

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JOËLLE DUVAL
BACHELIÈRE ÈS ARTS (B.A.)

INTERVENTIONS DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE MENÉES PAR DES
ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE POUR PRÉVENIR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE
D'ÉLÈVES PRÉSENTANT DES FACTEURS DE RISQUE FAMILIAUX

JUIN 2012

Sommaire

La littérature scientifique rend compte que le décrochage scolaire est un long processus trouvant son origine dès le primaire et que la famille représente un facteur de risque lui étant associé. Toutefois, la collaboration école-famille (EF) serait un moyen à privilégier pour le prévenir, et la responsabilité d'organiser des interventions de collaboration EF incomberait, entre autres, aux enseignants. Comme la mise en application de la collaboration EF est très peu précisée dans les écrits scientifiques, cette recherche souhaitait participer à pallier ce manque de connaissance. C'est pourquoi deux objectifs de recherche ont été fixés : 1) répertorier des interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire qui tiennent compte des facteurs familiaux; 2) décrire les conditions de mise en application de ces interventions. La méthode qualitative a donc été utilisée pour décrire et comprendre ce phénomène peu exploré dans les écrits scientifiques. Pour ce faire, 10 enseignantes œuvrant, depuis au moins 2 ans, dans des écoles primaires situées au Saguenay-Lac-Saint-Jean et dans les Laurentides ont été recrutées. Les enseignantes ont d'abord répondu à un questionnaire portant sur le décrochage scolaire, la collaboration EF et leurs interventions de collaboration EF. Ensuite, une entrevue semi-dirigée, dont le guide d'entrevue était issu du cadre conceptuel et de l'analyse du questionnaire préalablement répondu, a complété la collecte de données. Puis, l'analyse inductive générale des données qualitatives a permis de dégager les interventions de collaboration EF menées par ces enseignantes, de même que les conditions à poursuivre et à instaurer concernant leur mise en application. Ensuite, elle a permis de constater que, malgré le fait que les enseignantes soient capables d'identifier des élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché auxquels elles enseignent et qu'elles comprennent qu'elles ont un rôle à jouer quant à la prévention du décrochage scolaire, en général, elles ne mènent que rarement des interventions de collaboration EF en lien avec les facteurs familiaux associés au décrochage scolaire. En fait, uniquement 2 des 14 facteurs familiaux voient des interventions menées fréquemment ou occasionnellement, c'est-à-dire plus d'une fois par année, alors que les 12 autres font rarement l'objet d'interventions, soit une fois par année ou par deux ans. Des recommandations découlent donc de l'interprétation de ces résultats : 1) des propositions de formations et de recherches portant sur la collaboration EF, la prévention du décrochage scolaire et le rôle de mentor en matière de collaboration EF afin que puisse s'opérer un changement de paradigme où la culture professionnelle reconnaîtrait le rôle des parents et faciliterait leur participation; 2) la proposition d'inclure la communauté par une approche périscolaire qui se combinerait à l'approche scolaire déjà existante afin que la collaboration EF et la prévention du décrochage scolaire soient optimisées. C'est donc un changement de paradigme qui doit ultimement s'opérer afin que la culture professionnelle des écoles puisse influencer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, de même que leur compréhension du rôle qu'ils ont à jouer dans la collaboration EF en lien avec la prévention du décrochage scolaire.

