

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

« Perception des parents du soutien qu'ils reçoivent quant à leur
enfant qui présente des échecs scolaires au secondaire »

par
Sara Savoie

Département de psychopédagogie
Faculté de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise (m.a.)
en psychopédagogie option orthopédagogie

avril 2007

copyright, Sara Savoie, 2007



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

« Perception des parents du soutien qu'ils reçoivent quant à leur
enfant qui présente des échecs scolaires au secondaire »

présenté par :

Sara Savoie

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Jean Gaudreau

Sylvie Rocque

Sylvie Cartier

Résumé

Dans un contexte de **partenariat**, très valorisé depuis les dernières années dans le milieu scolaire, il semble nécessaire d'évaluer si la **relation école-famille** est soutenue par des mesures rencontrant les besoins de chacun (Drouin et Giguère, 2001). Plusieurs auteurs ont indiqué que l'importance de la présence des **parents** dans la réussite scolaire de l'élève ne fait plus aucun doute (Deslandes et Bertrand, 2003; Paquin et Papillon, 1997; Fortin et Mercier, 1994; Rumberger *et al.*, 1990; Becher, 1986). Toutefois, certains parents ayant des enfants en **échec scolaire** aboutissent à une impasse (Paquin et Papillon, 1997; Fréchette, 1996). De plus, le fait que l'enfant soit rendu au **secondaire** ne semble en rien faciliter la tâche de ces parents (CSÉ, 1999; Cloutier, 1996).

Certains facteurs semblent favoriser la capacité du parent à se sentir apte à aider l'adolescent à mieux réussir au plan scolaire. Le sentiment de pouvoir du parent, c'est-à-dire l'**empowerment** par rapport à la situation vécue, semble un élément pouvant faire une différence (Deslandes et Cloutier, 2000). L'empowerment demande le développement de certaines caractéristiques individuelles et communautaires (Le Bossé et Lavallée, 1993). Toutefois, la considération de ces éléments semble avoir été peu observée dans le domaine de l'éducation, plus spécifiquement en terme de **soutien parental**. Pourtant, le lien entre les notions de partenariat et d'empowerment semble établi (Heenan et Bennis, 1999; MEQ, 1997).

C'est à partir de ces faits, et en espérant voir les parents plus à l'aise pour encadrer leur enfant, qu'il nous semble souhaitable d'identifier les besoins des parents d'élèves du secondaire en matière de soutien scolaire provenant de l'école et de la communauté. Pour effectuer cette recherche, de type exploratoire, nous avons consulté directement les parents d'**adolescents** ayant des échecs scolaires afin de rapporter leurs propos et d'en dégager les faits significatifs. Une meilleure compréhension des besoins soulevés par ces parents pourrait, par la suite, permettre

l'application d'un meilleur partenariat entre l'école et la famille, et ainsi faciliter la **réussite scolaire** d'élèves en difficulté scolaire.

Les résultats de la cueillette de données nous permettent de croire que les parents veulent avoir un suivi plus serré par rapport au cheminement de leur enfant sans toutefois alourdir les procédures mises de l'avant par l'école. Il est intéressant d'observer le réel besoin d'informations, de manière plus régulière, au sujet du rendement de l'élève afin que le parent se sente plus à l'aise pour soutenir à son tour l'enfant ayant des échecs scolaires. Quelques contradictions sont relevées sans enlever l'importance de la **collaboration** entre l'école et la famille afin de permettre aux parents de sentir soutenus.

Abstract

In a context of **partnership**, well developed in the educational circles during the last few years, it is necessary to evaluate if the relation between **school and family** is facilitated by precise means that meet everyone's needs (Drouin et Giguère, 2001). Several authors indicated that the **parents** involvement in the studies of their children is undoubtedly linked to their success at school (Deslandes et Bertrand, 2003; Paquin et Papillon, 1997; Fortin et Mercier, 1994; Rumberger *et al.*, 1990; Becher, 1986). However, some parents with children experiencing **school failure** are not supported adequately (Paquin et Papillon, 1997; Fréchette, 1996). In addition, the fact that the child is at **High School** does not help the situation of those parents (CSÉ, 1999; Cloutier, 1996).

Some factors improve the relative's capacity to be in a position to help the teenager succeed at school. This feeling is called **empowerment**, and it appears to be a key element for the parents to make a real difference in the child learning process (Deslandes et Cloutier, 2000). Empowerment requires the relative to develop certain individual and community skills (Le Bossé et Lavallée, 1993). However, these elements are not commonly considered in education, more specifically for **parental support**. Yet, the link between the concepts of partnership and empowerment seems already established (Heenan et Bennis, 1999; MEQ, 1997).

Starting from these facts, it is expected that various ways will be found to help the parents gain confidence in their capacity to supervise their child. It is thus necessary to identify the type of support that schools and the community should provide to the parents. In order to conduct this investigation, of exploratory type, we consulted the parents of **teenagers** having school failures to have their opinion and understand significant facts. A better comprehension of the needs raised by these parents could, thereafter, allow the application of a better partnership between school and family, and thus encourage **success** for students having school difficulties.

Data gathering results enable us to believe that the parents want to have better indications on the progress of their child. However, those parents are not interested to see any increase in the level of procedures set up by the school. It is interesting to observe a real need for information, obtained regularly, about the student's achievement so that the relative feels more comfortable to support the child experiencing school failures. Some contradictions are observed, but the **collaboration** between school and family is considered an important criteria for the parents to feel supported in their desire to help children having difficulties at school.

Table des matières

Les remerciements.....	11
Introduction	12
CHAPITRE 1 : Problématique	13
La réforme au secondaire et le partenariat école-famille	14
La participation des parents et la réussite scolaire	15
Les mesures de soutien proposées aux parents.....	17
Particularités de l'élève du secondaire en échec scolaire.....	19
Aspects problématiques du soutien offert à l'élève en échec scolaire.....	22
Les particularités des parents.....	22
L'organisation scolaire.....	23
Objectifs de recherche.....	25
CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel.....	27
La participation parentale au suivi scolaire.....	28
Le modèle du processus de la participation parentale.....	32
Le modèle de l'influence partagée en contexte scolaire	35
Le développement du sentiment d'empowerment.....	37
Le modèle du processus de l'appropriation et de l'autodétermination.....	38
Assises et fondements	38
Les dimensions de l'empowerment	39
Stratégies d'intervention liées à l'empowerment	43
CHAPITRE 3 : Méthodologie	46
Participants	46
Procédure	48
Analyse des données et présentation des résultats	56
Traitement et analyse.....	57
Avantages et limites.....	58
Synthèse.....	59
Présentation de la méthodologie	59
CHAPITRE 4 : Description des résultats et analyse.....	60
Données recueillies des questionnaires.....	60
Données recueillies des groupes de discussion.....	78
Analyse de l'ensemble des données.....	82

CHAPITRE 5 : Discussion.....	85
Le soutien apporté aux parents : ses caractéristiques.....	85
Les améliorations suggérées : leurs conséquences selon les parents.....	88
Le processus d'implication : une résultante du soutien apporté aux parents	89
Les besoins des parents	91
Conclusion.....	95
Références	97
ANNEXE 1	105
ANNEXE 2	117

Liste des tableaux

Tableau I : Précisions sur les parents : compilation	p.60
Tableau I (suite) : Précisions sur les parents : compilation	p.61
Tableau II : Précisions sur leur enfant : compilation	p.62
Tableau III : Parents – répondant : compilation question # 1	p.63
Tableau III (suite) : Parents – répondant : compilation question # 1	p.64
Tableau IV : Parents – répondant : compilation question # 2	p.65
Tableau V : Parents – répondant : compilation question # 3	p.66
Tableau VI : Parents – répondant : compilation question # 4	p.67
Tableau VII : Parents – répondant : compilation question # 5	p.67
Tableau VII (suite) : Parents – répondant : compilation question # 5	p.68
Tableau VIII : Parents – répondant : compilation question # 6	p.68
Tableau IX : Parents – répondant : compilation question # 7	p.69
Tableau IX (suite) : Parents – répondant : compilation question # 7	p.70
Tableau X : Parents – répondant : compilation question # 8	p.71
Tableau X (suite) : Parents – répondant : compilation question # 8	p.72
Tableau XI : Parents – répondant : compilation question # 9	p.73
Tableau XII : Parents – répondant : compilation question # 10	p.74
Tableau XIII : Parents – répondant : compilation question # 11	p.74
Tableau XIV : Parents – répondant : compilation question # 12	p.75
Tableau XV : Parents – répondant : compilation question # 13	p.75
Tableau XVI : Parents – répondant : compilation question # 14	p.76
Tableau XVI (suite) : Parents – répondant : compilation question # 14	p.77
Tableau XVII : Parents – répondant : compilation question # 15	p.78

Liste des figures :

Figure 1: Modes de participation des parents selon Adelman (Goupil, 1997b)	p.30
Figure 2: Le modèle du processus de la participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler; 1995, 1997)	p.33
Figure 3 : Modèle de l'influence partagée (Epstein, 1996)	p.35
Figure 4 : Premier groupe de discussion : codage du verbatim	p.80
Figure 5 : Deuxième groupe de discussion : codage du verbatim	p.80
Figure 6 : Troisième groupe de discussion : codage du verbatim	p.81

Les remerciements

En cette fin de parcours, je tiens à remercier ma famille pour le soutien offert et l'intérêt porté à ce projet de recherche.

J'apprécie aussi d'avoir eu la chance de collaborer avec les parents participants et l'équipe école où l'analyse de besoins s'est effectuée.

Je désire souligner le regard critique et précieux de ma directrice de recherche, Mme Sylvie Rocque, qui, malgré des moments plus difficiles, fut toujours présente.

Enfin, je veux remercier les membres du jury pour les recommandations et la rigueur dont ils ont fait preuve à l'égard de ce mémoire.

Introduction

L'école est par définition un lieu ouvert à tous où la réussite doit être à la portée de chacun. Cependant, certains élèves présentent des difficultés qui ont un impact sur leurs apprentissages scolaires. Les difficultés scolaires peuvent être notées tant à l'école primaire qu'au secondaire, mais la nature de l'intervention est différente dans les deux cas. Un bon nombre de parents d'élèves du secondaire ne savent pas quoi faire pour faire face aux difficultés vécues par leur enfant. Pourtant, la participation des parents auprès de l'élève du secondaire semble être bénéfique à sa réussite scolaire (Deslandes et Bertrand, 2003).

C'est à partir de ces observations que nous avons décidé d'élaborer cette recherche. Par celle-ci, nous désirons identifier les besoins des parents d'élèves du secondaire en matière de soutien scolaire provenant de l'école et de la communauté. Nous exposerons, dans un premier temps, les éléments de la problématique en mettant en perspective la volonté d'un meilleur partenariat école-famille, l'importance de la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, les particularités du contexte éducatif du secondaire, le soutien apporté aux parents par l'école et la communauté, tout en considérant les particularités rattachées aux adolescents en échec scolaire. Ces éléments permettront de circonscrire la réalité dans laquelle se retrouvent certains parents d'élèves du secondaire.

Dans un deuxième temps, nous mentionnerons, d'une part, les questions alimentant notre démarche de recherche et d'autre part, les objectifs de recherche visés par ce mémoire. Les éléments constituant le cadre conceptuel de ce travail seront par la suite exposés. Finalement, nous présenterons la méthodologie de recherche que nous avons utilisée afin d'évaluer les besoins des parents en matière de soutien scolaire.

CHAPITRE 1 : Problématique

Dans le cadre de la dernière réforme scolaire (CSÉ, 2004), il semble important d'évaluer les besoins des parents d'élèves ayant des échecs scolaires. La volonté de lutter contre le décrochage scolaire incite les acteurs du milieu scolaire à se concerter pour identifier les particularités rattachées à cette clientèle (CSÉ, 2004; Paquin et Papillon, 1997). Les parents d'élèves en difficulté doivent se sentir capables de donner un soutien à leur enfant si l'on désire avoir une meilleure participation de leur part (Archambault et Fortin; 2001). Toutefois, plusieurs aspects doivent être pris en considération afin de circonscrire adéquatement la problématique permettant de comprendre la réalité des parents d'élèves du secondaire éprouvant des difficultés scolaires.

Ce chapitre nous permettra de mieux comprendre l'importance du partenariat école-famille, particulièrement dans le contexte de la réforme au secondaire qui accorde une place prédominante à ce dernier. Les effets bénéfiques de la participation des parents au suivi scolaire de leur enfant seront évoqués, de même que la volonté apparemment manifeste de ces derniers à vouloir accorder du temps, particulièrement lorsqu'ils sentent que leur influence peut être déterminante. Les mesures de soutien actuellement proposées aux parents seront énoncées. Enfin, les problèmes particuliers auxquels sont confrontés les parents d'élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés scolaires, au regard du soutien à apporter à leur enfant, seront soulevés. Tous ces éléments, s'influençant les uns les autres, viendront clarifier les aspects problématiques du soutien parental de l'élève du secondaire ayant des difficultés scolaires et la nécessité d'effectuer la présente recherche.

La réforme au secondaire et le partenariat école-famille

Le domaine de l'éducation subit les influences et les courants qui stabilisent ou perturbent nos sociétés. C'est pourquoi les gouvernements des pays industrialisés, fortement influencés par le phénomène de la mondialisation et de la globalisation des marchés, ont senti le besoin de légiférer pour décentraliser leurs systèmes éducatifs (MÉQ, 1997). Dans ce courant de renouvellement de la gestion des institutions qui dispensent le savoir, le partenariat au niveau scolaire émerge, tendant à promouvoir la responsabilisation de tous les citoyens à l'égard du système scolaire (MÉQ, 1997).

Drouin et Giguère (2001) indiquent que le grand projet que représente l'élaboration du nouveau *Programme de formation* pour le secondaire a pris son envol en 2000-2001. Une réalisation de cette envergure nécessite l'observation du contexte dans lequel il sera appliqué, c'est-à-dire une école secondaire en changement qui tient compte à la fois des besoins actuels des jeunes et de ceux de la société en mouvance dans laquelle ils auront à s'intégrer.

Dans le rapport émis par le Conseil supérieur de l'éducation, en juin 1999, sur les nouveaux défis à relever par les directions d'écoles secondaires, on prend le temps de situer les principaux aspects qui sont propres à la réalité telle que vécue dans les écoles secondaires du Québec. On spécifie que les modifications à la *Loi sur l'instruction publique*, adoptées par l'Assemblée nationale en décembre 1997 ont favorisé la Réforme actuelle. Ces modifications sont l'aboutissement d'une évolution amorcée depuis plusieurs années. Elles ont été apportées pour favoriser l'émergence d'un projet éducatif et d'une organisation scolaire qui répondent davantage aux attentes des milieux et aux exigences de formation et de réussite dans un monde en profonde transformation (CSÉ, 1999).

La nouvelle loi marque un pas déterminant vers la responsabilisation des milieux. Elle recentre les rôles des acteurs autour de la mission de l'école et crée une dynamique renouvelée dans un contexte profondément remanié. Pour le Conseil supérieur de l'éducation (1999), les rôles des directions d'école secondaire, des

enseignants, des élèves et des parents évoluent donc naturellement vers des interdépendances de plus en plus substantielles. On insiste sur le fait que la notion de collaboration tient un rôle déterminant dans ce contexte de partenariat.

Deslandes et Bertrand (2003) indiquent que permettre la collaboration entre l'école et la famille, pour faciliter la participation parentale, correspond à un des objectifs visés par de nombreuses réformes en éducation. Ces auteurs expliquent que l'intérêt renouvelé pour la participation familiale au cours des dix dernières années est en partie occasionné par des changements importants dans la structure et la fonction des familles. Pour leur part, Paquin et Papillon (1997) expliquent que c'est dans la foulée de la rationalisation des services sociaux, au début des années 1990, en Ontario et au Québec, que nous assistons à un mouvement de revalorisation des rôles parentaux face à la scolarisation de leur enfant. Le mouvement en faveur de la collaboration école-famille, auquel nous assistons ces années-ci, ne s'arrête donc plus seulement aux besoins des parents des milieux socio-économiques les plus défavorisés. Ces besoins s'étendent dorénavant à tous les échelons de la société face aux nouvelles réalités que vivent les familles. Il importe alors de comprendre dans quelle mesure l'implication des parents demeure nécessaire et très significative dans le cheminement scolaire de l'adolescent.

La participation des parents et la réussite scolaire

La participation des parents au suivi scolaire semble bénéfique à la fois au développement des élèves, à leur rendement, à leurs attitudes par rapport à l'école et à leurs comportements (Deslandes, 2001). Plusieurs études ont démontré que lorsque les parents et la fratrie s'impliquent et valorisent des stratégies de résolution de problèmes, des principes de vie, de même qu'un certain nombre de valeurs, tels la discipline, l'effort et la persévérance, ceux-ci contribuent largement à la réussite scolaire (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Rumberger *et al.*, 1990; Becher, 1986).

Paquin et Papillon (1997) rappellent que les parents qui ont réussi à l'école, qui s'impliquent activement dans l'éducation de leur enfant ou qui établissent des conditions favorables d'étude, ont plus de chance d'observer un bon rendement scolaire chez leur enfant. Les conditions favorables qu'offre le milieu familial, telles que l'encadrement parental, la stabilité intrafamiliale et les habitudes saines de vie sont à ce point déterminantes qu'elles peuvent être suffisantes pour contrer les difficultés scolaires. Pour leur part, Deslandes et Bertrand (2003) spécifient qu'il a été démontré que lorsque les parents participent au suivi scolaire, les adolescents ont de meilleurs résultats scolaires, un faible taux d'absences, peu de difficultés comportementales, une perception plus positive de la classe et du climat scolaire, des habiletés autorégulatrices, une meilleure orientation vers le travail et de plus grandes aspirations scolaires. Au secondaire, le rôle des parents se fait plus discret au fur et à mesure que les élèves vieillissent, sauf pour les élèves en difficulté (Bédard-Hô, 1995; Archambault et Fortin, 2001). Les parents d'élèves faibles et moyens consacrent plus de temps à la supervision des travaux scolaires que les parents des élèves forts (Zayed, 1995). Toutefois, ces auteurs ne mettent pas à l'écart le fait que l'école et les parents ont pour rôle de guider l'élève progressivement vers l'autonomie.

Le parent est motivé à soutenir son enfant s'il croit que ses interventions auront un impact sur la réussite de l'enfant, et ce, peu importe la structure, la taille de la famille ou le niveau scolaire de l'enfant. Il doit également croire qu'il possède les connaissances et les habiletés nécessaires pour intervenir adéquatement. Sa perception de l'ouverture des enseignants quant à leur participation peut aussi influencer son implication (Deslandes et Cloutier, 2000; Bédard-Hô, 1995). D'autres recherches démontrent que ces perceptions sont liées au sentiment du pouvoir d'agir ou d'*empowerment* (Le Bossé *et al.*, 2002; Caubergs, 2002; Le Bossé et Lavallée, 1993).

L'*empowerment* est lié au sentiment de compétence personnelle (Zimmerman, 1990), de prise de conscience (Kieffer, 1984) et de motivation à l'action sociale (Anderson, 1991; Rappaport, 1987). Certains parlent de processus social de reconnaissance, de

promotion et d'habilitation des personnes dans leur capacité à satisfaire leurs besoins, à régler leurs problèmes et à mobiliser les ressources nécessaires de façon à se sentir en contrôle de leur propre vie (Gibson, 1991). En considérant ces éléments, il est possible de comprendre pour quelles raisons le développement de l'*empowerment* permet aux parents de s'impliquer davantage au suivi de leur enfant.

Certains auteurs (Deslandes et Cloutier, 2000; Bédard-Hô, 1995) révèlent que la grande majorité des parents se disent prêts à donner du temps pour aider leur enfant dans ses travaux scolaires. Ils indiquent être prêts à se doter d'outils ou de stratégies qui pourront les aider à mieux soutenir leur enfant au plan scolaire (Deslandes et Cloutier, 2000). De façon générale, les parents souhaitent intervenir directement auprès de leur enfant lorsque celui-ci traverse des périodes plus difficiles ou pour apprendre à composer avec certains comportements indésirables lorsqu'ils surviennent, mais ils doivent se sentir soutenus pour le faire (CRIRES, 1993). Les mesures de soutien mises en place par l'école et la communauté peuvent aider les parents à soutenir, à leur tour, leur enfant dans son cheminement scolaire.

Les mesures de soutien proposées aux parents

Lors d'un bilan réalisé par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), présenté en janvier 2004, l'encadrement des parents dont les enfants fréquentent l'école secondaire apparaît comme une préoccupation majeure. En effet, le CSÉ a constaté que les mesures d'encadrement mises en place par les établissements scolaires depuis le rapport Parent ont permis d'éclairer, de mobiliser et de soutenir les parents.

Les mesures de soutien auxquelles les recherches nous réfèrent le plus souvent sont liées à diverses interventions: des visites à domicile par des spécialistes pour outiller les parents afin qu'ils puissent aider leur enfant dans ses travaux scolaires, des conférences mensuelles portant sur des sujets éducatifs par des spécialistes, des rencontres hebdomadaires parents-enfants avec l'enseignant qui ont lieu à l'école et qui abordent des contenus scolaires et des rencontres occasionnelles de parents leur

permettant de partager leur expérience et des activités récréatives et communautaires parents-enfants (CSÉ, 2004; Paquin et Papillon, 1997).

Toutefois, il semble que malgré le fait que l'école tente d'engager davantage les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, elle n'offre pas assez d'activités spécifiques pour préparer les parents à mieux jouer leur rôle de soutien (Paquin et Papillon, 1997). Nous constatons que les programmes d'assistance éducative parentale sont rarement offerts dans le milieu scolaire. Pourtant, parmi les répercussions les plus bénéfiques de ces programmes, on constate que la majorité des parents y ayant participé ont amélioré leur attitude face à l'école, ont accru leur confiance dans le système éducatif et s'impliquent davantage dans les travaux et les activités scolaires de leur enfant (CSÉ, 2004; Paquin et Papillon, 1997).

Encore aujourd'hui, l'école concentre massivement ses interventions auprès des élèves, durant ou après le temps de classe. En ce sens, les quelques rencontres annuelles organisées par l'école à l'intention des parents seraient loin d'être suffisantes pour leur permettre d'établir les bases d'une routine efficace à la maison (Fortin et Mercier, 1994). Dans la plupart des cas mentionnés, les mesures de soutien disponibles pour les parents sont variées (programmes d'assistance, ateliers, services communautaires d'aide aux devoirs, écoute des proches ou d'autres parents, etc.) et s'adressent à tous les parents de l'école, mais elles sont particulièrement destinées à ceux ayant des enfants en échec scolaire (Bolduc et Fréchette, 1999).

Ces mesures sont bénéfiques car elles favorisent la concertation entre les différents partenaires de l'école (enfant/parent/enseignant), mais elles ne répondent pas à tous les besoins ressentis (Jayanthi, Bursuck, Epstein et Polloway, 1997). À l'automne 2003, parents et enseignants se mobilisaient pour sensibiliser le ministère de l'Éducation à l'insuffisance des ressources pour les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires, dénonçant le manque de personnel et la minceur des budgets prévus à cet effet (Chouinard, 2003).

Parmi les demandes des parents les plus fréquemment formulées depuis les dernières années, ceux-ci réclament de l'information sur la gestion des travaux scolaires, sur la motivation et sur la façon d'entretenir des relations interpersonnelles valables avec l'école (Chouinard, 2003; Paquin et Papillon, 1997). Certaines recherches montrent le sentiment de désarroi vécu par les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage (Paquin et Papillon, 1997; Fréchette, 1996). Ces études témoignent que la plupart des parents ayant un enfant en difficulté scolaire vivent une situation familiale particulièrement difficile. Devant la complexité du problème, ils se sentent dépourvus et, malgré leur désir de venir en aide à leur enfant, ils rencontrent de nombreuses barrières, tant aux plans personnel que scolaire. Ces recherches rappellent que l'échec scolaire n'est pas une réalité qui appartient en exclusivité aux familles monoparentales, aux familles à faible revenu ou encore aux familles où les parents sont peu scolarisés. L'échec scolaire existe sans distinction de statut social, économique ou culturel. Les parents des élèves plus faibles académiquement sont aux prises avec des enfants qui ont moins le goût de faire leurs devoirs et leur étude que les autres jeunes de leur âge. Les particularités se rattachant à ces élèves doivent, par conséquent, être considérées.

