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Grolnick et Slowiaczek, 1994). De plus, la communication parent-enseignant peut également influencer positivement la relation enseignant-élève puisque les nombreuses informations alors échangées permettent aux enseignants de mieux comprendre la réalité de l'élève (Chen et Gregory, 2010; Poncelet et Francis, 2010) et, par voie de conséquence, d'adapter leurs interventions auprès de ce dernier afin qu'eux aussi puissent favoriser son engagement et sa réussite scolaire (De Witte et Rogge, 2013; Fortin et al., 2013; Quin et al., 2017). À ce sujet, l'adolescente A2 raconte avoir vécu une

pareille situation²⁴ et en conclut que son engagement s'en est accru, ce qui correspond aux propos de Fall et Roberts (2012) ainsi que de Grolnick et Slowiaczek (1994). Toutefois, même si la majorité des parents participants à la présente étude se disent satisfaits de leur communication avec les enseignants de leur adolescent, il n'en demeure pas moins qu'un peu plus du tiers des parents ressentent de l'insatisfaction à ce sujet.

Parmi ces derniers se trouve le parent P5 qui exprime sa déception quant au fait que, mise à part l'enseignante titulaire de sa fille, ses autres enseignants du secondaire ne sont pas en mesure de la reconnaître sans l'aide d'une photo. Il évoque ensuite la possibilité que ce manque de personnalisation des relations enseignant-élève puisse influencer négativement sa fille, des propos qui concordent avec ceux de différents chercheurs (De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Fortin et al., 2013) lorsqu'il est question de la malléabilité de l'engagement des élèves et, par le fait même, de leur réussite. Une telle préoccupation parentale apparaît tout à fait justifiée puisque la qualité de la relation enseignant-élève est, avec le manque d'engagement et la faible réussite scolaire, un facteur déterminant dans les processus de DS et de TPS (Anderson et al., 2000; Brewin et Statham, 2011; Chen et Gregory, 2010; Christle et al., 2007; Fortin et al., 2013; Fortin et al., 2006; Gniewosz et al., 2012; Goldstein et al., 2015). En fait, une telle situation mène à penser que les relations impersonnelles que l'adolescente A5 semble entretenir avec ses enseignants du secondaire pourraient concourir à ce que cette dernière ressente un décalage entre la satisfaction de son besoin d'appartenance sociale, par exemple, et ce que ses enseignants lui offrent comme occasions pour le satisfaire, ce qui pourrait entraîner une diminution de son engagement (Eccles et al., 1993). Dans cet ordre d'idées, la source de soutien social que représente son parent apparaît des plus importante afin qu'elle puisse contrebalancer le manque de soutien social de ses enseignants (Wang et Eccles, 2012).

²⁴ A2 : « Oui [la communication parent-enseignant influence mon engagement] parce que les enseignants me connaissent plus. Ils savent c'est quoi mes problèmes. Avant je pouvais parler de mes problèmes, mais on dirait que le prof ne m'écoutait pas. Puis là, ma mère est venue leur dire la même chose, et ça a aidé. »

Par ailleurs, le parent P4 clame son indignation quant au fait qu'aucun enseignant n'a communiqué avec lui malgré les échecs répétés de sa fille pendant la première étape de sa 1^{re} secondaire. Ce parent exprime clairement, à l'instar de plusieurs chercheurs (Blaya, 2010a; Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2004; Fan et Williams, 2010; Henderson et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 2010), qu'il considère que les enseignants avaient la responsabilité de communiquer avec lui sur ce sujet et non l'inverse. Plus précisément, il déplore l'absence de communication bidirectionnelle avec les enseignants puisque l'école lui communiquait bel et bien les résultats de sa fille, mais de façon unidirectionnelle via le portail scolaire. La communication bidirectionnelle est, en effet, reconnue pour favoriser l'implication parentale (Anderson et al., 2000; Dumoulin et al., 2013; Duval, 2012; Duval et al., 2014; Epstein, 1992, 2001; Poncelet et Lafontaine, 2011), d'autant plus si l'adolescent se trouve en période de TPS (Crosnoe, 2009; Goldstein et al., 2015; Hill, Witherspoon et Bartz, 2018), et elle devrait viser une collaboration socioéducative basée sur une relation partagée, solidaire et dynamique unissant les parents et les enseignants (Dumoulin et al., 2015). Le discours du parent P4 abonde dans ce sens, car il laisse entendre qu'il souhaitait véritablement s'impliquer dans la scolarité de sa fille. Toutefois, comme le fait remarquer Larivée (2008), la qualité des interactions initiées par l'école, soit une communication unidirectionnelle ici, semble avoir fait obstacle à une collaboration parent-enseignant qui aurait pu fort probablement influencer positivement la réussite scolaire de cette adolescente. En pareille circonstance, il est possible de paraphraser les propos de Maubant et Leclerc (2008) et d'énoncer qu'il ne suffit pas, pour une école et ses enseignants, de simplement communiquer de manière unidirectionnelle avec les parents pour que les bienfaits associés à la communication, voire à la collaboration, parent-enseignant se matérialisent. Quant aux parents se disant satisfaits de la communication dont ils font l'expérience avec l'école secondaire et les enseignants de leur adolescent, certains d'entre eux racontent comment les enseignants ont communiqué avec eux pour discuter, entre autres, du manque d'engagement de leur adolescent. D'autres relatent comment et pourquoi ils ont pris l'initiative de communiquer avec l'école après avoir constaté que leur adolescent rencontrait, par exemple, un problème d'organisation, d'attention ou d'intimidation. Deux choses ici semblent importantes à souligner.

D'abord, bien qu'il soit à juste titre reconnu que l'école est responsable de communiquer avec les parents (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2004; Fan et Williams, 2010; Henderson et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 2010), il semble aussi possible de comprendre la communication parent-enseignant décrite par les participants à cette étude en s'intéressant au niveau de scolarité des parents. En effet, ceux ayant raconté qu'ils avaient pris l'initiative de communiquer avec l'école de leur adolescent pour signaler un problème et faire en sorte qu'une solution conjointe soit mise en place sont tous des parents ayant une scolarité de niveau universitaire. À l'opposé, le parent ayant émis de sérieuses critiques envers l'école de sa fille concernant l'absence de communication bidirectionnelle a suivi une scolarité de niveau secondaire. Peut-être est-il alors possible de faire un parallèle semblable à celui établi entre l'aisance des parents ayant une scolarité de niveau universitaire et leur grand sentiment de compétence à pouvoir aider leur adolescent quand vient la période des devoirs (Tazouti et Jarlegan, 2010). En effet, comme le suggèrent certains chercheurs (Imbert-Guillaume, 2000; Lahaye et Pourtois, 2000; Montandon, 1994; Potvin, Leclerc et Massé, 2009), le faible niveau de scolarité des parents peut expliquer, par exemple, leur malaise à amorcer une communication avec des enseignants. Dans le même ordre d'idées, de tels parents peuvent ne pas se percevoir suffisamment compétents sur le plan des apprentissages (Hoover-Dempsey et al., 2010; Poncelet et Francis, 2010) pour oser initier une communication parent-enseignant à ce sujet afin de sonner l'alarme auprès d'enseignants qu'ils jugent probablement experts en la matière (Imbert-Guillaume, 2000; Lahaye et Pourtois, 2000). Une telle situation mène alors à comprendre que l'implication parentale peut varier, non pas seulement en fonction des caractéristiques et des besoins des adolescents, mais aussi en fonction des caractéristiques des parents (Hoover-Dempsey et al., 2010; Larivée, Ouédraogo, Duval et Bouchard, 2016; Mapp, 2002). De nombreux chercheurs (Dumoulin et al., 2015; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Larivée, 2008; Larose et al., 2008; Mapp, 2002; Poncelet et Francis, 2010) sont effectivement d'avis que les caractéristiques parentales, parmi lesquelles se trouve le niveau de scolarité des parents, influencent le degré et les types d'implication parentale.

Ensuite, Christenson et Sheridan (2001) sont d'avis que l'école et les pratiques enseignantes sont de plus grands indicateurs de communication et de collaboration parent-enseignant que ne le sont les caractéristiques parentales, et ce, même s'ils reconnaissent que ces

dernières influent bel et bien sur l'implication des parents. De telles affirmations mènent à croire que le leadership de l'école en matière de communication et de collaboration avec les parents requiert, tantôt, que les enseignants reconnaissent que les parents sont les experts de leur propre adolescent (Henderson et al., 2007) et, tantôt, qu'ils les acceptent tels qu'ils sont (Christenson et Sheridan, 2001). En fait, Henderson et ses collègues (2007) estiment que plus la relation parent-enseignant est authentique, plus la réussite des élèves augmente, ce qui apparaît des plus souhaitable en contexte de risque de DS lors de la TPS. D'une part, Weiss, Caspe et Lopez (2006) sont d'avis que, sans l'implication des parents, les interventions menées à l'école visant à prévenir le DS, par exemple, risquent d'être inefficaces. Ces mêmes chercheurs ajoutent que le peu d'influence acquise lors de telles interventions aurait même tendance à s'effacer une fois ces dernières terminées. D'autre part, plusieurs chercheurs (Fabian, 2013; Fall et Roberts, 2012; Janosz et al., 2008) considèrent que la collaboration des parents et des enseignants constitue un moyen privilégié pour préparer les adolescents aux changements liés à la TPS ainsi que pour en atténuer les contrecoups négatifs.

En somme, la section discutant de la communication parent-enseignant met en évidence que les participants considèrent qu'il s'agit là d'un des types d'implication parentale qui favorisent l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS. Ce type d'implication parentale, qu'il prenne la forme de rencontres ou d'échanges d'informations, a aussi été identifié comme augmentant la réussite, d'une part, et comme diminuant les risques associés au DS et à la TPS, d'autre part. Plus précisément, l'influence de la communication parent-enseignant sur la personnalisation de la relation enseignant-élève a été mise en évidence puisqu'une telle relation enseignant-élève fait diminuer le potentiel décalage pouvant exister entre la satisfaction du besoin d'appartenance sociale de l'élève et les occasions que les enseignants lui offrent pour le satisfaire. Dans le cas contraire, le soutien social parental peut contrebalancer le manque de soutien social des enseignants. Ensuite, l'importance de la communication parent-enseignant bidirectionnelle a été soulignée ainsi que son influence sur l'implication parentale. À ce sujet, deux éléments importants ont été mentionnés, soit les caractéristiques parentales (ex. : niveau de scolarité des parents, sentiment de compétence parentale) ainsi que le leadership de l'école et de ses enseignants. D'abord, les caractéristiques parentales, tout comme les caractéristiques et besoins des adolescents, ont été identifiées comme influençant le degré et les types

d'implication parentale. Toutefois, le leadership de l'école et de ses enseignants en matière de communication parent-enseignant a été identifié comme ayant une incidence encore plus grande sur l'implication parentale. La discussion étant maintenant complétée, la prochaine partie présentera les constats et les recommandations en découlant.

5.4 Les constats et les recommandations

Les constats ressortant de la discussion des résultats de même que les recommandations qui s'ensuivent font l'objet des deux prochaines rubriques.

5.4.1 Les constats

Les résultats de recherche indiquent que les objectifs spécifiques de recherche ainsi que l'objectif général de recherche ont bel et bien été atteints. En effet, les parents (premier objectif spécifique) comme les adolescents (troisième objectif spécifique) ont été en mesure de décrire chacune des dimensions de l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS, qu'elles soient ou non facilement observables. De plus, les résultats révèlent que les parents (deuxième objectif spécifique) et les adolescents (quatrième objectif spécifique) ont été capables de décrire l'implication parentale visant à favoriser l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS. Ces descriptions fournies par les parents et les adolescents ont alors permis de dégager les différents types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS, ce qui a mené à l'atteinte de l'objectif général de recherche.

Pour ce qui concerne la description de l'engagement, les résultats montrent que les adolescents ont vécu une évolution positive de leur engagement comportemental entre la 6^e année primaire et leur 1^{re} secondaire en adoptant moins de conduites négatives. Toutefois, l'engagement comportemental décrit par les participants est fragilisé par un manque d'engagement cognitif, c'est-à-dire que les adolescents poursuivent un but d'évitement lorsqu'ils font leurs exercices en classe plutôt qu'un but de maîtrise. L'engagement affectif des adolescents participants a également connu une évolution positive dans son ensemble, principalement grâce au développement d'un fort sentiment d'appartenance à leur nouvelle école secondaire comparativement à celui ressenti en 6^e année primaire. L'intégration dans une équipe sportive, la présence de nouveaux amis et les relations enseignant-élève ne sont pas

étrangères à cette perception d'appartenance à la nouvelle école bien que les pairs et les relations avec les enseignants aient aussi été identifiés par certains participants comme étant des sources d'anxiété et d'intimidation. Même si les résultats montrent que les efforts fournis par les adolescents ont aussi augmenté pendant la TPS, l'engagement cognitif n'a toutefois pas été globalement décrit comme ayant connu une évolution positive. En effet, plus du trois quarts des participants sont d'avis que l'attention des adolescents participants manque de constance. Ce manque d'engagement cognitif s'ajoute à celui précédemment observé lorsqu'il a été question de la poursuite d'un but d'évitement. Par ailleurs, les résultats ont mis en évidence que l'engagement affectif des adolescents participants semblait antérieur aux deux autres dimensions de l'engagement puisque l'intérêt qu'ils ressentent pour une discipline scolaire a aussi été invoqué pour expliquer un manque d'engagement comportemental et cognitif.

Pour ce qui concerne la description de l'implication parentale à la maison favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS, les résultats montrent que les participants ont décrit le soutien parental, la socialisation scolaire et la supervision parentale. Toutefois, c'est le soutien scolaire qui a suscité, chez les participants, le plus de conseils adressés à des parents désireux de favoriser l'engagement de leur adolescent. La mise en relation des caractéristiques des parents et des résultats de recherche révèle que l'aide substantielle aux travaux scolaires, si chère aux adolescents participants, s'explique fort probablement par le niveau de scolarité élevé des parents participants. En effet, le niveau social élevé est habituellement associé à un grand sentiment de compétence parentale relatif à l'aide aux travaux scolaires. Quant aux parents ne présentant pas un sentiment de compétence parentale leur permettant d'aider leur adolescent à faire ses travaux scolaires, il a été proposé qu'ils adaptent leur implication parentale selon leurs propres caractéristiques plutôt que de la diminuer et d'y renoncer. La liste des conseils recueillis auprès des participants pourrait certainement servir à orienter les choix de ces parents. Par ailleurs, les caractéristiques et les besoins des adolescents ont encore une fois été mis de l'avant par les parents participants lorsqu'il a été question du soutien à l'autonomie de leur adolescent. À la différence du soutien scolaire, la socialisation scolaire a surtout été associée à la satisfaction des besoins de compétence et d'appartenance sociale des adolescents. En ce sens, les résultats de recherche indiquent qu'il est important que les parents communiquent des attentes scolaires qui sont réalistes et atteignables afin de pouvoir

influencer positivement l'engagement de leur adolescent. Dans le cas où l'adolescent ne les percevrait pas réalistes et atteignables, les résultats montrent que cette perception pourrait faire diminuer son engagement du fait qu'elle pourrait entraver la satisfaction de ses besoins de compétence et d'appartenance sociale. C'est pourquoi la connaissance de l'adolescent apparaît si cruciale afin que les parents puissent adapter leurs attentes aux caractéristiques et besoins de leur adolescent. De plus, les résultats montrent que la supervision parentale constitue un autre type d'implication parentale, de moindre importance toutefois que le soutien parental et la socialisation scolaire, favorisant l'engagement des adolescents participants. La supervision parentale est étroitement liée au soutien scolaire et elle est associée à l'engagement et à la réussite des adolescents ainsi qu'à leur TPS plus facile (Anderson et al., 2000; Tilleczek et Ferguson, 2007; Wang et Eccles, 2012). Par exemple, les participants ont mis de l'avant la portée de la supervision des efforts que les adolescents doivent fournir pour réussir ainsi que les encouragements à obtenir de bons résultats scolaires. Ensuite, en ce qui concerne l'implication parentale à l'école favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS, les résultats montrent que les participants ont presque uniquement décrit la communication parent-enseignant. L'importance de la communication bidirectionnelle a été mise en évidence dans les résultats de recherche du fait que, d'une part, elle rend possible l'échange d'informations permettant, entre autres, aux enseignants et aux parents de mieux connaître les adolescents et, par conséquent, d'adapter leurs interventions selon les besoins et les caractéristiques de ces derniers. D'autre part, les résultats ont montré que la communication bidirectionnelle entre les parents et les enseignants devrait consister en une relation partagée, solidaire et dynamique. De plus, les résultats révèlent que les caractéristiques des parents influencent tout autant l'implication parentale que les caractéristiques des adolescents. En pareille circonstance, le leadership de l'école et de ses enseignants en matière de communication bidirectionnelle est apparu fondamental, surtout avec des parents ayant une faible scolarité puisque ces derniers sont reconnus pour avoir un plus faible sentiment de compétence parentale que les parents ayant une scolarité élevée.

Enfin, l'implication parentale a été décrite par les participants de façon à ce que les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS ont pu être dégagés principalement à partir des conseils qu'ils ont prodigués à des parents désireux

de favoriser l'engagement de leur adolescent. Les participants ont donc mis en évidence les types d'implication parentale suivants : le soutien scolaire, la socialisation scolaire, la communication parent-enseignant et la supervision parentale. Les descriptions des participants ont aussi permis de comprendre que les parents avaient tous l'intime conviction qu'ils peuvent aider leur adolescent à s'engager à l'école afin qu'il connaisse la réussite, ce qui a comme conséquence de faire diminuer les difficultés associées à la TPS ainsi que les risques de DS. Par ailleurs, les résultats de recherche indiquent que les parents adaptent leur implication parentale aux caractéristiques (âge, forces, difficultés) et aux besoins de leur adolescent, ce qui explique pourquoi leur degré d'implication parentale n'a pas diminué au cours du processus de TPS. Toutefois, ce dernier résultat vient jeter un éclairage nouveau sur le modèle du processus d'implication parentale proposé par Hoover-Dempsey et al. (2010). En effet, ce modèle ne tient pas compte de l'adaptation de l'implication parentale aux caractéristiques et aux besoins des adolescents quand vient le temps, pour un parent, de choisir la dimension, le type et la forme d'implication parentale à exercer auprès de son adolescent. Les résultats montrent pourtant que cette étape semble cruciale dans le processus d'implication des parents participant à cette étude. En fait, les descriptions des parents mènent à penser que la connaissance de l'adolescent constitue la clé d'entrée d'une implication parentale permettant d'avoir une influence positive sur son engagement et sa réussite. De plus, les résultats ont mené à comprendre que le processus d'implication parentale des parents participants est dynamique et continu plutôt que linéaire comme le propose le modèle d'Hoover-Dempsey et al. (2010). En effet, ce processus dynamique et continu est influencé autant pour les caractéristiques évolutives des parents que par celles des adolescents ainsi que par l'environnement (scolaire, social, sportif...) dans lequel se développe l'adolescent. Ces influences conduisent les parents à adapter leur implication parentale aussi souvent que nécessaire pour pouvoir favoriser l'engagement de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS. La prochaine rubrique exposera les recommandations découlant de la discussion et des constats.

5.4.2 Les recommandations

L'analyse des résultats de recherche, leur discussion et les constats en découlant mènent à la formulation de plusieurs recommandations concernant les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS ainsi que le processus

dynamique et continu d'implication parentale des parents participant à la présente étude. En fait, autant les parents, les adolescents que les enseignants ou les intervenants du milieu communautaire sont concernés par ces recommandations dont le point central est le besoin de formation. En ce sens, des études (Hill et al., 2018; Terrisse, Larivée, Larose, et al., 2008) ont déjà démontré que les parents souhaitent sincèrement être formés quant à leur rôle éducatif.

Dans un premier temps, pour pouvoir favoriser l'engagement de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS, les parents devraient être, d'une part, formés sur le concept de l'engagement afin qu'ils en comprennent les caractéristiques (multidimensionnalité, caractère inclusif et malléabilité) et la portée. Plusieurs chercheurs (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Reschly et Christenson, 2012) sont d'ailleurs d'avis que la connaissance des dimensions de l'engagement qui sont en cause chez un adolescent permet à ses parents d'identifier les interventions à mener pour soutenir son engagement. De plus, une connaissance, même minimale, du concept de l'engagement apparaît pouvoir favoriser l'établissement d'une saine communication parent-adolescent (Finn, 1989) du fait que les parents seraient mieux outillés pour interpréter les comportements et les paroles de leur adolescent. Cette saine communication pourrait vraisemblablement permettre aux parents de mieux connaître leur propre adolescent (Connell et Wellborn, 1991), ce qui a été identifié comme étant la clé d'entrée d'une implication parentale permettant d'avoir une influence positive sur l'engagement et la réussite. En ce sens, les parents devraient également être formés quant au concept de l'implication parentale, entre autres, sur l'importance de leur rôle parental (Epstein, 1992, 2001) et sur l'influence que peut avoir l'implication parentale sur l'engagement et la réussite de leur enfant ou adolescent (Bempechat et Shernoff, 2012; Gonzalez-DeHass et al., 2005). D'autre part, les parents devraient aussi recevoir de la formation sur les concepts de la prévention du DS et des transitions scolaires. La formation portant sur ces deux derniers concepts pourrait faire en sorte que les parents seraient mieux équipés pour faire face aux multiples difficultés pouvant jaloner tout le parcours scolaire de leur enfant. C'est pourquoi cette formation devrait commencer dès l'entrée à l'école de l'enfant puisque le processus de DS est réputé y commencer (Janosz et al., 2008; Jimerson et al., 2000). Quant aux transitions scolaires, ces dernières marquent aussi tout le parcours scolaire des élèves, et ce, même si le fait de passer d'une année ou d'un cycle scolaires

à un autre entraîne des changements moins importants que ceux associés à la TPS (Poncelet et Born, 2008; Zittoun, 2012).