Summary

Scientific literature notices that dropping out from school is a long process that is detected as soon as elementary school. In fact, the family issue is a risk factor well associated with school dropout. However, to prevent this, school-family collaboration would be a privileged means to prevent school dropout. However, the responsibility would mostly rely on the teachers to organize school-family collaboration interventions. Since the enforcement of the school-family collaboration is very little mentioned in scientific writings, this research wished to palliate the lack of knowledge, this is the reason why two research objectives have been set as a target: 1) list school-family collaboration interventions that consider family factors, conducted by elementary teachers; 2) describe the interventions' enforcement conditions. The qualitative method has therefore been used to describe and understand this phenomenon that has been very little explored in scientific writings. To do this, 10 elementary teachers, that have been teaching for at least 2 years in the same school, from the Saguenay-Lac-St-Jean and the Laurentian regions' in Quebec, Canada, have been recruited. Firstly, the teachers answered a questionnaire on school dropout, on school-family collaboration, and on school-family collaboration interventions. Next, a semi-directed interview was conducted, the interview guide was stemming from a conceptual frame and from the questionnaire analysis that was answered previously. Then, the general inductive analysis of the qualitative data directed by the researcher, allowed to clear the school-family collaboration interventions, as well as the conditions to be pursued and to be established for them to be applied. Afterwards, the interview permitted to show that despite the fact that the teachers were able to identify the students that were at risk of dropping out of school in the near future, and that these teachers fully understand that they do have a role to play in the prevention of school dropout, in general, these teachers do rarely make school-family collaboration interventions in connection with the family factors associated to school dropout. Actually, only 2 of the 14 family factors see frequent or occasional interventions, i.e. more than once per year, while the other 12 are rarely the subject of interventions, namely once a year or once every two years. Some recommendations arise from the results of the interpretation: 1) training and research propositions on school-family collaboration, the prevention of school dropout and the mentor role with regards to school-family collaboration so that a paradigm change may occur, where the professional culture could recognize the parents' role and as well would facilitate their participation; 2) the proposition to include the community with an extracurricular approach that would combine itself to the school approach already in existence so that the school-family collaboration and the prevention of dropping out of school could be optimized. It is therefore ultimately desirable to obtain a paradigm shift so that the professional school culture can influence the teachers' sense of self-efficacy, as well as their comprehension of the role they have to play in the school-family collaboration in link with the prevention of school dropout.

Table des matières

Sommaire	ii
Summary	iii
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	x
Remerciements	xii
Introduction	1
La problématique	4
1. Le décrochage scolaire : l'état de la situation.....	5
2. Le problème de recherche	6
2.1 Les risques de décrochage scolaire dès l'école primaire.....	6
2.2 La famille	8
2.3 La collaboration école-famille.....	9
2.4 Le rôle de l'école dans la collaboration école-famille	11
2.5 Les conditions de mise en application de la collaboration école-famille.....	13
3. La question et les objectifs de recherche.....	14
3.1 Les résultats escomptés.....	15
Cadre conceptuel.....	16
1. Les concepts liés au décrochage scolaire et à sa prévention.....	17
1.1 Le processus du décrochage scolaire	17
1.1.1 Le modèle de Finn (1989).....	18
1.1.2 Le modèle de Garnier, Stein et Jacobs (1997)	20
1.1.3 Les points saillants de ces deux modèles	20
1.2 Les facteurs de risque et de protection liés au décrochage scolaire	21
1.2.1 Les facteurs de risque.....	22
1.2.2 Les facteurs de protection	27
1.3 Les élèves du primaire à risque de décrocher dans un futur rapproché	36
1.3.1 Le type « peu motivé ».....	40
1.3.2 Le type « difficultés d'apprentissage »	40
1.3.3 Le type « difficultés de comportement extériorisées »	41
1.3.4 Le type « difficultés de comportement intériorisées ».....	43
2. Les concepts liés à la collaboration école-famille	44
2.1 La collaboration école-famille.....	44
2.1.1 Les définitions.....	45
2.2 Les différents modèles de la collaboration école-famille	47