Particularités de l'élève du secondaire en échec scolaire

La problématique de scolarisation des élèves ayant des échecs scolaires au secondaire est celle des élèves dits «à risque» inscrits dans l'enseignement régulier. Parmi cette catégorie d'élèves, nous retrouvons les élèves en difficulté d'apprentissage (MÉQ, 1997). Pour réussir à développer le plein potentiel de cette clientèle, certaines adaptations scolaires sont nécessaires. Au Québec, il est intéressant de savoir qu'au moins 15 à 20% des élèves éprouvent des difficultés scolaires à l'école (Leblanc, 1999). Dans les écoles québécoises, 128 343 élèves inscrits en 1997 avaient des difficultés d'adaptation, d'apprentissage ou un handicap. Ils représentaient 12,42% de tous les élèves (MÉQ, 1997).

La notion d'élève en difficulté a évolué avec le temps. Depuis septembre 2000, le Ministère de l'Éducation du Québec inclut ces élèves dans la notion d'élèves à risque. Ce sont des élèves qui présentent des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, ou ayant un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère. Il peut s'agir d'élèves qui ont des difficultés ou des troubles d'apprentissage, des problèmes de discipline, des troubles de comportement, un retard de langage expressif (autre que la déficience langagière), des difficultés à sélectionner, à traiter, à retenir et à utiliser l'information, des comportements surréactifs (problèmes de discipline, d'attention et de concentration) ou sous-réactifs (très faible interaction avec les camarades de leur classe) ou des difficultés à atteindre les objectifs du *Programme de formation de l'école québécoise*.

Wong (1991) indique que l'élève en échec scolaire est souvent celui qui ne parvient pas à assimiler la matière abordée par l'enseignant, ne pouvant faire de liens entre celle-ci et ce qu'il connaît. L'auteur précise que les élèves en échec scolaire ont souvent les connaissances et les stratégies qu'il faut, mais ils ne savent pas quand et pourquoi les utiliser. On remarque que les élèves faibles utilisent peu de stratégies d'autorégulation (Portelance, 2002; Langevin, 1992). Dans une grande proportion, les élèves forts décident d'arrêter d'étudier lorsqu'ils ont bien compris, alors que, en général, les élèves faibles n'utilisent pas de moyens pour évaluer la qualité de leur compréhension (Pagé, 1995; Saint-Pierre, 1991).

À ces observations, s'ajoutent les difficultés rencontrées par les parents d'enfants qui sont à l'âge de réclamer plus d'autonomie et d'indépendance. En effet, la période d'adolescence ne facilite en rien le suivi de l'élève en difficulté scolaire (Cloutier, 1996). Tout au long du secondaire, les élèves traversent une période complexe de croissance physique, psychique, intellectuelle et sociale, voire spirituelle. Plusieurs découvertes et changements sont présents en même temps : puberté, fluctuations dans les humeurs, comportements contradictoires, amitiés aussi nécessaires que changeantes, découverte de l'amour, confrontation avec les parents, quête d'estime de

soi, initiation culturelle, etc. (Waddell *et al.*, 2001; Braconnier et Marcelli, 1998; CSÉ,1998; CSÉ,1996; Cloutier, 1996). Cette période semble donc aussi fascinante que périlleuse.

Payette (1998) spécifie qu'il ne faudrait pas oublier que, malgré tout, l'adolescent passe le plus clair de son temps à l'école. Pour cette auteure, l'école secondaire est « un lieu vivant, vibrant, un port d'attache, pour tous ceux qui la fréquentent [...]. Qu'ils aiment l'école ou pas, les jeunes y passent la majorité de l'adolescence »¹. L'auteure fait remarquer qu'avec les familles séparées et l'instabilité que ces événements entraînent, les amis et les éducateurs deviennent une « permanence », autant affective que physique, dans la vie de l'élève du secondaire.

Toutefois, les caractéristiques de l'école secondaire rendent plus complexe le suivi que les parents peuvent fournir à l'adolescent dans son cheminement scolaire (Daviau, 2003; Hébert, 1994). Par exemple, dès l'arrivée de l'enfant au secondaire, les parents n'ont plus à transiger avec un seul professeur, mais plusieurs, liés à diverses matières. De plus, on associe très souvent l'école secondaire à des réalités plus inquiétantes comme les drogues, le taxage et les gangs. Ces particularités ne facilitent pas l'encadrement du parent et rendent plus difficile le soutien qu'il peut offrir à son enfant.

Suite aux recherches de St-Pierre (2003), il apparaît clairement que l'école ne peut répondre à toutes les attentes des parents. Si l'école doit être le lieu où l'on doit intégrer les services offerts aux jeunes et à leurs familles, elle ne peut, à elle seule, assumer le mandat d'intégrer tous ces services. Tout comme les parents, elle a besoin d'aide, de ressources (St-Pierre, 2003).

À cet effet, Juhel (1998) insiste sur le fait que le soutien apporté aux élèves en échec scolaire favorise leur réussite scolaire. Selon l'auteur, le fait d'offrir un meilleur encadrement aux élèves ayant des difficultés scolaires peut contribuer à diminuer le

¹ Payette, F. (1998); p.36.

nombre d'échecs scolaires (Juhel, 1998). La présence et la participation des parents semblent très importantes dans les conditions favorables à la réussite scolaire. Les pratiques et le suivi fournis par ceux-ci peuvent avoir des conséquences sur la manière dont l'élève fera face à ses difficultés scolaires. Toutefois, certains obstacles rendent la tâche plus difficile.

Aspects problématiques du soutien offert à l'élève en échec scolaire

En avril 2003, la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) a émis un rapport énonçant les principaux éléments réduisant la participation des parents à l'école (FCPQ, 2003). Ceux-ci sont essentiellement rattachés aux particularités des parents et de l'organisation scolaire. C'est à partir de ces deux éléments qu'il est possible de mieux saisir les aspects problématiques réduisant les probabilités que le parent soit disposé à aider son enfant lorsqu'il est rendu au secondaire.

Les particularités des parents

Pour la FCPQ (2003), c'est une évidence, les parents et les familles ne disposent pas toutes des mêmes ressources pour participer pleinement à la réalisation de la mission éducative. Certaines problématiques familiales peuvent en effet entraver la participation des parents, y compris sa forme la plus généralisée qui concerne l'accompagnement de l'enfant à la maison et les rencontres, à son sujet, avec les enseignants ou d'autres membres du personnel de l'école. À cet égard, la Fédération cite deux exemples de limites certaines : le manque de temps et la distance culturelle. Selon la FCPQ (2003), ces exemples, auxquels pourraient s'en ajouter bien d'autres, soulèvent d'emblée la question des mesures de soutien dont doivent et peuvent bénéficier les familles. La gestion et le respect des particularités familiales semblent au coeur de ces préoccupations.

L'étude de Kay, Fitzgerald, Paradee et Mellencamp (1994) fait ressortir cinq thèmes pertinents qui expliqueraient les éléments les plus problématiques lorsqu'on parle du

soutien parental dans l'accomplissement des travaux scolaires de leur enfant. On y constate que (1) les parents se sentent souvent mal préparés pour aider leur enfant dans ses travaux scolaires puisqu'ils manquent d'informations sur le curriculum scolaire; (2) les parents auraient besoin de plus d'informations à propos des attentes du professeur vis-à-vis l'accomplissement des devoirs et du rôle qu'ils doivent tenir en tant que parent; (3) les parents croient que les travaux scolaires devraient être donnés en respectant les capacités de l'élève et les capacités de la famille; (4) ils croient également qu'il devrait y avoir plus de travaux reliés à des projets familiaux (concrets et motivants) et, finalement, (5) les parents souhaitent avoir une meilleure communication avec l'enseignant pour avoir l'impression de former une vraie équipe prête à aider l'enfant dans son cheminement scolaire.

D'autres auteurs soulignent que le manque de connaissances des programmes scolaires (les matières et leurs contenus), ajouté au manque d'intérêt et de motivation vis-à-vis des difficultés scolaires de leur enfant représentent les principales raisons limitant l'implication parentale à l'école (Fortin et Mercier, 1994). Le désengagement et la démission des parents face à leur enfant en difficulté représentent l'issue la plus courante pour leur permettre d'échapper au niveau élevé de frustration que génère le problème (CRIRES, 1993).

Les différents aspects problématiques soulevés par les parents nous amènent à remarquer les lacunes présentes dans la relation école-famille. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire d'évaluer les particularités reliées à l'organisation scolaire du secondaire.

L'organisation scolaire

La Fédération des comités de parents du Québec (2003) indique que l'organisation scolaire, malgré son discours d'ouverture, comporte souvent des barrières à la participation des parents. Les failles de l'information et de la communication de même que les limites à l'exercice du pouvoir sont deux exemples de ces embûches propres à l'organisation scolaire. Polloway, Bursuck et Epstein (2001) font eux aussi

état du problème relatif à la communication parents-école et expliquent l'impact que ce manque peut avoir sur le suivi que le parent peut fournir au plan scolaire. Évidemment, ces problèmes de communication affectent davantage les élèves en échec scolaire (Juhel, 1998; Wong, 1991).

Cullingford et Morrison (1999) relatent également la complexité vécue de part et d'autre, autant chez les parents que chez les enseignants, d'entretenir une communication régulière. Cette recherche met en évidence l'écart persistant entre le désir d'avoir une relation école-famille plus étroite et la difficulté de l'appliquer au quotidien. De ce fait, une meilleure communication entre enfants, parents, école et communauté, pourrait permettre la création d'un vrai partenariat (Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000). Selon ces auteurs, cette collaboration paraît être absolument nécessaire afin de répondre aux besoins éducatifs de chaque élève, y compris ceux des élèves éprouvant des difficultés scolaires. La vision du parent collaborateur n'est pas sans entraîner de multiples conséquences, dont celle de générer des appréhensions chez le parent face à ce rôle exigeant (Paquin et Papillon, 1997). Même si ce cadre général de répartition des responsabilités semble clair, Deslandes, Potvin et Leclerc (2000) constatent que son application pratique devient de plus en plus problématique dans une société contemporaine en proie à des bouleversements profonds qui affectent aussi bien la famille que l'école, ainsi que les liens entre ces deux institutions. Les auteurs indiquent que les changements dans la structure de la famille modifient la répartition classique des rôles, des tâches et des responsabilités. Sans dresser une liste exhaustive, les auteurs suggèrent qu'il faudrait examiner comment les tâches et les responsabilités de chacun peuvent s'articuler et contribuer à une action commune.

L'élaboration de mesures de soutien rendues disponibles pour faciliter l'implication de ces parents semble encore plus indispensable pour y arriver. Malgré leur bonne volonté et leur désir de s'impliquer, bien des parents ne savent pas quoi faire concrètement pour venir en aide à leur enfant en difficulté scolaire (Paquin et Papillon, 1997; Fréchette, 1996; Royer *et al.*, 1992). À cet égard, les parents seraient

enclins à investir davantage de temps et d'efforts pour aider leur enfant à la maison s'ils disposaient de moyens et de stratégies orthopédagogiques permettant de stimuler l'apprentissage (Epstein, 1986; Archambault et Fortin, 2001).

En ce sens, il apparaît très important d'évaluer les besoins des parents afin de dégager les éléments de soutien que l'école et la communauté pourraient leur apporter afin qu'ils se sentent capables de continuer à soutenir leur enfant, et ce, malgré le fait qu'il soit rendu à l'école secondaire. C'est pourquoi, notre recherche se veut une façon d'éclaircir la situation et de soumettre éventuellement des pistes de solution. À cet égard, les éléments de la problématique nous ont permis de mieux situer dans quel contexte se situent les parents d'élèves du secondaire en échec scolaire.

Les aspects problématiques du soutien parental donné à l'élève commandent des interventions à réaliser auprès des élèves mais également auprès des parents, afin de leur permettre de mieux venir en aide à leur enfant. Les ajustements nécessaires demandent de bien connaître les besoins des parents quant au soutien à recevoir de l'école et de la communauté. Une vision plus claire de la situation vécue par les parents est un préalable aux améliorations à apporter aux ressources déjà existantes. Dans ces circonstances, certaines questions nous apparaissent déterminantes: quelles mesures de soutien – de l'école ou de la communauté – les parents d'élèves du secondaire en échec scolaire aimeraient-ils avoir à leur disposition? Quels éléments leur permettraient de fournir un soutien à leur enfant?

Ces questions précisent ce que nous croyons important d'explorer. Elles permettent de spécifier davantage nos objectifs de recherche.

Objectifs de recherche

Au regard de la réussite des élèves et des principes de partenariat valorisés à l'intérieur de la réforme, nous souhaitons que cette recherche, de type exploratoire, puisse permettre : **a)** la description faite par les parents de la nature du soutien reçu par l'école et la communauté où se retrouve leur enfant et **b)** l'identification des

mesures de soutien que les parents aimeraient obtenir pour mieux aider leur enfant dans son cheminement scolaire.

Ce projet de recherche vise précisément à mieux comprendre les éléments déterminants qui permettent aux parents d'élèves en échec scolaire de se dire soutenus par l'école de leur enfant et la communauté à laquelle ils appartiennent et à identifier les améliorations telles que souhaitées par les parents pour se sentir davantage soutenus.

Ces objectifs révèlent l'importance accordée à l'analyse de besoins des parents consultés. Selon l'approche inductive privilégiée, la population visée est la mieux placée pour définir ses besoins et la satisfaction de ces derniers (Mayer et Ouellet, 1991). Cette manière de voir les choses va également dans le même sens que les fondements de l'*empowerment* décrits précédemment.

D'une part, nous voulons donc préciser l'état de la situation, telle que perçue par les parents et d'autre part, repérer les aspects provoquant de l'insatisfaction et les aspects satisfaisants sur lesquels il est possible de miser pour renforcer les acquis déjà observés. Par les objectifs visés, nous voulons établir les correspondances ou les différences avec les besoins inventoriés à l'intérieur de la problématique. Les objectifs permettront donc une validation des facteurs d'influence favorisant la participation parentale et des recommandations à attribuer à l'école et la communauté.

CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel

Le soutien des parents envers leur enfant s'inscrit dans la logique de la participation parentale au suivi scolaire. La capacité du parent à aider l'élève en échec scolaire semble s'expliquer par différents facteurs dont les caractéristiques liées aux pratiques éducatives, aux parents eux-mêmes et à la communauté à laquelle ils appartiennent (Deslandes et Cloutier, 2000; St John-Brooks, 1997; Rumberger *et al.*, 1990). Pour situer ces multiples variables dans leur contexte, nous avons tenté de recenser divers modèles conceptuels pouvant inclure les facteurs liés à la participation parentale. Nous voulions mieux saisir l'influence de ces facteurs les uns par rapport aux autres. De ce fait, nous voulions déterminer le rôle du sentiment d'*empowerment* et spécifier en quoi il peut favoriser l'implication du parent dans le cadre du suivi scolaire de l'élève du secondaire.

Nous nous sommes rapidement aperçu que les modèles conceptuels traitant de ce sujet étaient plutôt limités. Suite à cette constatation, nous nous sommes inspirés des travaux de Deslandes (2001b). Pour ce faire, nous utiliserons trois modèles complémentaires liés au partenariat école-famille afin de déterminer les éléments influençant le soutien apporté aux parents d'enfants en difficulté scolaire à l'ordre d'enseignement secondaire.

Dans un premier temps, il nous importe de définir la participation parentale et, par la suite, de voir en détail les facteurs qui influencent celle-ci. À cet égard, le *modèle du processus de la participation parentale* aide à comprendre la nature des éléments ayant une conséquence sur l'implication des parents dans le suivi scolaire de leur enfant.

Pour sa part, le *modèle de l'influence partagée en contexte scolaire* (Epstein, 1996) permet de mieux situer l'influence de l'école et la communauté tant sur la famille que sur l'élève lui-même. Inspiré de l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979,

1986) et s'inscrivant dans une perspective sociale et organisationnelle, ce modèle distingue les facteurs influençant la participation parentale. Une partie du modèle sera alors considérée. Cette partie est plus étroitement liée à notre recherche et décrit les facteurs que nous désirons considérer, soit : les caractéristiques des parents et des familles, des adolescents, des pratiques des éducateurs et de l'école, et celles de la communauté.

Après avoir brièvement présenté le *modèle du processus de la participation parentale* et une partie du *modèle de l'influence partagée en contexte scolaire*, nous proposerons les éléments clés du développement du sentiment d'*empowerment* en éducation. Ce sentiment s'inscrit à l'intérieur de l'influence que peut avoir l'école sur la participation du parent. Nous aborderons ensuite les conditions favorables à l'émergence du sentiment d'*empowerment* chez les parents d'élèves du secondaire en échec scolaire à partir du *modèle de processus de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille* (Bouchard, 1998). Nous constaterons que ce modèle met avant tout en valeur la nécessité d'un partage des connaissances, des habiletés et des expériences entre parents et enseignants afin d'impliquer davantage la famille dans le suivi scolaire de l'élève.

La participation parentale au suivi scolaire

Tel qu'énoncé dans la problématique, plusieurs auteurs se sont attardés aux facteurs favorisant la participation parentale (Deslandes, 2001b; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Paquin et Papillon, 1997; Rumberger *et al.*, 1990; Becher, 1986). Lors d'une recension des écrits portant sur le sujet, Deslandes (2001a) donne une définition de la participation parentale et présente ses effets sur la réussite de l'élève ainsi que sur la collaboration entre l'école et la famille.

La participation parentale au suivi scolaire correspond au rôle des parents dans l'éducation de leur enfant à l'école et à la maison (Deslandes, 2001a). Cette pratique parentale vise la réussite éducative et la socialisation de l'enfant. Deslandes (2001a)

nous rappelle que les auteurs ayant traité ce sujet, reconnaissent le caractère multidimensionnel de ce concept sans toutefois s'entendre sur le nombre de dimensions qu'il comporte. Malgré l'absence de consensus, plusieurs auteurs ont établi des classifications des modes de participation et de collaboration des parents avec l'école. Dans Goupil (1997b), les modes de classification d'Epstein (1988) et d'Adelman (1994) sont repris.

Epstein (1988) décrit la collaboration avec les parents selon les cinq catégories suivantes :

- *Les devoirs de base des parents envers leurs enfants*, qui concernent les responsabilités fondamentales des parents concernant le bien-être de l'enfant, sa santé et sa sécurité. Parmi ces responsabilités, les parents doivent préparer leurs enfants pour l'école, leur assurer le matériel requis, les superviser et les guider. Les parents ont aussi la responsabilité de favoriser une atmosphère facilitant le travail scolaire.
- *Les devoirs de base de l'école envers l'enfant et sa famille*, qui réfèrent aux devoirs de l'école de traiter l'élève de manière juste et équitable, en respectant les différences individuelles. Epstein (1988) rappelle que l'école doit communiquer les horaires, les événements, les règlements et les politiques aux parents et à l'élève. De plus, elle a l'obligation d'informer les parents du rendement scolaire de leur enfant. Afin de respecter ces obligations, l'école utilise des moyens tels les réunions, les lettres d'information, les bulletins, les rencontres entre parents et enseignants, les plans d'intervention, etc.
- *L'implication directe des parents dans l'école*, où l'aide des parents est apportée soit dans les classes ou à l'école. Epstein (1988) indique qu'il peut être question, par exemple, d'accompagner les élèves lors d'une sortie, de travailler à titre de bénévole à la bibliothèque, de participer à différents événements tels des pièces de théâtre, ou encore de superviser une activité

sportive. L'implication directe des parents peut également s'exprimer par une participation à des groupes de discussion, des ateliers d'information ou de formation, etc.

- *L'implication des parents dans les apprentissages de l'élève à la maison*, qui comprend les activités réalisées pour le développement de différentes habiletés chez leur enfant : habiletés sociales, habiletés personnelles, etc. Ce type de participation parentale inclut aussi l'aide apportée dans le travail scolaire, l'enrichissement des connaissances, la résolution des problèmes. La supervision du travail scolaire à la maison est l'une des participations les plus reconnues dans cette catégorie.
- *La participation des parents dans les prises de décisions des instances éducatives (école, commission scolaire, etc.)*, où les parents prennent part aux instances décisionnelles ou consultatives d'une école ou d'une commission scolaire.

Pour sa part, Adelman (1994) propose un autre mode de classification qui valorise sept modalités de participation des parents au suivi scolaire de leur enfant. Dans un continuum, l'auteur décrit les modalités d'implication de la famille avec l'école. Pour cet auteur, il est important de déterminer si la participation des parents vise l'amélioration du fonctionnement individuel (par exemple, de l'élève) ou du système (de la classe, de l'école ou de la commission scolaire). À l'une des extrémités du continuum, l'accent est mis sur la réponse aux besoins fondamentaux de l'élève et de sa famille. À l'autre extrémité, en passant par une gradation, l'accent est mis sur l'amélioration du système scolaire.

La figure de la page suivante présente les modes de participation des parents selon Adelman (Goupil, 1997b) :

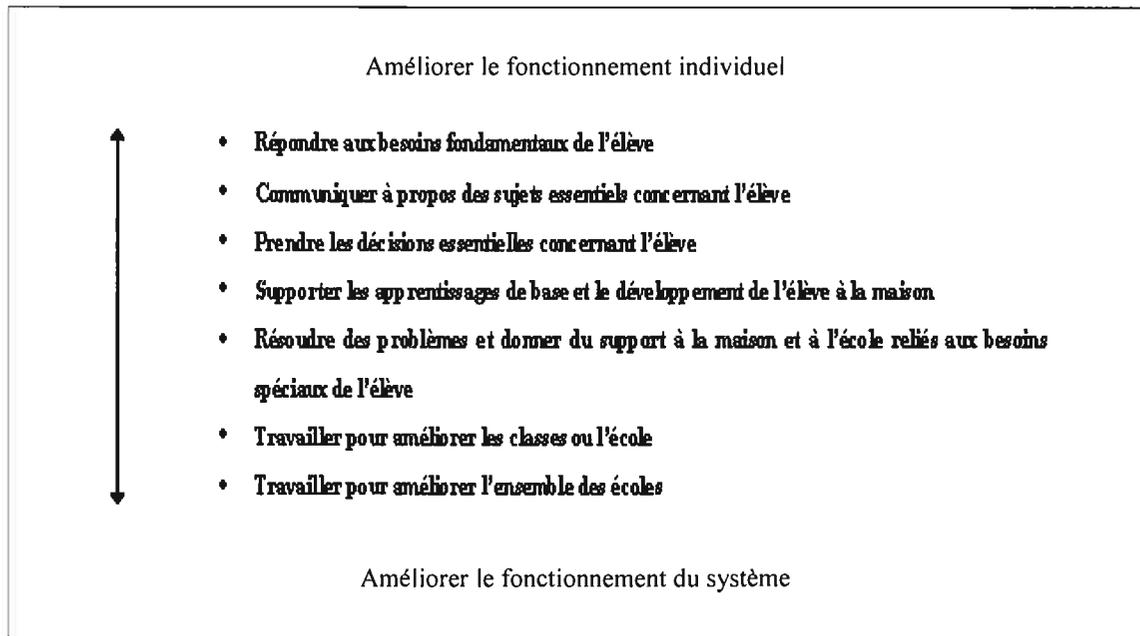


Figure 1: Modes de participation des parents selon Adelman (Goupil, 1997b) p. 125

Après avoir considéré les modèles précédents, Deslandes (2001a) reconnaît quant à elle, cinq dimensions à la participation parentale au suivi scolaire :

- Le *soutien affectif*, qui s'exprime par des encouragements, des compliments, l'aide aux devoirs, des discussions sur les choix à faire, la présence à l'école pour assister à des activités dans lesquelles les enfants sont engagés, l'accompagnement à l'occasion d'un voyage ou d'un événement spécial, par exemple;
- La *communication avec les enseignants*, qui se traduit par des appels téléphoniques ou des rencontres;
- Les *interactions parents-enfants ou parents-adolescents* axées sur le quotidien scolaire, qui se traduisent par des conversations sur l'école, sur les travaux ou sur les résultats scolaires;
- La *communication parents-école*, qui se manifeste par la présence à des réunions de parents ou par la participation à des comités décisionnels;

- La *communication parents-enfants ou parents-adolescents*, qui s'établit par des discussions sur l'actualité ou les projets d'avenir.

Ces modes de classification, abordant toutes les facettes de la participation parentale au suivi scolaire, nous aident à comprendre toutes les actions posées pour assurer celle-ci. Quelle que soit la vision de chacun, il importe de prendre en considération l'aspect multidimensionnel de la participation parentale. Celle-ci ne peut être définie d'une façon unique puisqu'elle revêt différents gestes posés par les parents, mais aussi par les enfants et par les enseignants. Ces derniers incitent les parents à prendre part au cheminement scolaire de leur enfant. Il est donc important de comprendre l'influence mutuelle qu'il y a entre la famille, l'école et l'enfant avant de situer les facteurs favorisant l'implication des parents au sein de l'école et dans le cheminement de leur enfant. À ce titre, le *modèle du processus de la participation parentale* (Hoover-Dempsey et Sandler; 1995, 1997), présenté dans la partie suivante, met en évidence la façon dont toutes ces variables ont un lien entre elles et pour quelles raisons un parent sera plus enclin à fournir un soutien à son enfant éprouvant des difficultés scolaires.