Pour ce qui concerne la démarche à suivre pour former les parents, Hill et al. (2018) sont d'avis que, lorsque des parents décident de s'impliquer dans la scolarité de leur adolescent fréquentant la *middle school*²⁵, ils devraient principalement chercher à l'outiller, à l'encadrer, à le soutenir de même qu'à l'aider à donner du sens aux nombreux apprentissages qu'il doit effectuer au secondaire. Pour ce faire, ces chercheuses estiment que l'école doit outiller les parents qui, à leur tour, devront outiller leur adolescent afin qu'il puisse développer son plein potentiel et réaliser ses rêves. Dans cet ordre d'idées, il semble que, premièrement, des groupes de discussion ou des ateliers animés par des enseignants ou d'autres intervenants des milieux scolaire ou communautaire seraient des avenues intéressantes à explorer. Sur ce sujet, il apparaît toutefois important de prendre en considération les commentaires de certains parents concernant l'incompatibilité des horaires proposés par les écoles et leurs heures de travail lorsqu'est venu le temps de participer à des événements scolaires ou à des activités bénévoles. La question de ces conflits d'horaires mène à penser que les groupes de discussion ou les ateliers pourraient être offerts sous forme d'activités en formule 5 à 7 ou en soirée pour permettre aux parents d'y participer plus facilement. De plus, pour favoriser la participation des parents ayant aussi d'autres enfants plus jeunes que l'adolescent en TPS, les écoles secondaires pourraient offrir à ces enfants des activités parascolaires (ex. : animation de la lecture, activité sportive, visite de l'école) adaptées à leurs groupes d'âge et animées par des élèves en TPS ou non. Une expérience semblable d'activité en formule 5 à 7 où des animations de la littérature jeunesse étaient proposées a d'ailleurs déjà été menée avec succès dans des écoles primaires du Saguenay (Dumoulin et al., 2015; Duval, Thériault et Dumoulin, 2012). Par ailleurs, ces groupes de discussion ou ces ateliers pourraient permettre de combler un certain besoin de partage chez les parents puisqu'ils ont semblé ressentir un bien-être à pouvoir parler de ce qu'ils vivent avec leur adolescent et, surtout, de ce qu'ils font pour ce dernier. Ils avaient également l'air de ressentir un grand bien-être à être écoutés, ce qui a laissé l'impression qu'ils avaient un réel besoin d'être

²⁵ La *middle school* équivaut à notre 6^e année primaire et à notre premier cycle du secondaire.

entendus quant à ce qu'ils vivent avec leur adolescent. En ce sens, la réunion de parents dans des groupes de discussion ou des ateliers pourrait offrir un cadre plus dynamique et convivial qu'une conférence présidée par un expert et elle pourrait permettre la création d'un réseau social pouvant devenir une source de soutien pour les parents comme le réseau social de leur adolescent peut l'être pour ce dernier (Bailey et Baines, 2012; De Witte et al., 2013; Dumoulin et al., 2015; Goldstein et al., 2015). D'ailleurs, le parent P1 a souligné avec enthousiasme cette éventualité lorsqu'il a parlé du bénévolat qu'il avait fait lorsque sa fille était en 6^e année primaire. De plus, la création d'un tel réseau de soutien pourrait vraisemblablement convenir, entre autres, aux parents monoparentaux participant à la présente étude puisqu'ils ont mentionné qu'ils se sentaient isolés et un peu dépassés par les exigences de l'école. Par ailleurs, une telle structure de formation laisse penser qu'elle serait moins intimidante pour les parents que des rencontres avec des enseignants puisqu'ils se retrouveraient alors entre pairs, ce qui pourrait surement encourager des parents ayant un faible sentiment de compétence parentale à y participer. Deuxièmement, à l'ère d'Internet et des réseaux sociaux, il semble aussi pertinent d'imaginer que des écoles proposent de l'information sur leur propre site Web, des références vers d'autres sites Web ou le visionnement de vidéos informatives (Dumoulin et al., 2015) pour permettre aux parents de se former et de s'informer sur les sujets précédemment mentionnés, et ce, au moment qui leur conviendrait le mieux. Dans le même sens, les écoles pourraient proposer un service de clavardage sur différents réseaux sociaux afin que les parents puissent échanger sur ces mêmes sujets avec des enseignants ou d'autres intervenants des milieux scolaire ou communautaire. Compte tenu de ce qui précède, la typologie développée par Epstein (1992, 2001) apparaît être un cadre d'action inspirant pour mettre en place de telles formations.

Dans un deuxième temps, la typologie élaborée par Epstein (1992, 2001) et présentée dans le cadre conceptuel et théorique permet, entre autres, de préciser comment les parents peuvent être incités à s'impliquer dans la scolarité de leur enfant ou adolescent. Bien que cette typologie se décline en six types liés à l'implication parentale, trois d'entre eux paraissent particulièrement convenir pour mettre en place des formations pour les parents. Le premier type retenu ici concerne le soutien au rôle parental. En fait, la construction du rôle parental est, selon Hoover-Dempsey et al. (2010), un élément motivationnel influant sur les parents lorsque vient le temps de faire le choix de s'impliquer ou non dans la scolarité de leur enfant ou adolescent.

Ce soutien concerne donc autant l'aide mise en place par l'école pour soutenir les parents que sa compréhension de la diversité des familles qu'elle accueille. Le soutien offert aux parents peut alors porter aussi bien sur la compréhension de l'exercice de leur rôle, sur celle du développement de leur enfant ou adolescent que sur la mise en place de conditions familiales propices à ce développement. Le deuxième type a trait à la communication bidirectionnelle entre l'école et les parents, un type d'implication parentale que les participants à cette étude ainsi que plusieurs chercheurs (Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hill et al., 2018; Larivée, 2008) reconnaissent comme ayant une influence positive sur l'engagement et la réussite des adolescents. En fait, les échanges d'informations entre les parents et les enseignants mènent, de part et d'autre, à une meilleure connaissance de l'enfant ou de l'adolescent, ce qui permet, entre autres, aux parents et aux enseignants de conduire des actions pouvant mieux répondre aux besoins psychologiques fondamentaux de l'enfant ou de l'adolescent (Connell et Wellborn, 1991). Par ailleurs, de nombreux chercheurs (Blaya, 2010a; Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2004; Fan et Williams, 2010; Henderson et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 2010) s'entendent pour dire que la responsabilité d'amorcer la communication bidirectionnelle revient à l'école, et cette obligation est d'autant plus importante à respecter si le parent présente, comme l'a illustré l'exemple du parent P4, un faible sentiment de compétence parentale. Le troisième type porte sur la collaboration avec la communauté et il a, entre autres, pour objet la coordination des ressources et des services communautaires orientés vers les familles et l'école dans le but d'améliorer l'expérience scolaire des enfants et des adolescents ainsi que leur réussite (Kanouté et al., 2011).

Toutefois, il y a une sérieuse ombre au tableau quand il est question de formations assumées par des enseignants. En effet, la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire offerte actuellement dans les universités québécoises les prépare trop peu à la pratique de l'implication parentale et de la collaboration avec les parents. Elle les prépare également trop peu à favoriser l'engagement des élèves ainsi qu'à prévenir le DS et les difficultés associées aux transitions scolaires. C'est pourquoi, premièrement, une révision de l'offre de cours dans les programmes de formation initiale ainsi que des offres de formation continue sont souhaitables afin que les enseignants soient bel et bien en mesure de développer toutes leurs compétences professionnelles incluant celle voulant qu'ils coopèrent avec les

parents en vue de l'atteinte des objectifs de l'école (Québec. Ministère de l'Éducation, 2001). Des résultats de recherche tels que ceux obtenus dans le cadre de cette thèse pourraient servir à la réflexion menant à une révision de cours qui tiendrait davantage compte de la pratique de l'implication parentale, ce qui inclut la communication avec les parents, et des interventions concernant les élèves à risque de DS, ce qui englobe leur engagement et leurs transitions scolaires. Deuxièmement, la poursuite de recherches participatives concernant ces mêmes pratiques et interventions semble être une avenue prometteuse pour former les enseignants en exercice tout en permettant l'avancement des connaissances en ces domaines. Selon Couture, Bednarz et Barry (2007), la mise en relation des savoirs et des expertises d'enseignants et de chercheurs participe, d'une part, à la coconstruction de nouveaux savoirs et, d'autre part, à la mise en place d'un processus de changements s'opérant autant chez les enseignants-chercheurs que chez les chercheurs. En outre, la recherche participative tient lieu de moyen permettant de répondre, par exemple, aux besoins de formation d'un ou de plusieurs enseignants en matière d'implication parentale et de collaboration enseignant-parent (Klein, 2007), et le savoir en découlant constitue un « savoir [...] sur mesure en tant que savoir de formation, conçu comme un savoir interface entre les raisons pratiques et théoriques » (Desgagné, 2007, p. 113).

Dans un troisième temps, les enfants et les adolescents devraient aussi recevoir de la formation concernant leur engagement ainsi que les interventions pouvant les aider à s'engager et à réussir, ce qui inclut l'implication parentale. D'une part, une telle formation leur permettrait de communiquer de manière plus efficiente avec leurs parents et donnerait à ces derniers des occasions de mieux connaître leur enfant ou adolescent. Une semblable connaissance mènerait alors les parents à faire des choix judicieux quant aux types d'implication parentale à mettre en œuvre pour favoriser l'engagement et la réussite de leur enfant ou adolescent (Connell et Wellborn, 1991). Sous un autre angle, plusieurs chercheurs (Fall et Roberts, 2012; Finn et Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Reschly et Christenson, 2012) sont d'avis que les perceptions des enfants ou des adolescents concernant l'implication parentale constituent un moyen de favoriser leur engagement. D'autre part, le métier d'élève au 21^e siècle est certainement plus exigeant que ce que les générations précédentes ont connu (Bélanger et Farmer Oise, 2004; McCrindle, 2014), et une telle formation risque fort d'aider les élèves à

pouvoir développer leurs compétences à collaborer et à communiquer, deux compétences dites du 21^e siècle.

Les recommandations relatives à l'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS étant formulées, la prochaine partie traitera des forces et des limites de l'étude.

5.5 Les forces et les limites de l'étude

Au cours de la présente étude, des forces et des limites se sont révélées, et ces dernières sont résumées dans les lignes qui suivent.

5.5.1 Les forces de l'étude

D'abord, cette thèse est originale par le fait que des entrevues semi-dirigées ont permis à des adolescents à risque de DS lors de la TPS ainsi qu'à l'un de leurs parents de prendre la parole pour faire connaître leurs perceptions quant à l'engagement des adolescents et à l'implication des parents auprès de ces derniers. En plus de décrire comment ces actions se concrétisent dans leur vie, les adolescents participants comme leur parent ont partagé leurs perceptions de l'influence de l'implication parentale sur l'engagement des adolescents et ils ont prodigué des conseils à des parents désireux de favoriser l'engagement de leur adolescent. Cette triangulation des données (Denzin, 1978, 1988; Savoie-Zajc, 2004), en plus de permettre la satisfaction du critère de rigueur scientifique qu'est la crédibilité (Ouellet, 1994a; Savoie-Zajc, 2011), a conduit à l'exploration méthodique de ces concepts multidimensionnels et elle a permis d'en obtenir une riche compréhension. Par ailleurs, une triangulation du chercheur a été effectuée lors de la démarche d'analyse inductive générale des données par l'entremise d'un double codage parallèle en aveugle (Blais et Martineau, 2006; Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2004; Thomas, 2006). Ces codages ont permis de confirmer la crédibilité de la compréhension des données ainsi que celle des liens existant entre ces dernières (Deslauriers, 1991) en plus d'augmenter la fiabilité de la présente recherche qualitative (Blais et Martineau, 2006; Fortin et Gagnon, 2016; Pourtois et Desmet, 2004; Savoie-Zajc, 2004, 2011; Thomas, 2006).

Ensuite, la recension des écrits concernant l'implication parentale, l'engagement, la TPS et la prévention du DS a permis, d'une part, d'élaborer un riche cadre conceptuel et théorique ayant servi à une triangulation théorique (Lincoln et Guba, 1985; Mucchielli, 2004b) lors de l'interprétation des résultats d'analyse. La discussion a donc bénéficié de la mise en relation des résultats obtenus avec les théories, typologies et modèles relatifs aux quatre grands thèmes résumés dans le cadre conceptuel et théorique, ce qui a confirmé la crédibilité de l'interprétation des résultats obtenus et a augmenté la fiabilité de cette recherche doctorale (Blais et Martineau, 2006; Fortin et Gagnon, 2016; Ouellet, 1994a; Pourtois et Desmet, 2004; Savoie-Zajc, 2004, 2011; Thomas, 2006). D'autre part, cette recension des écrits a mené à constater que les études combinant ces quatre thèmes sont très rares. C'est pourquoi il apparaît que les résultats de cette étude contribuent à l'avancement des connaissances pour ce qui concerne l'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS puisque les objectifs de la présente recherche ont tous été atteints.

Enfin, le fait d'avoir identifié des besoins de formation autant pour les parents, les enseignants que les adolescents, d'avoir proposé aussi bien le recours à des ateliers ou à des groupes de discussion en guise de lieu de formation que l'accès à des sites Web, à des vidéos informatives ou à des échanges sur les réseaux sociaux avec des enseignants ou d'autres intervenants des milieux scolaire ou communautaire représente des recommandations pertinentes pour les milieux pratiques. Il en est de même pour ce qui concerne la mise en œuvre de trois des six types de la typologie d'Epstein (1992, 2001) comme cadre d'action propice à la mise en place de telles formations et la poursuite de recherches participatives. Néanmoins, certaines limites restreignent la portée de cette étude.

5.5.2 Les limites de l'étude

La première limite a trait au fait que toutes les directions des écoles situées en milieux défavorisés (IMSE de 8 à 10) ayant été contactées pour collaborer au recrutement des participants ont décliné notre invitation. Bien que la présente étude ait pu atteindre les objectifs de recherche visés, force est de constater que cette difficulté relative au recrutement des participants a imposé une limite à l'échantillon de recherche. Il aurait été en effet intéressant d'entendre des parents et des adolescents issus de milieux défavorisés parler d'implication

parentale alors que ces parents sont réputés avoir une implication auprès de leur enfant ou adolescent moins soutenue que les parents des milieux plus favorisés (Anderson et al., 2000; Poncelet et Born, 2008).

La deuxième limite est associée à la première et elle réside dans le fait que les parents et les adolescents ont accepté sur une base volontaire de participer à la présente recherche. Ce faisant, force a été de constater que près du trois quarts des parents participants ont une scolarité de niveau universitaire, ce qui est associé à un plus grand sentiment de compétence parentale, surtout pour ce qui concerne l'aide aux travaux scolaires (Balli et al., 1998; Cooper et al., 1998; Hoover-Dempsey et al., 1992; Tazouti et Jarlegan, 2010). Cette grande implication explique fort probablement, par exemple, pourquoi les adolescents participants n'ont pas semblé ressentir autant les contrecoups associés aux discontinuités de la TPS que ce qui a été recensé dans les écrits scientifiques (Anderson et al., 2000; Barber et Olsen, 2004; Brewin et Statham, 2011; Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Wang et Eccles, 2012). Toutefois, mener des entrevues semi-dirigées avec des parents et des adolescents issus de différents milieux socioéconomiques aurait pu permettre de mieux comprendre l'influence du niveau de scolarité sur l'implication parentale ainsi que sur la TPS.

La troisième limite correspond à la désirabilité sociale à laquelle les participants ont pu se livrer au cours des entrevues semi-dirigées. En effet, en dépit de l'information fournie aux participants par la doctorante à savoir qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions composant les entrevues semi-dirigées, il est possible que les participants aient quand même voulu lui faire plaisir ou lui rendre service. Par ailleurs, l'expérience communiquée par les parents et les adolescents participants dépasse inévitablement ce qu'ils ont pu en dire (Savoie-Zajc, 2003), et cette dernière s'est vraisemblablement enrichie depuis la collecte de données d'autant que les adolescents se trouvent dans une période développementale marquée par de très nombreux changements.

Les forces et les limites de l'étude ayant été présentées, la prochaine partie abordera les possibilités de recherches futures.

5.6 Les possibilités de recherches futures

Compte tenu des résultats de la présente étude, les possibilités de recherches futures apparaissent nombreuses. Parmi celles-ci figurent la possibilité de mener différentes recherches participatives avec des enseignants-chercheurs désireux de partager leur savoir d'expertise avec le nôtre sur l'un ou plusieurs des concepts suivants : l'implication parentale, l'engagement des élèves, les transitions scolaires (TPS, transition secondaire-collégial, transition secondaire-formation professionnelle, etc.) et la prévention du DS. Ce partage de savoirs et les réflexions collectives en découlant pourraient vraisemblablement contribuer à faire avancer les connaissances en ces domaines ainsi qu'à participer au développement professionnel des enseignants-chercheurs.

Ensuite, une étude semblable à celle présentée dans cette thèse pourrait être menée en milieux défavorisés afin de pouvoir comprendre les différences existant entre l'implication parentale visant à favoriser l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS en milieux défavorisés et celle en milieux majoritairement favorisés. Les résultats d'une telle étude alimenteraient certainement la compréhension de l'implication parentale de même qu'ils pourraient, par exemple, nourrir les réflexions amorcées par des équipes d'enseignants-chercheurs et de chercheurs s'intéressant à l'implication parentale. Ensuite, la conduite d'une étude longitudinale auprès des participants de la présente étude lors de leurs 3^e et 5^e secondaire pourrait également permettre une meilleure compréhension des processus évoluant dans le temps que sont les concepts étudiés ici : l'implication parentale, l'engagement des adolescents, la TPS et la prévention du DS. Enfin, comme les résultats de la présente recherche laissent penser que le processus d'implication parentale des parents participant à la présente étude n'est pas conforme au modèle du processus d'implication parentale proposé par Hoover-Dempsey et ses collègues (2010), il apparaît nécessaire de poursuivre une étude qui tenterait de comprendre si l'adaptation de l'implication parentale en fonction des caractéristiques et des besoins de l'adolescent constitue bel et bien une étape devant être ajoutée au modèle d'Hoover-Dempsey et al. (2010).

Sous l'angle de l'engagement des adolescents en TPS, il serait intéressant de conduire une recherche auprès d'enseignants, d'élèves et de parents, d'une part, afin de connaître les perceptions de chacun quant à l'engagement de l'adolescent. D'autre part, une telle étude permettrait de connaître les perceptions de ces participants quant aux actions menées par les enseignants et les parents, deux importantes sources de soutien social, pour satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux des adolescents et pour favoriser leur engagement. Des études pourraient chercher à comprendre si l'engagement affectif est bel et bien antérieur à l'engagement comportemental et cognitif chez d'autres participants ou bien si elle est propre aux perceptions des participants de la présente étude.

Pour finir, les résultats ont laissé entendre que les écoles n'avaient pas toute la même culture en matière de communication et de collaboration avec les parents. Une recherche portant sur ce sujet permettrait fort probablement de comprendre un peu mieux les schèmes de pensée et d'action caractérisant différents milieux scolaires ainsi que les difficultés associées à la communication et à la collaboration avec les parents. Ce chapitre sera suivi de la conclusion qui s'appliquera à faire ressortir les principaux résultats se dégageant de cette recherche.