Le modèle du processus de la participation parentale

En voulant comprendre ce qui détermine ou influence la décision des parents quant à leur participation au suivi scolaire de leur enfant, nous désirions circonscrire les variables en jeu et les conséquences de celles-ci sur le rendement de l'élève en échec scolaire. De ce point de vue, le *modèle du processus de la participation parentale* (Hoover-Dempsey et Sandler; 1995, 1997) est le plus pertinent car il met en évidence les éléments permettant ou non à l'élève de se sentir soutenu, tout en décrivant par quel processus les parents décideront ou non de participer au cheminement scolaire de leur enfant.

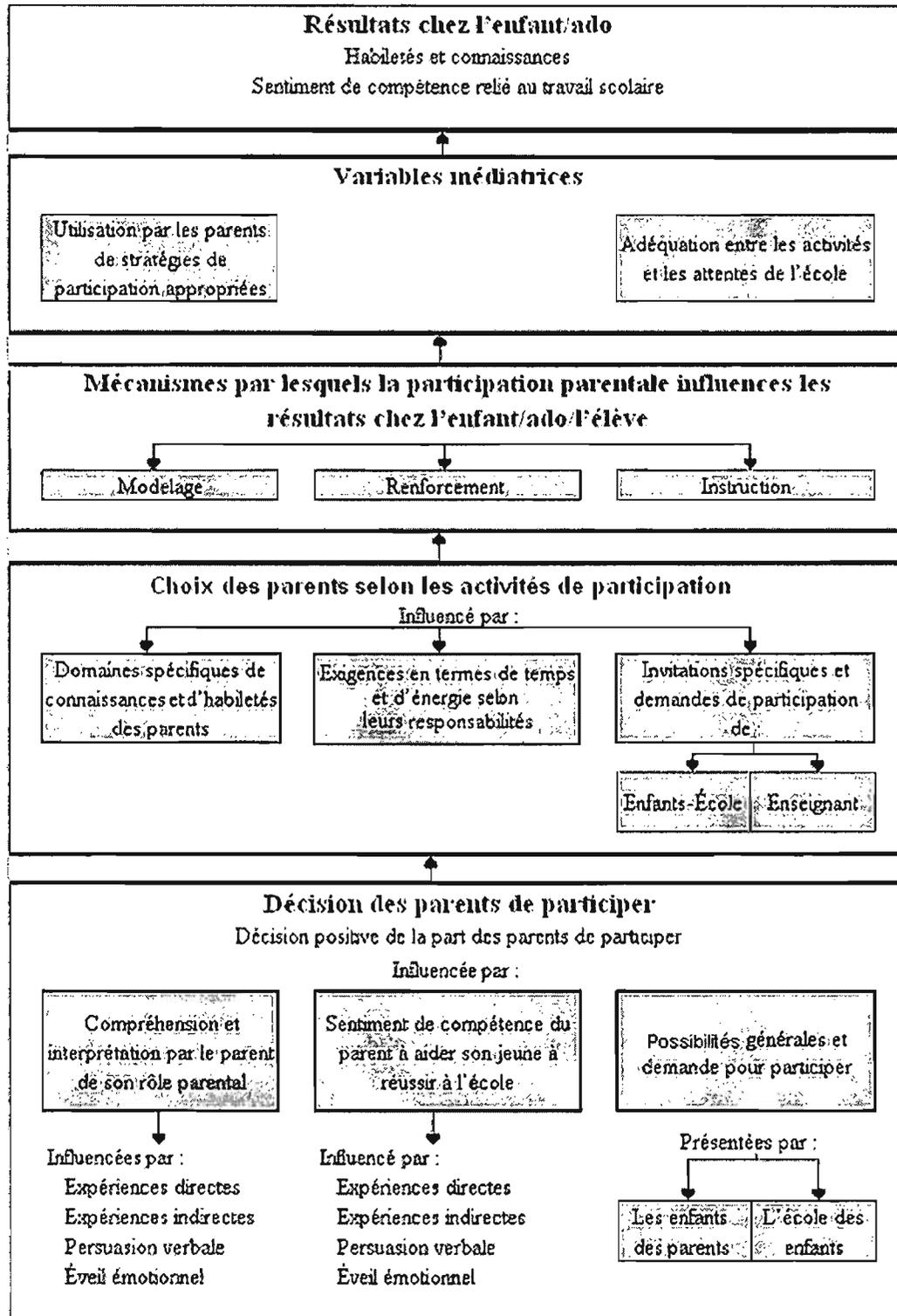
Inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986), le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) décrit les éléments influençant le processus à l'intérieur duquel les parents participent au suivi scolaire de leur enfant. Pour bien

rendre les caractéristiques de ce modèle (voir *Figure 2*), nous reprendrons l'essentiel des propos de Deslandes (2001b). L'auteure mentionne que le processus s'enclenche une fois que les parents ont compris leur rôle dans le suivi scolaire de leur enfant. Ce rôle parental inclut la collaboration. Il est à préciser que le modèle se lit de bas en haut. Dans cette perspective, les parents prennent d'abord la décision de participer ou non. Cette décision est tributaire de leur compréhension de leur rôle parental, de leur sentiment de compétence pour aider leur enfant à réussir, et des possibilités de participation véhiculées d'une part, par l'école et d'autre part, par l'élève.

Le modèle suggère qu'une fois les parents décidés à participer, ils choisissent des activités précises en fonction de la perception de leurs propres habiletés, intérêts et capacités; de leurs autres responsabilités exigeant temps et énergie, et de leur expérience relative aux invitations et aux demandes de participation qu'ils reçoivent des jeunes, des enseignants et de l'école (Deslandes, 2001b). Trois mécanismes influencent ensuite les résultats de l'élève, soit le modelage, le renforcement et l'instruction.

Selon Hoover-Dempsey et Sandler (1995), la théorie du *modelage* nous renvoie à l'importance de l'image que projettent les parents et les membres de la communauté aux élèves quant à la vie scolaire. Ces auteurs indiquent que, lorsque les adultes passent du temps avec les jeunes, ces derniers ont alors l'occasion de reproduire les attitudes et les comportements des adultes favorables à la réussite scolaire. Le *renforcement* est produit par l'engagement des parents et des membres de la communauté (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995). Plus ces derniers offrent des récompenses et félicitent les jeunes ayant les comportements associés à la réussite scolaire, plus les jeunes risquent d'adopter des comportements qui vont dans la direction voulue. Toutefois, les auteurs spécifient que les renforcements positifs attribués ne doivent pas nuire à la motivation intrinsèque de l'élève. Celui-ci doit être en mesure d'effectuer les actions propices à la réussite scolaire sans toutefois percevoir le renforcement comme le but ultime de sa démarche.

**Figure 2: Le modèle du processus de la participation parentale
(Hoover-Dempsey et Sandler; 1995, 1997)**



Enfin, l'*enseignement* permet le développement d'habiletés métacognitives par l'intervention des parents et des autres membres de la communauté auprès des jeunes (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995). L'utilisation d'un style d'enseignement direct et ouvert permet aux élèves d'adopter des habiletés cognitives de complexité supérieure : capacités de planifier, de contrôler et de s'autoréguler.

Le *modelage*, le *renforcement* et l'*enseignement* sont valorisés et ont une portée dont l'importance varie selon la *pertinence développementale des stratégies des parents* et la *congruence entre les actions des parents et les attentes de l'école*. Le processus de participation parentale aboutit finalement à l'influence que l'implication des parents peut avoir sur les résultats de l'élève. La participation des parents semble aussi avoir une répercussion positive sur les connaissances, les habiletés et le sentiment de compétence de l'élève pour réussir à l'école.

Le *modèle du processus de la participation parentale* permet de saisir l'enjeu de l'interrelation entre l'école, l'élève et les parents afin d'inciter ces derniers à s'impliquer dans le suivi scolaire de leur enfant. Toutefois, pour intégrer la nécessité de coopération et la complémentarité entre l'école et la famille, le *modèle de l'influence partagée* vient bonifier la compréhension des éléments déjà analysés (Epstein, 1986, 1988, 1996).

Le modèle de l'influence partagée en contexte scolaire

Ce modèle, illustré par des sphères représentant la famille et l'école (voir *Figure 3*), permet de mieux situer l'influence de l'école et la communauté tant sur la famille que sur l'élève lui-même (Epstein, 1996).

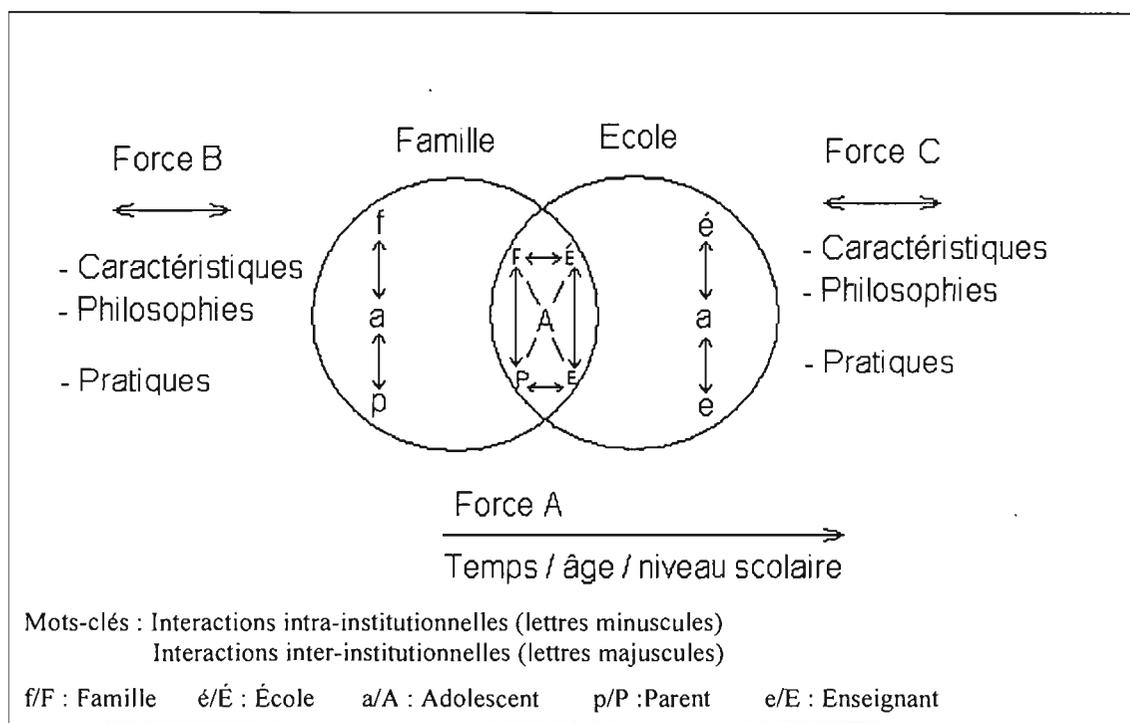


Figure 3 : Modèle de l'influence partagée (Epstein, 1996)

Dans ce modèle, il est possible de constater que la famille et l'école peuvent être liées l'une à l'autre ou encore éloignées l'une de l'autre par trois forces : le temps (*force A*); les caractéristiques, philosophies et pratiques de la famille (*force B*) et celles de l'école (*forces C*). Deslandes (2001b) explique que ces forces contribuent à créer ou non des occasions pour des activités partagées entre l'école et la famille. L'auteure souligne également que le modèle suppose que les élèves sont des agents actifs dans les relations entre l'école et les familles. Ils ont un rôle central et interagissent avec tous les éléments d'« influence ». Ils ont un devoir de prise en charge et de collaboration afin de participer à leur propre succès.

La structure interne du modèle représente d'ailleurs les relations interpersonnelles et les influences qu'elles ont entre elles (Deslandes, 2001b). Ces influences sont considérées selon deux catégories : à l'intérieur de chaque institution (lettres minuscules) et entre les institutions (lettres majuscules). De plus, deux niveaux d'interaction sont observés :

- les relations traditionnelles et organisationnelles (ex. famille-école : invitation de l'école aux familles pour la tenue d'une soirée d'information), et
- les relations spécifiques et individuelles (ex. parents-enseignants : rencontres pour la remise du bulletin).

Compte tenu des éléments du modèle, l'adaptation des pratiques éducatives est requise pour satisfaire tous les agents impliqués (Epstein, 1996). Par contre, chacun doit y participer et se soucier des besoins de l'élève. L'implication de chacun doit donc être valorisée. Ce souci d'autonomie est susceptible de soutenir le développement de l'*empowerment*, parce qu'il favorise le sentiment de compétence personnelle. Par conséquent, nous aborderons la façon dont l'*empowerment* s'insère dans le partenariat école-famille en vue de la réussite scolaire de l'élève à l'aide du *modèle du processus de l'appropriation et de l'autodétermination*.

Le développement du sentiment d'*empowerment*

Plusieurs définitions permettent de mieux saisir ce qui caractérise le sentiment d'*empowerment* chez l'individu (Le Bossé et Lavallée, 1993; Hawley et Mc Whirter, 1991). À la *dimension individuelle* relative à l'*empowerment*, s'ajoutent les perspectives *sociales* ou *communautaires* de ce concept. Nous verrons comment les deux dimensions sont importantes et complémentaires pour voir accroître la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant. Pour ce faire, nous introduirons le *modèle du processus de l'appropriation et de l'autodétermination* permettant de situer les variables favorisant le sentiment d'appropriation et d'autodétermination, composantes mêmes du sentiment d'*empowerment*.

Nous nous pencherons ensuite sur les stratégies d'intervention à privilégier afin de promouvoir le développement du sentiment d'*empowerment* chez les individus. Dans cette perspective, il sera donc possible de comprendre de quelle manière l'*empowerment* s'inscrit à l'intérieur d'un partenariat école-famille.

Le modèle du processus de l'appropriation et de l'autodétermination

Deslandes (2001b) indique que cette perspective conceptuelle s'appuie sur l'interrelation entre les représentations cognitives des parents et les modes d'intervention favorables au développement des sentiments d'appropriation et d'autodétermination. Le *modèle du processus de l'appropriation et de l'autodétermination* rend compte d'une relation entre parents et enseignants, ou toute autre personne rattachée au milieu scolaire de l'enfant, qui nécessite un partage complet des connaissances, des habiletés et des expériences de chacun (Bouchard, 1998). Il repose sur les principes d'*appropriation* et d'*autodétermination*. Nous tenterons donc de définir ces principes et de les situer par rapport aux dimensions reliées au sentiment d'*empowerment*.

Assises et fondements

Le *modèle du processus de l'appropriation et de l'autodétermination* s'appuie sur le développement du sentiment d'*empowerment* par deux éléments décisifs: soit les sentiments d'appropriation et d'autodétermination. Deslandes (2001b) spécifie que, dans ce modèle, l'*appropriation* renvoie à l'actualisation des ressources et des compétences de chacun, alors que l'*autodétermination* renvoie à l'habileté des parents de préciser leur rôle et de déterminer de quelle façon ils entendent collaborer. Le modèle illustre le processus de développement de ces deux sentiments par les liens qui unissent différents éléments qui s'influencent les uns les autres. Les variables intrinsèques (représentations, attitudes, valeurs, croyances et pratiques) et les variables extrinsèques (interventions favorables à l'appropriation et à l'autodétermination) produisent un enchaînement de réactions favorables ou non au développement des sentiments d'appropriation et d'autodétermination. De plus, il faut considérer l'effet synergique entre ces diverses variables.

Le *partenariat*, influencé par les variables dites intrinsèques, les sentiments d'appropriation et d'autodétermination et les conduites d'autonomie de la personne, ne peut avoir lieu s'il n'y a pas de *réciprocité* et d'*égalité*. Tel que mentionné

précédemment, une démarche de partenariat ne peut se faire sans la connaissance des attentes et des points de vue de chacun. Dans cette approche s'inscrit aussi la nécessité de soutien aux parents, reliée aux *interventions favorables à l'appropriation et à l'autodétermination*. En respectant leurs besoins et leurs attentes, les ressources et les compétences des parents seront considérées et leur capacité à préciser leur rôle de soutien sera favorisée.

On se doit alors de tenir compte de la dimension *individuelle* relative à l'*empowerment*, reliée davantage aux variables intrinsèques évoquées auparavant, et des perspectives *sociales* ou *communautaires* relatives à ce concept (interventions favorables à l'appropriation et à l'autodétermination).

Les dimensions de l'empowerment

Pour mieux comprendre les dimensions *individuelle* et *sociale* de l'*empowerment*, Eisen (1994) permet de comprendre plus en détails ce qui est relatif à chacun de ces types d'*empowerment*. Au plan *individuel*, Eisen (1994) définit l'*empowerment* comme la façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle. À ce niveau, la notion d'*empowerment* psychologique est primordiale. Elle est définie comme un sentiment de grand contrôle sur sa vie.

Pour l'auteur, l'*empowerment* comporte quatre composantes essentielles: la *participation*, la *compétence*, l'*estime de soi* et la *conscience critique de soi face à l'autre*, comprenant la conscience individuelle, sociale et politique. Lorsque ces quatre composantes sont en interaction, un processus d'*empowerment* est alors enclenché. D'autres auteurs se sont d'ailleurs attardé à ce processus (Gibson, 1991, Anderson, 1996). Pour eux, il s'agit d'un processus proactif centré sur les forces, les droits et les habiletés des individus et de la communauté, plutôt que sur les déficits ou les besoins.

Pour sa part, Caubergs (2002) met en perspective la notion d'*empowerment* en faisant référence au *pouvoir personnel*. Celui-ci peut, selon l'auteur, se définir par quatre types de pouvoir : le *pouvoir hiérarchique*, le *pouvoir social*, le *pouvoir créateur* et le *pouvoir intérieur*. Par *pouvoir hiérarchique*, Caubergs (2002) entend que nous inscrivons notre pouvoir personnel dans un rapport d'autorité avec d'autres personnes. La notion suppose que le pouvoir n'existe qu'en quantité limitée. Ce pouvoir repose sur des rapports de domination/subordination mutuellement exclusifs. Si une personne exerce une autorité sur une autre, cette dernière en a moins que l'autre. Par contre, ce type de pouvoir peut revêtir une connotation moins négative lorsqu'une personne en guide une autre de façon constructive.

Pour sa part, le *pouvoir social* nous renvoie à la solidarité ressentie lorsqu'on fait partie d'un groupe prêt à s'organiser pour négocier, pour défendre ses droits, etc. Caubergs (2002) rappelle que, collectivement, les gens sentent qu'ils ont du pouvoir lorsqu'ils s'organisent et s'unissent dans la poursuite d'un but commun ou lorsqu'ils partagent la même vision. Le *pouvoir créateur* nous rend apte à accomplir des choses. Il correspond à l'essence même de l'aspect individuel de l'*empowerment*. Ce pouvoir nous permet la résolution de problèmes, la compréhension du fonctionnement d'une chose ou l'acquisition de nouvelles compétences. La notion renvoie donc aux capacités intellectuelles (savoir et savoir-faire) et économiques (avoir) ; c'est-à-dire à l'accès et au contrôle des moyens de production et à la possibilité d'utiliser les moyens de production. Enfin, le *pouvoir intérieur* se fonde sur l'acceptation de soi-même et le respect des autres. Il nous renvoie à divers éléments, tels l'image de soi, la confiance en soi, l'estime de soi, l'identité, les croyances et la force psychologique (savoir être). La force spirituelle et le caractère unique de chacun sont aussi associés à ce type de pouvoir.

Les quatre types de pouvoir ne sont pas nécessairement tous présents dans une situation. Ceux-ci varient selon le contexte dans lequel se retrouve la personne ou la nature de l'action qu'elle a à poser. Dans le cas du sentiment d'*empowerment*, le

pouvoir créateur semble le plus présent Caubergs (2002). L'appropriation et l'autodétermination se développent donc à partir de ce type de pouvoir.

Caubergs (2002) indique que pour valoriser l'*empowerment*, on n'envisagera pas la prise de *pouvoir hiérarchique*, mais plutôt celle des trois autres types de pouvoir. L'*empowerment* se construit donc sur des niveaux de développement personnel (*pouvoir créateur et pouvoir intérieur*), de soutien mutuel d'un groupe, de participation et d'organisation (*pouvoir social*). À cet effet, Rissel (1994) spécifie que l'*empowerment* individuel est nécessaire mais insuffisant pour l'accomplissement de transformations et de changements au plan collectif. L'*empowerment* individuel comprend une dimension transactionnelle qui se joue aussi au plan social et collectif. Il implique une relation avec les autres et rejoint la notion de pouvoir social évoqué par Caubergs (2002).

C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de considérer l'*empowerment* sous toutes ses dimensions : tant individuelle que sociale. Il demande un effort individuel qui est alimenté par les efforts de collaboration avec un ensemble donné de personnes (Wallerstein & Bernstein, 1988).

Au plan *social*, l'*empowerment* devient un processus où il y a interaction entre la coopération, la synergie et la circulation de l'information, le tout basé sur les forces du milieu. Il est le résultat de la participation dans des actions politiques et collectives et il requiert la participation active des personnes où la redistribution des ressources est favorable pour le groupe. L'*empowerment*, considéré dans sa dimension sociale, se déroule en plusieurs étapes : la découverte des membres du milieu entre eux, le dialogue et l'établissement d'un sentiment d'appartenance au groupe, pour en arriver à un consensus. Après concertation, le groupe pose un diagnostic de la situation dans laquelle il se trouve et formule par la suite des objectifs à atteindre (Labonté, 1994). La dimension sociale de l'*empowerment* semble donc s'inscrire dans une approche participative.

Le développement de l'*empowerment* social touche le plus souvent des groupes de personnes sans pouvoir reconnu. Les forces de ces personnes sont souvent inutilisées ou sous-utilisées (Anderson, 1991; Rappaport, 1987). Cibler les forces existantes devient bénéfique pour l'ensemble du groupe. S'enclenchent alors les étapes décrites par Labonté (1994). Il est à noter que dans un tel processus, les conflits peuvent surgir. Les personnes impliquées doivent prioritairement trouver des stratégies pour diminuer ou régler ces conflits. La dimension individuelle de l'*empowerment* peut alors soutenir cette capacité de résolution de problèmes. Tel qu'indiqué, l'un des objectifs de l'*empowerment* est de rendre l'individu capable d'analyser sa situation, de définir ses problèmes et de les résoudre afin qu'il jouisse pleinement de ses droits et ses compétences (Zimmerman, 1990; Kieffer, 1984). On reprend alors les objectifs liés au *pouvoir créateur* décrit par Caubergs (2002).

En plus de la créativité, d'autres dimensions sont liées au succès de l'*empowerment social*. Selon Beaulieu, Shaminan, Donner et Pringle (1997), le soutien, l'information et les ressources sont essentiels au développement de ce sentiment. Pour ces auteurs, la considération des connaissances du parent à l'endroit des difficultés vécues par l'élève doit être le point déterminant des mesures à prendre pour favoriser son implication. Dans ces circonstances, nous pouvons postuler qu'il semble important de chercher à savoir quels sont les besoins des parents d'élèves en échec scolaire au secondaire.

Il est démontré que le soutien, l'information et les ressources offerts peuvent contribuer à favoriser l'augmentation de la confiance en soi (Beaulieu *et al.*, 1997; Chally, 1992). Le modèle du processus d'appropriation et d'autodétermination met d'ailleurs en évidence l'importance d'interventions favorables au développement des sentiments d'appropriation et d'autodétermination qui respectent les valeurs et les pratiques des individus. C'est pour cette raison que l'intervention favorisant le développement du sentiment d'*empowerment* mise sur certaines méthodes et principes particuliers.

Stratégies d'intervention liées à l'empowerment

Le Bossé, Gaudreau, Arteau, Deschamps et Vandette (2002) spécifient que toute intervention fondée sur le principe d'*empowerment* doit comporter un certain nombre de prémisses. La plus centrale est probablement celle qui pose que les personnes ou les groupes impliqués dans une réalité sociale particulière sont les mieux placés pour déterminer l'objet et la nature de l'intervention envisageable, seuls ou en collaboration avec d'autres acteurs. Dans ce cadre de référence, le souci de la participation parentale au sein du cheminement scolaire des élèves en échec scolaire doit être au centre des procédures d'intervention.

Tel qu'envisagé par Larochelle, Bednarz et Garisson (1998), ce type d'intervention s'appuie sur une conception socio-constructiviste. Les besoins sont d'abord identifiés par la famille en collaboration avec l'école que fréquente l'enfant. Sans les victimiser, l'aide doit être apportée de façon à amorcer une démarche d'*empowerment* (Le Bossé *et al.*, 2002). Émerge alors le processus détaillé dans le *modèle du processus de l'appropriation et de l'autodétermination* (Deslandes, 2001b) susceptible de favoriser une prise en charge de la part des parents. À cet effet, Katz (1984) le représente comme un paradigme synergique où les personnes sont en interaction, où il y a un partage des ressources et où la collaboration est encouragée.

L'*empowerment* concerne également la manière de faire des choix (Le Bossé *et al.*, 2002). Par conséquent, il faudrait amener l'individu à percevoir le pouvoir en termes d'aptitude à faire des choix. Le Bossé *et al.* (2002) rappellent que la notion de choix implique la capacité à percevoir les alternatives et à évaluer laquelle, parmi celles-ci, est la plus adéquate dans la situation vécue. Selon ces auteurs, il existe des choix de premier ordre et de deuxième ordre. En ce sens, certains choix sont plus significatifs que d'autres. L'enjeu de ces choix va être d'autant plus grand en tenant compte de l'impact qu'ils ont sur la vie des gens qui les prennent. L'*empowerment* jouera un rôle d'autant plus important dans les choix de premier ordre parce qu'il favorise l'habileté à satisfaire ses besoins de base (logis, habillement, alimentation, etc.).

Dans une perspective d'*empowerment*, les intervenants doivent aussi garder à l'esprit que le système social à privilégier est celui dans lequel les personnes exercent un contrôle direct sur les décisions et les événements qui ont un impact sur leur vie quotidienne (Rappaport, 1987). Les intervenants doivent ainsi être sensibilisés à l'importance de faire des choix par eux-mêmes, tel que mentionné auparavant, et comprendre que des forces sociales, politiques et économiques complexes modulent la vie des individus. Il devient donc important que le potentiel à exercer des changements constructifs dans leur environnement soit investigué et reconnu (Larochelle, Bednarz et Garisson, 1998). Ces changements doivent être valorisés en tenant compte de la pensée des individus qui vont les vivre.

La reconnaissance de l'expérience subjective des personnes, comme expertes de leur propre vie, semble essentielle au développement de l'*empowerment*. Les professionnels doivent partager l'information avec la clientèle ou le groupe de personnes auprès duquel ils désirent intervenir (Hawley & Mc Writter, 1991). L'*empowerment* implique des liens de collaboration aux plans pratique, administratif et professionnel. Ainsi, indépendamment du secteur d'activités, il est essentiel de soutenir les individus autour de projets concrets qui amènent les individus à s'impliquer collectivement pour l'amélioration de la qualité de vie de la population et de leur milieu (Larochelle, Bednarz et Garisson, 1998).

L'expérience a démontré que les programmes favorisant le développement de l'*empowerment* par l'apprentissage de stratégies de gestion de vie ont souvent mieux réussi que d'autres (Eisen, 1994). Il est souhaitable de développer chez certains membres de la communauté l'expertise nécessaire pour l'auto-gestion de programme au fur et à mesure qu'il évolue. En suivant ces recommandations, les stratégies d'intervention peuvent correspondre à l'animation de groupes de discussion en tenant compte de méthodes de communication interpersonnelle respectant l'apport de chacun ou la formation en séminaire ou en atelier (Eisen, 1994).

Les stratégies d'intervention visent un transfert d'outils, de techniques et d'expertise afin qu'il y ait une prise en charge de la part des individus. Par ce transfert, les individus augmentent leur pouvoir d'agir et leur sentiment d'*empowerment* sur une situation vécue (Le Bossé *et al.*, 2002). Les stratégies d'intervention liées au développement du sentiment d'*empowerment*, tant individuel que social, semblent toutes donner priorité aux compétences de l'individu et au développement de son autonomie. De cette manière, le sentiment de confiance en soi augmente et la personne a davantage tendance à refaire les actions positives déjà entreprises.

Les stratégies d'intervention liées à l'*empowerment* viennent favoriser les conditions préalables au *processus de l'appropriation et de l'autodétermination* (Deslandes, 2001b). Celui-ci s'inscrit dans les principes véhiculés par le *modèle de l'influence partagée en contexte scolaire* décrit par Epstein (1996). Tel qu'expliqué précédemment, la famille et l'école sont représentées comme des sphères en influence l'une et l'autre. L'élève, le parent et l'enseignant contribuent tous à cette « influence partagée ». En fait, ce modèle vient préciser le *modèle du processus de la participation parentale* (Hoover-Dempsey et Sandler; 1995, 1997) en spécifiant, pour sa part, les éléments permettant ou non à l'élève de se sentir soutenu, tout en décrivant par quel processus les parents décideront ou non de participer au cheminement scolaire de leur enfant. C'est en s'appuyant sur les principes observés à travers ces modèles que nous spécifierons les méthodes de recherche que nous privilégierons pour mieux circonscrire les besoins des parents d'élèves en échec scolaire au secondaire.

CHAPITRE 3 : Méthodologie

La nature de l'objet de recherche sur lequel nous nous penchons et les questions soulevées suggèrent le choix d'une démarche qualitative de type descriptif et exploratoire. Voulant préciser les besoins des parents ayant des enfants en échec scolaire à l'ordre d'enseignement secondaire, ce type de démarche nous semblait la plus appropriée. Quel type de soutien veulent-ils offrir à leurs enfants? Dans quelle mesure sont-ils prêts à s'investir? Leur rôle leur apparaît-il clairement défini dans le cadre scolaire?

Afin de rencontrer nos objectifs de recherche, nous avons sollicité avant tout des parents d'élèves en échec scolaire du secondaire afin de recueillir leurs propos. En tenant compte des questions de recherche évoquées, nous avons utilisé des méthodes de recherche appropriées qui nous ont permis d'obtenir l'information pertinente à nos interrogations. Nous précisons donc, à l'intérieur de ce chapitre, les participants visés par notre étude, la procédure utilisée, la manière dont nous avons procédé au traitement de l'information recueillie et, finalement, les avantages et inconvénients de la démarche méthodologique utilisée.

Participants

Les parents visés par cette recherche sont ceux dont les enfants ont un ou plusieurs échecs et qui par le fait même se retrouvent en situation plus critique face à leur réussite scolaire. Tel que vu précédemment, ces difficultés influencent la participation des parents et le soutien qu'ils doivent fournir à leur enfant (Juhel, 1998; Zayed, 1995). Les élèves visés par cette recherche évoluent dans un environnement scolaire de niveau secondaire. Les particularités qui se rattachent à cet ordre d'enseignement sont également importantes à considérer dans l'analyse de la situation.

Les parents interrogés pour les fins de cette étude provenaient tous d'un milieu semblable, soit une banlieue de la rive-sud de Montréal caractérisée par une

population de 30 000 habitants avec une moyenne d'âge de 34 ans et un revenu moyen de 31 788\$². Pour repérer les parents concernés par les objectifs de cette recherche, nous avons privilégié la sélection de certains élèves. .

D'abord, il est important de savoir que la direction de l'école où s'est déroulée l'étude a autorisé les démarches prévues à cet effet. Celle-ci a mis à notre disposition la collaboration des deux conseillers d'orientation de l'établissement, afin d'avoir recours à la base de données concernant les résultats des élèves. Ces professionnels ont sorti les grilles comparatives présentant la situation académique des élèves du 2^e et du 3^e secondaire. Certains indicateurs ont été utilisés, tels le statut de l'élève (avec ou non un code particulier), son âge et ses résultats en français, mathématiques et anglais pour les 1^{re} et 2^e étapes de l'année scolaire en cours (2005-2006). Il est à noter qu'il s'agit tous d'élèves classés dans des groupes réguliers (17 au total; 9 en 2^e secondaire et 8 en 3^e secondaire).

La collaboration des conseillers en orientation a été considérée pour des raisons très pragmatiques étant donné la description de tâches de ces professionnels non-enseignants. La direction de l'école a indiqué que ces deux conseillers en orientation avaient accès aux banques de données des résultats des élèves et de générer d'utiles grilles comparatives. De plus, les objectifs de recherche de notre étude s'harmonisaient bien avec les besoins déjà signalés à la direction et pour lesquels l'un des deux conseillers d'orientation avait été engagé, soit la réussite scolaire des élèves de l'école.

Nous avons décidé de ne pas considérer les élèves de la 1^{re} secondaire en raison des changements pédagogiques instaurés depuis l'année dernière. La Réforme du programme d'enseignement ayant d'importantes conséquences sur les modes d'évaluation et les bulletins remis aux élèves. Les résultats non-quantitatifs n'étaient pas similaires à ceux que l'on retrouvait sur les bulletins des élèves de 2^e et 3^e secondaire. De plus, les moyens de pression employés par les enseignant(e)s à

² Guide pratique de la famille julievilleoise (2003)– guide pratique du citoyen; p.7.

l'automne 2005 nous empêchaient d'obtenir deux bulletins à la date où la cueillette de données fut réalisée. De ce fait, il était impossible de situer l'élève de façon adéquate. De plus, sachant que le passage primaire-secondaire peut influencer le rendement académique de l'élève, il nous apparaissait inapproprié d'utiliser une seule communication d'informations qualitatives remise aux parents en vue de la sélection de notre échantillon.

Le nombre d'élèves sélectionnés fut relié au nombre d'échecs obtenus à l'une ou l'autre des deux étapes considérées. Nous avons tenu compte du fait que l'école a trois degrés scolaires différents, soit 1^{re}, 2^e et 3^e secondaire. Il n'y a donc pas de 4^e et 5^e secondaire. L'identification des participants à la recherche a donc été effectuée en suivant les critères de sélection suivants:

- Les résultats en français, mathématiques et anglais pour les 1^{re} et 2^e étapes de l'année scolaire en cours (2005-2006).
- Le classement régulier des élèves de 2^e et 3^e secondaire (17 classes au total; 9 en 2^e secondaire et 8 en 3^e secondaire).

Nous avons donc ciblé 107 élèves de 2^e secondaire et 60 élèves de 3^e secondaire. Les participants retenus sont donc des parents d'élèves de 2^e ou de 3^e secondaire et ayant eu un échec ou plus dans une ou des matières de base, soit : français, mathématiques ou anglais.

Procédure

Le recrutement des parents fut la première étape de cette démarche de recherche. Compte tenu du fait qu'il est presque impossible aux plans logistique et financier d'examiner une population totale, nous avons considéré un nombre restreint de participants. Ceux-ci provenaient du même milieu scolaire et nous permettaient de rencontrer les critères déterminés par les méthodes de recherche qualitative privilégiées, soit l'entrevue et l'analyse de contenu.

En effet, en suivant les indications de Bouchard et Cyr (1998) nous remarquons que ce type de recherche répond à des caractéristiques pertinentes dans le contexte de

l'étude réalisée: 1) La recherche est conçue en grande partie dans une optique compréhensive d'une problématique identifiée; 2) elle aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large; 3) elle inclut principalement une cueillette des données au moyen de méthodes qualitatives; 4) elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés; 5) elle débouche sur un récit ou une théorie plutôt que sur une démonstration.

Comme nous l'avons justifié précédemment, le type de recherche qualitative utilisée est exploratoire. De fait, du point de vue de l'exploration, elle présente de grands avantages : sa souplesse lui permet de s'adapter à des situations nouvelles et elle convient bien à l'étude du quotidien, de l'ordinaire, du transitoire, du sens de l'action et aussi de l'intervention professionnelle (Bouchard et Cyr, 1998). La recherche qualitative a habituellement recours à deux techniques principales : les discussions en groupe et les entrevues individuelles en profondeur, également appelées « face-à-face » (Bouchard et Cyr, 1998).

À l'égard de ces indications théoriques, deux phases successives de consultation, auprès des parents ciblés, furent réalisées pour recueillir l'ensemble des données. Une première consultation fut effectuée en utilisant un questionnaire à questions ouvertes et fermées; les questions ouvertes permettant aux répondants de s'exprimer dans leurs propres mots au lieu de choisir parmi des réponses prédéfinies. Ce dernier fut élaboré de façon à permettre aux parents interrogés d'identifier et de décrire les différents aspects relatifs aux objectifs spécifiques de recherche présentés aux chapitres précédents.

Une seconde consultation fut effectuée par l'entremise de groupes de discussion (« focus group ») comptant de 4 à 5 personnes. Cette seconde technique nous a permis d'approfondir l'information recueillie par questionnaire, grâce à une procédure semi-structurée, en rencontrant de petits groupes de parents préalablement interrogés par questionnaire. Parmi les parents consultés, nous avons demandé à ceux voulant se rendre disponibles pour les groupes de discussion de laisser leurs

coordonnées. Les membres des groupes de discussion ont donc participé à l'étude de façon volontaire.

Nous avons aussi interrogé la direction et certains intervenants de l'école des parents interrogés. Nous jugeons important d'obtenir l'opinion de l'école quant aux ressources disponibles, tant à l'école que dans la communauté, et des moyens utilisés pour favoriser un partenariat école-famille. Disposant d'un portrait plus global, quant aux mesures de soutien offertes par le milieu et les moyens mis en place pour valoriser le partenariat, il devenait plus pertinent de situer ainsi l'opinion des parents. Ceci nous a permis d'avoir une mise en contexte plus réaliste et objective. Tel qu'observé dans le modèle du processus de la participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler; 1995, 1997), l'interrelation entre l'école, l'élève et les parents influence l'implication des parents par rapport au suivi scolaire de leur enfant. Il faut donc tenir compte de tous ces aspects. La nécessité de coopération et la complémentarité entre l'école et la famille, également présente dans le modèle de l'influence partagée, est essentielle à la compréhension et à la réalisation du partenariat école-famille (Epstein, 1986, 1988, 1996).

Les données recueillies ont été analysées en tenant compte de certains critères reliés à l'analyse de contenu. Il faut donc s'attarder au type de traitement de données que nous avons privilégié.

Instruments utilisés

Les instruments utilisés afin de réaliser la cueillette de données nous ont permis d'inventorier les besoins des parents quant au soutien qu'ils désirent apporter à leur enfant en échec scolaire³. Les informations recueillies par le questionnaire ont été répertoriées par thèmes déterminés selon les dimensions les plus significatives (voir *Annexe 1*). Les renseignements évoqués lors de la deuxième phase de consultation ont eux aussi été classifiés selon cette méthode.

³ Il est à noter que dans le questionnaire, les expressions *difficultés d'apprentissage scolaire* et *échec scolaire* sont utilisées dans le sens qu'on leur accorde généralement dans la population, même si, à strictement parler, ces deux expressions ne sont pas équivalentes et désignent dans les faits des réalités différentes l'une de l'autre.

Les deux phases de consultation se sont faites en s'appuyant sur des outils élaborés sur mesure et en s'appuyant sur les procédures les plus pertinentes selon la littérature. Afin de connaître les besoins des parents, nous avons conçu un questionnaire à partir de la recension des écrits et des aspects les plus importants se rattachant à la participation parentale, au suivi scolaire et au partenariat désiré et vécu entre les parents et l'école. Ainsi, il nous était plus facile de cerner certaines dimensions des modèles évoqués dans notre cadre conceptuel.

Tel que présenté dans notre cadre, la participation parentale est multidimensionnelle. Notre étude a permis de mieux préciser quelles dimensions sont davantage importantes pour un contexte d'enseignement d'ordre secondaire. C'est à partir de ces dimensions que nous avons étudié la participation parentale dans le cheminement scolaire de l'élève en échec scolaire. Rappelons que, dans le cadre de notre étude, la participation parentale au suivi scolaire correspond au rôle des parents dans l'éducation de leur enfant de façon générale (Deslandes, 2001a). Dans le questionnaire élaboré, nous retrouvons d'ailleurs les différents éléments qui ont été précisés par les différents modèles conceptuels que nous avons privilégiés.

La collaboration avec les parents se révèle de toute évidence comme une réalité se basant sur différents aspects en interrelation. Les devoirs et les implications des parents définis par Epstein (1988) nous ont permis de mieux cerner les actions relatives au soutien que le parent peut apporter à son enfant, lors de son cheminement scolaire. Les questions 1, 2, 4 et 5 (voir *Annexe 1*) sont d'ailleurs construites à partir des éléments présentés par cette auteure. Les modes de participation des parents, selon Adelman (1994), ont également donné naissance à des points de repère sur lesquels nous voulions miser pour constituer le questionnaire utilisé lors de la cueillette de données. On s'aperçoit alors que la participation parentale au cheminement scolaire de l'enfant peut s'appuyer sur l'amélioration du fonctionnement individuel de celui-ci ou du système dans lequel il se retrouve.

La question 3 repose, quant à elle, sur les cinq dimensions de la participation parentale définies par Deslandes (2001a). Ces dimensions soulignent l'importance, entre autres, du soutien affectif et de la communication avec l'école pour favoriser la participation parentale. Le modèle du processus de la participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler; 1995, 1997) introduit d'autres éléments permettant d'analyser ce qui fait ou non la différence dans le soutien apporté à l'élève.

Le modèle de l'influence partagée en contexte scolaire (Epstein, 1996) démontre l'importance de considérer de part et d'autre le rôle ou l'implication des parents au regard de celle de l'école dans le soutien apporté aux élèves en échec scolaire. Ainsi, les questions 6 et 7 rejoignent cette complémentarité essentielle d'éléments à évaluer afin d'obtenir un portrait réaliste des besoins des parents. Ces questions ont été conçues également dans le but d'inclure les assises du modèle du processus de l'appropriation et de l'autodétermination (Deslandes, 2001b). Ce dernier modèle évoque la nécessité d'identifier les variables intrinsèques et extrinsèques influençant le sentiment du parent à se considérer apte ou non à aider son enfant dans son cheminement scolaire.

Les dimensions de l'*empowerment* sont également importantes puisque nous tenions à analyser la manière dont les parents désirent être soutenus et de quelle façon ils veulent s'impliquer dans le suivi scolaire de leur enfant. Ainsi, la seconde partie de notre questionnaire touche le partenariat désiré et vécu. Éventuellement, nous voulons que cette analyse de besoins donne suite à des recommandations d'amélioration fondées sur les perceptions et les opinions des parents interrogés.

Voici un tableau qui nous permet de voir le lien entre les questions formulées et les thèmes présents dans le cadre conceptuel.

Thèmes	Auteur(s) de référence	Dimensions évaluées	Questions correspondantes
Devoirs et implications des parents	Epstein (1988)	<ul style="list-style-type: none"> - Devoirs de base des parents envers leurs enfants - Devoirs de base de l'école envers l'enfant et sa famille - Implication directe des parents dans l'école - Implication des parents dans les apprentissages de l'élève - Participation des parents dans les prises de décisions des instances éducatives 	#1 #4 #5
Modes de participation des parents	Adelman (1994)	<p>Amélioration du fonctionnement individuel de l'élève ou du système dans lequel il se retrouve selon sept modalités de participation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répondre aux besoins fondamentaux de l'élève - Communiquer à propos des sujets essentiels concernant l'élève - Prendre les décisions essentielles concernant l'élève - Soutenir les apprentissages de base et le développement de l'élève à la maison - Résoudre des problèmes et donner du soutien à la maison et l'école reliés aux besoins spéciaux de l'élève - Travailler pour améliorer les classes ou l'école - Travailler pour améliorer l'ensemble des écoles 	#2

La participation parentale	Deslandes (2001a)	<ul style="list-style-type: none"> - Le soutien affectif des parents - La communication avec les enseignants - Les interactions parents-enfants ou parents-adolescents - La communication parents-école - La communication parents-enfants ou parents-adolescents 	#3
Processus de la participation parentale	Hoover-Dempsey (1995) et Sandler (1997)	<p>Décision positive de la part des parents de participer influencée par les dimensions suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension et interprétation du parent de son rôle « parental » au regard de l'école - Sentiment de compétence du parent à aider son enfant à réussir à l'école - Opportunités générales et demandes émanant de l'école pour participer à la vie scolaire 	#6 #7
L'influence partagée en contexte scolaire	Epstein (1996)	<p>Le rôle ou l'implication des parents au regard de celle de l'école dans le soutien apporté aux élèves en échec scolaire en considérant les dimensions reliées aux éléments suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les relations traditionnelles et organisationnelles (ex. pour relation famille-école : invitation de l'école aux familles pour la tenue d'une soirée d'informations, etc.) - Les relations spécifiques et individuelles (ex. pour parents-enseignants : rencontres pour la remise du bulletin) 	#8
Le processus de l'appropriation et de l'auto-détermination	Deslandes (2001b)	Les variables intrinsèques et extrinsèques influençant le sentiment du parent à se considérer apte ou non à aider son enfant dans son cheminement scolaire.	#9 #10 #11 #12

L' <i>empowerment</i> au plan individuel	Eisen (1994)	Quatre dimensions importantes : <ul style="list-style-type: none"> - La participation - La compétence - L'estime de soi - La conscience critique de soi face à l'autre (aux plans individuel, social et politique) 	#9 #10 #11 #12
Le pouvoir personnel lié à l' <i>empowerment</i>	Caubergs (2002)	Quatre dimensions à considérer : <ul style="list-style-type: none"> - pouvoir hiérarchique - pouvoir social - pouvoir créateur - pouvoir intérieur 	#9 #10 #11 #12

Lors de l'analyse, les informations recueillies par le questionnaire ont été répertoriées par les thèmes déterminés et au regard des dimensions comprises dans chacun de ces thèmes. Les renseignements évoqués lors de la deuxième phase (qualitative) de consultation furent eux aussi classifiés selon cette classification. Nous avons donc fait l'analyse de contenu des données recueillies. Huberman et Miles (1991) proposent un modèle interactif de l'analyse des données en recherche qualitative auquel nous nous sommes référés pour faire le traitement des données recueillies (dans Lessard-Hébert *et al.*, 1996). Ce modèle propose trois phases de traitement : 1) la condensation des données, 2) leur présentation et 3) l'interprétation – vérification des conclusions.

La condensation des données correspond à une opération de codage où l'utilisation d'un lexique standard est nécessaire. Le codage s'est alors fait de façon à suivre certaines conventions et règles rigoureuses. La présentation des données réfère davantage à la planification des analyses des informations recueillies afin de faciliter

la comparaison de celles-ci. Celles-ci seront présentées à l'aide de figures ou de schémas. Enfin, l'interprétation des données permet de dégager le sens de celles-ci.

Il est donc important de savoir que les données recueillies par le questionnaire distribué aux parents des élèves en échec scolaire nous ont permis de déterminer les thèmes qui ont été abordés dans la deuxième phase de consultation. Trois groupes de discussion, comptant de 4 à 5 personnes, ont été rencontrés. Cette seconde technique et ce nombre de personnes nous a permis d'approfondir l'information recueillie par questionnaire et ce, en s'appuyant sur une procédure semi-structurée. Comme nous l'avons souligné, les parents étaient volontaires, puisque nous avons demandé à ceux voulant se rendre disponibles, pour les groupes de discussion, de laisser leurs coordonnées.

Le guide d'entrevue (voir *Annexe 2*) a été bâti subséquemment à l'analyse des réponses obtenues aux questions et en considérant chacune des informations importantes à clarifier. Nous avons utilisé un tableau où les données recueillies par le questionnaire furent compilées et où ont été signalées celles constituant un intérêt à approfondir ou à clarifier dans les groupes de discussion.

Analyse des données et présentation des résultats

L'objectif de cette étude étant l'analyse de besoins des parents d'élèves en échec scolaire il nous apparaît alors nécessaire de divulguer les renseignements de manière à synthétiser les idées et les témoignages des parents interrogés. Des tableaux comparatifs ont été élaborés et des descriptions y sont ajoutées afin de rendre le plus précises possible les données les plus saillantes de l'étude.

Enfin, une analyse permettant d'établir des liens avec la recension des écrits est réalisée afin de mieux cerner le sens de ce qui a été recueilli. Les recommandations qui s'en suivent sont d'ailleurs rédigées en tenant compte des liens établis dans cette étape importante du processus de recherche.

Traitement et analyse

Au cours des deux consultations décrites plus tôt, des données, principalement qualitatives ont été recueillies. Celles-ci ont été traitées respectivement par des méthodes d'analyse de contenu permettant de relever les thèmes récurrents dans le discours des parents et par des méthodes d'analyse descriptive permettant un examen comparatif des données. Dans un premier temps, il est nécessaire de porter un souci important à la transcription des données. En effet, tous s'entendent sur le fait qu'il convient de transformer le plus fidèlement possible l'expression orale des sujets en une expression écrite (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Boutin, 1997; Albarello, 1999).