La conclusion

Les écrits scientifiques rendent compte que le DS constitue un processus multidimensionnel de désengagement de l'élève envers l'école (De Witte et al., 2013; Finn, 1989; Janosz et al., 2008; Rumberger, 1987, 1995). Par conséquent, le fondement de la prévention du DS résiderait dans la continuité ou l'augmentation de l'engagement des élèves (Archambault, 2006; Barry et Reschly, 2012; Blondal, 2014; Christenson, 2008; Reschly et Christenson, 2012). Par ailleurs, tout au long de leur parcours scolaire, les enfants et les adolescents franchissent des étapes importantes pouvant influencer leur relation avec l'école ainsi que leur degré d'engagement, et le processus de TPS constitue l'une de ces étapes (Blaya, 2010b; Janosz et al., 2008; Reschly et Christenson, 2012). Au cours de ce processus, l'environnement scolaire et social des adolescents en développement se voit influencé par le passage interordre (Smith et al., 2006). Cette situation, ayant comme conséquence de précariser leur persévérance scolaire et d'augmenter leurs risques de DS (Blaya, 2010b; Chouinard, 2013; De Witte et Rogge, 2013; Eccles et al., 1993; Poncelet et Born, 2008), entraîne la réalisation de multiples adaptations complexes autant de la part des adolescents que des adultes les entourant (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Smith et al., 2006; Zittoun, 2012). Parmi les plus grands prédictors de DS et de difficultés d'adaptation lors de la TPS se trouvent deux facteurs de risque personnels étroitement liés : la faible réussite scolaire et le manque d'engagement (De Witte et Rogge, 2013; Fall et Roberts, 2012; Janosz et al., 2008; Poncelet et Born, 2008; Symonds et Galton, 2014). Pour contrer l'influence négative de ces facteurs de risque, l'implication parentale est reconnue comme étant un important facteur de protection favorisant des actions susceptibles d'influer positivement sur l'engagement et la réussite des adolescents, ce qui, par conséquent, facilite la TPS et favorise la prévention du DS (Blondal et Adalbjarnardottir, 2009; Cantin et Boivin, 2005; Chen et Gregory, 2010; Falbo et al., 2001; Smith et al., 2006). Cela dit, il y a peu d'études (Chen et Gregory, 2010; Fan et Williams, 2010) qui, jusqu'à maintenant, ont eu pour but d'explorer comment des parents s'impliquent auprès de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS pour favoriser son engagement. Au regard de ce qui précède, il est apparu pertinent de mener la présente étude pour faire avancer les connaissances scientifiques sur ce phénomène. Sur le plan social, une compréhension accrue de ce phénomène devrait pouvoir participer à la démocratisation de la réussite du plus grand nombre d'élèves ainsi qu'à l'augmentation de la persévérance scolaire et à la diminution du DS

en permettant, entre autres, aux enseignants de mieux comprendre comment soutenir des parents désireux de favoriser l'engagement de leur adolescent.

Le cadre conceptuel et théorique a donc été rédigé en se référant aux quatre grands thèmes que sont l'engagement (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Connell et Wellborn, 1991; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Mahatmya et al., 2012), l'implication parentale (Chen et Gregory, 2010; Epstein, 1992, 2001; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et al., 2010; Larivée, 2008, 2011), la prévention du DS (Fall et Roberts, 2012; Finn, 1989; Janosz et al., 2008; Rumberger, 1987, 1995) et la TPS (Anderson et al., 2000; Crosnoe, 2009; Eccles et al., 1993; Poncelet et Born, 2008; Wang et Eccles, 2012). À la lumière de cet écrit, un objectif général de recherche et des objectifs spécifiques ont été formulés. Ainsi, l'objectif général de recherche a visé à dégager les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS au regard de leurs perceptions et de celles de leur parent. Pour atteindre cet objectif, quatre objectifs spécifiques de recherche ont été poursuivis : 1) décrire les perceptions des parents quant à l'engagement de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS; 2) décrire les perceptions des parents quant à leurs actions parentales visant à favoriser l'engagement de leur adolescent; 3) décrire les perceptions qu'ont ces adolescents quant à leur propre engagement; 4) décrire leurs perceptions concernant l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement.

Compte tenu de ces objectifs de recherche, la démarche de recherche s'est inscrite dans une perspective interprétative, et une recherche qualitative, descriptive et exploratoire a été menée à l'aide d'entrevues semi-dirigées auprès de 11 parents ainsi que de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS (Savoie-Zajc, 2011; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Cette triangulation des données a permis de faire ressortir la variété des perceptions des participants en plus de conférer une originalité à la présente thèse en ayant donné la parole autant aux adolescents qu'aux parents. Plus précisément, ces adolescents provenaient du primaire, ils étaient inscrits en 1^{re} secondaire et ils fréquentaient des classes ordinaires. Ils présentaient également des risques de DS en ayant à surmonter des défis quant à leur réussite scolaire, c'est-à-dire avoir obtenu un résultat scolaire inférieur à 70 % en français ou en mathématique en 1^{re} secondaire. Les parents ayant participé à la présente étude l'ont fait sur une base volontaire, et

ce, peu importait leur degré d'implication parentale auprès de leur adolescent. La démarche d'analyse inductive générale, pendant laquelle une triangulation du chercheur a été effectuée, a visé la compréhension du sens qu'accordent des parents et leur adolescent (Blais et Martineau, 2006; Mayer et Deslauriers, 2000) quant à l'engagement de l'adolescent et à l'implication du parent pour favoriser cet engagement. L'interprétation des résultats d'analyse a ensuite bénéficié d'une triangulation théorique (Lincoln et Guba, 1985; Mucchielli, 2004b) grâce aux théories, typologies et modèles relatifs aux quatre grands thèmes résumés dans le cadre conceptuel et théorique. Les critères de rigueur scientifique ont pu, entre autres, être respectés par la mise en œuvre de ces diverses triangulations (Ouellet, 1994a; Savoie-Zajc, 2011). Les résultats obtenus montrent que l'objectif général et les objectifs spécifiques de recherche ont tous été atteints. En effet, l'atteinte des objectifs spécifiques de recherche, soit les descriptions de l'engagement et de l'implication parentale fournies autant par les parents que par les adolescents, a permis d'atteindre l'objectif général de recherche, celui de dégager les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS au regard de leurs perceptions et de celles de leur parent.

D'abord, les résultats révèlent que l'engagement des adolescents participants a globalement connu une évolution positive entre la 6^e année primaire et la 1^{re} secondaire, ce qui laisse penser que l'école primaire offrait moins d'occasions de satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux des adolescents participants que ne le fait l'école secondaire. Ces résultats diffèrent de ce qu'Eccles et al. (1993) énoncent dans leur théorie de la concordance stade de développement-environnement à savoir que l'engagement des adolescents en TPS peut être négativement influencé par un décalage existant entre la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux et les occasions que leur école secondaire leur offre pour les satisfaire. Par exemple, l'intégration dans une équipe sportive attachée à un programme sport-études mène les adolescents participants à ressentir un plus grand sentiment d'appartenance à leur école secondaire (Plouffe, 2010). Cette réunion d'adolescents partageant les mêmes intérêts contribue certainement à la création de leur réseau social (Anderson et al., 2000), ce qui peut probablement compenser le potentiel décalage dont fait état la théorie élaborée par Eccles et al. (1993). De ce point de vue, les programmes à vocation particulière offerts par les écoles secondaires peuvent vraisemblablement avoir une influence positive sur le sentiment

d'appartenance des élèves qui y sont inscrits. De plus, le fait que les parents semblent avoir fourni un environnement adapté au développement de leur adolescent en TPS, et ce, au moment où il en avait besoin apparaît avoir contribué à la fois à la satisfaction de ses besoins psychologiques fondamentaux et à la prévention d'un éventuel DS (De Witte et al., 2013; Eccles et al., 1993; Fortin et al., 2006; Janosz, 2000; Jimerson et al., 2000).

Bien que l'engagement ait été perçu positivement dans son ensemble, il n'en demeure pas moins que les résultats font aussi ressortir certaines nuances sur ce sujet. Premièrement, les résultats montrent que l'engagement comportemental des adolescents participants est fragilisé par un manque d'engagement cognitif puisque ces derniers réalisent leurs exercices en classe dans le but de s'en débarrasser ou d'éviter d'avoir des devoirs plutôt que de chercher à maîtriser leurs nouveaux apprentissages. Un tel désengagement cognitif peut entraîner un désengagement comportemental (Eccles et Roeser, 2009) ainsi que l'enclenchement du processus de DS (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; De Witte et al., 2013; Finn, 1989; Garnier et al., 1997; Rumberger, 1987, 1995). Deuxièmement, les résultats mettent en évidence un autre manque d'engagement cognitif chez les adolescents participants, soit l'instabilité de leur attention en classe prenant son origine dans le manque d'intérêt pour la discipline enseignée ou pour l'enseignant. Sur ce point, les résultats indiquent que les participants ont également invoqué cette raison pour expliciter les fluctuations de l'engagement comportemental et affectif des adolescents participants. Comme le manque d'intérêt est associé à l'engagement affectif (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Symonds et Galton, 2014), les résultats laissent alors penser que l'engagement affectif précéderait l'engagement comportemental et cognitif, ce qui diffère des conclusions recensées dans les écrits scientifiques consultés. En effet, l'engagement cognitif et l'engagement affectif y sont présentés au même niveau lorsque vient le temps d'expliquer leur antériorité et leur influence sur l'engagement comportemental (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Eccles et Roeser, 2009; Reschly et Christenson, 2012). Les résultats obtenus laissent plutôt entendre que l'engagement affectif serait antérieur à l'engagement comportemental et cognitif et qu'il exercerait une influence positive ou négative sur ces deux dimensions de l'engagement.

Ensuite, les résultats témoignent du fait que, même si les adolescents reconnaissent rarement de façon explicite l'influence de leur parent sur leur engagement, tous les parents, de leur côté, ont l'intime conviction qu'ils jouent un rôle fondamental auprès de leur adolescent à risque de DS lors de la TPS, et ce, même si ce dernier vit de nombreux changements développementaux (Chen et Gregory, 2010; Henderson et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 2010; Marcotte et al., 2005). Pour faire face à ces changements, les parents ont insisté sur le fait qu'aussi souvent que nécessaire, ils adaptent leur implication en fonction des caractéristiques et des besoins de leur adolescent, des adaptations considérées comme essentielles par plusieurs chercheurs (Chen et Gregory, 2010; Deslandes et Bertrand, 2004; Larivée, 2008, 2011; Marcotte et al., 2005; Park et Holloway, 2013; Poncelet et Francis, 2010). Ces résultats mènent à penser que la connaissance de l'adolescent constitue ainsi la clé d'entrée d'une implication parentale adaptée permettant de favoriser son engagement et sa réussite (Crosnoe, 2009; Hoover-Dempsey et al., 2010; Marshall et Jackman, 2015; Park et Holloway, 2013; Tazouti et Jarlegan, 2010), ce qui a aussi comme conséquence de diminuer ses risques de DS et de TPS difficile (Cantin et Boivin, 2005; Fall et Roberts, 2012; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Symonds et Galton, 2014). Toutefois, de tels résultats mènent à constater que le processus d'implication parentale des parents participants n'est pas conforme au modèle proposé par Hoover-Dempsey et al. (2010). D'une part, les résultats mettent en évidence l'adaptation de l'implication parentale aux caractéristiques et aux besoins des adolescents participants alors que cette étape est absente du modèle d'Hoover-Dempsey et al. (2010). D'autre part, comme les parents participants procèdent à des adaptations de leur implication parentale aussi souvent que nécessaire, de tels résultats laissent entendre que leur processus d'implication parentale serait dynamique et continu plutôt que linéaire comme le proposent Hoover-Dempsey et al. (2010). En fait, les résultats mènent à penser que les caractéristiques évolutives des parents, des adolescents et des environnements dans lesquels ces derniers se développent influenceraient le processus dynamique et continu d'implication parentale des parents participants.

Pour ce qui concerne les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS, les résultats ont mis en évidence trois types associés à l'implication parentale à la maison (le soutien scolaire, la socialisation scolaire et la supervision parentale) et un type lié à l'implication parentale à l'école (la communication

parent-enseignant). Bien que la métaanalyse effectuée par Hill et Tyson (2009) conclue que le type d'implication parentale ayant la plus grande influence sur l'engagement et la réussite des adolescents de 12 ou 13 ans est la socialisation scolaire, les résultats indiquent plutôt, à l'instar de plusieurs autres chercheurs (Chen et Gregory, 2010; Hoover-Dempsey et al., 2010; Symonds et Galton, 2014; Wang et Eccles, 2012), que les participants perçoivent le soutien scolaire comme étant encore plus important que cette dernière en période de TPS. Les participants ont en effet prodigué de très nombreux conseils concernant le soutien scolaire à des parents désireux de favoriser l'engagement de leur adolescent. Par exemple, les adolescents ont mis de l'avant celui de les aider dans les disciplines qu'ils n'aiment pas ou dans celles où ils éprouvent des difficultés, un soutien reconnu pour favoriser l'engagement comportemental et cognitif des adolescents et leur réussite ainsi que pour faciliter la TPS et diminuer les risques de DS (Chen et Gregory, 2010; De Witte et Rogge, 2013; Falbo et al., 2001; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Hoover-Dempsey et al., 2010; Larivée, 2011; Tazouti et Jarlegan, 2010). Les parents, pour leur part, ont davantage insisté sur l'importance de soutenir l'autonomie de leur adolescent en l'accompagnant autant lors des travaux scolaires que lors de la prise de décisions importantes relatives à l'école, des résultats qui concordent avec ceux de certains chercheurs (Crosnoe, 2009; Falbo et al., 2001; Symonds et Galton, 2014). Les résultats relatifs à la socialisation scolaire sont plutôt liés à la satisfaction des besoins de compétence et d'appartenance sociale des adolescents et concernent, entre autres, la communication d'attentes scolaires réalistes et atteignables pour augmenter l'engagement de ces derniers (Chen et Gregory, 2010; Hoover-Dempsey et al., 2010; Raftery et al., 2012; Wilder, 2014). Toutefois, comme le rappellent Connell et Wellborn (1991), les parents doivent porter une attention particulière à la qualité et à la clarté des attentes communiquées afin que leur adolescent se sente suffisamment compétent pour poser les actions essentielles à sa réussite et qu'il puisse croire en sa capacité de succès. Tout comme d'autres écrits le soulignent, les résultats ont également mis en évidence que la communication parent-enseignant est un type d'implication parentale qui favorise l'engagement et la réussite des adolescents ainsi que la diminution des risques de DS et de TPS difficile (Fall et Roberts, 2012; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Larivée, 2011). D'une part, la communication parent-enseignant a été perçue comme pouvant influencer positivement la relation enseignant-élève (Chen et Gregory, 2010; Poncelet et Francis, 2010) puisqu'elle entraîne la diminution du potentiel décalage pouvant exister entre la satisfaction du

besoin d'appartenance sociale de l'adolescent et les occasions offertes par l'enseignant pour le satisfaire, un décalage dont fait état la théorie de la concordance stade de développement-environnement (Eccles et al., 1993). D'autre part, l'importance de la bidirectionnalité de la communication parent-enseignant a été soulignée ainsi que son influence sur l'implication parentale (Crosnoe, 2009; Dumoulin et al., 2013; Goldstein et al., 2015). À l'instar de certains autres écrits (Hoover-Dempsey et al., 2010; Larivée et al., 2016; Mapp, 2002), les caractéristiques parentales ont, à ce sujet, été identifiées comme influençant le degré et les types d'implication parentale mis en œuvre, tout comme l'ont déjà été celles des adolescents. Toutefois, le leadership de l'école et des enseignants en matière de communication parent-enseignant a été perçu, pareillement à Christenson et Sheridan (2001) ainsi qu'Henderson et al. (2007), comme ayant une influence encore plus grande sur l'implication parentale. Par ailleurs, les résultats montrent que la supervision parentale constitue un autre type d'implication parentale, de moindre importance toutefois que ceux présentés précédemment, favorisant l'engagement des adolescents participants. En effet, la supervision parentale est étroitement liée au soutien scolaire et elle est associée à l'engagement et à la réussite des adolescents ainsi qu'à leur TPS plus facile (Anderson et al., 2000; Tilleczek et Ferguson, 2007; Wang et Eccles, 2012). Par exemple, les participants ont mis de l'avant la portée de la supervision des efforts que les adolescents doivent fournir pour réussir ainsi que les encouragements à obtenir de bons résultats scolaires.

En plus de contribuer à l'avancement des connaissances en ayant atteint les objectifs de recherche mentionnés précédemment, cette thèse émet des recommandations pertinentes pour les milieux pratiques :

1. Comblent des besoins de formation concernant l'engagement, l'implication parentale, la prévention du DS et la TPS autant chez les parents, les enseignants que les adolescents;
2. Recourir à des ateliers ou à des groupes de discussion animés par des enseignants ou d'autres intervenants des milieux scolaire ou communautaire en guise de formation afin de permettre aux parents et aux adolescents de s'exprimer quant à leur réalité, d'offrir un cadre plus dynamique et convivial qu'une conférence présidée par un expert et de permettre la création de réseaux sociaux pouvant devenir des sources de soutien. Ces groupes de discussion ou ces ateliers devraient se tenir, par exemple, en fin d'après-midi

(formule 5 à 7) ou en soirée afin de permettre aux parents d'y participer plus facilement. Qui plus est, pour favoriser la participation des parents ayant aussi des enfants plus jeunes que l'adolescent en TPS, les écoles pourraient offrir à ces derniers des activités parascolaires adaptées et animées par des élèves en TPS ou non;

3. Proposer aux parents des vidéos informatives ou des échanges sur les réseaux sociaux avec des enseignants ou d'autres intervenants des milieux scolaire ou communautaire afin qu'ils puissent se former et s'informer au moment qui leur convient le mieux;
4. Mettre en œuvre trois des six types de la typologie d'Epstein (1992, 2001), soit le soutien au rôle parental, la communication bidirectionnelle entre l'école et les parents ainsi que la collaboration avec la communauté, comme cadre d'action propice à la mise en place de telles formations;
5. Poursuivre des recherches participatives avec des enseignants en exercice concernant les pratiques d'implication parentale, ce qui inclut la communication avec les parents, et les interventions concernant les élèves à risque de DS, ce qui englobe leur engagement et leurs transitions scolaires, permettrait de faire avancer les connaissances sur ces sujets et constituerait un moyen pour répondre aux besoins de formation des enseignants en ces domaines.

Références

- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. Liège/Mons, Belgique : Appui en Promotion et Éducation pour la Santé et Observatoire de la Santé du Hainaut. Repéré à [http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/114839/1/ELE MET-CONC A-243.pdf](http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/114839/1/ELE_MET-CONC A-243.pdf).
- Al-Alwan, A. F. (2014). Modeling the relations among parental involvement, school engagement and academic performance of high school students. *International Education Studies*, 7(4), 1–10.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822.
- Allô Prof (2015). *Aide aux devoirs gratuite!* Repéré à <http://www.alloprof.qc.ca/Pages/Accueil.aspx>.
- Alloprof Parents (2017). *Un nouvel allié pour aider votre enfant dans son parcours scolaire*. Repéré à <http://www.alloprofparents.ca/>.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, J. et Splittberg, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325–339.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. et Furlong, M. J. (2008a). Student engagement with school: A study on the contradictory effects of Chicago's efforts to end social promotion. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. doi: 10.1002/pits.20303
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. et Furlong, M. J. (2008b). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. et Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427–445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. et Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408–415.

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd.). Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. (3^e éd.). Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. (4^e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Armand, A., Bisson-Vaivre, C. et Lhermet, P. (2013). *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*. Rapport de recherche, ministère de l'Éducation nationale 2013-059. Paris, France : Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/64/9/2013-059-rapport-Agir-contre-le-decrochage-scolaire_278649.pdf.
- Audet, L.-P. (1969). *Bilan de la Réforme scolaire au Québec 1959-1969*. Montréal, QC : Université de Montréal.
- Baby, A. (2002). *Note pour une écologie de la réussite scolaire au Québec*. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/medias/pdf-word-autres/Ecologie2002-12.pdf>
- Baby, A. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. Dans L. DeBlois & D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 1-14). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bailey, S. et Baines, E. (2012). The impact of risk and resiliency factors on the adjustment of children after the transition from primary to secondary school. *Educational & Child Psychology*, 29(1), 47–63.
- Balli, S. J., Demo, D. H. et Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 149–157.
- Balli, S. J., Wedman, J. F. et Demo, D. H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *Journal of Experimental Education*, 66, 31–48.
- Barber, B. et Olsen, H. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19, 3–30.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors Série*(2), 98-114.
- Baril, G. et Deslandes, R. (2002). Portrait des activités de partenariat EFC d'une école secondaire québécoise. *Éducation et formation*, 266, 7-23.

- Barry, M. et Reschly, A. (2012). Longitudinal predictors of high school completion. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 74–84. doi: 10.1037/a0029189
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582.
- Bélanger, N. et Farmer Oise, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39(1), 45-67.
- Bempechat, J. et Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 315–342). New York, NY: Springer.
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review*, 23(3), 299–328. doi: 10.1007/s10648-011-9152-0
- Benner, A. D., Boyle, A. E. et Bakhtiari, F. (2017). Understanding students' transition to high school: Demographic variation and the role of supportive relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 1–14. doi: 10.1007/s10964-017-0716-2
- Berndt, T. J. et Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence*, 5(1), 123–142.
- Berthelot, J. (1992). L'abandon des études : un coup d'œil historique. *L'action nationale*, 770-780.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blaya, C. (2010a). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations sociales*, 5(161), 46-54.
- Blaya, C. (2010b). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Blondal, K. S. (2014). *Student disengagement and school dropout: Parenting practices as context*. (Thèse de doctorat inédite). University of Iceland, Reykjavik, Islande.
- Blondal, K. S. et Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: a longitudinal study. *Family Therapy*, 36(3), 125–145.
- Blondal, K. S. et Adalbjarnardottir, S. (2012). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85–100.

- Blondal, K. S. et Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 76(August), 778–795. doi: 10.1111/jomf.12125
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M. et Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. Dans R. K. Sawyer (dir.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (p. 475–488). New York, NY: Cambridge University Press.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G. et Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transition. *Journal of Early Adolescence*, 3, 105–120.
- Bohan-Baker, M. et Little, P. M. D. (2004). *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Born, M., Lafontaine, D., Bernard, S. et George, N. (2008). *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire. Observation et analyse des processus et des mécanismes par lesquels certains enfants décrochent au secondaire, alors qu'ils avaient réussi de façon satisfaisante l'enseignement primaire et proposition d'outils ou de projets de prévention au décrochage*. Liège, Belgique : ULg, Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement et Service de psychologie de la délinquance et du développement psychosocial. Repéré à <http://www.enseignement.be/index.php?page=24874>.
- Born, M., Lafontaine, D., Poncelet, D., Crochelet, F. et Bernard, S. (2006). *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire. Observation et analyse des processus et des mécanismes par lesquels certains enfants décrochent au secondaire, alors qu'ils avaient réussi de façon satisfaisante l'enseignement primaire et proposition d'outils ou de projets de prévention au décrochage*. Rapport no 117/05. Bruxelles, Belgique : L'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Repéré à <http://www.enseignement.be/index.php?page=24874>.
- Bouchard, J. M., St-Amant, J. C. et Deslandes, R. (1998). Family variables as predictors of school achievement: Sex differences in Quebec adolescents. *Canadian Journal of Education*, 23(4), 390–404.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zacj (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 149-181). Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bowers, A. J. et Sprott, R. (2012). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research*, 105, 176–195. doi: 10.1080/00220671.2011.552075

- Bradette, S., Royer, É., Marcotte, D., Potvin, P. et Fortin, L. (1999). Stratégies d'adaptation : comparaison entre des adolescents qui présentent des difficultés scolaires et d'autres qui n'en présentent pas. *Revue québécoise de psychologie*, 20(3), 61-73.
- Brewin, M. et Statham, J. (2011). Supporting the transition from primary school to secondary school for children who are looked after. *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 365–381.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of the human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research and perspective. *Development Psychology*, 22, 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Dans T. Husen & T. N. Postlethwaite (dir.), *International encyclopedia of education* (2^e éd., Vol. 3, p. 1643-1647). Oxford, Royaume-Uni : Pergamon Press/Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon & R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5^e éd., Vol. 1, p. 993-1028). New York, NY: Wiley.
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S. et Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 559–575.
- Butts, M. J. et Cruzeiro, P. A. (2005). Student perceptions of factors leading to an effective transition from eighth to ninth grade. *American Secondary Education*, 34(1), 70–80.
- Cantin, S. et Boivin, M. (2005). Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation*, 34(1), 1-19.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. et Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417–427.
- Caspe, M., Lopez, M. E. et Wolos, C. (2007). Family involvement in elementary school children's education. Family involvement makes a difference: Evidence that family involvement promotes school success for every child of every age. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. Repéré à https://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/05/Family_Involvement_Makes_a_Difference_20100914.pdf.

- Chen, W.-B. et Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103, 53–62. doi: 10.1080/00220670903231250
- Chouinard, R. (2009, novembre). *Les transitions scolaires : un nouveau commencement ou le commencement de la fin ?* Communication présentée à la Rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation, Québec, QC.
- Chouinard, R. (2013). Prévenir le décrochage scolaire en facilitant la transition au secondaire. Dans M. Janosz & M. Brodeur (dir.), *Synthèse du colloque international sur la persévérance scolaire. 26es entretiens Jacques-Cartier. Le déploiement à large échelle des meilleures pratiques pour soutenir la persévérance scolaire : un défi collectif*. Rouen, France : Académie de Rouen. Repéré à http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/dossier-synthese-colloque-28-291113-def_1389706160461-pdf.
- Chouinard, R., Bowen, F., Roy, N. et Bergeron, J. (2010). Transition into secondary school and the impact of teacher-student relationships on achievement motivation. *Actes de la Fifth Self International Biennial Conference*, (1–18). Al Ain, Émirats arabes unis : UAE University.
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Archambault, J. (2006). Le soutien à la motivation scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 261-270). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Christenson, S. (2008). *Engaging students with schools: The essential dimension of dropout prevention programs*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center for Students With Disabilities. Repéré à <http://fdlrs-south.dadeschools.net/gen/ChristensonWebseminar.pdf>.
- Christenson, S. et Thurlow, M. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 36–39. doi: 10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x
- Christenson, S. L., Reschly, A., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D. et Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. Dans A. Thomas & J. Grimes (dir.), *Best practices in school psychology* (5^e éd., p. 1099-1120). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: The Guilford Press.
- Christle, C. A., Jolivette, K. et Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325–339.
- Coffey, A. (2013). Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school? *Improving Schools*, 16(3), 261–271. doi: 10.1177/1365480213505181

- Cohen, J. S. et Smerdon, B. A. (2009). Tightening the dropout tourniquet: Easing the transition from middle to high school. *Preventing School Failure*, 53(3), 177–184. doi: 10.3200/PSFL.53.3.177-184
- Connell, J. et Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Dans M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (dir.), *Selfprocess in development: Minnesota Symposium on child psychology* (Vol. 2, p. 167–216). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec, QC : Conseil supérieur de l'éducation.
- Cook, M. (2008). Organisation communautaire et abandon scolaire : illustration d'un champ d'intervention. *Service social*, 54(1), 41-54.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. et Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational*, 90, 70–83.
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Conclusion. Multiples regards sur la recherche participative. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative. Multiples regards* (p. 204-221). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Crahay, M. (2010). Qualitatif - quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? Dans L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2^e éd., p. 35-55). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Crockett, L. J., Petersen, A. C., Graber, J. A., Schuleners, J. E. et Ebata, A. (1989). School transitions and adjustments during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9, 181–210.
- Crosnoe, R. (2009). Family–school connections and the transitions of low-income youths and English language learners from middle school to high school. *Developmental Psychology*, 45(4), 1061–1076.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Child Development*, 11(3), 487–496.
- Dauber, S. L. et Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Dans N. Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 53–71). Albany, NY: Sunny Press.

- Davis, K. S. et Dupper, D. R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1–2), 179–193.
- Davis, M., Herzog, L. et Legters, N. (2013). Organising Schools to address early warning indicators (EWIs): Common practices and challenges. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 18, 84–100. doi: 10.1080/10824669.2013.745210
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. et Van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.
- De Witte, K. et Rogge, N. (2013). Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European Journal of Education, Part II*, 48(1), 131–149. doi: 10.1111/ejed.12001
- DeBlois, L., Deslandes, R., Rousseau, M. et Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education*, 43(3), 245–264.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. Dans E. L. Deci & R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination theory research* (p. 431–441). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York, NY: McGraw Hill ed.
- Denzin, N. K. (1988). Triangulation. Dans J. P. Keeves (dir.), *Educational research methodology and measurement: An international handbook* (p. 511–513). Toronto, ON: Pergamon Press.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Desbiens, J. P. (1960). *Les insolences du frère Untel*. Montréal, QC : Les Éditions de l'Homme ltée.
- Desbiens, N. et Vandenbossche-Makombo, J. (2013). *Programme de formation « soutien-action-accompagnement » sur la transition du primaire vers le secondaire* Rapport final de recherche, Montréal, QC : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative. Multiples regards* (p. 89-121). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), 31-49.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet & C. Martin (dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286). Québec, QC : Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 326-346). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois & D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire, comprendre et mieux intervenir* (p. 223-230). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2006). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres. Dans J. Loiseleur, L. Lafortune & N. Rousseau (dir.), *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants* (p. 183-205). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*(151), 61-74.
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(4), 208-217.
- Deslandes, R. et Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Journal of the Council for Children with Behavioral Disorders*, 23(1), 231-245.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D. et Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191-207.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.

- Deslauriers, J.-P. et Kérésit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, Conseil québécois de la recherche sociale & Centre international de criminologie comparée Montréal (dir.), *La Recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques : rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*. Montréal, QC : Université de Montréal, Centre international de criminologie comparée
- Desrosiers, H., Nanhou, V. et Belleau, L. (2016). *L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2015)*. Québec, QC : Institut de la statistique. vol. 8, fascicule 2. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/passage-secondaire.pdf>.
- Dotterer, A. M. et Wehrspann, E. (2015). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: Examining the role of school engagement. *Educational Psychology*, 1–19. doi: 10.1080/01443410.2015.1099617
- Dubois, D., Eitel, S. et Felner, D. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 56(2), 405–414.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., Poitras, S. C. et Drouin, E. (2009). Early adolescent attachment to parents, emotional problems, and teacher academic worries about the middle school transition. *Journal of Early Adolescence*, 29(5), 743–766.
- Dumoulin, C., Thériault, P. et Duval, J. (2015). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 117-141.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. et Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*(9), 4-18.
- Dunlop, A. W. et Fabian, H. (2002). Conclusions: Debating transitions, continuity and progression in the early years. Dans A. W. Dunlop & H. Fabian (dir.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (p. 146–154). Londres, Royaume-Uni : Routledge Falmer.
- Duval, J. (2012). *Interventions de collaboration école-famille menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves présentant des facteurs de risque familiaux*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, QC.
- Duval, J., Dumoulin, C. et Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-23.

- Duval, J., Thériault, P. et Dumoulin, C. (2012). Des animations de littérature jeunesse à l'occasion de 5 à 7 des familles, une initiative pour faciliter l'exercice du rôle parental. *Vie pédagogique*, (160). Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/160/index.asp?page=horsDos2_5
- Eccles, J. S. et Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. Dans A. Booth & J. Dunn (dir.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (p. 3–34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S. et Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Dans C. Ames & R. Ames (dir.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, p. 139–186). New York, NY: Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. et Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R. M. Lerner & L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology. Individual bases of adolescent development* (3^e éd., Vol. 1, p. 404-434). Hoboken, NJ: Wiley & Sons Inc.
- Elffers, L. (2012). One foot out the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 41–61.
- Englund, M. M., Egeland, B. et Collins, W. A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample: Do adults make a difference? *Journal of social issues*, 64(1), 77–93.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. Dans S. B. Silvern (dir.), *Advances in reading/language research: Vol. 5, Literacy through family, community, and school interaction* (p. 261–276). Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. Dans M. Alkin (dir.), *Encyclopedia of educational research* (p. 1139–1151). New York, NY: Macmillan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2004, juin). *Partenariat école, famille et communauté : une approche basée sur la recherche*. Communication présentée à la Journée Colloque École-Famille-Communauté, Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/partenariat.pdf>

- Epstein, J. L., Connors, L. J. et Salinas, K. C. (1993). *High school and family partnerships: Questionnaire for teachers, parents, and students*. Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning. Repéré à http://www.heartlandaea.org/media/documents/SurveyonSchoolFamilyCommunityPartn_E7CE0774B44C9.pdf.
- Epstein, J. L. et Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308–318.
- Fabian, H. (2013). Towards successful transitions. Dans K. Margetts & A. Kienig (dir.), *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (p. 45–55). New York, NY: Routledge.
- Falbo, T., Lein, L. et Amador, N. A. (2001). Parental involvement during the transition to high school. *Journal of Adolescent Research*, 16(5), 511–529.
- Fall, A.-M. et Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787–798.
- Fan, W. et Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30, 53–74.
- Fan, X. et Chen, M. (1999, Avril). *Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis*. Communication présentée à the Annual Meeting of American Educational Research Association, Montréal, QC. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430048.pdf>.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.
- Fauteux, M.-A. (2004). *Les grandes réformes de l'éducation au Québec*. Sherbrooke, QC Université de Sherbrooke. Repéré à <http://www.bilan.usherb.ca/bilan/pages/collaborations/8730.html>.
- Ferguson, C., Ramos, M., Rudo, Z. et Wood, L. (2008). *The school-family connection: Looking at the larger picture. A review of current literature*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools. Repéré à <http://www.sedl.org/connections/resources/sfclitrev.pdf>.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Finn, J. D. et Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science+Business Media LLC.

- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 563–583. doi: 10.1007/s10212-012-0129-2
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363–383.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire, comprendre et mieux intervenir* (p. 51-64). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3^e éd.). Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. et Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Fuller, M. L. et Olsen, G. (2012). An introduction to families. Dans G. Olsen & M. L. Fuller (dir.), *Home and school relations. Teachers and parents working together* (4^e éd., p. 1-12). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Furrer, C. et Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Garmezy, N. (1985). Stress resistant children: The search for protective factors. Dans J. Stevenson (dir.), *Recent research in developmental psychopathology (A book supplement to the Journal of Child Psychology and Psychiatry, 4)* (p. 213–233). Oxford, Grande-Bretagne : Pergamon Press.
- Garnier, H. E., Stein, J. A. et Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395–419.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. et Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1–17.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.

- Gniewosz, B., Eccles, J. S. et Noack, P. (2012). Secondary school transition and the use of different sources of information for the construction of the academic self-concept. *Social Development, 21*(3), 537–557. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00635.x
- Goldstein, S. E., Boxer, P. et Rudolph, E. (2015). Middle school transition stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences. *Contemporary School Psychology, 19*(1), 21–29.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. et Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99–123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7
- Gouvernement du Québec (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. (Rapport Parent). Rédigé par Mgr Alphonse-Marie Parent et al. (5 vol.). Québec, QC: Publications Québec.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*(99), 532–544.
- Grolnick, W. S. et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237–252.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Repéré à http://www.mckinsey.com/locations/montreal/francais/work/savoir_pour_pouvoir.pdf
- Guba, E. et Lincoln, Y. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Gutman, L. M. et Eccles, J. S. (2007). Stage–environment fit during adolescence: Trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology, 43*(2), 522–537. doi: 10.1037/0012-1649.43.2.522
- Hanewald, R. (2013). Transition between primary and secondary school: Why it is important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(1), 62–74.
- Henderson, A. T. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED315199>.
- Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community. Repéré à <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>.

- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R. et Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, NY: The New Press.
- Hill, N. et Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
- Hill, N. E. et Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Development Psychology*, 45(3), 740–763. doi: 10.1037/a0015362
- Hill, N. E., Witherspoon, D. P. et Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *Journal of Educational Research*, 111(1), 12–27. doi: 10.1080/00220671.2016.1190910
- Hodgkin, K., Fleming, S., Beauchamp, G. et Bryant, A. (2013). Perception to reality: Pupils' expectations and experiences of the primary-secondary school transition. *e-journal of the British Education Studies Association*, 6(1), 29–40.
- Hong, S. et Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32–42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. et Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287–294.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A., Walker, J. M., Reed, R. P., DeLong, J. M. et Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195–210.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2005). *Final performance report for OERI grant: A path to enhanced achievement*. Washington, DC: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Repéré à <https://discoverarchive.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/7595/OERIIESfinalreport032205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105–130.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson & A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 30–60). New York, NY: Routledge.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Huh, D., Tristan, J. et Wade, E. (2006). Does problem behavior elicit poor parenting? A prospective study of adolescent girls. *Journal of Adolescent Research*, 21, 185–204.
- Imbert-Guillaume, J. (2000). Des missions/démissions des parents ? Quelques réflexions sur la relation familles-enseignants. *Les cahiers du CERFEE*(16), 79-88.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*(122), 105-127.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social issues*, 64(1), 21–40.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) - De la naissance à 12 ans*. Québec, QC : Institut de la statistique. Vol. 7, fascicule 2. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/frequentation-scolaire/decrochage.pdf>.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parent involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525–549.
- Kanouté, F., André, J. V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education*, 46(3), 407–421.
- Keating, D. (1996). Families, schools and communities: Social resources for a learning society. Dans D. Ross (dir.), *Family security in insecure times: Building a partnership of responsibility* (Vol. 2–3, p. 153–176). Ottawa, ON: Canadian Council on Social Development. Repéré à http://home.oise.utoronto.ca/~dkeating/fam_forum2.html.
- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M. et Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373–380.
- Klein, J.-L. (2007). La recherche-action en développement local. Possibilités et contraintes. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative. Multiples regards* (p. 31-45). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., Deblois, L., Gervais, F., . . . Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de

- l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, XXXIX, 156-182.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Laguardia, J. G. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lahaye, W. et Pourtois, J. P. (2000). Sens et perspectives des relations école-famille. *Les cahiers du CERFEE*(16), 195-204.
- Langlois-Caron, F. (2007). *Le renouveau pédagogique d'hier à aujourd'hui... parce que l'école d'aujourd'hui, c'est notre avenir!* Montérégie, QC Comité régional MELS-CS des communications sur le renouveau pédagogique. Repéré à <http://blogue.education0312.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/Tableau-historique.pdf>.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. C. Molina & C. Gervais (dir.), *Les stages de formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 219-247). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2010). Communiquer et collaborer avec les parents dès le préscolaire. Dans C. Raby & A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 35-46). Montréal, QC : Éditions CEC.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation & Formation*(e-297), 33-48.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Larivée, S. J., Ouédraogo, F., Duval, J. et Bouchard, J. (2016). *Les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant au Québec : perceptions de parents et d'enseignants*. Manuscrit soumis pour publication.
- Larose, F., Bédard, J., Boutet, M., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A., . . . Morin, M.-F. (2006). L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire (p. 1-156). Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.

- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les Autochtones. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180.
- Larose, F., Terrisse, B. et Bédard, J. (2008). Les besoins parentaux au regard de la formation à l'implication scolaire au Québec. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 23(3), 39-61.
- Larose, S., Duchesne, S., Cyrenne, D., Smith, S. W., Harvey, M. et Boisclair-Châteauvert, G. (2015). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au Renouveau pédagogique*. (p. 1-113). Québec, QC : Université Laval.
- LeBlanc, A. E. (1972). The educational literature of the Quiet Revolution. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 7(2), 175-188.
- Leclerc, R. (1989). *Histoire de l'éducation au Québec*. Québec, QC: Éditions du Bois-de-Boulogne.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E. et Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school: Are there gender differences among personal, family and school factors? *The Journal of At-Risk Issues*, 10, 19–127.
- Lessard, A., Fortin, L., Yergeau, E. et Poirier, M. (2007). School bonding or school dropout: Tipping the scale for at-risk youth. *Learning Landscapes*, 1(1), 185–196.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal, QC Agence d'Arc.
- Lincoln, Y. et Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA Sage.
- Lipps, G. (2005). *Faire la transition : les répercussions du passage de l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des adolescents*. Ottawa, ON : Statistiques Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2005242-fra.pdf>.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. et Feldman Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 43–63). New York, NY: Springer.
- Maltais, C., Herry, Y. et Bessette, J. (2006). Le développement du concept de soi. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 253-259). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Mapp, K. L. (2002, Avril). *Having their say: Parents describe how and why they are involved in their children's education*. Communication présentée à The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Repéré à

<http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED464724&login.asp&lang=fr&site=ehost-live>

- Marcotte, J., Fortin, L., Cloutier, R., Royer, É. et Marcotte, D. (2005). Évolution de l'engagement parental auprès des élèves en difficulté de comportement et des élèves ordinaires au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 47-56.
- Margetts, K. (2009). Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 309–324.
- Margetts, K. et Kienig, A. (2013). A conceptual framework for transition. Dans K. Margetts & A. Kienig (dir.), *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (p. 3–10). New York, NY: Routledge.
- Marshall, I. A. et Jackman, G.-A. (2015). Parental involvement, student active engagement and the “secondary slump” phenomenon—Evidence from a three-year study in a Barbadian secondary school. *International Education Studies*, 8(7), 84–96. doi: 10.5539/ies.v8n7p84
- Massé, L., Lanaris, C. et Couture, C. (2006). Le trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH). Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 5-16). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Maubant, P. et Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille : origines d'un malentendu. Dans G. Pithon, Asdih, C. & Larivée, S.J. (dir.), *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille-école-association* (p. 23-36). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. Dans R. Mayer, F. Ouellet & M.-C. Saint-Jacques (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet & M.-C. Saint-Jacques (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-131). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- McCallumore, K. M. et Sparapani, E. F. (2010). The importance of the ninth grade on high school graduation rates and student success in high school. *Education*, 130(3), 447–456.
- McCrinkle, M. (2014). *The ABC of XYZ. Understanding the global generations*. Bella Vista, Australie: McCrinkle Research Pty Ltd.
- McNamara, O., Roberts, L., Basit, T. N. et Brown, T. (2002). Rites of passage in initial teacher training: Ritual, performance, ordeal and Numeracy Skills Test. *British Educational Research Journal*, 28(6), 863–878.

- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital : Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117–144.
- McNeal, R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*(105), 79–89. doi: 10.1080/00220671.2010.519410
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. et Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72, 138–146.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (Traduit par M. Hlady-Rispal). (2e éd.) Bruxelles, Belgique : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1994).
- Mizelle, N. B. (1999). *Helping middle school students make the transition to high school*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Repéré à <https://www.ericdigests.org/2000-1/high.html>.
- Mombourquette, C. P. (2007). *A study of the relationship between the type of parent involvement and high school student engagement, academic achievement, attendance, and attitude toward school*. (Thèse de doctorat inédite). The University of Montana, Missoula, MT.
- Montandon, C. (1994). Les relations parents-enseignants dans l'école primaire : de quelques causes d'incompréhension mutuelle. Dans P. Durning & J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille* (p. 189-205). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Morgan, L. P. et Hertzog, C. J. (2001). Designing comprehensive transition plans. *Principal Leadership*, 1(7), 10-18.
- Mucchielli, A. (2004a). Compréhensive (approche). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd., p. 24-27). Paris, France : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2004b). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- OCDE. (2011). Réussite scolaire : comment les parents peuvent-ils aider leurs enfants ? *PISA à la loupe*.(10), 1-4. Repéré à <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49012528.pdf>.
- OCDE (2012). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Repéré à <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-overview-FR.pdf>

- OCDE. (2014a). Absentéisme des élèves : prévalence et conséquences. *PISA à la loupe*, 35(janvier), 1-4. Repéré à [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-n35-\(fra\)-Final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-n35-(fra)-Final.pdf).
- OCDE (2014b). *Regards sur l'éducation 2014. Les indicateurs de l'OCDE. Version préliminaire*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/rse.htm>
- Ouellet, A. (1994a). *Processus de recherche : une introduction à la méthodologie de la recherche*. (2^e éd.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ouellet, F. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). Les techniques d'échantillonnage. Dans R. Mayer, F. Ouellet & M.-C. Saint-Jacques (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 71-88). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Ouellet, R. (1994b). Le décrochage scolaire au Canada : perspective générale. *Éducation et francophonie*, 22(1), 4-11.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (2004). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 226-228). Paris, France : Armand Colin.
- Paillé, P. (2009). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., p. 218-220). Paris, France : Armand Colin.
- Park, S. et Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105–119. doi: 10.1080/00220671.2012.667012
- Patrikakou, E. N. (1997). A model of parental attitudes and the academic achievement of adolescents. *Journal of Research & Development in Education*, 31, 7–26.
- Patrikakou, E. N., Weisberg, R. P., Redding, S. et Walberg, H. J. (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York, NY: Teachers College Press.
- Petersen, A. C. et Crockett, L. (1985). Pubertal timing and grade effects on adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 191–206.
- Plouffe, J. (2010). *La théorisation du concept de l'attitude gagnante des élèves-athlètes d'un programme sport-études au Québec sous une approche longitudinale et qualitative*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, QC.
- Poncelet, D. et Born, M. (2008). La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir... Étude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant

la transition primaire-secondaire. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLV(2), 225-254.

- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). Présentation du dossier. L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*(28), 9-20.
- Poncelet, D. et Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-95. doi : 10.7202/1024863ar
- Potvin, P., Deslandes, R. et Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictor of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2), 135–153.
- Potvin, P., Leclerc, D. et Massé, L. (2009, mai). *Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 12 ans plus tard ?* Communication présentée au 34e congrès de l'AQETA, Montréal, QC. Repérée à <http://www.pierrepotvin.com/6.Publications/publication.htm>.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1989). Pour une recherche qualitative et néanmoins scientifique. *Réseaux*(55-57), 13-35.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). Épistémologie des méthodes qualitatives. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd., p. 71-77). Paris, France : Armand Colin.
- Québec. Commission des États généraux sur l'éducation (1996a). *Exposé de la situation 1995-1996. Faits saillants*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40858>.
- Québec. Commission des États généraux sur l'éducation (1996b). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://bibliotheque.assnat.qc.ca/content.php?pid=428534&sid=3521469>.
- Québec. Institut de la statistique (2001). *Portrait social du Québec. Données et analyses*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/portrait-social2001.pdf>.
- Québec. Institut de la statistique (2010). *Portrait social du Québec. Données et analyses*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/portrait-social2010.pdf>.
- Québec. Institut de la statistique (2017). *Panorama des régions du Québec*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/panorama-regions-2017.pdf - page=45>.

- Québec. Ministère de l'Éducation (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec, QC : Service général des communications du ministère de l'Éducation. Repéré à <http://bibliotheque.assnat.qc.ca/content.php?pid=428534&sid=3521467>.
- Québec. Ministère de l'Éducation (1980). *Prévention de l'abandon prématuré : guide d'interventions*. Québec, QC : Direction générale des réseaux.
- Québec. Ministère de l'Éducation (1983). *Plan d'action à l'intention des jeunes*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Québec. Ministère de l'Éducation (1992). *Chacun ses devoirs – Plan d'action sur la réussite éducative*. (plan Pagé). Québec, QC : Repéré à <http://bibliotheque.assnat.qc.ca/content.php?pid=428534&sid=3521469>.
- Québec. Ministère de l'Éducation (1995). *Lancement officiel des États généraux sur l'éducation*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation. Repéré à <http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/3688.html>.
- Québec. Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/planad00F.pdf.
- Québec. Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Direction de la formation générale des jeunes. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/>.
- Québec. Ministère de l'Éducation (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé. Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/agir.pdf.
- Québec. Ministère de l'Éducation (2003a). *Abandon scolaire et décrochage : les concepts*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/bulletin_25.pdf.
- Québec. Ministère de l'Éducation (2003b). *Programme de soutien à l'école montréalaise. Décroche tes rêves*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/brochure03-04f.pdf.

- Québec. Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Direction de la formation générale des jeunes. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/index.asp?page=prformsec1ercycle>.
- Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2005). *Le renouveau pédagogique : ce qui définit « le changement » préscolaire, primaire, secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.fcsq.qc.ca/fileadmin/medias/PDF/452755.pdf>.
- Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007a). *10 ans. Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Regions/Brochure10eAnn_f.pdf.
- Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007b). *Démarrage et intégration des écoles primaires et des nouvelles écoles secondaires participant à la stratégie d'intervention Agir autrement en 2007-2008*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/agir_autrement/FeuilletSIAA_f.pdf.
- Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007c). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/19-7065.pdf.
- Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2008). *Programme de formation de l'école québécoise*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>
- Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009a). *Indicateurs de l'éducation - édition 2009*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2009.pdf.
- Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009b). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2010). *Indicateurs de l'éducation - édition 2010*. Québec, QC : Direction générale des politiques, de la recherche et de la planification stratégique. Repéré à

http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2010_f.pdf.

Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2012a). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf.

Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2012b). *Indicateurs de l'éducation - édition 2012*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf.

Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire - édition 2016*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/16-00298_rapport_diplo_sec_2016.pdf.

Quin, D., Hemphill, S. A. et Heerde, J. A. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Social Psychology of Education*, 1–23. Repéré à <https://doi.org/10.1007/s11218-11017-19401-11212>.

Raftery, J. N., Grolnick, W. S. et Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 343–364). New York, NY: Springer.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 149–172). New York, NY: Springer.

Reschly, A. et Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27, 276–292.

Reschly, A. et Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 3–19). New York, NY: Springer.

Rice, J. K. (1997, mars). *Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science: An examination of school discontinuity and student background variables*. Communication présentée à the Annual

Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409183.pdf>.

- Rice, J. K. (2001). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 372–400.
- Rigaud, B., Jacob, M., Arsenault, P.-É. et Mballa, C.-F. (2008). *Rôle et action de l'état en éducation*. Repéré à http://cerberus.enap.ca/Observatoire/docs/Etat_quebécois/a-pp-education.pdf
- Ripamonti, E. (2017). Risk factors for dropping out of high school: A review of contemporary, international empirical research. *Adolescent Research Review*. doi: 10.1007/s40894-017-0075-y. Repéré à <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40894-017-0075-y.pdf>
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Roderick, M. (1993). *The path of dropping out*. Westport, CT: Auburn House.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101–121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and school. *American Educational Research Journal*, 32, 583–625.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L. et Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63(4), 283–299.
- Rumberger, R. W. et Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 491–513). New York, NY: Springer.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: The Guilford Press.
- Savoie-Zacj, L. (2004). Saturation. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (4^e éd., p. 293-316). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2004). Technique de validation par triangulation. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd., p. 289-290). Paris, France : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives – Hors Série*(5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). Montréal, QC : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-122). Montréal, QC : ERPI.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. (4^e éd.). New York, NY: Teachers College Press.
- Sheldon, S. B. et Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35, 4–26.
- Skinner, E. A. et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G. et Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. et Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. Dans K. Wentzel & A. Wigfield (dir.), *Handbook of motivation in school* (p. 223–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smith, J. S., Feldwisch, R. et Abell, A. (2006). Similarities and differences in students' and parents' perceptions of the transition from middle school to high school. *Research in Middle Level Education Online*, 29(10), 1–9.
- St-Amand, J., Bowen, F. et Lin, T. W. J. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-32.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dombusch, S. M. et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266–1281.
- Sui-Chu, E. H. et Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126–141.

- Symonds, J. E. et Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10–14 years: An international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 1–27. doi: 10.1002/rev3.3021
- Tazouti, Y. et Jarlegan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28), 23-40.
- Terrisse, B., Larivée, S. J. et Blain, F. (2008). Familles, milieux de pratique et université. Synergie entre théorie et action dans un programme favorisant la réussite des enfants en milieu défavorisé. Dans G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivée (dir.), *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille-école-association* (p. 51-73). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Terrisse, B., Larivée, S. J., Larose, F. et Bédard, J. (2008). Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 23(3), 81-101.
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M. L. (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, XIV, 129-172.
- Tessaro, W. (2004). L'élève acteur des relations famille-école : stratégies de transmission des messages. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26(2), 327-342.
- Tesseneer, R. A. et Tesseneer, L. M. (1958). Review of the literature on school dropouts. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 42, 141–153.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité veille et analyse de l'institut français de l'éducation*(84), 1-28.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analysing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246.
- Tilleczek, K. et Ferguson, B. (2007). *Transitions and pathways from elementary to secondary school: A review of selected literature*. Toronto, ON: Community Health Systems Resource Group, The Hospital for Risk Children and the Ontario Ministry of Education. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/studentsuccess/TransitionLiterature.pdf>.
- Traag, T. et Van der Velden, R. K. W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: The role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45–62. doi: 10.1080/03323315.2011.535975
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 38-45.

- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, QC : Éditions Études Vivantes.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Montréal, QC/Bruxelles, Belgique : PUM/De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2010). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2^e éd., p. 69-83). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W. et Van den Brink, H. M. (2017). Facilitating a successful transition to secondary school: (How) does it work? A systematic literature review. *Adolescent Research Review*, Repéré à <https://doi.org/10.1007/s40894-40017-40063-40892>. doi: 10.1007/s40894-017-0063-2
- Vandenberghe, K. U. L. (2010). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2^e éd., p. 57-68). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Villemagne, C. (2006). Des choix méthodologiques favorisant une approche inductive : le cas d'une recherche en éducation relative à l'environnement. *Recherches qualitatives*, 26(2), 131-144.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- Wang, M., Haertel, G. et Wahlberg, H. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*(84), 30-43.
- Wang, M.-T. et Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Ward, B. A., Mergendoller, J. R., Tikunoff, W. J., Rounds, T. S., Mitman, A. L. et Dadey, G. J. (1982). *Junior high school transition study, executive summary*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED230505.pdf>.
- Waters, S. K., Lester, L., Wenden, E. et Cross, D. (2012). A theoretically grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(2), 190-205. doi: 10.1017/jgc.2012.26

- Weiss, H., Caspe, M. et Lopez, E. (2006). *Family involvement in early childhood education. Family involvement makes a difference. Evidence that family involvement promotes school success for every child of every age*. Cambridge, MA: Havard Family Research Project. Repéré à <https://tccl.arcc.albany.edu/knilt/images/f/fc/Earlychildhood.pdf>.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. et Davis-Kean, P. (2008). Development of achievement motivation. Dans W. Damon & R. M. Lerner (dir.), *Child and adolescent development. An advanced course* (p. 406–436). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. doi: 10.1080/00131911.2013.780009
- You, S. et Sharkey, J. (2009). Testing a developmental–ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(6), 659–684.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. et Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67–79.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux ressources. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 261-279). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Annexe A

Résumé de l'exploration de la documentation scientifique

Résumé de l'exploration de la documentation scientifique quant à l'utilisation de mots-clés associés à l'implication parentale

	ERIC	PsycINFO	Education source	Erudit	Totaux*
Implication parentale/ <i>parental involvement</i>	1001	4826	3717	247	9791
Participation parentale/ <i>parental participation</i>	172	1717	3328	393	5610
Engagement parental/ <i>parental engagement</i>	128	1123	392	317	1960
Collaboration parentale/ <i>parent collaboration</i>	158	578	257	259	1252
Partenariat école famille/ <i>school family partnerships</i>	173	677	235	496	1581

* Ces totaux correspondent au nombre d'articles scientifiques ayant utilisé ces mots-clés et ayant été publiés entre 2000 et 2015.

Annexe B

Modèle du processus d'implication parentale d'Hoover-Dempsey et al. (2010)

Modèle du processus d'implication parentale
(Hoover-Dempsey et al., 2010)

Niveau 5

Réussite de l'enfant (selon des mesures diverses)

Niveau 4



Caractéristiques personnelles de l'enfant relatives à son engagement pouvant être influencées pour favoriser sa réussite; (par exemple)			
Autoefficacité scolaire	Motivation intrinsèque à apprendre	Connaissance et utilisation de stratégies d'autorégulation	Autoefficacité sociale pour les relations avec les enseignants

Niveau 3



Perceptions de l'enfant quant aux formes d'implication parentale utilisées pour soutenir ses apprentissages			
Encouragement parental	Modelage parental	Renforcement parental	Enseignement parental

Niveau 2



Formes d'implication parentale utilisées pour soutenir les apprentissages de l'enfant (par exemple)			
Encouragement parental	Modelage parental	Renforcement parental	Enseignement parental

Niveau 1,5



Dimensions de l'implication parentale (l'implication parentale à la maison ou à l'école, par exemple)			
Valeurs, aspirations, attentes, buts communiqués par les parents à la maison	Implication dans des activités à la maison	Communications parent-enseignant ou parent-école	Implication dans des activités à l'école

Niveau 1



Motivateurs personnels		Perceptions des parents quant aux invitations à s'impliquer			Contexte de vie de la famille		
Construction du rôle parental pour s'impliquer	Efficacité parentale pour aider l'enfant dans sa réussite scolaire	Invitations générales faites par l'école	Invitations explicites faites par l'enseignant	Invitations explicites faites par l'enfant	Connaissances et compétences parentales	Énergie et temps des parents	Culture familiale

Annexe C

Lettres d'invitation : directions d'école et enseignants (plan initial)

Lac-Kénogami, le 11 octobre 2016

Monsieur...
Directeur des écoles secondaires...
Chicoutimi (Québec)

Objet : Demandes relatives à un projet doctoral sur l'implication parentale et l'engagement

Monsieur,

Dans le cadre de mon projet doctoral, je m'intéresse aux pratiques d'implication parentale visant à maintenir ou à augmenter l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire (DS) lors de la transition primaire-secondaire (TPS). L'implication parentale est en effet reconnue comme étant un important facteur de protection pouvant entraîner aussi bien une hausse de l'engagement et de la réussite scolaire qu'une diminution des risques de DS et des difficultés associées à la TPS. Pour mener cette étude à terme, je dois réaliser des entrevues individuelles semi-dirigées avec des adolescents de 1^{re} secondaire qui rencontrent des défis quant à leur réussite scolaire et leur engagement ainsi qu'avec un de leurs parents. Ce contexte de recherche m'amène donc à m'adresser à vous pour deux raisons liées à mon processus de sollicitation et de recrutement des participants.

Dans un premier temps, je sollicite votre autorisation à communiquer avec des parents d'élèves provenant du primaire et inscrits en 1^{re} secondaire à votre école afin de les inviter à participer avec leur adolescent à mon projet doctoral. Dans un deuxième temps, je sollicite votre appui pour demander le concours de vos enseignants de 1^{re} secondaire de français et de mathématique pour m'aider à solliciter la participation de parents ainsi que celle de leur adolescent. Plus précisément, l'implication de ces enseignants (au plus une heure) consisterait à ce que ces derniers identifient, parmi leurs élèves, ceux ayant à surmonter des défis autant sur les plans de la réussite scolaire que de l'engagement à l'école. Une fois cette étape franchie, ces enseignants auraient à faire parvenir une lettre de sollicitation cachetée adressée aux parents des élèves identifiés, et ce, selon les pratiques habituelles de communication aux parents de l'école (envoi par l'entremise de l'élève, courriel, etc.). Cette lettre expliquerait le projet de recherche aux parents et les inviterait à y participer en compagnie de leur adolescent. Les parents auraient à répondre à cette invitation en remplissant un coupon-réponse et en retournant ce dernier à l'enseignant par l'entremise de leur adolescent. Cette procédure de recrutement assurerait ainsi la confidentialité des informations sensibles concernant la réussite scolaire et l'engagement des élèves susceptibles de pouvoir participer à la recherche, et ce, jusqu'à ce que les parents invités se déclarent intéressés par le projet de recherche.

Votre réponse positive à ces demandes constituerait une précieuse collaboration à la progression de mon projet de recherche et, par le fait même, à l'avancement des connaissances dans les domaines de l'implication parentale et l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS. Enfin, je me tiens à votre entière disposition pour discuter plus longuement de mes demandes et de mon projet doctoral.

En espérant que vous recevrez cette demande positivement, je vous remercie d'avance du temps que vous prendrez pour en évaluer la teneur et vous prie, Monsieur, de recevoir mes plus sincères salutations.

Joëlle Duval
Doctorante en psychopédagogie
Université de Montréal

Serge J. Larivée, Ph. D.
Directeur de recherche
Université de Montréal

Catherine Dumoulin, Ph. D.
Codirectrice de recherche
Université du Québec à Chicoutimi

Lac-Kénogami, le...

Nom du destinataire

Titre : Enseignant ou Enseignante de 1^{re} secondaire

Nom de l'école

Objet : Demande relative à un projet doctoral sur l'implication parentale et l'engagement

Madame... ou Monsieur...

Dans le cadre de mon projet doctoral, je m'intéresse aux pratiques d'implication parentale visant à maintenir ou à augmenter l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire (DS) lors de la transition primaire-secondaire (TPS). L'implication parentale est en effet reconnue comme étant un important facteur de protection pouvant entraîner aussi bien une hausse de l'engagement et de la réussite scolaire qu'une diminution des risques de DS et des difficultés associées à la TPS. Pour mener cette étude à terme, je dois réaliser des entrevues individuelles semi-dirigées avec des adolescents de 1^{re} secondaire provenant du primaire qui rencontrent des défis quant à leur réussite scolaire et à leur engagement ainsi qu'avec un de leurs parents.

Ce contexte de recherche m'amène donc, avec l'appui de la direction de votre école, à m'adresser à vous pour vous demander de m'aider à solliciter la participation de certains parents ainsi que celle de leur adolescent. Plus précisément, votre implication (au plus une heure) consisterait à ce que vous identifiiez, parmi vos élèves, ceux qui rencontrent des défis quant à leur réussite scolaire et à leur engagement à l'école. Une fois cette étape franchie, vous auriez à faire parvenir une lettre de sollicitation cachetée adressée aux parents des élèves identifiés, et ce, selon les pratiques habituelles de communication aux parents de votre école (envoi par l'entremise de l'élève, courriel, etc.). Cette lettre expliquerait le projet de recherche aux parents et les inviterait à y participer en compagnie de leur adolescent. Les parents auraient à répondre à cette invitation en remplissant un coupon-réponse et en vous le retournant par l'entremise de leur adolescent. Cette procédure de recrutement assurerait ainsi la confidentialité des informations sensibles concernant la réussite scolaire et l'engagement des élèves susceptibles de pouvoir participer à la recherche, et ce, jusqu'à ce que les parents invités se déclarent intéressés par le projet de recherche.

Dans le cas où je n'obtiendrais pas de réponse à ma lettre de sollicitation, je vous demanderais dans les deux semaines suivantes de relancer les mêmes parents par un deuxième envoi de la même lettre de sollicitation. Après cette relance, votre précieuse collaboration à mon projet de recherche prendrait fin.

Si vous acceptez de contribuer à mon projet de recherche, vous aurez à tenir compte des deux questions suivantes pour orienter votre réflexion pour identifier les adolescents ayant à surmonter des défis sur les plans de la réussite scolaire et de l'engagement.

- ✓ Qui sont, parmi mes élèves, ceux qui proviennent du primaire et qui obtiennent des résultats scolaires inférieurs à 70 % ?
 - ✓ Parmi ceux-ci,
 - lesquels présentent des difficultés de comportement (ex. : non-conformité aux règles et consignes, manque de ponctualité, absentéisme) ?
- ou**
- lesquels montrent une faible participation (ex. : aux tâches scolaires à effectuer en classe, aux discussions menées en classe, à la réalisation des devoirs) ?

Votre réponse positive à ma demande constituerait une précieuse contribution à la progression de mon projet de recherche et, par le fait même, à l'avancement des connaissances dans les domaines de l'implication parentale et l'engagement d'adolescents à risque de DS lors de la TPS. Enfin, je me tiens à votre entière disposition pour discuter plus longuement de ma demande et de mon projet doctoral.

En espérant que vous recevrez cette demande positivement et en étant pleinement consciente de la lourde tâche que les enseignants ont à accomplir au jour le jour, je tiens à chaleureusement vous remercier d'avance du temps que vous prendrez pour en évaluer la teneur et vous prie, Madame... ou Monsieur..., de recevoir mes plus sincères salutations.

Joëlle Duval
Doctorante en psychopédagogie
Université de Montréal

Serge J. Larivée, Ph. D.
Directeur de recherche
Université de Montréal

Catherine Dumoulin, Ph. D.
Codirectrice de recherche
Université du Québec à Chicoutimi

Annexe D

Lettre d'invitation à participer : parents (version courriel)

Objet du courriel :

L'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents lors de la transition primaire-secondaire

Lettre aux parents envoyée par courriel :

Chers parents,

Je vous invite, vous et votre adolescent de 1^{re} secondaire, à participer à un projet de recherche mené dans le cadre de mon doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal. Les objectifs de mon projet de recherche sont de décrire l'engagement d'adolescents lors de la transition primaire-secondaire (TPS), de décrire l'implication parentale visant à favoriser le maintien ou l'augmentation de l'engagement de ces derniers et de dégager les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents lors de la TPS.