Étant regroupées ensuite par thèmes, les données furent structurées de façon la plus adéquate et pertinente possible au regard de l'objet de recherche. De façon formelle, l'analyse de contenu est une procédure reconnue pour identifier objectivement les caractéristiques du matériel textuel recueilli (Jones, 2000; Bardin, 1989; Rouquette et Guimelli, 1979). Une telle démarche nous a donné une vue d'ensemble des données recueillies, permettant de dégager les grandes orientations des propos recueillis. Elle demeure objective dans la mesure où tout le contenu doit être ordonné et intégré dans des catégories choisies et où aucun élément relatif à la problématique ne doit être omis (Jones, 2000; Albarello, 1999). L'émergence de codes fut utile pour relever les mots de base ou unités de sens qui ont ultérieurement servi à catégoriser, à classer et à réorganiser les données. Enfin, l'interprétation des résultats a permis d'analyser les relations entre les diverses composantes des données obtenues et les questions de recherche.

Nous présenterons et discuterons les principaux résultats de cette phase exploratoire dans un chapitre qui sera rédigé à la suite de la recherche effectuée.

Avantages et limites

De façon générale, la recherche qualitative génère souvent de nouvelles idées ou des façons de voir une question parce que, par définition, le processus est ouvert (Lessard-Hébert *et al.*, 1996; Boutin, 1997; Albarello, 1999). Les réponses des participants ne sont pas restreintes à un oui, à un non ou à des choix multiples. Dans le cas présent, elle permet de mieux comprendre ce que peuvent vivre les parents d'élèves du secondaire en échec scolaire et rendre disponibles les informations menant à d'autres hypothèses de recherche. Par la suite, d'autres études peuvent être faites sur le sujet. Cette visée peut avoir des répercussions à long terme sur les solutions envisagées afin d'améliorer les rapports entre l'école et la famille, de bien respecter les principes valorisés par la Réforme et d'accorder un soutien plus approprié aux parents. Cette recherche nous a donné une meilleure idée de ce que les parents pensent, sans toutefois nous permettre une généralisation des informations.

Les avantages et inconvénients des techniques de données utilisées doivent être aussi identifiés. Le principal avantage relatif aux groupes de discussion traditionnels demeure la dynamique de groupe et les échanges qui en résultent (Albarello, 1999). Ceux-ci nous donnent de nouvelles idées et d'autres hypothèses sur le sujet de recherche. De plus, cette méthode semble moins coûteuse que les face-à-face. Le délai d'exécution est plus rapide que celui des rencontres individuelles et une souplesse demeure possible étant donné l'utilisation de grilles d'entrevue semi-structurées.

Les limites relatives aux groupes de discussion traditionnels sont attribuées à la sélection inappropriée des participants qui peut fausser les résultats ou à la présence de participants, dominants ou soumis réduisant l'efficacité du groupe (dynamique de groupe). Une autre limite peut être due au fait que les groupes de discussion traditionnels exigent une organisation de recherche spéciale ou une disposition télévidéo discrète pour les observateurs. La qualité de l'information repose grandement sur les capacités du modérateur (ou animateur). Enfin, on attribue généralement aucune validité statistique à cette méthode (Bouchard et Cyr, 1998).

Pour sa part, l'utilisation du questionnaire a plusieurs avantages. Il minimise l'influence négative de la dynamique de groupe. Il y a également un plus grand contrôle de la part du chercheur. C'est une technique moins contraignante que les face-à-face. Le délai d'exécution est relativement court et il permet de recueillir plusieurs informations. Quelques limites sont quand même notées : on rapporte moins de dynamique de groupe que dans les groupes de discussion traditionnels et la qualité de l'information repose grandement sur les capacités du chercheur à avoir établi un questionnaire approprié et adapté aux questions de recherche énoncées.

Synthèse

Afin de conclure ce chapitre, nous désirons reprendre les principaux éléments de la méthodologie de recherche privilégiée.

Présentation de la méthodologie

Echantillonnage	<ul style="list-style-type: none"> - Participants : parents d'élèves du secondaire ayant des échecs scolaires - Milieu scolaire précis de la région de Montréal
Outils de collecte de données	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire (ouvert et fermé) - Groupes de discussion (4-5 personnes)
Procédure	<ul style="list-style-type: none"> - Recrutement des parents d'élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage - Passation des questionnaires - Compilation des informations recueillies par l'utilisation du questionnaire - Rencontre de groupe avec un certain nombre de parents ayant répondu aux questionnaires - Analyse du contenu d'information recueillie à l'intérieur des groupes de discussion
Stratégies d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> - Méthodes d'analyse de contenu : descriptive et comparative - Utilisation de codes lors de l'analyse de contenu
Contrôle de la qualité	<ul style="list-style-type: none"> - Relativiser nos résultats (les limites de ceux-ci) - Modèle général d'étapes d'analyse de contenu à respecter (standardiser la démarche utilisée)
Discussion éthique	<ul style="list-style-type: none"> - Validité de la recherche : impossibilité de généraliser les résultats à la population - Participation volontaire des parents, consentement éclairé et confidentialité respectée

Chapitre 4 : Description des résultats et analyse

Rappelons que, pour la cueillette de données, deux étapes importantes ont été mises de l'avant; d'une part, la passation de questionnaires par des parents ciblés et des groupes de discussion composés de parents volontaires voulant préciser leur opinion quant aux questions abordées.

Données recueillies des questionnaires

Les participants ayant répondu au questionnaire furent au nombre de 73. Sur ce nombre, 23 furent répondus par des hommes et 50 par des femmes (voir *Tableau 1*). L'échantillon était composé de parents ayant un enfant se trouvant soit en 2^e ou 3^e secondaire et ayant eu un ou plusieurs échecs scolaires durant les deux premières étapes de l'année scolaire 2005-2006 soit en français, en anglais ou en mathématiques. Des 189 questionnaires envoyés, nous en avons reçu 71 complétés. Il faut savoir que dans un cas seulement, deux parents ont répondu sur le même questionnaire. C'est pour cette raison que nous avons 73 répondants plutôt que 71.

Tableau I- Précisions sur les parents: compilation

Sexe:	
Masculin	23
Féminin	50
Age:	
15 à 25 ans	0
26 à 35 ans	1
36 à 45 ans	45
46 à 55 ans	24
56 ans et plus	0
Revenu familial :	
24 999 \$ et moins	1
25 000 \$ - 50000 \$	15
51 000 \$ - 75000 \$	20
76 000 \$ - 100 000 \$	20
101 000 \$-125 000 \$	4
plus de 125 000 \$	5

La majorité des parents ayant répondu se trouve dans la tranche d'âge de 36 à 45 ans, soit 45/73 (voir *Tableau I*). De ces parents, 24 ont entre 46 et 55 ans et un parent avait entre 26 à 35 ans. Il est à noter qu'un parent n'a pas répondu. D'ailleurs, ce dernier n'a pas répondu à plusieurs questions. Il est aussi important de savoir que le taux de réponses peut varier d'une question à une autre. Dans la majorité des cas, les parents ont indiqué leur revenu familial moyen, soit 65 parents. Ainsi, 20 se retrouvaient entre 51,000 \$ et 75,000 \$, 20 entre 76,000 \$ et 100,000 \$, 15 entre 25,000 \$ et 50,000 \$.

Tableau I (suite) -Précisions sur les parents: compilation

Langue maternelle:	
Français	70
Anglais	0
Autre	0
État matrimonial:	
Célibataire	9
Conjoint de fait	20
Marié	37
Autre	4
Portrait familial:	
Famille traditionnelle	47
Famille recomposée	10
Famille monoparentale	12
Autre	1
Nombre d'enfant(s):	
1 enfant	2
2 enfants	43
3 enfants	21
4 enfants et plus	4

Tous les participants étaient francophones (voir *Tableau I suite*). Il est aussi à noter que 37/70 étaient mariés, 20 étaient conjoints de fait et 9 étaient célibataires. Il est à noter que 47 répondants décrivaient leur portrait familial comme traditionnel, 12 répondants se disaient monoparentaux et 10 dans une famille recomposée. Il est aussi important d'observer que 43 parents indiquaient avoir deux enfants tandis que 21 en

avaient trois, 4 en avaient quatre et plus, 2 en avaient un seul. Pour comprendre le portrait des enfants ayant eu un échec et plus durant l'année scolaire, chaque parent devait indiquer les informations suivantes à propos de l'enfant (voir *Tableau II*). Quarante-huit enfants étaient des garçons et 23 étaient des filles, 13 d'entre eux avaient 13 ans, 21 avaient 14 ans, 30 avaient 15 ans et 5 avaient 16 ans. Il a été impossible d'avoir l'âge d'un seul enfant.

Tableau II -Précisions sur leur enfant: compilation

Sexe :	
Masculin	48
Féminin	23
Âge:	
13 ans	13
14 ans	21
15 ans	30
16 ans	5
Degré scolaire :	
2 ^o secondaire	47
3 ^o secondaire	23
1^o année inscrit à ce degré:	
Oui	59
Non	9
Langue maternelle:	
Français	70
Anglais	0
Autre	0
Les échecs scolaires de l'enfant sont rattachés à quelle(s) matière(s)?	
Français	48
Mathématiques	40
Anglais	27
Autres	18
Toutes les matières	1

Quarante-sept enfants étaient en 2^e secondaire et 23 étaient en 3^e secondaire (voir *Tableau II*). Cinquante-neuf élèves étaient inscrits pour la première année dans ce degré. Par contre, 9 parents ont indiqué que leur enfant recommençait pour une deuxième fois l'année dans laquelle il se retrouvait. Deux parents n'ont pas répondu. Tout comme leurs parents, les enfants étaient tous francophones. Il est intéressant de savoir que les échecs scolaires des enfants étaient rattachés aux matières suivantes : 48 en français, 40 en mathématiques, 27 en anglais, 18 dans d'autres matières et un seul dans toutes les matières. Il est à spécifier que 25 élèves sur 70 avaient des échecs dans une seule matière, 29 élèves sur 70 dans deux matières, 13 dans trois matières et 3 dans quatre matières et plus.

Pour les parents interrogés, le suivi scolaire de leur enfant consiste avant tout à veiller à leur sécurité (44/61), à leur alimentation et à leurs heures de sommeil (36/61) (voir *Tableau III*).

Tableau III - Parents-répondant: compilation question #1

« Parmi les activités suivantes, lesquelles représentent le mieux ce que vous faites pour vous impliquer dans le suivi scolaire de votre enfant? »		
a) Je veille à sa sécurité et à son bien-être.	Très souvent	44
	Souvent	14
	À l'occasion	3
	Jamais	0
b) Je veille à son alimentation et à ses heures de sommeil.	Très souvent	36
	Souvent	20
	À l'occasion	5
	Jamais	0
c) Je l'aide à faire ses travaux scolaires.	Très souvent	4
	Souvent	5
	À l'occasion	45
	Jamais	7
d) Je lui suggère des stratégies d'apprentissage.	Très souvent	8
	Souvent	18
	À l'occasion	31
	Jamais	3

Tableau III (suite) - Parents-répondant: compilation question #1

« Parmi les activités suivantes, lesquelles représentent le mieux ce que vous faites pour vous impliquer dans le suivi scolaire de votre enfant? »		
e) Je m'assure que mon enfant a un endroit approprié pour étudier à la maison.	Très souvent	26
	Souvent	28
	A l'occasion	3
	Jamais	2
f) Je lis des livres traitant des échecs scolaires.	Très souvent	1
	Souvent	4
	A l'occasion	21
	Jamais	35

Quarante-cinq parents sur les 61 ayant répondu à cette question disent aider leur enfant à faire leurs travaux scolaires à l'occasion (voir *Tableau III*). Trente et un parents sur 60 indiquent leur suggérer des stratégies d'apprentissage à l'occasion. Plusieurs parents disent s'assurer que leur enfant a un endroit approprié pour étudier à la maison : 26 sur 59 très souvent, 28 sur 59 souvent (voir *Tableau III suite*). Trente-cinq parents sur 62 disent ne jamais lire de livres traitant des échecs scolaires, alors que 21 sur 62 disent en lire à l'occasion.

La majorité des parents (46/61) disent par contre s'informer *très souvent* du rendement scolaire de leur enfant, soit à chaque étape scolaire (remise du bulletin) (voir *Tableau IV*). La participation aux réunions de parents semble plutôt mitigée, mais 22 parents sur 61 disent assister aux réunions à l'occasion. Il est rare que le parent répondant consulte d'autres parents d'élèves ayant des échecs scolaires puisque 42 parents sur 61 ne le font *jamais*. La majorité des parents appellent rarement à l'école pour parler aux enseignants, 23 disent à l'occasion et 23 disent *jamais*. Tel est le cas également pour les appels à la direction de l'école pour soumettre leur inquiétude puisque 20 parents sur 61 disent téléphoner à l'occasion et 27 *jamais*. Toutefois, la plupart des parents s'informent des ressources d'aide offertes à l'école et 41 parents sur 61 mentionnent qu'ils lisent *très souvent* les lettres d'information qu'ils reçoivent de l'école.

Tableau IV- Parents-répondant: compilation question #2

« Dans quelle mesure effectuez-vous les démarches suivantes afin de mieux connaître le cheminement scolaire de votre enfant? »		
a) Je m'informe de son rendement scolaire à chaque étape scolaire (remise du bulletin).	Très souvent	46
	Souvent	9
	A l'occasion	5
	Jamais	1
b) J'assiste aux réunions de parents.	Très souvent	14
	Souvent	12
	A l'occasion	22
	Jamais	13
c) Je consulte d'autres parents d'élèves ayant des échecs scolaires.	Très souvent	3
	Souvent	2
	A l'occasion	14
	Jamais	42
d) J'appelle à l'école pour parler aux enseignants des matières dans lesquelles mon enfant éprouve des difficultés.	Très souvent	7
	Souvent	8
	A l'occasion	23
	Jamais	23
e) Je lis les lettres d'information envoyées par l'école.	Très souvent	41
	Souvent	17
	A l'occasion	3
	Jamais	0
f) Je m'informe des ressources d'aide offertes à l'école.	Très souvent	12
	Souvent	19
	A l'occasion	23
	Jamais	6
g) J'appelle la direction de l'école pour soumettre mon inquiétude.	Très souvent	9
	Souvent	5
	A l'occasion	20
	Jamais	27

Lors de la deuxième question, les parents nous informent qu'il leur arrive à *l'occasion* (23 sur 60) ou *souvent* (19 sur 60) de vouloir connaître les ressources d'aide offertes à l'école (voir *Tableau IV*).

À la troisième question, nous prenons connaissance du niveau d'implication concernant les activités parascolaires de l'enfant (voir *Tableau V*). Les parents ne semblent pas accompagner leur enfant lors des sorties de l'école ou d'activités parascolaires; 37 sur 66 disent ne *jamais* accompagner leur enfant, alors que 18 sur 66 disent le faire à *l'occasion*. À l'opposé, 37 parents sur 69 disent assister *très souvent* aux expositions ou aux spectacles auxquels participe leur enfant et 18 mentionnent qu'ils le font *souvent*.

Tableau V- Parents-répondant: compilation question #3

« Quel est votre niveau d'implication concernant les activités parascolaires de votre enfant? »		
a) J'accompagne mon enfant lors de sorties d'école ou d'activités parascolaires.	Très souvent	7
	Souvent	4
	À l'occasion	18
	Jamais	37
b) J'assiste aux expositions ou aux spectacles auxquels participe mon enfant.	Très souvent	37
	Souvent	18
	À l'occasion	11
	Jamais	3

La quatrième question porte sur le type de ressources extérieures auxquelles les parents ont eu recours durant la dernière année (voir *Tableau VI*). Quarante-sept sur 69 n'ont utilisé aucune ressource. Des 22 parents ayant utilisé des ressources, 7 ont utilisé des ressources variées autres que celles mentionnées, 6 ont été voir un psychologue, 5 un orthopédagogue, 3 un psychoéducateur, 3 des étudiants, 2 un travailleur social et 1 seul parent dit avoir consulté un enseignant à la retraite.

Tableau VI- Parents-répondant: compilation question #4

« Est-ce que vous faites appel à une ou des ressources extérieures que vous rémunérez afin d'aider votre enfant? »		
Orthopédoque	Nombre approximatif dans l'année	5
Psychologue	Nombre approximatif dans l'année	6
Psychoéducateur	Nombre approximatif dans l'année	3
Travailleur social	Nombre approximatif dans l'année	2
Enseignant à la retraite	Nombre approximatif dans l'année	1
Étudiante	Nombre approximatif dans l'année	3
Autre:	Nombre approximatif dans l'année	8
NON aucune ressource		47

À la question 5, la majorité des parents ont indiqué à toutes les situations que la relation entre les parents et l'école était *très importante* pour soutenir l'élève ayant des échecs scolaires (voir *Tableau VII*). Les deux situations qui rallient le plus de parents sont la possibilité de discuter à propos de sujets concernant l'enfant (résultats, comportements, etc.) (53 sur 71) et la possibilité de soutenir les apprentissages (matières de base) (54 sur 70) (voir *Tableau VII suite*).

Tableau VII- Parents-répondant: compilation question #5

« Dans les situations suivantes, dans quelle mesure estimez-vous la relation importante entre les parents et l'école pour soutenir l'élève en ayant des échecs scolaires? »		
a) Répondre aux besoins fondamentaux de mon enfant (bonne alimentation, logis, vêtement, etc.).	Très important	41
	Assez important	14
	Peu important	7
	Pas du tout important	7
b) Encourager le développement personnel de mon enfant à la maison.	Très important	46
	Assez important	21
	Peu important	2
	Pas du tout important	2

Tableau VII (suite)- Parents-répondant: compilation question #5

« Dans les situations suivantes, dans quelle mesure estimez-vous la relation importante entre les parents et l'école pour soutenir l'élève en ayant des échecs scolaires? »		
c) Discuter à propos de sujets concernant mon enfant (résultats, comportements, etc.).	Très important	53
	Assez important	16
	Peu important	1
	Pas du tout important	1
d) Prendre des décisions concernant le cheminement scolaire de mon enfant.	Très important	48
	Assez important	21
	Peu important	2
	Pas du tout important	1
e) Soutenir les apprentissages (matières de base).	Très important	54
	Assez important	14
	Peu important	2
	Pas du tout important	0

À la question 6, les parents répondant ont indiqué la dimension qu'ils aimeraient voir s'améliorer afin de soutenir leur enfant dans leur cheminement scolaire (voir *Tableau VIII*). Ce qui ressort, de façon éloquent, est la communication avec les enseignants (appels, rencontres, etc.). Ensuite, vient la communication avec l'enfant concernant son rendement scolaire.

Tableau VIII- Parents-répondant : compilation question #6

« Quelles dimensions parmi les suivantes souhaiteriez-vous améliorer afin de soutenir votre enfant dans son cheminement scolaire? (Vous pouvez cocher plus d'une case). »	
a) Le soutien affectif auprès de votre enfant (encouragement, écoute, réconfort, etc.).	28
b) La communication avec mon enfant au quotidien (discussions d'ordre général).	24
c) La communication avec mon enfant concernant son rendement scolaire.	35
d) La communication avec les enseignants de mon enfant (appels, rencontres, etc.).	47
e) La communication avec la direction d'école (réunions de parents, ateliers d'information, etc.).	20

On notera que « La communication avec la direction d'école » est la dimension la moins choisie (20 sur 154). À la question 7, les parents ont indiqué le niveau d'importance qu'ils accordent à certains éléments concernant le soutien scolaire à offrir à leur enfant (voir *Tableau IX*). La disponibilité des enseignants envers eux-mêmes semble être une priorité. En effet, 64 des 69 parents ont dit qu'elle était soit *très importante* (32) ou *assez importante* (32). La disponibilité envers les élèves semble encore plus essentielle. 63 des 71 parents l'ayant qualifiée de *très importante*.

L'ouverture et la motivation de l'enfant, quant à l'aide apportée, jouent un rôle *très important* (62 sur 71) selon les parents. La clarté des consignes transmises aux élèves (58 *très important*, 12 *assez important*) et aux parents (41 *très important*, 23 *assez important*) est aussi considérée très utile (voir *Tableau IX*). Il en est de même pour les ressources extérieures (38 *très important*, 28 *assez important*) et l'explication du programme de formation et de son contenu (39 *très important*, 27 *assez important*). Les ressources de l'école (récupération, professionnels, etc.) sont soit *très importantes* (54 sur 70) ou *assez importantes* (16 sur 70).

Tableau IX - Parents-répondant: compilation question #7

« Quel niveau d'importance accordez-vous aux éléments suivants concernant le soutien scolaire à offrir à votre enfant? »		
a) Disponibilité des enseignant(s) envers les parents.	Très important	32
	Assez important	32
	Peu important	3
	Pas du tout important	2
b) Disponibilité des enseignant(s) envers les élèves.	Très important	63
	Assez important	7
	Peu important	1
	Pas du tout important	0
c) Clarté des consignes transmises aux élèves dans le cadre des travaux scolaires à remettre (contenu, échéanciers, etc.).	Très important	58
	Assez important	12
	Peu important	0
	Pas du tout important	0

Tableau IX (suite) - Parents-répondant: compilation question #7

« Quel niveau d'importance accordez-vous aux éléments suivants concernant le soutien scolaire à offrir à votre enfant? »		
d) Clarté des consignes transmises aux parents dans le cadre des travaux scolaires (contenu, échéanciers, etc).	Très important	41
	Assez important	23
	Peu important	4
	Pas du tout important	1
e) Ateliers d'information ou conférences offerts aux parents sur les difficultés scolaires.	Très important	28
	Assez important	28
	Peu important	10
	Pas du tout important	1
f) Rencontres de parents éprouvant les mêmes difficultés que vous.	Très important	12
	Assez important	28
	Peu important	25
	Pas du tout important	5
g) Ressources extérieures (orthopédagogue, aide aux devoirs, amis etc.).	Très important	38
	Assez important	28
	Peu important	3
	Pas du tout important	1
h) Ressources de l'école (récupération, professionnels, etc.).	Très important	54
	Assez important	16
	Peu important	0
	Pas du tout important	0
i) L'ouverture et la motivation de votre enfant quant à l'aide apportée	Très important	62
	Assez important	8
	Peu important	0
	Pas du tout important	1
j) L'explication du programme de formation et de son contenu (maths., français, etc.).	Très important	39
	Assez important	27
	Peu important	3
	Pas du tout important	2

L'importance des ateliers d'information ou les conférences offertes aux parents sur les difficultés scolaires est plutôt modérée (28 *très important*, 28 *assez important*).

L'importance des rencontres de parents éprouvant les mêmes difficultés semble plutôt mitigée (12 *très important*, 28 *assez important*).

Les éléments de soutien scolaire proposés à la question 8 ont permis de préciser la situation vécue par les parents interrogés. Les ateliers d'information ou les conférences sur les difficultés scolaires ne semblent pas souvent offerts (voir *Tableau X*). C'est le cas aussi pour les réunions de parents éprouvant les mêmes difficultés et l'aide offerte par les ressources humaines extérieures (hors de l'école). L'ouverture et la motivation de l'enfant face à l'aide qui lui est offerte ne semblent pas être observées par tous les parents.

De plus, la clarté des consignes transmises aux parents dans le cadre des travaux scolaires (contenu, échéanciers, etc.) et la compréhension du programme scolaire de l'enfant ne semblent pas être soutenues (voir *Tableau X suite*). La disponibilité des enseignants envers les parents semble plutôt mitigée. Par contre, la disponibilité des enseignants envers les élèves est offerte et utilisée selon la majorité des parents (39 sur 59). Il en va de même pour la clarté des consignes transmises aux élèves dans le cadre des travaux scolaires et l'aide offerte par les ressources de l'école.

Tableau X - Parents-répondant: compilation question #8

« Les éléments de soutien scolaire suivants sont-ils offerts ou pas à l'école de votre enfant et le cas échéant, vous-mêmes ou votre enfant en bénéficiez-vous? (Coché une case) »		
a) Disponibilité des enseignant(s) envers les parents.	Offert - en bénéficie	24
	Offert - n'en bénéficie pas	20
	n'est pas offert	14
b) Disponibilité des enseignant(s) envers les élèves.	Offert - en bénéficie	39
	Offert - n'en bénéficie pas	17
	n'est pas offert	3
c) Clarté des consignes transmises aux élèves dans le cadre des travaux scolaires (contenu, échéanciers, etc.).	Offert - en bénéficie	29
	Offert - n'en bénéficie pas	17
	n'est pas offert	10

Tableau X (suite) - Parents-répondant: compilation question #8

« Les éléments de soutien scolaire suivants sont-ils offerts ou pas à l'école de votre enfant et le cas échéant, vous-mêmes ou votre enfant en bénéficiez-vous? (Cochez une case) »		
d) Clarté des consignes transmises aux parents dans le cadre des travaux scolaires (contenu, échéanciers, etc.).	offert - en bénéficie	15
	Offert - n'en bénéficie pas	7
	n'est pas offert	37
e) Ateliers d'information ou conférences offerts aux parents sur les difficultés scolaires.	Offert - en bénéficie	6
	Offert - n'en bénéficie pas	8
	n'est pas offert	49
f) Réunions de parents éprouvant les mêmes difficultés que vous.	Offert - en bénéficie	3
	Offert - n'en bénéficie pas	1
	n'est pas offert	57
g) Aide offerte par des ressources humaines extérieures (hors de l'école: orthopédagogue, aide, aux devoirs, amis, etc.).	offert - en bénéficie	7
	offert - n'en bénéficie pas	14
	n'est pas offert	40
h) Aide offerte par des ressources de l'école (récupération sur l'heure du midi, professionnels, etc.)	offert - en bénéficie	43
	offert - n'en bénéficie pas	18
	n'est pas offert	3
i) Ouverture et motivation de votre enfant face à l'aide qui lui est offerte.	offert - en bénéficie	20
	offert - n'en bénéficie pas	24
	n'est pas offert	13
j) Votre compréhension du programme scolaire de votre enfant (maths, français, etc.).	offert - en bénéficie	12
	offert - n'en bénéficie pas	12
	n'est pas offert	33

Suite à la question 9, il est possible de comprendre ce qui encourage les parents à s'impliquer à l'école de leur enfant. La majorité de ceux qui ont répondu à cette question à développement évoquait que leur participation était tout simplement le résultat de leur intérêt envers l'aide qu'il pouvait apporter à leur enfant (voir *Tableau XI*). Pour d'autres, il s'agissait du fait que la réussite scolaire et l'avenir de leur enfant les préoccupaient. Par contre, pour d'autres, l'implication et l'intérêt de l'enfant, l'enseignement des matières et la communication avec les enseignants sont tous des éléments importants pour stimuler leur implication. Il est surprenant de voir

que des parents ont mentionné qu'il n'y avait rien du tout qui les encourageait à s'impliquer. Le maintien de la discipline, les ressources extérieures et la motivation transmise par les enseignants (attitude) ont été peu évoqués par les parents comme sources d'encouragement à l'implication scolaire.

Tableau XI- Parents-répondant: compilation question #9

« Dans vos propres mots, expliquez ce qui vous encourage à vous impliquer à l'école de votre enfant »	
Maintien de la discipline à l'école	2
La réussite scolaire et l'avenir de mon enfant	9
Par souci d'intérêt (aimer aider son enfant)	19
Ressources à l'extérieur de l'école	2
Communication avec les enseignants	6
La motivation transmise par les enseignants (attitude)	4
L'implication et l'intérêt de mon enfant	7
Un meilleur enseignement des professeurs (contenu)	7
Rien du tout	7

À la question 10, les parents ont exprimé le sentiment qu'ils avaient par rapport à l'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant (voir *Tableau XII*). La majorité des répondants semblent incertains quant à la meilleure façon d'aider leur enfant, ils disent s'interroger souvent.

Tableau XII- Parents-répondant: compilation question #10

« Encerclez l'énoncé qui illustre le mieux votre sentiment à l'égard de l'aide que VOUS pouvez apporter à votre enfant »	
a) Je me sens en confiance, je sais comment aider mon enfant.	10
b) Je suis sur la bonne voie de trouver la bonne façon d'aider mon enfant, je m'interroge souvent.	11
c) Je suis incertain quant à la meilleure façon d'aider mon enfant, je m'interroge souvent.	34
d) Je me sens dépassé, je ne sais pas ou je ne sais plus comment aider mon enfant.	16

À la question 11, il était possible pour les parents de décrire leur vision idéale de la collaboration entre eux et l'école de leur enfant. Un bon nombre de parents ont indiqué qu'ils aimeraient rencontrer davantage les enseignants et obtenir plus régulièrement de l'information sur leur enfant (voir *Tableau XIII*). D'autres ont dit vouloir obtenir un meilleur soutien aux élèves de la part des enseignants et de la direction.

Tableau XIII- Parents-répondant: compilation question #11

« Décrivez brièvement votre vision de la collaboration idéale entre vous et l'école secondaire de votre enfant »	
Souhaiter rencontrer ou avoir plus de contacts avec les professeurs	27
Recevoir des outils ou des techniques pour aider l'enfant	7
Obtenir plus régulièrement de l'information sur mon enfant	21
Maintenir ou favoriser la discipline	4
Améliorer le système scolaire	7
Écouter les besoins des parents	7
Obtenir un meilleur soutien aux élèves de la part des enseignants et de la direction	17
Aucune vision	1

À la question 12, les parents ont indiqué quel était, selon eux, le niveau de soutien offert aux parents d'enfants ayant des échecs scolaires par l'école (voir *Tableau XIV*). La majorité indique avoir *peu de soutien* (37 sur 66). Il est à noter qu'aucun parent considère avoir eu *beaucoup de soutien*. Il en va de même à la question 13 pour le soutien offert par la communauté (voir *Tableau XV*). Les parents semblent recevoir *peu de soutien* (30 sur 59) de leur ville ou des services offerts à l'extérieur de l'école.

Tableau XIV- Parents-répondant: compilation question #12

«Selon vous, à l'école de votre enfant, quel est le niveau de soutien offert aux parents d'enfants ayant des échecs scolaires?»	
Beaucoup de soutien	0
Assez de soutien	14
Peu de soutien	37
Pas du tout de soutien	15

Tableau XV- Parents-répondant: compilation question #13

«Selon vous, dans votre communauté (votre ville), quel est le niveau de soutien offert (aux parents d'enfants ayant des échecs scolaires)?»	
Beaucoup de soutien	0
Assez de soutien	10
Peu de soutien	30
Pas du tout de soutien	20

À la question 14, les répondants pouvaient préciser dans quelle mesure le soutien apporté aux parents devrait tenir compte de certaines dimensions (voir *Tableau XVI*). Le seul élément où le choix de réponse « très important » fut supérieur à « assez important » fut celui relatif à la patience des parents (28 sur 61). La capacité des parents à résoudre des problèmes (30/62), la confiance en eux (29/62), leur niveau de scolarité (28/60), leur connaissance des difficultés scolaires (32/61), leur disponibilité et l'horaire de travail (29/60) leur connaissance du Programme de formation (27/57), l'aide apportée par leurs proches (27/59) et les ressources déjà existantes (29/58) semblent toutes des dimensions *assez importantes*.

Par contre, le revenu est considéré comme *peu important* (23/61) (voir *Tableau XVI suite*).

Tableau XVI- Parents-répondants: compilation question #14

« Selon vous, dans quelles mesure le soutien apporté aux parents d'élèves ayant des échecs scolaires, devrait tenir compte des dimensions suivantes »		
a) Votre capacité à résoudre des problèmes	Très important	28
	Assez important	30
	Peu important	3
	Pas du tout important	1
b) Votre confiance en vous	Très important	26
	Assez important	29
	Peu important	6
	Pas du tout important	1
c) Votre niveau de scolarité	Très important	9
	Assez important	28
	Peu important	17
	Pas du tout important	6
d) La connaissance que vous avez concernant les difficultés scolaires	Très important	17
	Assez important	32
	Peu important	7
	Pas du tout important	5
e) Vos disponibilités et/ou votre horaire de travail	Très important	25
	Assez important	29
	Peu important	4
	Pas du tout important	2
f) La connaissance que vous avez du Programme de formation	Très important	20
	Assez important	27
	Peu important	7
	Pas du tout important	3
g) Votre patience	Très important	28
	Assez important	23
	Peu important	9
	Pas du tout important	1

Tableau XVI (suite) - Parents-répondants: compilation question #14

« Selon vous, dans quelles mesure le soutien apporté aux parents d'élèves ayant des échecs scolaires, devrait tenir compte des dimensions suivantes »		
h) Votre revenu	Très important	8
	Assez important	9
	Peu important	23
	Pas du tout important	21
i) Vos proches ou les gens qui vous entourent pouvant aider votre enfant	Très important	13
	Assez important	27
	Peu important	15
	Pas du tout important	4
j) Des outils ou des ressources déjà existants	Très important	27
	Assez important	29
	Peu important	1
	Pas du tout important	1

À la dernière question, les parents avaient encore la possibilité de décrire (question à développement) les changements qu'ils aimeraient afin de se sentir mieux soutenus pour aider leur enfant. La plupart des répondants aimeraient recevoir des outils ou des techniques pour aider leur enfant et rencontrer plus souvent ou avoir plus de contacts avec les enseignants (voir *Tableau XVII*). Un bon nombre de parents mentionnent qu'ils aimeraient obtenir plus régulièrement de l'information sur leur enfant.

D'autres aimeraient voir une meilleure application de la discipline et constater un changement du programme scolaire. Par contre, certains voudraient observer plus de motivation chez leur enfant et qu'il y ait un personnel qualifié pour toute l'année scolaire. Enfin, quelques-uns voudraient qu'il y ait des cours de rattrapage gratuits.

Tableau XVII- Parents-répondants: compilation question #15

« Quel(s) changement(s) concret(s) souhaitez-vous pour vous sentir mieux soutenu afin d'aider votre enfant? »	
Rencontrer ou avoir plus de contacts avec les professeurs	24
Recevoir des outils ou des techniques pour aider l'enfant	27
Obtenir plus régulièrement de l'information sur mon enfant	13
S'assurer d'avoir un personnel qualifié pour toute l'année scolaire	7
Offrir des cours de rattrapage gratuits	3
Observer plus de motivation chez mon enfant	9
Fournir une meilleure application de la discipline	10
Constater un changement du Programme scolaire	10

Toutes ces données compilées ont été considérées dans l'élaboration de la grille d'entrevue ayant été utilisée pour les groupes de discussion ayant eu lieu au début du mois de juin 2006. Par contre, les questions 9, 11 et 15 (questions à développement) ont été celles qui ont été considérées afin de déterminer quels éléments étaient les plus importants à préciser. Trois groupes de discussion ont eu lieu.

Données recueillies des groupes de discussion

Les résultats obtenus lors des groupes de discussion permettent de compléter les données recueillies avec le questionnaire. Nous avons rencontré trois groupes différents de parents volontaires (3 groupes de 3 à 4 parents) afin d'obtenir plus de précision sur les trois questions à développement (#9, 11 et 15). Les rencontres furent de 60 minutes et se sont déroulées en soirée. Ainsi, tout en suivant la grille d'entrevue (voir *Annexe 2*), les parents ont dévoilé, tour à tour, leurs opinions sur différents

aspects. Les noms des parents et de leur enfant ne furent pas mentionnés afin de préserver la confidentialité.

Lors de la compilation, certaines observations peuvent être formulées. Toutefois, il est important de mentionner que le contenu recueilli de la part des participants fut codé en suivant certaines thématiques déjà utilisées pour coder les questions à développement du questionnaire. Chaque numéro de code est relatif à un sujet en particulier qui stimule l'intérêt des parents à soutenir leurs enfants en échec scolaire.

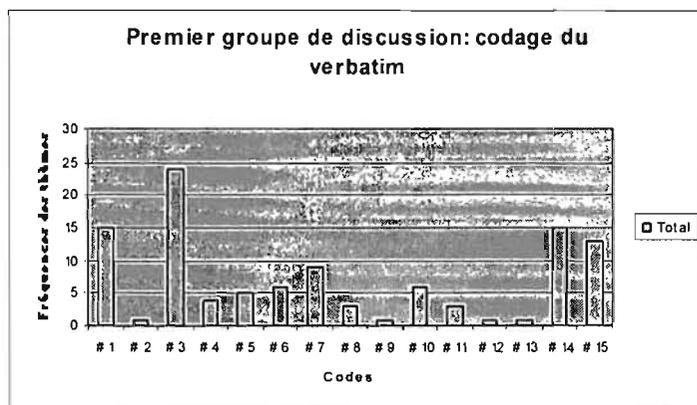
À partir des enregistrements effectués, lors des groupes de discussion, trois verbatims furent établis. De ces verbatims, il a été possible d'observer la nature des propos rattachés aux différents thèmes et la fréquence de ceux-ci. C'est en suivant cette technique que nous rapporterons les évidences et les particularités de ces rencontres.

Dans un premier temps, la fréquence de certains codes est aussi importante d'un groupe de discussion à l'autre. Le code #3 (« *obtenir plus régulièrement de l'information sur mon enfant* ») est celui revenant le plus souvent, tout groupe confondu. Dans le premier groupe, il est possible de rencontrer des propos rattachés à ce code à 24 reprises, dans le 2^e groupe à 21 reprises et dans le 3^e groupe à 20 reprises. Les codes ayant aussi une grande importance peuvent varier d'un groupe à l'autre. Dans le premier groupe de discussion, le code #14 (« *obtenir un meilleur soutien aux élèves de la part des enseignants et de la direction* ») est apparu 15 fois, le code #1 (« *rencontrer ou avoir plus de contacts avec les professeurs - communication* ») 15 fois et le code #15 (« *autres* ») 13 fois (voir *Figure 4*). Il est important de savoir que, dans cette dernière catégorie, nous retrouvons des sujets variés :

- Attentes réalistes de la part de l'école
- Activités parascolaires ou sportives
- Rapidité des interventions de l'école
- L'organisation et la logistique des rencontres de parents

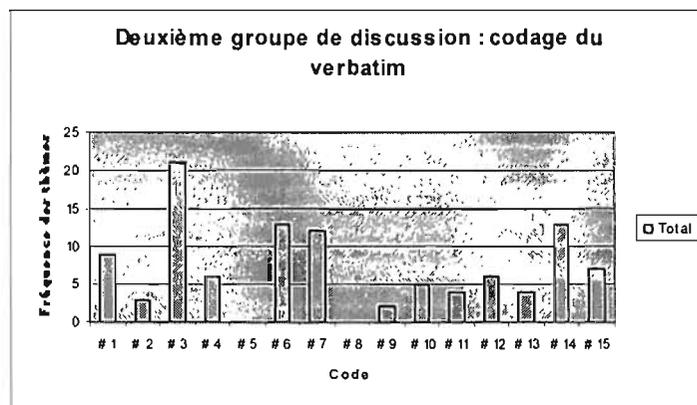
- Le ratio élèves-professeurs dans les classes
- Perception de l'adolescent avec toutes ses capacités
- L'évaluation de l'enfant par rapport à ses propres difficultés

Figure 4 : Premier groupe de discussion : codage du verbatim



Dans le deuxième groupe de discussion les codes apparaissant le plus fréquemment sont les codes #6 (« *observer plus de motivation chez mon enfant - implication et intérêt* ») à 13 reprises, #7 (« *fournir une meilleure application de la discipline* ») à 12 reprises, et #14 (« *obtenir un meilleur soutien aux élèves de la part des enseignants et de la direction* ») à 13 reprises également (voir Figure 5).

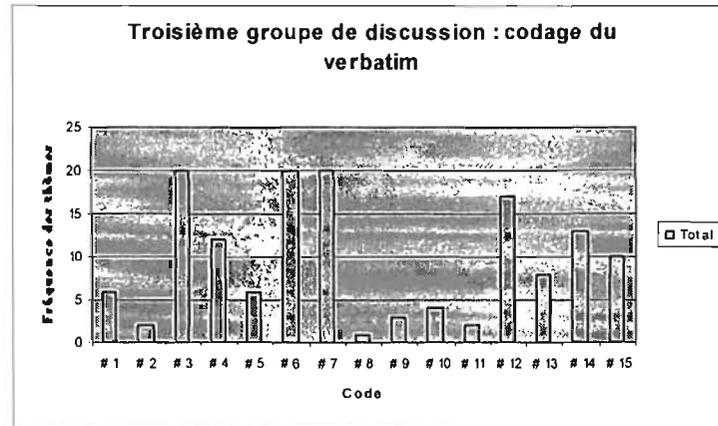
Figure 5 : Deuxième groupe de discussion : codage du verbatim



Enfin, dans le troisième groupe, deux catégories de réponses sont ex æquo avec le code #3, il s'agit des codes #6 (« *observer plus de motivation chez mon enfant -*

implication et intérêt ») et #7 (« *fournir une meilleure application de la discipline* ») qui apparaissent à 20 reprises chacun (voir *Figure 6*). Les deux autres codes les plus fréquents pour ces groupes sont les codes #12 (« *La motivation transmise par les enseignants – attitude* ») et #14 (« *obtenir un meilleur soutien aux élèves de la part des enseignants et de la direction* »).

Figure 6 : Troisième groupe de discussion : codage du verbatim



Nous pouvons remarquer que dans le premier groupe de discussion, les codes revenant le moins souvent (à moins de cinq reprises) sont les codes #2, 4, 8, 9, 11, 12 et 13. Dans le deuxième groupe, il s'agit des codes #2, 5, 8, 9, et 11. Enfin, dans le troisième groupe, les codes moins fréquents sont le #2, 8, 9, 10, et 11. Malgré les différences observables d'un groupe à l'autre, il est possible de remarquer que les codes #2 (« *recevoir des outils ou des techniques pour aider l'enfant - écouter les besoins des parents* »), #8 (« *constater un changement du Programme scolaire - améliorer le système scolaire* »), le #9 (« *la réussite scolaire et l'avenir de mon enfant* ») et le #11 (« *ressources à l'extérieur de l'école* ») ont tous été moins présents dans tous les groupes de discussion.

Analyse de l'ensemble des données

En se référant à la cueillette de données, plusieurs observations peuvent être soulevées. D'une part, nous remarquons qu'il y a plus de mères que de pères qui ont répondu au questionnaire, malgré l'invitation faite aux pères. Les familles répondantes ont un revenu supérieur à la moyenne. Toutefois, il est intéressant de noter que les parents allouent peu d'importance au revenu dans l'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant en échec scolaire. Il apparaît clairement qu'il y a plus de parents de garçons qui ont répondu. La plupart des élèves concernés ont 14 ou 15 ans. Proportionnellement à l'envoi de départ, il y a davantage d'élèves de 2^e secondaire. Pour l'échantillon de données recueillies, le français et les mathématiques sont les deux matières où les élèves sont les plus fréquemment en échec scolaire.

À partir du contenu des méthodes de cueillette de données, certaines similitudes peuvent être remarquées. Au secondaire, les parents semblent vouloir continuer à suivre leur enfant dans son cheminement scolaire mais d'une manière indirecte. La nature de l'aide apportée va rejoindre davantage les besoins primaires de l'enfant (logis, sommeil, alimentation, etc.) et le soutien matériel que l'aide dite plus académique (stratégies d'apprentissage, supervision des travaux scolaires, etc.). Par contre, les résultats et la remise du bulletin demeurent une priorité et l'information provenant de l'école semble essentielle au suivi de l'élève. À l'égard de cette priorité, nous pouvons observer que les indications recueillies, lors des groupes de discussion, vont dans ce sens. En effet, les parents présents ont relevé l'importance majeure accordée à l'information et au suivi effectués par l'école durant toute l'année scolaire. Sans ces informations, les parents d'élèves en échec scolaire semblent moins confiants du soutien qu'ils peuvent apporter à leur enfant.

Malgré le faible niveau de participation des parents aux activités parascolaires, ceux-ci trouvent nécessaire la présence des activités de cette nature offertes aux élèves. Pour eux, il s'agit d'une forme directe de motivation. Les parents semblent avoir peu recours aux ressources extérieures mais reconnaissent l'utilité de celles-ci. Les attentes vis-à-vis la référence et l'utilisation des ressources extérieures demeurent très

importantes pour compléter les services fournis par l'école, au même titre que le soutien aux apprentissages (entre autres par l'attitude des enseignants face à la motivation de sa classe) et la communication entre parents-enseignants. Toutefois, selon les données, les parents appellent peu souvent à l'école.

Il est intéressant de constater que, malgré le fait qu'ils aimeraient que les professeurs soient plus disponibles pour les parents, l'essentiel de leurs attentes semble limitée à la disponibilité des enseignants envers les élèves. En groupe de discussion, ils ont mentionné à quelques reprises à quel point ils croyaient que le ratio enseignant-élèves et même directeur-élèves devrait être moins élevé. L'encadrement et le suivi régulier des élèves en seraient améliorés selon eux.

Dans un autre ordre d'idées, selon les réponses à ce sujet, les parents ne semblent pas ressentir le besoin de partager leur situation avec d'autres parents vivant la même chose qu'eux. Par contre, l'ouverture envers les ressources extérieures semble très présente. De façon plus spécifique, les parents reconnaissent les bons coups et les moins bons coups de l'école fréquentée par leur enfant. La motivation de l'élève demeure une source importante de stimulation pour le parent.

Dans les groupes de discussion, les parents ont peu énoncé le fait qu'ils aimeraient s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant dans la mesure où « ils se soucient de la réussite et de l'avenir de leur enfant » comparativement à ce que l'on avait observé dans le questionnaire. Par contre, les parents semblent, dans une proportion assez importante, incertains quant à la meilleure façon d'aider leur enfant. Ils ressentent peu de soutien de la part de l'école et de la communauté où ils habitent. Ils disent toutefois ne pas connaître les ressources disponibles pour aider leur enfant en échec scolaire. Il est étonnant de voir que les parents-répondant du questionnaire ont davantage souligné le fait qu'ils aimeraient recevoir des outils puis des techniques afin d'aider leur enfant en échec scolaire tandis qu'en groupe de discussion ce thème est pratiquement absent.

Par contre, la discipline de l'école semble faire une différence dans la cohérence de ce qui est dit à la maison et de ce que les parents n'ont pas toujours le temps de faire ou de voir. Enfin, la vision de la collaboration idéale entre les parents et l'école fut similaire, tant dans les données recueillies dans le questionnaire que celles obtenues en rencontre. Ce qui importe le plus pour les parents c'est d'obtenir plus régulièrement de l'information sur leur enfant. Malgré le fait qu'ils aimeraient également améliorer la fréquence des contacts (communication) avec les enseignants, ils sont conscients que le manque de temps, de part et d'autre, rend la tâche ardue. Ils évoquent le fait qu'ils ne veulent plus que ce soit l'enfant qui soit le messenger. Il préfèrent un contact plus direct tel le courriel ou le message vocal. C'est à partir de ces observations que nous pouvons mieux comprendre la réalité vécue par les parents d'élèves du secondaire en échec scolaire.

Chapitre 5 : Discussion

Suite aux résultats obtenus lors de la cueillette de données, il est possible de faire des liens avec ce qui a été énoncé dans la problématique et le cadre conceptuel de cette recherche. L'accent ayant été mis sur la notion de collaboration entre l'école et les parents, nous devons faire ressortir ce qui est vécu par les parents, afin de faciliter le soutien offert aux élèves en échec scolaire.

Rappelons-nous les objectifs de départ de cette recherche qui étaient : **a)** la description faite par les parents de la nature du soutien reçu par l'école et la communauté où se retrouve leur enfant et **b)** l'identification des mesures de soutien que les parents aimeraient obtenir pour mieux aider leur enfant dans son cheminement scolaire. En partant de ces objectifs, nous sommes maintenant en mesure d'attribuer certaines caractéristiques à ses deux points. Notre projet de recherche nous a permis **1)** de mieux comprendre les éléments déterminants qui permettent aux parents d'élèves en échec scolaire de se dire soutenus par l'école de leur enfant et la communauté à laquelle ils appartiennent et, d'autre part, **2)** d'identifier les améliorations souhaitées par les parents pour se sentir davantage soutenus.

Le soutien apporté aux parents : ses caractéristiques

Toutes les idées reliées à la description du soutien reçu peuvent nous laisser croire que les parents se sentent peu soutenus autant par l'école que par la communauté. Si on essaie de comprendre les préoccupations du parent, celles-ci touchent dans un premier temps les besoins primaires de l'élève. En ce sens, il est important pour le parent que son enfant ait tout ce qu'il lui faut au niveau de son alimentation, de son état de santé et de sa sécurité. Cet aspect a été précisé lors des groupes de discussion. Les parents ont alors expliqué qu'ils avaient certaines attentes vis-à-vis l'école quant au bien-être personnel de leur enfant.

Toutefois, il est certain que le fait de s'ingérer dans les habitudes familiales et le respect des besoins primaires de l'élève demeure délicat et doit être vécu en

respectant une certaine éthique à l'égard des parents. D'une part, les parents interrogés désirent que si l'école observe une quelconque problématique personnelle quant à l'alimentation et l'habillement de leur enfant par exemples, il veulいた être informés. Certains ont donné comme exemple le problème d'anorexie ou toutes autres attitudes mettant en péril la santé de l'élève. D'autres ont mentionné les oublis ne respectant pas les exigences de l'école, tels que le port des vêtements demandés pour l'éducation physique ou encore le matériel scolaire nécessaire à la réussite de certaines matières.