En quoi consiste votre éventuelle participation au projet ?

Autant pour le parent que pour l'adolescent, la participation à ce projet de recherche consistera à accorder une entrevue individuelle semi-dirigée d'environ 60 minutes. L'enregistrement audio de cette entrevue se déroulera dans le lieu et au moment qui vous conviendra idéalement en novembre ou en décembre 2016 (à votre domicile, à l'école ou ailleurs aussi bien le jour, le soir que la fin de semaine). Les participants devront aussi fournir quelques renseignements généraux (ex. : le niveau de scolarité des parents, leur emploi, la composition de la famille, les résultats scolaires approximatifs de l'adolescent, le nombre de ses amis) avant d'effectuer l'entrevue individuelle semi-dirigée.

Qu'est-ce que je ferai avec les données recueillies ?

Pour éviter que vous soyez identifiés comme personnes participantes à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. La confidentialité sera assurée par le remplacement de vos noms par un code composé d'une lettre et d'un chiffre (ex. : P1, P2, A1, A2, etc.). De cette façon, les résultats de la recherche, qui feront partie de ma thèse de doctorat, ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les données recueillies seront conservées sous clé, et les seules personnes qui y auront accès seront les membres de mon équipe de direction et moi-même. Les données seront détruites au plus tard sept ans après le dépôt de ma thèse de doctorat. Les résultats généraux de mon projet de recherche pourront être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Est-il obligatoire que vous participiez à ce projet de recherche ?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous et votre adolescent êtes entièrement libres de participer ou non, et de vous retirer en tout temps, et ce, sans préjudice.

Y a-t-il des risques, des inconvénients ou des bénéfices à participer à ce projet de recherche ?

Il n'y aura aucun risque à répondre à mes questions. Le seul inconvénient lié à votre participation sera le temps consacré à l'entrevue, soit environ une heure. Par ailleurs, vous ne serez pas payés pour votre participation. Il se peut toutefois que vous et votre adolescent retiriez un bénéfice

personnel de votre participation, mais cela ne peut vous être garanti. Votre participation contribuera cependant à mieux comprendre ce que des parents font pour favoriser l'engagement de leur adolescent et à mieux comprendre comment des adolescents perçoivent l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement.

Que faire si vous et votre adolescent souhaitez de plus amples renseignements concernant le projet ou si vous souhaitez y participer ?

N'hésitez surtout pas à me répondre à l'adresse _____ en m'indiquant le ou les numéros pour vous joindre par téléphone. C'est avec plaisir que je répondrai alors à toutes vos interrogations autant sur mon projet de recherche que sur votre éventuelle participation ainsi que celle de votre adolescent. Vous pouvez aussi choisir de communiquer directement avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

En espérant avoir l'occasion de discuter avec vous du projet de recherche ou de votre éventuelle participation ainsi que celle de votre adolescent, je vous prie de recevoir, chers parents, mes salutations les plus sincères.

Joëlle Duval
Doctorante en psychopédagogie
Université de Montréal

Serge J. Larivée, Ph. D.
directeur de recherche, Université de Montréal

Catherine Dumoulin, Ph. D.,
codirectrice de recherche, UQAC

Annexe E

Lettre d'invitation à participer : parents (rencontre de parents)

L'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents²⁶
lors de la transition primaire secondaire

Joëlle Duval, doctorante en psychopédagogie, Université de Montréal
Serge J. Larivée, Ph. D. directeur de recherche, Université de Montréal
Catherine Dumoulin, Ph. D., codirectrice de recherche, UQAC

Chers parents,

Je profite de la rencontre de remise des bulletins pour vous inviter à nouveau, vous et votre adolescent de 1^{re} secondaire, à participer à un projet de recherche²⁷ mené dans le cadre de mon doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal. Les objectifs de mon projet de recherche sont de décrire l'engagement d'adolescents lors de la transition primaire-secondaire (TPS), de décrire l'implication parentale visant à favoriser le maintien ou l'augmentation de l'engagement de ces derniers et de dégager les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents lors de la TPS.

En quoi consiste votre éventuelle participation au projet ?

Autant pour le parent que pour l'adolescent, la participation à ce projet de recherche consistera à accorder une entrevue individuelle semi-dirigée d'environ 60 minutes. L'enregistrement audio de cette entrevue se déroulera dans le lieu et au moment qui vous conviendra idéalement en novembre ou en décembre 2016 (à votre domicile ou ailleurs aussi bien le jour, le soir que la fin de semaine). Les participants devront aussi fournir quelques renseignements généraux (ex. : le niveau de scolarité des parents, leur emploi, la composition de la famille, les résultats scolaires approximatifs de l'adolescent, le nombre de ses amis) avant d'effectuer l'entrevue individuelle semi-dirigée.

Qu'est-ce que je ferai avec les données recueillies ?

Pour éviter que vous soyez identifiés comme personnes participantes à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. La confidentialité sera assurée par le remplacement de vos noms par un code composé d'une lettre et d'un chiffre (ex. : P1, P2, A1, A2, etc.). De cette façon, les résultats de la recherche, qui feront partie de ma thèse de doctorat, ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les données recueillies seront conservées sous clé, et les seules personnes qui y auront accès seront les membres de mon équipe de direction et moi-même. Les données seront détruites au plus tard sept ans après le dépôt de ma thèse de doctorat. Les résultats généraux de mon projet de recherche pourront être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

²⁶ Pour faciliter la lecture du présent document, le masculin a été employé comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

²⁷ N° du certificat d'approbation éthique : CPER-16-097-P

Est-il obligatoire que vous participiez à ce projet de recherche ?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous et votre adolescent êtes entièrement libres de participer ou non, et de vous retirer en tout temps, et ce, sans préjudice.

Y a-t-il des risques, des inconvénients ou des bénéfices à participer à ce projet de recherche ?

Il n'y aura aucun risque à répondre à mes questions. Le seul inconvénient lié à votre participation sera le temps consacré à l'entrevue, soit environ une heure. Par ailleurs, vous ne serez pas payés pour votre participation. Il se peut toutefois que vous et votre adolescent retiriez un bénéfice personnel de votre participation, mais cela ne peut vous être garanti. Votre participation contribuera cependant à mieux comprendre ce que des parents font pour favoriser l'engagement de leur adolescent et à mieux comprendre comment des adolescents perçoivent l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement.

Que faire si vous souhaitez de plus amples renseignements concernant le projet ou si vous souhaitez y participer ?

Dans de telles situations, n'hésitez surtout pas à venir me rencontrer à l'entrée principale de l'école secondaire. Vous pouvez aussi communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous. Dans un cas comme dans l'autre, c'est avec plaisir que je répondrai à toutes vos interrogations autant sur mon projet que sur votre éventuelle participation ainsi que celle de votre adolescent.

En espérant que je pourrai discuter avec vous du projet ou de votre éventuelle participation ainsi que celle de votre adolescent, je vous prie de recevoir, chers parents, mes salutations les plus sincères.

Joëlle Duval
Doctorante en psychopédagogie
Université de Montréal

Annexe F

Lettre d'introduction et lettre d'invitation à participer : parents (plan révisé)

**Cette lettre a été imprimée sur du papier à entête des écoles secondaires
où le recrutement de participants a eu lieu.**

Madame,
Monsieur,

Vous trouverez, dans la présente enveloppe, une invitation à participer à un projet de recherche portant sur l'implication parentale et l'engagement des élèves lors de la transition primaire-secondaire.

En effet, nous croyons que les parents jouent un rôle très important dans la réussite de leur adolescent, et c'est pourquoi nous collaborons avec la responsable de ce projet, Madame Joëlle Duval.

Nous vous encourageons donc à prendre connaissance de l'invitation à participer et à y répondre par le coupon-réponse.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à entrer en contact avec Madame Duval dont les coordonnées se trouvent à la fin de la lettre d'invitation.

Cordialement,

**S.V.P. retourner le coupon-réponse dès que possible
au secrétariat de l'école à l'attention de M. ou de Mme...**

Mon adolescent(e) et moi sommes intéressés(es) par ce projet de recherche.

Numéro pour me joindre par téléphone : _____

Mon adolescent(e) et moi ne sommes pas intéressés(es) par ce projet de recherche.

Signature du parent : _____ Date : _____

Prénom et nom du parent : _____

Prénom et nom de l'adolescent(e) : _____

Joëlle Duval, doctorante en psychopédagogie, Université de Montréal
Serge J. Larivée, Ph. D. directeur de recherche, Université de Montréal
Catherine Dumoulin, Ph. D., codirectrice de recherche, UQAC

Chers parents,

Je vous invite, vous et votre adolescent de 1^{re} secondaire, à participer à un projet de recherche mené dans le cadre de mon doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal. Les objectifs de mon projet de recherche sont de décrire l'engagement d'adolescents lors de la transition primaire-secondaire (TPS), de décrire l'implication parentale visant à favoriser le maintien ou l'augmentation de l'engagement de ces derniers et de dégager les types d'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents lors de la TPS.

En quoi consiste votre éventuelle participation au projet ?

Autant pour le parent que pour l'adolescent, la participation à ce projet de recherche consistera à accorder une entrevue individuelle semi-dirigée d'environ 60 minutes. L'enregistrement audio de cette entrevue se déroulera dans le lieu et au moment qui vous conviendra idéalement en novembre ou en décembre 2016 (à votre domicile ou ailleurs aussi bien le jour, le soir que la fin de semaine). Les participants devront aussi fournir quelques renseignements généraux (ex. : le niveau de scolarité des parents, leur emploi, la composition de la famille, les résultats scolaires approximatifs de l'adolescent, le nombre de ses amis) avant d'effectuer l'entrevue individuelle semi-dirigée.

Qu'est-ce que je ferai avec les données recueillies ?

Pour éviter que vous soyez identifiés comme personnes participantes à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. La confidentialité sera assurée par le remplacement de vos noms par un code composé d'une lettre et d'un chiffre (ex. : P1, P2, A1, A2, etc.). De cette façon, les résultats de la recherche, qui feront partie de ma thèse de doctorat, ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les données recueillies seront conservées sous clé, et les seules personnes qui y auront accès seront les membres de mon équipe de direction et moi-même. Les données seront détruites au plus tard sept ans après le dépôt de ma thèse de doctorat. Les résultats généraux de mon projet de recherche pourront être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

²⁸ Pour faciliter la lecture du présent document, le masculin a été employé comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

Est-il obligatoire que vous participiez à ce projet de recherche ?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous et votre adolescent êtes entièrement libres de participer ou non, et de vous retirer en tout temps, et ce, sans préjudice.

Y a-t-il des risques, des inconvénients ou des bénéfices à participer à ce projet de recherche ?

Il n'y aura aucun risque à répondre à mes questions. Le seul inconvénient lié à votre participation sera le temps consacré à l'entrevue, soit environ une heure. Par ailleurs, vous ne serez pas payés pour votre participation. Il se peut toutefois que vous et votre adolescent retiriez un bénéfice personnel de votre participation, mais cela ne peut vous être garanti. Votre participation contribuera cependant à mieux comprendre ce que des parents font pour favoriser l'engagement de leur adolescent et à mieux comprendre comment des adolescents perçoivent l'implication de leur parent visant à favoriser leur engagement.

Que faire si vous souhaitez de plus amples renseignements concernant le projet ou si vous souhaitez y participer ?

N'hésitez surtout pas à indiquer, sur le coupon-réponse joint à cette lettre, que vous et votre adolescent êtes intéressés par le projet de recherche. Vous pouvez aussi choisir de communiquer directement avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous. Dans l'une ou l'autre de ces situations, c'est avec plaisir que je répondrai à toutes vos interrogations autant sur mon projet de recherche que sur votre éventuelle participation ainsi que celle de votre adolescent.

En espérant avoir l'occasion de discuter avec vous du projet de recherche ou de votre éventuelle participation ainsi que celle de votre adolescent, je vous prie de recevoir, chers parents, mes salutations les plus sincères.

Joëlle Duval
Doctorante en psychopédagogie
Université de Montréal

Annexe G

Guide d'entrevue des parents

Guide d'entrevue semi-dirigée des parents

du projet de recherche

*L'implication parentale pour favoriser l'engagement d'adolescents à risque
de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire*

Participant : _____

Date : _____

Heure : _____

Lieu : _____

ENREGISTREMENT

MISE EN SITUATION

- Salutations et présentations;
- Rappel du projet de recherche et de ses objectifs;
- Information sur la durée et l'enregistrement audio de l'entrevue ainsi que sur le fait que les questions ne seront peut-être pas toutes posées selon les réponses obtenues;
- Rappel de la confidentialité de l'entrevue et du refus possible de répondre à certaines questions;
- Informations sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses;
- Offrir de l'eau, du jus.

1^{ER} THÈME : L'ENGAGEMENT LORS DE LA TPS²⁹

La perception de l'engagement de votre adolescent

- Comment percevez-vous l'engagement de votre adolescent depuis qu'il est au secondaire
- a) concernant son comportement, sa participation aux tâches scolaires et aux activités parascolaires ?
- ✓ b) concernant son degré d'attention ?
- c) concernant son sentiment d'appartenance à l'école ?
 - i) Quels sont les **sentiments, les émotions de votre ado quant à l'école** en général ?
À sa nouvelle école et aux activités offertes ?
 - ii) Quelle importance accorde-t-il à l'école (valorisation/apprentissage et éducation) ?
- d) Avez-vous constaté des changements dans son engagement entre la 6^e année et le secondaire ? Si oui, lesquels ?
 - ✓ Des questions sur des sous-thèmes liés à **l'engagement en classe ainsi que pendant les devoirs et l'étude**. Si vous n'avez pas de réponses à me donner, nous le passerons.
 - Avant d'aller plus loin, pouvez-vous me décrire comment se passe habituellement la **période des devoirs, son étude** ?
 - i) Quand fait-il ses devoirs, son étude ? Où et comment est-il installé ? Êtes-vous présent ?
 - ii) Combien de temps passe-t-il à faire ses devoirs, son étude ?
 - iii) En fait-il plus que ce que les enseignants lui demandent ?
 - iv) Combien de temps vous attendez-vous à ce qu'il passe sur ses devoirs, son étude ?

²⁹ Chaque puce renvoie à des éléments des thèmes étudiés dans cette thèse : la TPS, les dimensions de l'engagement et les types d'implication parentale.

- TPS
 - Engagement*
 - Engagement comportemental
 - Engagement affectif
 - ✓ Engagement cognitif
 - Implication parentale à la maison*
 - 🏠 Soutien scolaire
 - ♦ Supervision parentale
 - ❖ Socialisation scolaire
 - Implication parentale à l'école*
 - ⇒ Communication parent-enseignant
 - # Participation aux événements scolaires
 - = Bénévolat

- v) Qu'en était-il en 6^e année ?
- ✓ b) Selon vous, comment se comporte-t-il quant aux **règles et consignes** de la classe ?
 - i) Croyez-vous que ses enseignants sont satisfaits de son degré de respect des règles et consignes ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?
 - ii) Qu'en était-il lorsqu'il était en 6^e année ?
- c) Selon vous, quels **comportements** adopte-t-il généralement en classe ?
 - i) Par exemple, dérange-t-il l'enseignant ou ses pairs ? Est-il poli ?
 - Si c'est le cas, croyez-vous que cela arrive fréquemment ?
 - ii) Qu'en était-il lorsqu'il était en 6^e année ?
- d) Sa **participation en classe ainsi que pendant les devoirs et l'étude**
 - i) Que croyez-vous qu'il fait pendant que son enseignant donne une explication ?
 - ii) Que croyez-vous qu'il fait lorsque son enseignant lui laisse du temps pour faire un exercice ?
 - iii) Selon vous, participe-t-il aux discussions de la classe qui ont lieu en grand groupe, en sous-groupe, etc. ? Comment croyez-vous qu'il participe ?
 - ❖ iv) Racontez-moi ce qu'il fait à la maison lorsqu'il doit lire un **texte littéraire** pour répondre à des questions.
 - v) Qu'en était-il lorsqu'il était en 6^e année ?
- e) Est-ce que votre adolescent participe à une ou à des **activités parascolaires** ?
 - i) Si oui, lesquelles ? Selon vous, pourquoi y participe-t-il ?
 - ii) Qu'en était-il lorsqu'il était en 6^e année ?
- ✓ f) Selon vous, quel est son **degré d'attention** en classe ? Lors de la période des devoirs, de l'étude ?
 - ✓ i) Croyez-vous qu'il puisse avoir de la difficulté à être attentif en classe ? Si oui, que croyez-vous qu'il fait quand il est inattentif ?
 - 🚦 ii) Qu'avez-vous observé vous permettant de percevoir son attention ou son inattention ?
 - iii) Qu'en était-il lorsqu'il était en 6^e année ?
- ✓ g) Quand il se retrouve devant un **problème à résoudre ou une tâche difficile**, comment pensez-vous qu'il réagit en classe ? pendant les devoirs et l'étude ?
 - ✓ i) Que fait-il ? Que se dit-il ?
 - ✓ ii) Essaie-t-il de comprendre ce qu'il a à faire avant de demander de l'aide ? S'il demande de l'aide, à qui s'adresse-t-il ?
 - ii) Si vous l'aidez, comment croyez-vous qu'il se sent à faire ses devoirs, son étude avec vous ?
 - iii) Qu'en était-il lorsqu'il était en 6^e année ?

- h) Avez-vous des exemples à me relater montrant qu'il **aime apprendre** et qu'il veut apprendre ? Si oui, lesquels ?
 - i) Qu'en était-il lorsqu'il était en 6^e année ?
- i) Lui arrive-t-il de porter un **jugement sur la pertinence et l'utilité de ses devoirs**, des sujets abordés en classe, des stratégies ou démarches enseignées en classe ?
 - i) Si oui, que considère-t-il comme utile et pertinent ?
 - ii) Comme inutile et non pertinent ?
- Comment décririez-vous ses **relations avec ses enseignants** ?
- a) Selon vous, a-t-il des enseignants qui lui donnent le goût de s'engager à l'école ?
 - i) Si oui, que font ces enseignants pour influencer son engagement ? Pouvez-vous m'en donner des exemples ?
- b) Qu'en était-il lorsqu'il était en 6^e année ?
- Comment décririez-vous ses **relations avec ses amis et les autres élèves de sa classe** ? (harmonieuses, difficiles, faciles, amusantes, plaisantes, conflictuelles...)
- a) Comment a-t-il créé son nouveau réseau social au secondaire ? A-t-il eu de l'aide ?
 - # i) L'avez-vous aidé à se faire de nouveaux amis ? Si oui, comment ?
- b) Comment ou en quoi ses amis, ses pairs influencent-ils son engagement et sa réussite ?
 - i) Ses amis avaient-ils sur lui un degré d'influence différent lorsqu'il était en 6^e année ? Si oui, quel était-il ?
- Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois s'est-il **absenté sans raison valable** ou pour de l'école buissonnière ?
- a) Pourquoi s'est-il absenté ?
- b) Qu'en était-il en 6^e année ?

La réussite lors de la TPS

- a) Quels sont les cours dans lesquels il a de bons et de moins bons résultats ? Pourquoi ?
- b) Comment sont ses résultats en comparaison de ceux qu'il avait en 6^e année ?

2^E THÈME : L'IMPLICATION PARENTALE

1. De façon générale, croyez-vous avoir une **influence sur l'engagement de votre adolescent** ? Pourquoi ? Comment ?
 - a) Sur son comportement, sa participation aux tâches scolaires et aux activités parascolaires ?

- ❖ b) Sur son degré d'attention ?
 - c) sur son sentiment d'appartenance à l'école, sa valorisation de l'apprentissage et de l'éducation, ses émotions envers l'école et les activités qui y sont offertes ?
2. Depuis son entrée au secondaire, est-ce que votre **implication auprès de lui a changé** ? Si oui, en quoi a-t-elle changé ? Si non, pourquoi ?
 3. Comment votre adolescent a-t-il vécu **sa TPS** ?
 - a) L'avez-vous accompagné dans sa TPS ? Si oui, en quoi ? (visite de l'école secondaire, discussion sur le secondaire...) Si non, pourquoi ?