Souvent le parent n'étant pas informé par l'école ne se doute pas de ces comportements. Ils souhaitent alors, sans être jugés par l'école ou être accusés de négligence, être mis au courant. Pour eux, les intervenants de l'école peuvent observer des indices importants, car ils sont en première ligne et voient leurs enfants plus souvent qu'eux-mêmes durant la semaine. En terme de prévention pour la santé et la sécurité de l'élève semble une préoccupation majeure pour les parents et ils aimeraient être mis au courant, sans être alertés de manière trop impulsive par les enseignants et la direction.

Cette première préoccupation nous ramène aux *devoirs de base des parents* tels évoqués par Epstein (1988). Ceux-ci concernent le bien-être de l'enfant, sa santé et sa sécurité. Il n'est donc pas surprenant d'observer l'importance que les parents accordent aux besoins primaires. Ils s'attendent alors que l'école se préoccupe autant de ce point de manière juste et équitable. Ces aspects rejoignent la deuxième catégorie de Epstein (1988), soit *les devoirs de base de l'école envers l'enfant et sa famille*. Tels que vu dans le cadre conceptuel, ces préoccupations dépendent toujours de la valeur qu'ils accordent à la participation qu'ils peuvent avoir au suivi scolaire de leur enfant.

Adelman (1994) explique alors que l'accent peut être mis sur les besoins fondamentaux de l'élève, en vue d'améliorer le fonctionnement individuel jusqu'à l'autre extrémité, soit désirer l'amélioration du système scolaire. Par ce qui a été

recueilli comme données, on sent les préoccupations des parents d'être soutenus dans l'information concernant leur enfant jusqu'à se sentir capables de soutenir les apprentissages de base et le développement de leur enfant. Ces éléments font partie de la classification des modes de participation des parents selon Adelman (1994).

Une fois que les besoins primaires satisfaits le soutien désiré par le parent touche le développement de l'enfant dans son ensemble. Par les réponses obtenues lors de la cueillette de données, on s'aperçoit que les préoccupations des parents peuvent autant être relatives aux comportements qu'au cheminement scolaire de l'enfant.

À cet égard, certains parents ont consulté des ressources extérieures à l'école, entre autres des psychologues et des orthopédagogues. Cependant, la majorité n'ont fait appel à aucune ressource. Les parents interrogés ont mentionné qu'ils aimeraient être plus soutenus en ayant une meilleure communication avec les enseignants et en améliorant leur communication avec leur enfant concernant son rendement scolaire. Ces constatations nous rappellent la description de Epstein (1988) concernant la collaboration avec les parents.

Enfin, les caractéristiques du soutien apporté aux parents sont étroitement liées au cinq dimensions de la participation parentale développées par Deslandes (2001a), soit le soutien affectif, la communication avec les enseignants, les interactions parents-enfants ou parents-adolescents, la communication parents-école, et la communication parents-enfants ou parents-adolescents, doivent donc être soutenus par l'école et considérés avec leurs particularités.

Les améliorations suggérées : leurs conséquences selon les parents

Les éléments que les parents aimeraient voir changer sont assez évidents. Ceux-ci sont en lien avec le nombre de contacts établis avec les professeurs et l'information reçue de leur part.

Plusieurs auteurs, dont Deslandes et Bertrand (2003) et Paquin et Papillon (1997), indiquent que la collaboration entre l'école et la famille peut faciliter la participation parentale à la réussite scolaire de l'élève. De ce qui est ressorti des données recueillies, il semble très important que les parents ressentent un appui, tant de la direction que des enseignants, pour les inciter à s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant.

Dans le modèle du processus de la participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler; 1995, 1997), ces éléments détiennent une place tout de même importante dans le choix des parents au regard des activités de participation et de la décision des parents de participer. À ce titre, la compréhension et l'interprétation par le parent de son rôle parental semblent influencés par l'information qu'il reçoit de l'école concernant son enfant et du sentiment de compétence qu'il ressent à aider son jeune à réussir à l'école.

Ce sont surtout les expériences directes telles que présentées par Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), qui ont été relevées dans la cueillette de données. Par exemple, le désir d'avoir des contacts réguliers avec les enseignants permet aux parents de se sentir plus concernés par la réalité de leur enfant. Après coup, on réalise que le modèle de l'influence partagée en contexte scolaire (Epstein 1996), prend tout son sens quant aux interactions désirées entre l'école et le parent, mais que ce sont surtout *les relations spécifiques et individuelles* qui intéressent le parent.

Ces relations nous amènent au sentiment de compétence personnel et au développement de l'*empowerment*.

Le processus d'implication : une résultante du soutien apporté aux parents

Pour qu'il y ait la présence du sentiment d'*empowerment*, il semble que certaines conditions soient plus favorables que d'autres. La perception que les parents ont de la relation avec l'école sur certains points demeure un facteur clé dans l'implication qu'ils semblent offrir dans le suivi scolaire de leur enfant.

Suite à l'analyse des données recueillies, il est possible de faire ressortir une certaine synergie à partir de laquelle un processus d'implication des parents est observé. Le point de départ de cette synergie semble être l'intérêt et l'information donnée aux parents à propos de l'élève. Ces informations permettent aux parents d'avoir moins d'interrogations et les laissent moins perplexes par rapport au rôle qu'ils peuvent avoir dans le cheminement scolaire de leur enfant. Les parents interrogés ont mentionné que cet élément était d'autant plus important que, lorsque leur enfant est rendu au secondaire, ils étaient moins à l'aise avec le contenu des matières et qu'ils avaient moins de contrôle sur le suivi académique de leur enfant.

C'est alors que les informations relatives au programme et aux exigences de chaque enseignant deviennent importantes dans le développement du sentiment d'*empowerment* des parents. Plus ceux-ci auront une idée claire des attentes de l'école et du fonctionnement de l'élève, plus ils seront en mesure de ressentir le pouvoir qu'ils peuvent avoir sur la situation et ainsi participer à l'amélioration scolaire de leur enfant. L'effet d'entraînement semble alors observable.

Tel que mentionné dans la problématique, Deslandes (2001) explique que la participation des parents au suivi scolaire est un préalable nécessaire à la bonne réussite des élèves. Tant dans les questionnaires que dans les groupes de discussion, nous avons perçu l'importance que les parents accordent aux informations données par l'école. Pour eux, c'est une forme de suivi au quotidien. Toutefois, les parents interrogés semblent accorder plus d'importance aux besoins primaires de l'enfant plutôt qu'aux besoins rattachés à la supervision immédiate des travaux scolaires. Cette observation revient à ce que Paquin et Papillon (1997) évoquent comme

condition favorable au rendement scolaire. L'encadrement parental, la stabilité intra familiale et les habitudes saines de vie (alimentation, sommeil, etc.) sont alors très importants selon ces auteurs pour assurer un bon rendement scolaire.

Ce que nous avons retenu, à travers l'information donnée par les parents, correspond à ce que certains auteurs ont soulevé au regard de l'autonomie de l'élève. En effet, plusieurs indiquent que l'école et les parents ont pour rôle de guider l'élève progressivement vers l'autonomie. Par le fait même, le rôle des parents se fait plus discret au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur cheminement scolaire.

Par contre, la participation du parent demeure essentielle à la bonne réussite scolaire de l'élève (Deslandes et Bertrand, 2003). Suite à notre recherche exploratoire, nous avons pu estimer l'importance de la rétroaction de l'école sur la perception du soutien ressenti par les parents. La communication avec les parents prend alors tout son sens. On comprend alors pourquoi le parent est plus motivé à soutenir son enfant lorsqu'il a la perception d'être bien renseigné par l'école. Tel mentionné par Deslandes et Cloutier, (2000) et Bédard-Hô (1995), le parent doit croire qu'il possède les connaissances et les habiletés nécessaires pour intervenir et qu'il y aura une utilité quelconque à ses interventions. La notion d'*empowerment* est mise en lumière. Les résultats obtenus permettent de croire qu'il y a effectivement un effet d'entraînement entre les perceptions que les parents ont de leurs capacités à participer au cheminement scolaire de leur enfant et la manière dont l'école alimente ses perceptions. Plusieurs auteurs (Le Bossé *et al.*, 2002; Le Bossé et Lavallée, 1993) parlent de processus de reconnaissance de la capacité des gens à régler leurs problèmes et à mobiliser les ressources nécessaires pour avoir le sentiment du pouvoir d'agir, donc d' *empowerment* .

Selon Deslandes (2001b), l'*appropriation* se développe à partir de l'actualisation des ressources et des compétences de chacun alors que l'*autodétermination* renvoie à l'habileté des parents de préciser leur rôle et leur façon de collaborer. Ces deux concepts nous renvoient à la dimension individuelle de l'*empowerment*. Caubergs

(2002) met alors en perspective le *pouvoir personnel* rattaché à l'*empowerment* auquel est intégré le *pouvoir créateur*. Par rapport aux données recueillies, ce pouvoir créateur prend tout son sens dans les notions de savoir et savoir-faire. Ainsi, il nous apparaît important de permettre aux parents la compréhension du fonctionnement de l'élève à l'école. Ces informations données par les enseignants ou l'école risquent fort de devenir le levier d'une collaboration plus soutenue et d'une meilleure participation parentale. La dimension sociale de l'*empowerment* est moins ressortie dans les données recueillies en raison peut-être de l'approche utilisée.

Somme toute le désir de connaître les ressources extérieures et d'en savoir plus sur les stratégies à adopter pour leur enfant nous amènent à renforcer l'*empowerment* et répondre aux besoins des parents pour améliorer la situation.

Les besoins des parents

D'autres données recueillies confirment que la majorité des parents sont prêts à aider leurs enfants dans leurs travaux scolaires et à se procurer les outils et les techniques nécessaires pour mieux soutenir leurs enfants. Les parents précisent les types de soutien désiré : ceux-ci semblent différentes de ce que nous avons recueillis lors de notre problématique. En effet, les mesures de soutien auxquelles les recherche faisaient le plus souvent référence était de l'ordre suivant : visite à domicile par des spécialistes, conférence mensuelle sur des sujets éducatifs, rencontre hebdomadaire parent-enfant avec l'enseignant et rencontre occasionnelle des parents vivant les mêmes problématique (CSÉ, 2004; Paquin et Papillon, 1997). Par contre, dans les données recueillies nous n'avons pas senti que c'est cela que les parents voulaient.

Il faut se questionner sur la forme de soutien désiré par les parents. Ce qui a été senti sur le terrain ce sont les besoins des parents d'en connaître davantage sur la situation de leur enfant. Le suivi régulier de l'élève et les informations données aux parents semblent rejoindre certaines études qui démontrent que les quelques rencontres annuelles organisées par l'école seraient loin d'être suffisantes pour permettre d'établir les bases d'une routine efficace à la maison (Fortin et Mercier, 1994; Bolduc

et Fréchette, 1999; Jayanthi, Bursuck, Epstein et Polloway, 1997). Les parents reconnaissent qu'il y a un manque de ressources pour mettre en place les dispositions pour leur fournir suffisamment d'information sur la situation de leur enfant. Cette remarque est ressortie à plusieurs reprises lors des groupes de discussion où les participants évoquaient l'idée d'avoir une personne ressource s'occupant exclusivement des élèves en échec scolaire. Pour eux, cette personne pourrait faire le lien entre les enseignants et les parents en répondant aux appels liés aux demandes des parents. Cette mesure nous rappelle l'étude de Chouinard (2003) où les parents et les enseignants se mobilisaient pour sensibiliser le Ministère de l'éducation au manque de personnel pouvant venir en aide aux élèves en échec scolaire.

La description de ce que les parents semblent ressentir rejoint étroitement les 5 thèmes présents dans l'étude de Kay, Fitzgerald, Paradee et Mellencamp (1994). Il est étonnant de voir que les observations de cette étude sont très similaires à ce que nous avons pu recueillir tant par le questionnaire que par les groupes de discussion. Les problèmes reliés à la communication parent-école expliquent donc en grande partie le manque de soutien aux parents d'élèves en échec scolaire. Un partenariat plus serré doit tenir compte de la réalité de chacun, de ses besoins, de ses aptitudes et de ses intérêts. En effet, comme le soulignent si bien les études à ce sujet, beaucoup de parents ne semblent pas savoir quoi faire concrètement avec leurs enfants (Paquin et Papillon, 1997; Fréchette, 1996; Royer *et al.*, 1992).

Par contre, le sentiment de désarroi mentionné dans certaines études (Paquin et Papillon, 1997, Fréchette, 1996) est ressorti de façon modérée tant dans le questionnaire que dans les groupes de discussion. Il faut se rappeler que 34 répondants sur 71 ont plutôt indiqué « Je suis incertain quant à la meilleure façon d'aider mon enfant, je m'interroge souvent ». Donc, d'après les données recueillies, il semble que ce ne soit pas la majorité des parents qui soient désemparés par l'échec scolaire de leurs enfants. Toutefois, il ne faudrait pas oublier que les élèves ciblés avaient un échec ou plus dans l'une des deux premières étapes de l'année scolaire. En

considérant ce fait, il y a certains élèves qui pouvaient avoir un seul échec obtenu de manière plus isolée.

À cet égard, il est important de considérer les particularités de l'élève en échec scolaire énoncées dans la problématique. Dans la recherche effectuée, nous pouvons relever le fait qu'il y a plus de garçons qui étaient en situation d'échec que de filles. Par contre, il s'agissait d'élèves qui étaient tous dans des classes régulières et qui n'appartenaient pas au nouveau régime pédagogique relatif à la Réforme. Les caractéristiques de l'adolescence ont été davantage relevées dans les groupes de discussion et les parents soulignaient que cette période peut être chargée en découvertes et en confrontations avec les parents. Les témoignages des participants rejoignent les données recensées dans plusieurs études (Waddell *et al.*, 2001; Braconnier et Marcelli, 1998; CSÉ, 1998, 1996).

Ces particularités ne facilitent pas l'encadrement du parent et rendent plus difficile le soutien qu'ils peuvent offrir à leur enfant. Les particularités des parents ne semblent pas devoir être considérées comme étant des faits critiques dans ce qui influence le plus le suivi qu'ils font auprès de leur enfant. C'est pourquoi il semble important de dégager les changements souhaités et de voir l'application qu'il pourrait y avoir dans le milieu scolaire auquel nous nous sommes référés pour la réalisation de cette étude. Ainsi, les parents d'élèves du secondaire ayant des échecs scolaires pourront se sentir plus soutenus.

Situation idéale : changements souhaités	
Facteurs à considérer pour que les parents se sentent plus soutenus : (en ordre d'importance du plus important (1) au moins important (9) selon le questionnaire)	1) La patience des parents
	2) La capacité des parents à résoudre des problèmes
	3) La connaissance que les parents ont concernant les difficultés scolaires
	4) La confiance en soi des parents
	5) Les outils ou les ressources déjà existants
	6) La disponibilité et/ou l'horaire de travail des parents
	7) La connaissance du Programme de formation
	8) Les proches ou les gens de l'entourage qui peuvent aider leur enfant
	9) Le niveau de scolarité des parents et le revenu des parents
Principales motivations à la participation parentale	Par souci d'intérêt (aimer aider leur enfant)
	La réussite scolaire et l'avenir de leur enfant
La collaboration idéale	Souhaiter rencontrer ou avoir plus de contacts avec les professeurs
	Obtenir plus régulièrement de l'information sur leur enfant
	Obtenir un meilleur soutien direct aux élèves de la part des enseignants et de la direction
Changements souhaités (à partir du questionnaire)	Recevoir des outils ou des techniques pour aider l'enfant
	Rencontrer ou avoir plus de contacts avec les enseignants
Changements souhaités (à partir des groupes de discussion)	Obtenir plus régulièrement de l'information sur leur enfant
	Obtenir un meilleur soutien direct aux élèves de la part des enseignants et de la direction
	Rencontrer ou avoir plus de contacts avec les enseignants – communication
	Observer plus de motivation chez l'enfant – implication et intérêt
	Fournir un meilleur encadrement au plan de la discipline
	La motivation transmise par l'attitude des enseignants

Conclusion

Au terme de notre étude, différents éléments ont été observés pour que les parents d'élèves en échec scolaire se sentent plus soutenus pour leur venir en aide. Il est certain que l'analyse des besoins effectuée à partir de la cueillette de données nous a permis de dégager des pistes ultérieures de recherche. L'analyse de milieu pourrait se faire en comparaison avec différents établissements scolaires. Il serait aussi intéressant de faire ressortir le soutien que les élèves du secondaire désirent avoir de leurs parents. Les dimensions affectives ressortiraient peut-être davantage quant aux conflits souvent vécus à l'adolescence. Il serait aussi pertinent d'approfondir les points de repère de l'école et la famille en considérant la transformation et l'évolution des responsabilités de chacun.

Souvent les attentes de l'école et celles de la famille s'entrechoquent car les demandes de chacun transcendent le rôle de chacun. En ajoutant le cadre de la réforme et les changements qui en découlent, il serait très pertinent d'analyser quelles sont les limites de chacun quant au soutien à fournir et surtout dans l'optique des inquiétudes vécues par les nouveautés reliées au programme. La collaboration de chacun semble nécessaire, mais jusqu'à quel point les enseignants et les parents peuvent fournir un soutien régulier à l'élève ? Dans le tourbillon des horaires chargés et des tâches à accomplir, le partenariat école-famille peut sembler difficile à entretenir.

Il est très intéressant de voir que notre étude a été considérée par le milieu scolaire où a été réalisé notre cueillette de données et que des petits gestes ont été faits pour améliorer le soutien apporté aux parents. En ce sens, la direction a témoigné de la pertinence des résultats et a tenté de s'ajuster aux éléments évoqués par les parents. Les petits changements effectués tels que l'envoi direct aux parents du bulletin, le retour d'appels des enseignants, le partage des ressources disponibles pour aider l'enfant, sont des exemples de mesures prises par l'école et que les parents ont appréciées.

En sachant davantage les besoins des parents, le soutien apporté à ceux-ci semble être possible. Il est important de rappeler que les améliorations souhaitées demeurent des actions concrètes à travers lesquelles les parents se sentent davantage interpellés pour aider leur enfant en échec scolaire.

À partir des changements souhaités, il est souhaitable d'amorcer des actions et de saisir la dynamique qui sous-tend la participation parentale. Si chacun sait dans quelle mesure il peut contribuer à la réussite scolaire de l'élève il pourra soutenir celui-ci d'une façon à moins s'éparpiller et en prenant le moins de temps possible. La communication semble demeurer l'ingrédient de succès à tous les égards.

Références

Acker-Hocevar, M. (1995). Developing an Educational Quality Benchmark System (EQBM). A partnership in restructuring. In Paper presented in the *Annual Meeting of the American Educational Research in San Francisco*, April p. 18-22.

Adelman, H.S. (1994). Intervening to enhance home involvement in schooling, *Intervention in School and Clinic*, 29, no 5, p. 276-287.

Albarello, L. (1999). Apprendre à chercher – l'acteur social et la recherche scientifique. De Boeck Université, Bruxelles, 193 p.

Anderson, J.M. (1991). Immigrant women speak of chronic illness : the social construction of the devalued self. *Journal of Advanced Nursing*. 16, p. 710-717.

Anderson, J.M. (1996). Empowering patients : Issues and Strategies. *Social Sciences Medicine*. Vol. 43, no 5, p. 697-705.

Archambault, J. et Fortin, L. (2001). Élèves en difficulté ou école en difficulté? Le nouveau rôle des orthopédagogues dans la réforme de l'éducation. *Vie pédagogique*, no 120, sept.-oct. 2001, p. 9-11.

Bardin, L. (1989). L'analyse de contenu. Presses universitaires de France : Paris, 291 p.

Beaulieu, R., Shaminan, J., Donner, G. et Pringle, D. (1997). Empowerment and Commitment of Nurses in Long-term Care. *Nursing Economic*. Vol. 15, no. 1.

Becher, R.S. (1986). «Parent Involvement: A Review of Research and Principles of Successful Practice», dans KATZ, L.G. (Ed.), *Current Topics in Early Childhood Education*, Vol. VI, Norwood, N.J.: Ablex, 134 p.

Bédard-Hô, F. (1995). Les devoirs et les leçons: état de la question: ce que révèlent les recherches. *Vie pédagogique*, no. 96, nov.-déc. 1995, p. 15-28.

Bédard-Hô, F. (1996). Partage des pouvoirs et des responsabilités. Éléments de comparaison internationale et canadienne, Québec: Commission des états généraux sur l'éducation, 116 p.

Béliveau, M-C. (2000). Au retour de l'école... La place des parents dans l'apprentissage scolaire. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 169 p.

Blanchard, K., Carlos, J.P., Randolph, A. (1999). *The 3 Keys to Empowerment*, San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Bolduc, R. et Fréchette, M. (1999) Quand l'orthopédagogie s'intègre au quotidien. *Vie pédagogique*, no 112, sept.-oct. 1999, p. 7-10.

Bouchard, J-M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire, Dans R.Pallascio, L. Julien et G. Gosselin, *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre!*; Montréal : Éditions Nouvelles, p.19-35.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec : Québec, 169 p.

Braconnier, A. et D. Marcelli. (1998). *L'adolescence aux mille visages*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives. *Development Psychology*, 22, p.723-742.

Brossard, L. (1995). Le travail personnel de l'élève ou les devoirs et les leçons reconsidérés [1re partie]. *Vie pédagogique*, no. 96, nov.-déc. 1995, p. 15-28.

Caubergs, L. (2002). Genre et empowerment. <http://www.atol.be>

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire : CRIRES. (1993). «La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille», *Bulletin*, Québec: Université Laval et Centrale de l'enseignement du Québec, Vol. 1, no.1, 8 p.

Chally, P.S. (1992). Empowerment through teaching. *Journal of Nursing Education*. 31 (3), p. 117-120.

Chouinard, M-A. (2003). « Élèves en difficultés d'apprentissage - Parents et enseignants dénoncent le peu de services offerts », *Le Devoir*, 19 novembre.

Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence – 2e édition*. Montréal: Gaëtan Morin éd.

Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *Contre l'abandon scolaire au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*. Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *L'École, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*. Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*. Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

Crowson, R.L., Boyd, W.L. et Mawhinney, H.B. (1996). *The Politics of Education and the New Institutionalism: Reinventing the American School*, U.S.A. : Falmer Press, Taylor & Francis Inc.

Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*, Paris : Éditions du Seuil.

Cullingford, C. et Morrison, M. (1999). Relationships Between Parents and Schools: a case study. *Educational Review*; Vol.51, no.3. p. 253-262.

Daviau, C. (2003). « Le passage du primaire au secondaire ». *Réforme - Chroniques pédagogiques*. Vol. 14, No. 10, 12 juin 2003.

Deslandes, R. (2001a). L'environnement scolaire, dans Hamel, M., L. Blanchet et C. Martin (sous la dir. de), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Québec, Les Publications du Québec, p. 251-286.

Deslandes, R. (2001b). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels, dans Frederik Smit, Kees van der Wolf et Peter Slegers, *A bridge to the future, collaboration between parents schools and communities. Parent participation*. p.11-24.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global. *Vie pédagogique*. No. 126, févr.-mars 2003, p. 27-30.

Deslandes, R., et Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation* 2, 53-72.

Deslandes, R., Potvin, P., & 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, 4-10.

Drouin, H. et Giguère, J.-F. (2001) « Programme de formation pour le secondaire: le processus d'élaboration » dans *Les premiers pas de la réforme au secondaire : choisir le changement*. [3e partie]. *Vie pédagogique*, no. 121, nov.-déc. 2001, p. 55-73.

Duclos, G. (2001). *Guider mon enfant dans sa vie scolaire*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 238 p.

Eisen, A. (1994). Survey of neighborhood-based, comprehensive community empowerment initiatives. *Health Education Quarterly*, 21 (2), p. 235-252.

Epstein, J.L. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement, *The Elementary School Journal*, Vol. 86, no. 3, p. 277-294.

Epstein, J.L. (1988). How do we improve programs for parent involvement ? *Educational Leadership*, 66, p.58-59.

Epstein, J.L. (1996). Family-school links: How do they affect educational outcomes? Dans A. Booth and J.Dunn (Eds.), *Family-School Links: How do they affect educational outcomes?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. .

Epstein, M.H., Munk, D., Bursuck, W.D., Polloway, E.A. et Jayanthi, M. (1999). Strategies for improving home-school communication about homework for students with disabilities. *The Journal of Special Education*. Bensalem: automne, vol. 33, no. 3. p.166-177.

Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO, Westview Press.

Fédération des Comités de parents du Québec (2003). *La participation des parents à l'école : une condition de la réussite scolaire*. Allocution de Mme Diane Miron prononcée à l'occasion d'une table ronde sur les 40 ans du Rapport Parent, Université du Québec à Montréal, 1^{er} avril 2003.

Fortin, L. et Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20, no. 3, p. 513-527.

Fréchette, M. (1996) Les parents d'enfants en difficulté d'apprentissage --*Vie pédagogique*, no 101, nov.-déc. 1996, p. 8-9.

Gélinas, J.B. (2000). *La globalisation du monde: laisser faire ou faire?*, Montréal : Les éditions Ecosociété.

Gervais, M. (1995). La collaboration entre la famille et l'école : quelles attitudes et quelles stratégies privilégier?. *Vie pédagogique*, no. 93, mars-avril 1995, p. 26-28.

- Gibson, C.H. (1991). A concept analysis of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 16, p. 354-361.
- Goupil, G. (1997a). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (2^e édition). Éditions Gaëtan Morin, Boucherville, 350 p.
- Goupil, G. (1997b). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Éditions Chenelière-McGraw-Hill, Montréal, 145 p.
- Goupil, G., Doré, C., Fillion, M. et Comeau, M. (1995). Perceptions d'orthopédagogues sur les causes des difficultés d'apprentissage, *Québec français*, hiver 1995, no. 96, p. 49-52.
- HAWLEY et MC WHIRTER E. (1991). Empowerment in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69. p. 222-227
- Hébert, S. (1994). *Le passage du primaire au secondaire*. Édition les parents d'abord enr. Saint-Augustin. 154 p.
- Heenan, D.A., Bennis, D.A. (1999). *Co-Leaders: The power of Great partnerships*, New-York : John Wiley & Sons, Inc.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, p.310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*. Washington: printemps, 67, no.1.p. 3-42.
- Janin, B. (1995). Accueil et ouverture du colloque sur l'étude du partenariat en éducation. In *Les Actes du colloque: Établissements et partenariat: stratégies pour des projets communs*, Édité par D. Zay et A. Gonnin-Bollo, Paris : INRP pp. 34-35.
- Jayanthi, M., Bursuck, W., Epstein, M.H. et Polloway, E.A. (1997). Strategies for successful homework. *Teaching exceptional children*, sept.-oct.1997, p.4-7.
- Jones, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. De Boeck Université, Paris, 331 p.
- Juhel, J-C. (1998). *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*. *Chronique sociale* - Les Presses de l'Université Laval, Québec, 360 p.

Kay, P.J., Fitzgerald, M., Paradee, C. et Mellencamp, A. (1994). Making Homework Work at Home : The Parent's Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, vol.27, no.9, nov.1994, p.550-561.

Kieffer, C.H. (1984). Citizen empowerment: A developmental perspectives. In J. Rappaport, R. Hess, & C. Swift (EDS.), *Studies in empowerment: Steps toward understanding and action*. New York: The Hayworth Press.

Labonté, R. (1994). Health Promotion and Empowerment: Reflections on Professional Practice. *Health Education Quarterly*, 21, p.253-268.

Langevin, L. (1992). La formation aux stratégies d'apprentissage : du cégep au secondaire et au primaire. *Vie pédagogique*, no 81, nov.-déc. 1992, p. 42-44.

Larochelle, M., Bednarz, N. et Garisson, J. (1998). *Constructivism and education*. Cambridge : Cambridge University Press.

Larrouy, J. (1995). Un modèle anthropologique du partenariat : un cadre pour l'analyse, un guide pour l'action. In *Les Actes du colloque: Établissements et partenariat: stratégies pour des projets communs*, Édités par D. Zay et A. Gonnin-Bollo, Paris : INRP, pp. 229-244.

Leblanc, J. (1999). L'orthopédagogue, une aide importante auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Mandat et structure de l'Association; Association des Orthopédagogues du Québec inc.

Le Bossé, Y., Gaudreau, L., Arteau, M., Deschamps, K. et Vandette, L. (2002). L'approche centrée sur le pouvoir d'agir : aperçu de ses fondements et de son application. *Canadian Journal of counseling / Revue canadienne de counseling*, 36, 6, p.180-193.

Le Bossé Y. et Lavallée, M. (1993). Empowerment et psychologie communautaire. Aperçu historique et perspectives d'avenir. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. no 18. p 7-20.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative – fondements et pratiques*. Éditions nouvelles AMS : Montréal, 124 p.

Lyonnais, D et Lanouette, M. (2002). *Le Point de départ...* (Brochure explicative). Lévis : Commission scolaire des Navigateurs.

Ministère de l'éducation du Québec - MEQ (1997). *L'école, tout un programme: énoncé de politiques éducatives*, Québec: MEQ.

Ministère de l'éducation du Québec - MEQ (2000). *Loi de l'instruction publique*, Québec: Éditeur officiel, L.R.Q., Chapitre I-13.3.

Ministère de l'éducation (2004). Collaboration parents.

<http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/parents.htm>

Morgan, G. (1999). *Images de l'organisation*, Québec : Presses de l'université Laval, 2^e éd.

Morin, L. et Deslandes, R. (2001). Le conseil d'établissement [scolaire au Québec] et la participation parentale dans le processus de prise de décision. *Éducation et francophonie*, 29, no 2, automne 2001.

Munk, D.D., Bursuck, W.D., Epstein, M.H., Jayanthi, M., Nelson, J. et Polloway, E.A. (2001). Homework communications problems: perspectives of special and general education parents. *Reading & Writing Quarterly*. (juil-sept.) Vol.17, no.3. p.181-187.

Pagé, C. (1995). Au primaire: des différences à signaler. *Vie pédagogique*, no. 96, nov.-déc. 1995, p. 15-28.

Paquin, M. et Papillon, S. (1997). L'assistance éducative parentale : programme d'interventions en milieu familial auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 25, no 2, automne-hiver 1997.

Payette, F. (1998). L'adolescence, une étape dans la vie des parents – Observations et réflexions d'une directrice d'élèves. Coll. Libre cours, Ste-Foy : Éditions septembre.

Polloway E. A., Bursuck, W.D. et Epstein, M.H. (2001). Homework for students with learning disabilities: The challenge of home-school communication. *Reading & Writing Quarterly*. (juil-sept.) Vol.17, no.3. p.181-187.

Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. *Vie pédagogique*, no 122, févr.-mars 2002, p. 20-23.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, p. 121-148.

Rissel, C. (1994). Empowerment: the holy grail of health promotion ?. *Health Promotion International*. 9 (1), p.39-47 .

Rouquette, M-L. et Guimelli, C. (1979). *Méthodologie expérimentale des sciences humaines*. Éditions Fernand Nathan - Université information formation : Paris, 143 p.

Royer, É., Moisan, S., Saint-Laurent, L., Giasson, J., Boisclair, A. (1992). Abandon scolaire: Causes et remèdes, *Vie Pédagogique*, no.80, p. 14-18.

Rumberger, R.W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P.L. et Dornbush, S.M. (1990). Family Influences on Dropout Behavior in One California High School. *Sociology of Education*, no. 63, p. 283-299.

St John-Brooks, C. (1997). Les parents, partenaires de l'éducation / --L'Observateur de l'OCDE, no 208, oct.-nov. 1997, p. 31-33.

Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5, no 2, déc., 1991, p. 15-21.

St-Pierre, M. (2001). Le partenariat décisionnel en éducation au Québec : l'institutionnalisation de rapports de force. *Éducation et francophonie*, 29, no 2, automne 2001.

St-Pierre, M. (2001). Pour aider les élèves à construire leur avenir : croire en leur potentiel et choisir de travailler ensemble. *Vie pédagogique*, no 126, févr.-mars 2003, p.19-21.

Waddell, M. *et al.* (2001). Comprendre votre enfant à l'adolescence. Paris : Éditions Albin Michel.

Wallerstein, N. et Bernstein, E. (1988). Empowerment Education : Freire's Ideas Adapted to Health Education. *Health Education Quarterly*. Vol 15 (4), p.379-394.

WONG, B. Y. L. 1991. The relevance of metacognition to learning disabilities, dans B. Y. L. Wong [directeur], *Learning about learning disabilities*, New York: Academic Press.

Zayed, R. (1995). Le travail personnel de l'élève ou les devoirs et les leçons reconsidérés [1re partie]. *Vie pédagogique*, no. 96, nov.-déc. 1995, p. 15-28.

Zimmerman, M.A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological concepts. *American Journal Psychology* 18: p. 169-17

ANNEXE 1

Questionnaire

« Le soutien apporté aux parents d'enfants ayant des échecs scolaires à l'ordre d'enseignement secondaire »

Par Sara Savoie

Groupe de recherche DÉFI Apprentissage (GDA)

Université de Montréal

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante à la maîtrise en psychopédagogie (M.A.) à la faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Dans le cadre de mon mémoire de maîtrise, qui porte sur les besoins des parents d'enfants ayant des échecs scolaires à l'ordre d'enseignement secondaire, je réalise une consultation auprès des parents.

En m'appuyant sur les résultats scolaires des élèves de 2^e et 3^e secondaire seulement, je fais appel à votre expérience parentale et à votre vision de la situation de votre enfant.

Il est important de faire une telle étude dans la mesure où les informations cumulées aideront à mieux saisir les besoins des parents dans le contexte partenariat école-famille. Votre contribution est précieuse pour nous. Celle-ci nécessitera une vingtaine de minutes de votre part afin de répondre au questionnaire ci-joint.

Il est important que vous répondiez à toutes les questions en vous basant sur votre expérience. Nous vous demandons de compléter ce questionnaire et de nous le retourner le plus tôt possible (**avant le 10 mai 2006**) en utilisant l'**enveloppe de renvoi (déjà affranchie)** prévue à cet effet.

Nous tenons à vous signaler que les données relatives aux renseignements socio-démographiques seront compilées en toute confidentialité. Deux envois distincts ont été faits aux parents étant séparés, car la contribution des deux parents nous semble alors importante.

Les données recueillies lors de l'analyse des questionnaires permettront ultérieurement de mener des groupes de discussion avec les parents intéressés. Cette deuxième phase de consultation se fera probablement au début du mois de juin.

Vos réponses permettront de faire des recommandations à l'école fréquentée par votre enfant afin de bonifier les services et ressources offerts au soutien à l'apprentissage. Enfin, nous vous rappelons qu'il sera possible pour les parents voulant faire partie de la deuxième phase de consultation de l'indiquer sur le formulaire de consentement.

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration.

Sara Savoie
Université de Montréal
2006

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT à répondre au questionnaire
(# _____)**

Je _____ consens à participer à la recherche portant sur le soutien apporté aux parents d'enfants ayant des échecs scolaires à l'ordre d'enseignement secondaire. Ma participation consiste à répondre à un questionnaire écrit, ce qui nécessite au maximum 20 minutes.

Je comprends que les données recueillies demeureront confidentielles, que je n'aurai pas à inscrire mon nom sur le questionnaire et que les questionnaires utilisés sera détruit à la fin de la recherche. Je comprends également que je serai libre de ne pas répondre à des questions posées dans ce questionnaire.

Je comprends que si j'ai des questions concernant la recherche, je pourrai appeler Sara Savoie au numéro [information retirée /
information withdrawn] et que celle-ci répondra dans les plus brefs délais.

Je comprends qu'en signant ce document, il est entendu que je ne renonce nullement à mes droits. De plus, je recevrai une copie signée de ce formulaire.

Signature _____ Date _____

Prénom et nom (lettres moulées) _____

Deuxième phase de consultation :

Oui, je me porte volontaire à participer aux groupes de discussion qui auront lieu ultérieurement à Sainte-Julie (l'endroit me sera précisé). On peut me rejoindre au(x) numéro(s) de téléphone suivant(s) : () _____

Identification du répondant (# _____)

Pour répondre aux questions, veuillez cocher la réponse appropriée.

1. Quel est votre sexe? :

masculin

féminin

2. Quel âge avez-vous?

15 à 25 ans 26 à 35 ans 36 à 45 ans 46 à 55 ans 56 ans et plus

3. Où se situe approximativement votre revenu familial annuel?

25 000 \$ et moins

76 000 \$ - 100 000 \$

26 000 \$ - 50 000 \$

101 000 \$ - 125 000 \$

51 000 \$ - 75 000 \$

plus de 125 000 \$

4. Quelle est votre langue maternelle? Français Anglais

Autre (spécifiez) : _____

5. Vous êtes : célibataire conjoint de fait marié

Autre (spécifiez) : _____

6. Quel est votre portrait familial ?

famille traditionnelle famille recomposée famille monoparentale

Autre (spécifiez) : _____

7. Combien d'enfants avez-vous?

1 enfant

3 enfants

2 enfants

4 enfants et plus

Précisions sur votre enfant (# _____)

Pour répondre aux questions, veuillez cocher la réponse appropriée.

1. Quel est le sexe de votre enfant qui présente des échecs scolaires:

masculin

féminin

2. Quel âge a cet enfant?

11 ans

15 ans

12 ans

16 ans

13 ans

17 ans

14 ans

Autre : _____

3. a) À quel degré scolaire se trouve-t-il cette année?

2^e secondaire

3^e secondaire

b) Est-ce la première année qu'il est inscrit à ce degré? Oui Non

4. Quelle est la langue maternelle de votre enfant? Français Anglais

Autre (spécifiez) : _____

5. Les difficultés scolaires de votre enfant sont rattachées à quelle(s) matière(s)?

Vous pouvez cocher plus d'une case.

Français

Autre (spécifiez) : _____

Mathématiques

Toutes les matières

Anglais

La participation parentale au suivi scolaire

Cette partie du questionnaire comporte une première série de questions sur les actions relatives au soutien que le parent peut apporter à son enfant, dans le cadre de son cheminement scolaire.

1. Parmi les activités suivantes, lesquelles représentent le mieux ce que vous faites à l'heure actuelle pour vous impliquer dans le suivi scolaire de votre enfant. Cochez la case qui rejoint le mieux votre implication .

	Très souvent	Souvent	À l'occasion	Jamais
a) Je veille à sa sécurité et à son bien-être	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Je veille à son alimentation et à ses heures de sommeil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Je l'aide à faire ses travaux scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Je lui suggère des stratégies d'apprentissage pour qu'il développe des habiletés d'étude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Je m'assure que mon enfant a un endroit approprié pour étudier à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Je lis des livres traitant des difficultés d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Dans quelle mesure effectuez-vous les démarches suivantes afin de mieux connaître le cheminement scolaire de votre enfant?

	Très souvent	Souvent	À l'occasion	Jamais
a) Je m'informe de son rendement scolaire à chaque étape scolaire (remise du bulletin)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) J'assiste aux réunions de parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Je consulte d'autres parents d'élèves en difficulté d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) J'appelle à l'école pour parler aux enseignants des matières dans lesquelles mon enfant éprouve des difficultés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Je lis les lettres d'information envoyées par l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Je m'informe des ressources d'aide offertes à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) J'appelle la direction de l'école pour soumettre mon inquiétude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Quel est votre niveau d'implication concernant les activités parascolaires de votre enfant?

	Très souvent	Souvent	À l'occasion	Jamais
a) J'accompagne mon enfant lors de sorties d'école ou d'activités parascolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) J'assiste aux expositions ou aux spectacles auxquels participe mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Est-ce que vous faites appel à une ou des ressource(s) extérieure(s) que vous rémunérez afin d'aider votre enfant?

Cette année;

- Oui, Type(s) de ressources : Orthopédagogue nombre de fois (approximatif) dans l'année : _____
 Psychologue nombre de fois (approximatif) dans l'année : _____
 Psychoéducateur nombre de fois (approximatif) dans l'année : _____
 Travailleur social nombre de fois (approximatif) dans l'année : _____
 Enseignant à la retraite nombre de fois (approximatif) dans l'année : _____
 Étudiant(e) nombre de fois (approximatif) dans l'année : _____
 Autre : _____ nombre de fois (approximatif) dans l'année : _____
- Non

5. En vous basant sur votre expérience, dans les situations suivantes, dans quelle mesure estimez-vous la relation importante entre les parents et l'école (professeurs, direction, professionnels, etc.) est importante pour soutenir l'élève ayant des échecs scolaires?

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
a) Répondre aux besoins fondamentaux de mon enfant (bonne alimentation, logis, vêtement, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Encourager le développement personnel de mon enfant à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Discuter à propos de sujets concernant mon enfant (résultats, comportements, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Prendre des décisions concernant le cheminement scolaire de mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
e) Soutenir les apprentissages (matières de base)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Résoudre des difficultés et donner du soutien à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Soutenir mon enfant en tenant compte de son fonctionnement personnel et de ses exigences (forces et faiblesses)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Améliorer la qualité de l'enseignement dans la classe de mon enfant ou de l'école en général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Améliorer la qualité de l'enseignement dans l'ensemble des écoles du Québec	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. En tant que parent, quelles dimensions parmi les suivantes souhaiteriez-vous améliorer afin de mieux soutenir votre enfant dans son cheminement scolaire?

(Vous pouvez cocher plus d'une case)

a) Le soutien affectif auprès de votre enfant (encouragements, écoute, réconfort, etc.)	<input type="checkbox"/>
b) La communication avec mon enfant au quotidien (discussions d'ordre général)	<input type="checkbox"/>
c) La communication avec mon enfant concernant son rendement scolaire	<input type="checkbox"/>
d) La communication avec les enseignants de mon enfant (appels, rencontres, etc.)	<input type="checkbox"/>
e) La communication avec la direction d'école (réunions de parents, ateliers d'information, etc.)	<input type="checkbox"/>

7. Quel niveau d'importance accordez-vous aux éléments suivants concernant le soutien scolaire à offrir à votre enfant?

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
a) Disponibilité des enseignant(s) envers les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Disponibilité des enseignant(s) envers les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Clarté des consignes transmises aux élèves dans le cadre des travaux scolaires à remettre (contenu, échéanciers, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Clarté des consignes transmises aux parents dans le cadre des travaux scolaires (contenu, échéanciers, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
e) Ateliers d'information ou conférences offerts aux parents sur les difficultés d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Réunions de parents éprouvant les mêmes difficultés que vous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Aide offerte par des ressources humaines extérieures (hors de l'école : orthopédagogue, aide aux devoirs, amis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Aide offerte par des ressources de l'école (récupération sur l'heure du midi, professionnels, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Ouverture et motivation de votre enfant face à l'aide qui lui est offerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Votre compréhension du programme scolaire de votre enfant (maths., français, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Les éléments de soutien scolaire suivants sont-ils offerts ou pas à l'école de votre enfant et, le cas échéant, vous-même ou votre enfant en bénéficiez-vous? Cochez la case appropriée.				
	offert - en bénéficie	offert – n'en bénéficie pas	n'est pas offert	
a) Disponibilité des enseignant(s) envers les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Disponibilité des enseignant(s) envers les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Clarté des consignes transmises aux élèves dans le cadre des travaux scolaires (contenu, échéanciers, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Clarté des consignes transmises aux parents dans le cadre des travaux scolaires (contenu, échéanciers, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Ateliers d'information ou conférences offerts aux parents sur les difficultés d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f) Rencontres de parents éprouvant les mêmes difficultés que vous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g) Ressources extérieures (orthopédagogue, aide aux devoirs, amis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
h) Ressources de l'école (récupération, professionnels, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
i) L'ouverture et la motivation de votre enfant quant à l'aide apportée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
j) L'explication du programme de formation et de son contenu (maths., français, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

9. Dans vos propres mots, expliquez ce qui vous encourage à vous impliquer à l'école de votre enfant :

10. Parmi les énoncés suivants, encerclez CELUI qui illustre le mieux votre sentiment à l'égard de l'aide que VOUS pouvez apporter à votre enfant :

- a) Je me sens en confiance, je sais comment aider mon enfant.
- b) Je suis sur la bonne voie de trouver la bonne façon d'aider mon enfant.
- c) Je suis incertain quant à la meilleure façon d'aider mon enfant, je m'interroge souvent.
- d) Je me sens dépassé, je ne sais pas ou je ne sais plus comment aider mon enfant.

Collaboration parents-école : le partenariat désiré & vécu

Cette deuxième partie du questionnaire comporte une série de questions sur votre vision du partenariat existant entre vous et l'école de votre enfant et le soutien apporté par celle-ci.

11. Décrivez brièvement votre vision de la collaboration idéale entre vous et l'école à secondaire de votre enfant:

12. Selon vous, à l'école de votre enfant, quel est le niveau de soutien offert aux parents d'enfants en difficulté d'apprentissage?

- beaucoup de soutien
- assez de soutien
- peu de soutien
- pas du tout de soutien

Justifiez.

13. Selon vous, dans votre communauté (votre ville), quel est le niveau de soutien offert aux parents d'enfants en difficulté d'apprentissage?

- beaucoup de soutien
- assez de soutien
- peu de soutien
- pas du tout de soutien

Justifiez.

14. Selon vous, dans quelle mesure le soutien apporté aux parents d'élèves ayant des échecs scolaires tenir compte des dimensions suivantes :

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
a) votre capacité à résoudre des problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) votre confiance en vous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) votre niveau de scolarité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) la connaissance que vous avez concernant les difficultés d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) vos disponibilités et/ou votre horaire de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) la connaissance que vous avez du <i>Programme de formation</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) votre patience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) votre revenu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) vos proches ou les gens qui vous entourent pouvant aider votre enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) des outils ou des ressources déjà existants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANNEXE 2

**Grille d'entrevue : Groupe de discussion
pour l'étude sur le soutien apporté aux parents d'élèves ayant des
échecs scolaires**

Université de Montréal – Groupe de recherche défi apprentissage

La grille d'entrevue repose sur les 3 questions à développement
du questionnaire (#9, 11 et 15).

Elle nous permettra d'enrichir les données déjà recueillies.

Les parents présents seront identifié par la cote attribuée à leur questionnaire ainsi la notation en sera facilitée et les propos tenus seront enregistrés par cassette audio. Un formulaire de consentement devra être signé avant le début de la discussion.

Questions d'entrevue :

Questions	Réponses des participants	Commentaires et observations (non-verbales)
<p>#1. Nous avons constater qu'un bon nombre de parents expliquait leur implication à l'école de leur enfant par souci d'intérêt et parce qu'ils aiment aider leur enfant; comment décririez-vous votre intérêt à vous impliquer? Comment a-t-il évolué depuis que votre enfant est au secondaire?</p>		
<p>#2. L'implication et l'intérêt de l'enfant face à sa propre réussite semble avoir un impact sur la motivation du parent à s'impliquer ...</p>		

<p>#2. (suite) lui-même à l'école; quels sont les éléments d'après vous qui incitent les jeunes à s'impliquer à l'école?</p>		
<p>#3. Le programme scolaire a été remis en cause par rapport au contenu qu'il offre; quel est votre rapport à ce programme de formation du secondaire?</p>		
<p>#4. Comment la discipline offerte par l'école a-t-elle un lien avec le soutien apporté aux parents?</p>		
<p>#5. La collaboration idéale entre les parents et l'école semble être étroitement liée aux contacts possibles avec les enseignants et le suivi plus régulier de l'enfant effectué par l'école; quelles sont les attitudes que vous recherchez de la part des enseignants pour vous sentir davantage soutenus?</p>		
<p>#6. Parmi les changements souhaités plusieurs suggestions ont été soumises; expliquez davantage ce que vous aimeriez concrètement pour vous sentir plus soutenu en vue de la prochaine année scolaire.</p>		

Durée :

Nombre de participants :

Codes attribués pour l'analyse des verbatims :

- #1 Rencontrer ou avoir plus de contacts avec les professeurs (communication)
- #2 Recevoir des outils ou des techniques pour aider l'enfant (écouter les besoins des parents)
- #3 Obtenir plus régulièrement de l'information sur mon enfant
- #4 S'assurer d'avoir un personnel qualifié pour toute l'année scolaire
- #5 Offrir des cours de rattrapage gratuits
- #6 Observer plus de motivation chez mon enfant (implication et intérêt)
- #7 Fournir une meilleure application de la discipline
- #8 Constater un changement du programme scolaire (améliorer le système scolaire)
- #9 La réussite scolaire et l'avenir de mon enfant
- #10 Par souci d'intérêt (aimer aider son enfant)
- #11 Ressources à l'extérieur de l'école
- #12 La motivation transmise par les enseignants (attitude)
- #13 Un meilleur enseignement des professeurs (contenu)
- #14 Obtenir un meilleur soutien aux élèves de la part des enseignants et de la direction
- #15 Autre