IMPLICATION PARENTALE À LA MAISON

4. Des sous-thèmes concernant l'**implication parentale à la maison**. Répondez en tenant compte de votre disponibilité, de vos intérêts. Si pas de réponses à donner, nous passerons.
 - 🗨️ a) **Le soutien scolaire** : Lorsque votre adolescent était en 6^e année, vous arrivait-il de l'aider à faire ses devoirs ? Si oui, en quoi consistait cette aide ? Si non, pourquoi ?
 - i) Aujourd'hui, accompagnez-vous votre adolescent de la même façon que vous le faisiez lorsqu'il était en 6^e année ?
 - 🗨️ Quel est cet accompagnement ?
 - 🗨️ S'il y a lieu, quels sont les changements ?
 - # iii) S'il l'aide à faire ses devoirs, racontez-moi une période de devoirs, d'étude.
 - # iv) Pourquoi l'aidez-vous, l'accompagnez-vous ?
 - ✓ v) Que souhaitez-vous que votre adolescent retienne de cette aide, de cet accompagnement que vous lui offrez ?
 - vi) Percevez-vous des changements dans son engagement à la suite de votre soutien scolaire ?
- ◆ b) **La supervision parentale** : Lorsque votre adolescent était en 6^e année, vous arrivait-il de superviser ses progrès scolaires, son temps consacré aux loisirs et aux études ?
 - ◆ i) Si oui, comment faisiez-vous ? Si non, pourquoi ?
 - ◆ ii) Maintenant qu'il est au secondaire, avez-vous modifié votre supervision parentale ? Si oui, en quoi a-t-elle changé ? Si non, pourquoi ?
 - ◆ iii) Les règles pour accompagner sa scolarité (lieu, moment, durée, exigences, etc.) ont-elles changé depuis sa 6^e année ? Pourquoi ? Comment ?
 - ◆ iv) Comment se prennent les décisions importantes qui le concernent ? Par exemple, le choix de l'école secondaire, du programme d'études, ses loisirs, ses amis...
 - vi) Percevez-vous des changements dans son engagement à la suite de votre soutien scolaire ?

- ❖ c) **La socialisation scolaire** : Lorsque votre adolescent était en 6^e année, vous arrivait-il de discuter avec lui ? Si oui, sur quels sujets portaient vos discussions ? Où et quand avaient-elles lieu ? Qui commençait la discussion ?
 - ❖ i) Maintenant qu'il est au secondaire, vous arrive-t-il de discuter avec votre adolescent ? Si oui, sur quels sujets portent vos discussions ? Où et quand ont-elles lieu ? Qui commence la discussion ? Quels sont les changements comparativement au primaire ?
 - ❖ ii) Percevez-vous un changement dans l'engagement de votre adolescent à la suite de certaines de vos discussions ? Si oui, quel est-il ?

- ❖ d) Vous arrive-t-il **d'encourager votre adolescent** ?
 - ❖ i) Si oui, l'encouragez-vous de la même façon que lorsqu'il était en 6^e année ? S'il y a lieu, quels sont ces changements ?
 - ❖ ii) Quand, comment et dans quelles circonstances l'encouragez-vous ?
 - ❖ iii) Pouvez-vous me donner des exemples d'encouragements ?
 - ❖ iv) Percevez-vous un changement dans l'engagement de votre adolescent à la suite de certains de vos encouragements ? Si oui, quel est-il ?

- ❖ e) Vous arrive-t-il de lui **communiquer vos attentes concernant sa réussite**, ses études ?
 - ❖ i) Si oui, comment le faites-vous ?
 - ❖ ii) Lui communiquez-vous vos attentes de la même façon que lorsqu'il était en 6^e année ? S'il y a lieu, quels sont ces changements ?
 - ❖ iii) Pouvez-vous me donner des exemples où vous lui communiquez vos attentes ?
 - ❖ iv) Percevez-vous un changement dans l'engagement de votre adolescent à la suite de la communication de vos attentes ? Si oui, quel est-il ?

- ❖ f) Lorsque votre adolescent était en 6^e année quelles étaient les **valeurs que vous cherchiez à lui transmettre** (lui enseigner ou à lui apprendre quelque chose pour réussir à l'école) ?
 - ❖ i) Comment vous y preniez-vous ?
 - ❖ ii) Aujourd'hui, cherchez-vous à lui transmettre les mêmes valeurs ? Si non, quelles sont-elles ? Pourquoi ont-elles changé ?
 - ❖ iii) Comment vous y prenez-vous ?
 - ❖ iv) Percevez-vous un changement dans l'engagement de votre adolescent concernant ses valeurs ? Si oui, quel est-il ?

IMPLICATION PARENTALE À L'ÉCOLE

5. Concernant l'**implication parentale à l'école**, répondez tout simplement en tenant compte de **votre disponibilité, de vos intérêts**. Si vous n'avez pas de réponses à donner, nous passerons au sous-thème suivant.

⇒ a) **La communication parent-enseignant** : Lorsque votre adolescent était en 6^e année, est-ce que ses enseignants et vous avez communiqué ensemble ? Si oui, pourquoi ? Comment communiquiez-vous ? Sur quels sujets ? Où et quand communiquiez-vous ?

⇒ i) Maintenant qu'il est au secondaire, est-ce que telles communications se sont établies ? Si oui, pourquoi ? Comment ? Sur quels sujets ? Où et quand communiquiez-vous ?

2. ii) Quels sont les changements comparativement à la 6^e année ?

⇒ iii) Percevez-vous un changement dans l'engagement de votre adolescent à la suite de certaines de vos communications avec ses enseignants ? Si oui, quel est-il ?

b) **La participation aux événements scolaires** : Depuis qu'il est au secondaire, avez-vous reçu des invitations à participer à des événements scolaires (spectacles, activités sportives, etc.) ? Si oui, lesquelles ? Y avez-vous participé ? Pourquoi ?

➤ i) Est-ce que vous receviez des invitations semblables lorsqu'il était en 6^e année ? Si oui, lesquelles ? Y avez-vous participé ? Pourquoi ?

➤ ii) Selon vous, croyez-vous que votre participation au primaire ou au secondaire a eu une influence sur l'engagement de votre adolescent ?

= c) **Le bénévolat** : Avez-vous reçu de l'information ou des invitations à faire du bénévolat dans l'école primaire de votre adolescent ? Si oui, sur quoi portaient ces invitations ? Avez-vous été bénévole ? Pourquoi ?

= i) Avez-vous reçu de telles invitations depuis qu'il est au secondaire ? Si oui, sur quoi portaient ces invitations ? Avez-vous été bénévole ? Pourquoi ?

= ii) Selon vous, croyez-vous que votre bénévolat au primaire ou au secondaire a eu une influence sur l'engagement de votre adolescent ?

6. **Parmi tous les thèmes** que nous avons abordés concernant l'implication parentale,
 - a) Qu'est-ce qui, selon vous, a **la plus grande influence** sur l'engagement et la réussite de votre adolescent ? Pourquoi ?
 - b) Qu'est-ce qui a **le moins d'influence** sur son engagement et sa réussite ? Pourquoi ?
7. Quels **conseils donneriez-vous à d'autres parents** concernant leur implication auprès de leur adolescent pour favoriser son engagement ?
8. Y a-t-il quelque chose dont nous n'avons pas parlé jusqu'ici et que vous **aimeriez ajouter** ?

FIN DE L'ENTREVUE

- Synthèse commune des informations recueillies pendant l'entrevue pour s'assurer que le message a été bien compris de part et d'autre;
- **Remerciements et demande d'autorisation de contacter à nouveau** le participant pour un supplément d'informations, le cas échéant.

JOURNAL DE BORD

- Bref compte-rendu de l'entrevue, de son contexte et de son déroulement;
- Pistes de réflexion amorçant l'analyse préliminaire des données.

Annexe H

Guide d'entrevue des adolescents

Guide d'entrevue semi-dirigée des adolescents
du projet de recherche

*L'implication parentale pour favoriser l'engagement d'adolescents à risque
de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire*

Participant : _____

Date : _____

Heure : _____

Lieu : _____

ENREGISTREMENT

MISE EN SITUATION

- Salutations et présentations;
- Rappel du projet de recherche et de ses objectifs;
- Information sur la durée et l'enregistrement audio de l'entrevue ainsi que sur le fait que les questions ne seront peut-être pas toutes posées selon les réponses obtenues;
- Rappel de la confidentialité de l'entrevue et du refus possible de répondre à certaines questions;
- Informations sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses;
- Offrir de l'eau, du jus.

1^{ER} THÈME : L'ENGAGEMENT LORS DE LA TPS³⁰

La réussite lors de la TPS

- a) Peux-tu me décrire ce qu'en général un élève doit faire en classe pour réussir à l'école ?
- b) Peux-tu me décrire ce qu'en général un élève doit faire à la maison pour réussir à l'école ?

La perception de ton engagement

1. Depuis que tu es au secondaire, comment vois-tu, évalues-tu
 - a) Ton comportement, ta participation aux tâches scolaires et aux activités parascolaires ?
 - b) Ton degré d'attention
 - c) Ton sentiment d'appartenance à l'école ?
 - Quels sont tes **sentiments, tes émotions par rapport à l'école** en général ?
À ta nouvelle école et aux activités offertes ?
 - Quelle importance accordes-tu à l'école (valorisation/apprentissage et éducation) ?
 - d) As-tu constaté des changements entre ta 6^e année et la 1^{re} sec. concernant ton comportement, ta participation, ton degré d'attention, ta façon de travailler, tes sentiments par rapport à l'école ? Si oui, lesquels ?

³⁰ Chaque puce renvoie à des éléments des thèmes étudiés dans cette thèse : la TPS, les dimensions de l'engagement et les types d'implication parentale.

- TPS
 - Engagement*
 - Engagement comportemental
 - Engagement affectif
 - ✓ Engagement cognitif
 - Implication parentale à la maison*
 - ✚ Soutien scolaire
 - ◆ Supervision parentale
 - ❖ Socialisation scolaire
 - Implication parentale à l'école*
 - ⇒ Communication parent-enseignant
 - # Participation aux événements scolaires
 - = Bénévolat

J'ai une série de sous-thèmes liés à **l'engagement en classe et à la maison** que tu auras à me décrire. Si tu n'as pas de réponses à me donner, nous passerons ce sous-thème.

- a) Avant d'aller plus loin, peux-tu me décrire comment se passe habituellement la **période des devoirs, ton étude** ?
 - i) Quand fais-tu tes devoirs, ton étude ? Où et comment es-tu installé ? Est-ce que tes parents sont présents ?
 - ii) Combien de temps passes-tu à faire tes devoirs, ton étude ?
 - iii) En fais-tu plus que ce que tes enseignants te demandent ? Pourquoi ?
 - iv) Combien de temps tes parents s'attendent-ils à ce que tu passes sur tes devoirs, ton étude ?
 - v) Qu'en était-il en 6^e année ?
- b) Quelles sont les **règles et les consignes** que les enseignants te donnent à suivre ?
 - i) Comment te comportes-tu quant aux règles et consignes de la classe ?
 - ii) Crois-tu que tes enseignants sont satisfaits de ton degré de respect des règles et des consignes ? Pourquoi ?
- c) Raconte-moi comment ça se passe concernant ton **comportement en classe**.
 - i) Par exemple, déranges-tu l'enseignant ou les autres élèves ? Es-tu poli ?
 - ii) Si c'est le cas, est-ce que cela arrive fréquemment ?
 - ii) Qu'en était-il lorsque tu étais en 6^e année (comportement + règles et consignes) ?
- d) ta **participation en classe**
 - i) Que fais-tu pendant que ton enseignant donne une explication ?
 - ii) Que fais-tu lorsque ton enseignant te laisse du temps pour faire un exercice ?
 - iii) Participes-tu aux discussions de la classe qui ont lieu en grand groupe, en sous-groupe, etc. ? Que fais-tu pour y participer ?
 - iv) Qu'en était-il lorsque tu étais en 6^e année ?
 - ❖ v) Raconte-moi ce qu'en général un élève doit faire lorsqu'il doit **lire un texte littéraire** pour répondre à des questions.
 - ❖ vi) Raconte-moi ce que, toi, tu fais quand tu dois lire un texte littéraire pour répondre à des questions.
- e) Est-ce que tu participes à une ou à des **activités parascolaires** ?
 - i) Si oui, lesquelles ? Pourquoi y participes-tu ?
 - ii) Qu'en était-il lorsque tu étais en 6^e année ?

- ✓ f) Ton **degré d'attention** en classe et lors des devoirs et de l'étude
 - ✓ i) As-tu de la difficulté à être attentif en classe ? Si oui, que fais-tu quand tu es inattentif ? Pourquoi ? Est-ce que ça t'arrive souvent ?
 - ii) Si je te regardais faire tes devoirs, ton étude, qu'est-ce que je pourrais observer pour constater que tu es attentif ou inattentif ?
 - iii) Qu'en était-il lorsque tu étais en 6^e année ?

- ✓ g) Quand tu te retrouves devant un **problème à résoudre ou une tâche difficile** en classe ou pendant tes devoirs ou ton étude
 - ✓ i) Que fais-tu ? Qu'est-ce que tu te dis dans ta tête ?
 - ✓ ii) Est-ce que tu essaies de comprendre ce que tu as à faire avant de demander de l'aide ? En classe, si tu demandes de l'aide, à qui t'adresses-tu ? À la maison, à qui demandes-tu de l'aide ?
 - Si tes parents t'aident, comment te sens-tu à travailler avec eux ?
 - iii) Qu'en était-il en 6^e année ?
 - h) Est-ce que tu **aimes apprendre** et est-ce que tu veux apprendre ?
 - i) Donne-m'en des exemples de ce que tu aimes apprendre ou veux apprendre.
 - ii) Qu'en était-il lorsque tu étais en 6^e année ?

- i) T'arrive-t-il de porter un **jugement sur la pertinence et l'utilité de ce qu'on te fait faire en classe ou en devoir** ? Te dis-tu parfois : « à quoi ça sert ? », « je suis content d'avoir appris ça aujourd'hui ! »
 - i) Si oui, raconte-moi des exemples où tu as trouvé que c'était pertinent et utile.
 - ii) Donne-moi des exemples de ce que tu trouves inutile et non pertinent.

- ❖ Parle-moi de tes **relations avec tes enseignants**
- a) As-tu des enseignants qui te donnent le goût de venir à l'école, de travailler, d'aimer l'école ?
 - i) Si oui, que font ces enseignants pour t'influencer positivement ? Des exemples ?
 - ii) Selon toi, est-ce important que des enseignants donnent aux élèves le goût d'aller à l'école ? Pourquoi ?
- b) Qu'en était-il lorsque tu étais en 6^e année ?
 - ❖ Comment décrirais-tu tes **relations avec tes amis et les autres élèves de ta classe, de ton école** ? (harmonieuses, difficiles, faciles, amusantes, plaisantes, conflictuelles...)

- a) Comment t'es-tu fait de nouveaux amis au secondaire ? As-tu eu de l'aide ?
 - ❖ i) Par exemple, est-ce que tes parents t'ont aidé à te faire de nouveaux amis ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
- b) Raconte-moi comment ça se passe lorsque tu fais un travail en équipe.
 - i) Est-ce que tes amis, les autres élèves influencent ta réussite et ton engagement (ta façon de travailler, le sérieux que tu mets dans ton travail) ? Comment ?
 - ii) Qu'en était-il lorsque tu étais en 6^e année ?
 - ❖ Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois t'es-tu **absenté sans raison valable** ou pour de l'école buissonnière ? Pourquoi ?
 - Qu'en était-il en 6^e année ?

La réussite lors de la TPS

6. Quels sont les cours dans lesquels tu as de bons résultats et ceux où tu as de moins bons résultats ? Pourquoi ?
- a) Comment sont tes résultats en comparaison de ceux que tu avais en 6^e année ?

2^E THÈME : L'IMPLICATION PARENTALE

1. De façon générale, est-ce que tes **parents ont une influence**
 - a) Sur ton comportement, ta participation aux tâches scolaires et aux activités parascolaires ? Si oui, pourquoi ? Comment ?
 - b) Sur ton degré d'attention ? Si oui, pourquoi ? Comment ?
 - c) Sur ton sentiment d'appartenance à l'école, sur l'importance que tu accordes à l'éducation à l'apprentissage, sur tes émotions envers l'école et les activités qui y sont offertes ? Si oui, pourquoi ? Comment ?
2. Depuis ton entrée au secondaire, est-ce que **l'implication de tes parents auprès de toi a changé** ? Si oui, en quoi a-t-elle changé ? Si non, pourquoi ?
 - a) Est-ce que tes parents t'ont accompagné dans ta **TPS** ? Si oui, en quoi ? Si non, pourquoi ? (visite de l'école secondaire, discussion sur le secondaire...)

IMPLICATION PARENTALE À LA MAISON

3. J'ai une série de sous-thèmes concernant **l'implication parentale à la maison**, si tu n'as pas de réponses à me donner, nous passerons au sous-thème suivant.

- ✚ a) **Le soutien scolaire** : Lorsque tu étais en 6^e année, est-ce qu'il arrivait que tes parents t'aident à faire tes devoirs ? Si oui, en quoi consistait cette aide ? Si non, pourquoi ?
 - i) Aujourd'hui, est-ce qu'ils t'accompagnent de la même façon qu'ils le faisaient lorsque tu étais en 6^e année ?
 - S'il y a lieu, quels sont les changements ?
 - ✚ S'il y a lieu, quel est cet accompagnement ?
 - ✚ ii) S'ils t'aident à faire tes devoirs, raconte-moi une période de devoirs, d'étude.
 - ✚ iii) Pourquoi crois-tu qu'ils t'aident, qu'ils t'accompagnent ?
 - iv) Est-ce que ce soutien scolaire influence positivement ou négativement ton goût de travailler, de t'engager à l'école ? Si oui, comment ?

- ◆ b) **La supervision parentale** : Lorsque tu étais en 6^e année, est-ce qu'il arrivait à tes parents de superviser tes progrès scolaires, le temps consacré à tes loisirs et à tes études ? Si oui, comment faisaient-ils ? Si non, pourquoi ?
 - i) Maintenant que tu es au secondaire, ont-ils modifié la façon de superviser tes progrès scolaires, le temps consacré à tes loisirs et à tes études ? Si oui, qu'ont-ils changé ? Si non, pourquoi ?
 - ◆ ii) Est-ce que les règles (lieu, moment, durée, exigences, etc.) concernant tes devoirs et ton étude ont changé entre la 6^e année et la 1^{re} secondaire ? Pourquoi ? Comment ?
 - ◆ iii) Comment se prennent les décisions importantes qui te concernent ? Par exemple, le choix de ton école secondaire, de ton programme d'études, de tes loisirs, de tes amis...
 - iv) Est-ce que ce soutien scolaire influence positivement ou négativement ton goût de travailler, de t'engager à l'école ? Si oui, comment ?

- ❖ c) **La socialisation scolaire** : Lorsque tu étais en 6^e année, est-ce qu'il arrivait à tes parents de discuter avec toi ? Si oui, sur quels sujets portaient vos discussions ? Où et quand avaient-elles lieu ? Qui commençait la discussion ?
 - ❖ i) Maintenant que tu es au secondaire, vous arrive-t-il de discuter ? Si oui, sur quels sujets portent vos discussions ? Où et quand ont-elles lieu ? Qui commence la discussion ?
 - ii) Quels sont les changements comparativement au primaire ?
 - ❖ iii) Penses-tu que les discussions avec tes parents puissent influencer ton engagement à l'école, ton sérieux à l'école ? Si oui, pourquoi ?

- ❖ d) Est-ce que tes **parents t'encouragent** ?
 - i) Si oui, t'encouragent-ils de la même façon que lorsque tu étais en 6^e année ?
 - S'il y a lieu, quels sont ces changements ?
 - ❖ ii) Quand, comment et dans quelles circonstances t'encouragent-ils ?
 - ❖ iii) Peux-tu me donner des exemples d'encouragements ?
 - ❖ iv) Penses-tu que les encouragements de tes parents puissent influencer ton engagement, ton implication dans ton travail à l'école ? Si oui, pourquoi ?

- ❖ e) Est-ce que tes **parents te communiquent leurs attentes concernant ta réussite**, tes études ?
 - ❖ i) Si oui, comment le font-ils ? Que te disent-ils ?
 - ii) Est-ce qu'ils te communiquent leurs attentes de la même façon que lorsque tu étais en 6^e année ? S'il y a lieu, quels sont ces changements ?
 - ❖ iii) Comment réagissent-ils lorsque tu leur montres un résultat scolaire ?
 - iv) Penses-tu que le fait de connaître les attentes de tes parents influence ton engagement ? Si oui, pourquoi ?

- ❖ f) **Valeurs importantes par rapport à l'école** : Lorsque tu étais en 6^e année, est-ce que tes parents t'ont enseigné ou appris quelque chose (façon de faire ou de penser) pour réussir à l'école ? Si oui, quoi ?
 - ❖ i) Aujourd'hui, est-ce qu'ils cherchent encore à t'enseigner ou à t'apprendre quelque chose pour réussir à l'école ? Si oui, est-ce que ce sont les mêmes valeurs ?
 - S'il y a lieu, pourquoi ont-elles changé ?
 - ❖ ii) Comment ont-ils réussi à te transmettre ces valeurs ?
 - ❖ iii) Penses-tu que les valeurs que tes parents t'ont transmises au primaire et au secondaire influencent ton engagement, ton sérieux à l'école ? Pourquoi ?

IMPLICATION PARENTALE À L'ÉCOLE

4. J'ai une série de sous-thèmes concernant **l'implication parentale à l'école**. Si tu n'as pas de réponses à me donner, nous passerons au sous-thème suivant.

- ⇒ a) **La communication parent-enseignant** : Lorsque tu étais en 6^e année, est-ce que tes parents et tes enseignants communiquaient ensemble ? Si oui, pourquoi ? Comment est-ce qu'ils communiquaient ensemble ? Sur quels sujets ? Où et quand communiquaient-ils ?
- ⇒ i) Maintenant que tu es au secondaire, est-ce que tes parents et tes enseignants ont communiqué ensemble ? Si oui, pourquoi ? Comment ? Sur quels sujets ? Où et quand ont-ils communiqué ensemble ?
 - ii) Trouves-tu qu'il y a des changements entre le primaire et le secondaire concernant la communication de tes parents avec tes enseignants ? Si oui, lesquels ?
 - ⇒ iii) Penses-tu que ces communications puissent influencer ton engagement ? Si oui, pourquoi ?

- # b) **La participation aux événements scolaires** : Depuis que tu es au secondaire, est-ce que tes parents ont reçu des invitations à participer à des événements scolaires (spectacles, activités sportives, etc.) ? Si oui, lesquels ? Y ont-ils participé ? Pourquoi ?
- i) Est-ce qu'ils en recevaient lorsque tu étais en 6^e année ? Si oui, lesquelles ? Y ont-ils participé ? Pourquoi ?
 - ii) As-tu ressenti une différence entre le primaire et le secondaire quant à leur participation ?
- # iii) Qu'as-tu ressenti à l'idée de leur participation ou leur non-participation ?
- # iv) Penses-tu que leur participation ou leur non-participation influence ton engagement ? Pourquoi ?
- = c) **Le bénévolat** : Est-ce que tes parents ont été invités à faire du bénévolat dans l'école quand tu étais en 6^e année ? Si oui, sur quoi portaient ces invitations ? Ont-ils été bénévoles ? Pourquoi ?
- = i) Ont-ils reçu de telles invitations depuis que tu es au secondaire ? Si oui, sur quoi portaient ces invitations ? Ont-ils été bénévoles ? Pourquoi ?
 - ii) As-tu ressenti une différence entre le primaire et le secondaire quant à leur bénévolat ?
 - = iii) Que penses-tu de cette implication ? Est-ce important pour toi ? Pourquoi ?
 - = iv) Penses-tu que leur bénévolat à l'école influence ton engagement ? Pourquoi ?

5. Parmi tous les thèmes que nous avons abordés concernant l'implication parentale,

a) Qu'est-ce qui, selon toi, a la **plus grande influence** sur ton sérieux, ton travail à l'école et ta réussite ? Pourquoi ?

b) Qu'est-ce qui a le **moins d'influence** sur ton sérieux, ton travail à l'école et ta réussite ? Pourquoi ?

6. Si des parents te demandaient **conseil pour aider leur adolescent à s'engager** à l'école, quels conseils leur donnerais-tu ?

7. Y a-t-il quelque chose dont nous n'avons pas parlé jusqu'ici et que tu **aimerais ajouter** ?

FIN DE L'ENTREVUE

- Synthèse commune des informations recueillies pendant l'entrevue pour s'assurer que le message a été bien compris de part et d'autre;
- **Remerciements** et **demande d'autorisation de contacter à nouveau** le participant pour un supplément d'informations, le cas échéant.

JOURNAL DE BORD

- Bref compte-rendu de l'entrevue, de son contexte et de son déroulement;
- Pistes de réflexion amorçant l'analyse préliminaire des données.

Annexe I

Certificat d'approbation éthique

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPEP), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	L'implication parentale pour favoriser l'engagement des adolescents à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire
Étudiante requérant	Joëlle Duval <input type="text"/> Candidate au doctorat, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

24 octobre 2016
Date de délivrance

1 novembre 2017
Date de fin de validité

Annexe J

Formulaire de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

L'implication parentale favorisant l'engagement d'adolescents lors de la transition primaire-secondaire

Qui dirige ce projet ?

Joëlle Duval. Je suis étudiante au doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal. Mon directeur de recherche Serge J. Larivée y est professeur au Département de psychopédagogie. Ma codirectrice est Catherine Dumoulin et elle est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Décrivez-nous ce projet

Mon projet a pour but de mieux comprendre l'implication parentale favorisant le maintien ou l'augmentation de l'engagement des adolescents lors de la transition primaire secondaire. Pour ce faire, je compte rencontrer une dizaine de duos composés d'un parent et de son adolescent de 1^{re} secondaire.

Si nous participons, qu'aurons-nous à faire ?

Comme parent et comme adolescent, vous aurez à participer à une entrevue individuelle durant laquelle je vous poserai des questions sur la réussite et l'engagement à l'école de l'adolescent ainsi que sur l'implication parentale à la maison et à l'école. L'entrevue devrait durer environ 60 minutes, et j'en ferai un enregistrement audio afin de pouvoir transcrire ce que vous m'aurez dit sans rien oublier. De plus, vous serez, l'un et l'autre, invités à fournir quelques renseignements généraux. Le lieu et le moment de l'entrevue seront déterminés conjointement avec vous deux, selon vos disponibilités.

Y a-t-il des risques, des inconvénients ou des avantages à participer à cette recherche ?

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à l'entrevue, soit environ une heure. Par ailleurs, vous ne recevrez aucune compensation pour votre participation. Il se peut toutefois que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation, mais je ne peux l'assurer. Vos participations respectives contribueront cependant à mieux comprendre ce que des parents peuvent faire pour favoriser l'engagement de leur adolescent.

Que ferez-vous avec nos réponses ?

J'analyserai l'ensemble des réponses que tous les participants m'auront données afin d'essayer de décrire l'engagement des adolescents ainsi que l'implication des parents. J'essaierai aussi de dégager les types d'implication parentale qui favorisent l'engagement d'adolescents. Ces résultats feront partie de ma thèse de doctorat.

Est-ce que nos données personnelles seront protégées ?

Oui ! Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle : chaque participant à la recherche se verra attribuer un code pour éviter toute identification. Les enregistrements et les

transcriptions seront gardés dans un bureau fermé et seuls les membres de mon équipe de direction et moi-même en prendront connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de l'identifier seront détruits sept ans après la fin de mon projet. Ensuite, seules les données ne permettant pas de l'identifier seront conservées après cette période. Les résultats généraux de mon projet seront utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Est-ce que nous sommes obligés de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout ?

Non ! L'un comme l'autre, vous pourrez à tout moment décider que vous ne voulez plus participer et que vous abandonnez le projet. Dans ce cas, vous pourrez me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos réponses.

À qui puis-je parler si nous avons des questions durant l'étude ?

Pour toute question, vous pouvez me contacter aux numéros suivants ou à l'adresse suivante .

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Comment pouvons-nous donner notre accord pour participer à l'étude ?

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de le consulter au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration des participants

1. Nous comprenons que nous pouvons prendre notre temps pour réfléchir avant de donner notre accord ou non à notre participation.
2. Nous pouvons poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
3. Nous comprenons qu'en participant à ce projet de recherche, nous ne renonçons à aucun de nos droits ni ne dégageons les chercheurs de leurs responsabilités.
4. Nous avons pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et nous acceptons de participer au projet de recherche.

Signature du parent : _____ Date : _____

Nom du parent : _____ Prénom du parent : _____

Signature de l'adolescent : _____ Date : _____

Nom de l'adolescent : _____ Prénom de l'adolescent : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche aux participants. J'ai répondu de mon mieux aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension des participants. Je m'engage, avec mon équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Annexe K

Fiches de renseignements généraux : adolescents et parents

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX — PARENTS

Votre nom : _____ Mère Père

Niveau de scolarité de la mère

Secondaire Collégial Universitaire
Diplôme obtenu Diplôme non obtenu

Emploi de la mère : _____

Niveau de scolarité du père

Secondaire Collégial Universitaire
Diplôme obtenu Diplôme non obtenu

Emploi du père : _____

Revenu familial brut approximatif

Moins de 30 000 \$	<input type="checkbox"/>
30 001 \$ à 50 000 \$	<input type="checkbox"/>
50 001 \$ à 75 000 \$	<input type="checkbox"/>
75 001 \$ à 100 000 \$	<input type="checkbox"/>
100 000 \$ et plus	<input type="checkbox"/>

Nombre d'enfants dans la famille : _____ garçons; leur âge : _____
_____ filles; leur âge : _____

Nom de l'adolescent participant : _____

Approximativement, ses résultats au secondaire sont

1. en français : _____
2. en mathématique : _____

Votre adolescent a-t-il reçu un diagnostic concernant des difficultés scolaires (ex. : TDA/H, dyslexie, trouble de l'opposition, etc.) ? Si oui, lequel ? _____

Est-ce qu'un plan d'intervention (PI) adapté à ses besoins a été établi avec les intervenants scolaires du secondaire ? oui non

Fréquente-t-il l'école secondaire à laquelle son école primaire est associée ? oui non

Combien d'amis fréquente-t-il régulièrement en dehors de l'école ? _____

Combien s'est-il fait de nouveaux amis à son école secondaire ? _____

Combien avait-il d'amis au primaire ? _____

Nom : _____

Adresse postale :

Numéro de téléphone : _____

Adresse courriel : _____

NB. : Il se pourrait qu'éventuellement j'aie besoin de vous contacter à nouveau, votre adolescent ou vous-même, pour un supplément d'informations.

Annexe L

Synthèse des perceptions des parents de l'engagement des adolescents

Synthèse des perceptions des parents de l'engagement des adolescents

Engagement comportemental des adolescents	Engagement affectif des adolescents	Engagement cognitif des adolescents
<ul style="list-style-type: none"> • Comportements au secondaire : <ul style="list-style-type: none"> – Bon comportement; ○ Conduite négative : un peu de jasette; – Assiduité à l'école; – Politesse. • Comportement au primaire : <ul style="list-style-type: none"> – Moins bon qu'en 1^{re} secondaire : jaser, niaiser. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identification à l'école : sentiment d'appartenance à l'école <ul style="list-style-type: none"> – Au secondaire : sentiment de bien-être, nouveaux amis, équipe sportive. – Au primaire : <ul style="list-style-type: none"> ○ Moins bon sentiment d'appartenance qu'en 1^{re} secondaire : faible sentiment de bien-être, aucune équipe sportive, relations difficiles avec les pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Degré d'attention des adolescents : <ul style="list-style-type: none"> – Attention instable : <ul style="list-style-type: none"> ○ Être distrait ou lunatique; ○ Manquer d'intérêt; ○ Rencontrer des difficultés. – Faible attention : <ul style="list-style-type: none"> ○ Cesser d'écouter rapidement. – Au primaire : <ul style="list-style-type: none"> ○ Moins bonne attention qu'en 1^{re} sec. : ne pas raconter sa journée d'école avec justesse.
<ul style="list-style-type: none"> • Participation en classe : <ul style="list-style-type: none"> – Probable participation aux discussions <ul style="list-style-type: none"> ○ Non-participation aux discussions : être timide. – Réalisation des exercices demandés; <ul style="list-style-type: none"> ○ Écoute irrégulière lors d'une explication. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation de l'apprentissage et de l'éducation : <ul style="list-style-type: none"> – Importance moyenne accordée à l'école : <ul style="list-style-type: none"> ○ Raison : adopter une attitude de résignation plutôt que de stimulation quant à l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perception d'un sentiment d'incompétence : <ul style="list-style-type: none"> – Ne pas demander d'aide à l'enseignant; – Réagir négativement devant les difficultés. • Poursuite d'un but d'évitement.
<ul style="list-style-type: none"> • Participation aux tâches scolaires à la maison : <ul style="list-style-type: none"> – Réalisation des devoirs demandés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Émotions positives ressenties : <ul style="list-style-type: none"> – Aimer l'école secondaire; – Aimer apprendre. • Émotions négatives ressenties : <ul style="list-style-type: none"> – Anxiété; – Intimidation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efforts au secondaire : <ul style="list-style-type: none"> – Efforts suffisants : Demander de l'aide et chercher à résoudre les problèmes; – Efforts insuffisants : Manquer d'assiduité dans les études. • Efforts au primaire : moins grands qu'en 1^{re} secondaire.

Annexe M

Synthèse des perceptions des adolescents de leur propre engagement

Synthèse des perceptions des adolescents de leur propre engagement

Engagement comportemental	Engagement affectif	Engagement cognitif
<ul style="list-style-type: none"> • Comportements au secondaire : – Bon comportement : respecter les règles, écouter, ne pas jaser; – Conduites négatives : ne pas respecter les règles, niaiser, jaser; – Assiduité à l'école; – Politesse. • Comportements au primaire : – Moins bon qu'en 1^{re} secondaire : niaiser, ne pas écouter, être impoli. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identification à l'école : sentiment d'appartenance à l'école : – Au secondaire : sentiment de bien-être, relations positives avec les enseignants, nouveaux amis, fierté de l'équipe sportive; – Au primaire : Moins bon qu'en 1^{re} secondaire; <ul style="list-style-type: none"> ○ faible sentiment de bien-être, aucune équipe sportive. 	<ul style="list-style-type: none"> • Degré d'attention des adolescents : – Attention instable : <ul style="list-style-type: none"> ○ Être distrait ou lunatique; ○ Manquer d'intérêt; ○ Rencontrer des difficultés. – Bonne attention : <ul style="list-style-type: none"> ○ Écouter en classe. – Faible attention : <ul style="list-style-type: none"> ○ Cesser d'écouter rapidement. • Poursuite d'un but évitement.
<ul style="list-style-type: none"> • Participation en classe : – Participation aux discussions; <ul style="list-style-type: none"> ○ Non-participation aux discussions : être timide et ne pas savoir la réponse; – Réalisation des exercices demandés; – Écoute pendant une explication : poser de questions, prendre des notes, écouter malgré l'incompréhension. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation de l'apprentissage et de l'éducation : – Importance accordée à l'école : <ul style="list-style-type: none"> ○ Très importante; ○ Importante; ○ Moyennement importante. – Raison : l'école est nécessaire pour avoir une bonne vie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perception d'un sentiment de compétence : – Répondre aux questions. • Perception d'un sentiment d'incompétence : – Poser des questions uniquement seul à seul avec l'enseignant; – Apprendre lentement; – Réagir négativement devant les demandes d'aide.
<ul style="list-style-type: none"> • Participation aux tâches scolaires à la maison : – Réaliser les devoirs demandés : être concentré; – Faire plus de devoirs que demandé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Émotions positives ressenties : <ul style="list-style-type: none"> – Aimer l'école secondaire; – Aimer apprendre. • Émotions négatives ressenties : <ul style="list-style-type: none"> – Ennui et anxiété. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efforts au secondaire : – Efforts suffisants : Tenter de résoudre les problèmes, chercher dans les outils, demander de l'aide à l'école et à la maison. • Efforts au primaire : moins grands qu'en 1^{re} secondaire.

Annexe N

Synthèse des perceptions des parents de l'implication parentale à la maison

Synthèse des perceptions des parents de l'implication parentale à la maison

Soutien scolaire	Supervision parentale	Socialisation scolaire
<ul style="list-style-type: none"> • Aide aux travaux scolaires : <ul style="list-style-type: none"> – Demandée par les adolescents; – Offerte par les parents; – Difficulté des parents à aider : <ul style="list-style-type: none"> ○ Incompréhension des devoirs. • Enseignements parentaux : <ul style="list-style-type: none"> – Sur les stratégies d'apprentissage; – Sur les ressources disponibles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Temps consacré aux devoirs : <ul style="list-style-type: none"> – Chronométriser le temps d'étude; – Questionner. • Temps consacré aux loisirs : <ul style="list-style-type: none"> – Réduire le temps consacré aux jeux électroniques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien affectif : <ul style="list-style-type: none"> – Encouragements : <ul style="list-style-type: none"> ○ À poursuivre les efforts de réussite en travaillant fort. – Compliments : <ul style="list-style-type: none"> ○ Bons résultats.
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien à l'autonomie : <ul style="list-style-type: none"> – Prise de décisions : <ul style="list-style-type: none"> ○ Par l'adolescent seul : loisirs; ○ Conjointement : en conscientisant; ○ Par le parent seul : si décision déraisonnable. – Enseignements parentaux : <ul style="list-style-type: none"> ○ Assumer ses choix; ○ Fournir des efforts; ○ Développer l'autonomie. – Visite de l'école secondaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Surveillance des progrès scolaires : <ul style="list-style-type: none"> – Réactions aux résultats scolaires : <ul style="list-style-type: none"> ○ Principes du conditionnement opérant : punition négative; ○ Approche socioconstructiviste : communication d'attentes. – Surveillance des travaux scolaires : <ul style="list-style-type: none"> ○ S'informer de la journée d'école; ○ Vérifier les devoirs. – Pas de supervision : <ul style="list-style-type: none"> ○ Pour développer l'autonomie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Communication des attentes scolaires : <ul style="list-style-type: none"> – Quant à la réussite; – Quant aux efforts à fournir; <ul style="list-style-type: none"> ○ L'importance de se surpasser. • Attentes réalistes et atteignables
<ul style="list-style-type: none"> • Encouragement à participer en classe : <ul style="list-style-type: none"> – Écouter attentivement; – Poser des questions. 		<ul style="list-style-type: none"> • Discussions parent-adolescent : <ul style="list-style-type: none"> – Sur le quotidien scolaire, les relations familiales et l'intimidation.
		<ul style="list-style-type: none"> • Enseignements parentaux : <ul style="list-style-type: none"> – Sur les efforts à fournir; – Sur la concentration; – Sur la résolution de problème.

Annexe O

Synthèse des perceptions des adolescents de l'implication parentale à la maison

Synthèse des perceptions des adolescents de l'implication parentale à la maison

Soutien scolaire	Supervision parentale	Socialisation scolaire
<ul style="list-style-type: none"> • Aide aux travaux scolaires : <ul style="list-style-type: none"> – Offerte par les parents; – Demandée par les adolescents. • Difficulté des parents à aider : <ul style="list-style-type: none"> – Connaissances insuffisantes. • Sentiments quant à l'aide aux devoirs : <ul style="list-style-type: none"> – Sentiment de bien-être : <ul style="list-style-type: none"> ○ Aide personnalisée; ○ Sentiment de confiance. – Sentiment d'incompétence : <ul style="list-style-type: none"> ○ Quand le parent ne peut aider. 	<ul style="list-style-type: none"> • Temps consacré aux devoirs et aux loisirs : <ul style="list-style-type: none"> – Devoirs priorisés; – Pas de supervision : autonomie développée au secondaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien affectif : <ul style="list-style-type: none"> – Encouragements : <ul style="list-style-type: none"> ○ En réconfortant; ○ En posant des actions parentales. – Compliments <ul style="list-style-type: none"> ○ Bons résultats. – Sensation d'avoir la confiance des parents.
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien à l'autonomie : <ul style="list-style-type: none"> – Prise de décisions : <ul style="list-style-type: none"> ○ Par l'adolescent seul : amis; ○ Conjointement : en discutant. – Visite de l'école secondaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Surveillance des progrès scolaires : <ul style="list-style-type: none"> – Réactions aux résultats scolaires : <ul style="list-style-type: none"> ○ Principes du conditionnement opérant : renforcement positif; ○ Approche socioconstructiviste : conscientisation. – Surveillance des travaux scolaires : <ul style="list-style-type: none"> ○ Aucune au secondaire; ○ En 6^e année : de la qualité et de la pertinence des travaux scolaires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Communication des attentes scolaires : <ul style="list-style-type: none"> – Quant à la réussite; – Quant aux efforts à fournir; – Quant à l'importance d'avoir de bons résultats; – Quant à l'importance de ne pas décrocher de l'école.
<ul style="list-style-type: none"> • Encouragement à participer en classe : <ul style="list-style-type: none"> – Adopter un bon comportement. 		<ul style="list-style-type: none"> • Discussions parent-adolescent : <ul style="list-style-type: none"> – Sur le quotidien scolaire.

Annexe P

Synthèse des perceptions des parents de l'implication parentale à l'école

Synthèse des perceptions des parents de l'implication parentale à l'école

Communication parent-adolescent	Participation aux évènements scolaires	Bénévolat
<ul style="list-style-type: none"> • Communication satisfaisante : – Courriels; – Rencontre des enseignants. • Communication insatisfaisante : – Échecs scolaires; – Relation impersonnelle avec l'adolescent. • Sujets abordés : – Réussite de l'adolescent; – Intimidation; – Engagement comportemental; – TPS; – Attention de l'adolescent. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1^{re} secondaire : – Compétitions sportives. • 6^e année primaire : – Activités artistiques : <ul style="list-style-type: none"> ○ Sentiments de fierté et d'importance. • Manque de disponibilité des parents. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1^{re} secondaire : – Dans les programmes sport-études. • 6^e année primaire : – Accompagnement à des sorties scolaires; – Participation à une activité spéciale. • Manque de disponibilité des parents. • Pas d'implication dans le fonctionnement de l'école.

Annexe Q

Synthèse des perceptions des adolescents de l'implication parentale à l'école

Synthèse des perceptions des adolescents de l'implication parentale à l'école

Communication parent-adolescent	Participation aux événements scolaires	Bénévolat
<ul style="list-style-type: none">• Mode de communication :– Par écrit;– Par téléphone;– Lors de rencontres.• Communication satisfaisante :– Meilleure relation avec les enseignants.• Communication insatisfaisante :– Effet contraignant sur l'adolescent.	<ul style="list-style-type: none">• 1^{re} secondaire :– Cérémonies sportives.• 6^e année primaire :– Activités artistiques ou honorifiques :<ul style="list-style-type: none">○ Sentiment de fierté;○ Désir de dépassement.	<ul style="list-style-type: none">• 6^e année primaire :– Accompagnement à des sorties scolaires.