2.2.1 Le modèle de Christenson et Sheridan (2001)	48
2.2.2 Le modèle d'Epstein (2001, 2005).....	52
2.2.3 Le modèle de Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice (2010)	53
2.2.4 Les points communs de ces trois modèles de collaboration école-famille	55
2.3 Les interventions de collaboration école-famille menées	
par les enseignants.....	55
2.3.1 Le caractère multidimensionnel des interventions de collaboration EF	56
2.3.2 La prise en considération des facteurs de risque et protection.....	58
2.3.3 La nécessité d'agir tôt dans la scolarité de l'enfant	60
2.3.4 La formation des enseignants en matière de collaboration EF	61
2.4 Les programmes d'intervention.....	63
3. Le résumé du cadre conceptuel.....	64
Devis méthodologique	66
1. La position épistémologique	67
2. L'échantillon et les critères de sélection des participants.....	69
2.1 Qui approcher et quel est le but poursuivi?.....	70
2.2 Quelles sont les considérations à prendre en compte?.....	73
2.2.1 Le nombre de participants.....	73
2.2.2 Le moment de la collecte de données	75
2.3 Quel est le cadre méthodologique?	76
2.4 Quelles sont les précautions éthiques?	77
3. Les méthodes et les outils de la collecte des données.....	78
3.1 Le questionnaire	78
3.2 L'entrevue.....	81
3.3 Le journal de bord	85
4. L'analyse des données qualitatives	87
4.1 L'analyse inductive	87
4.1.1 La démarche d'analyse inductive.....	88
4.1.2 La rigueur scientifique de l'analyse inductive	92
4.1.3 Les forces et les limites de l'analyse inductive générale	92
5. Les critères de rigueur scientifique et éthique.....	93
5.1 Les critères méthodologiques.....	93
5.2 Les critères relationnels.....	95
Présentation des résultats	97
1. Le portrait des enseignantes-participantes.....	100
1.1 Les perceptions quant à leur rôle dans la prévention du décrochage scolaire.....	100
1.2 Les observations menant à l'identification des élèves à risque de décrocher	103
1.3 Le moment où la prévention du décrochage scolaire devrait commencer....	105

2. Les interventions de collaboration EF menées	
par les enseignantes-participantes	107
2.1 Les moyens privilégiés pour mener des interventions de collaboration EF .	107
2.2 Les interventions de collaboration EF associées aux facteurs familiaux	112
2.2.1 Le sens de « fréquemment, occasionnellement, rarement et jamais »	112
2.2.2 Les interventions de collaboration EF associées aux facteurs de risque.....	115
2.2.2.1 Le manque d'organisation familiale.....	116
2.2.2.2 Le climat familial difficile.	120
2.2.2.3 Le milieu socioéconomique défavorisé.....	123
2.2.2.4 Le style parental autoritaire.....	126
2.2.2.5 Le style parental permissif.	129
2.2.2.6 Le manque de soutien scolaire.	131
2.2.3 Les interventions de collaboration EF liées aux facteurs de protection.....	134
2.2.3.1 Le soutien émotif parental en période de stress.	136
2.2.3.2 La relation de qualité avec un adulte significatif.	138
2.2.3.3 La cohésion parentale.....	140
2.2.3.4 Le style parental démocratique.	142
2.2.3.5 Le climat familial positif.	145
2.2.3.6 Le sentiment de compétence parentale.	146
2.2.3.7 La transmission de certaines valeurs.....	148
2.2.3.8 Le soutien scolaire.....	150
3. Les conditions de mise en application des interventions de collaboration EF....	155
3.1 Les conditions de mise en application à poursuivre.....	155
3.1.1 Les conditions générales liées à la collaboration EF	155
3.1.2 Les conditions particulières liées aux enseignantes-participantes	161
3.1.3 Les conditions liées à la communication avec les parents	163
3.1.4 Les conditions relevant de la gestion de l'école.....	165
3.1.5 La condition de mise en application relevant des parents.....	166
3.2 Les conditions de mise en application à instaurer.....	167
3.2.1 Les conditions générales liées à la collaboration EF	167
3.2.2. La condition particulière liée aux enseignantes-participantes	169
3.2.3 Les conditions liées à la communication avec les parents	169
3.2.4 Les conditions relevant de la gestion de l'école.....	170
Discussion.....	173
1. Les interventions de collaboration EF	
et leurs conditions de mise en application.....	175
1.1 La prévention du décrochage scolaire.....	175
1.1.1 Les élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché.....	175
1.1.2 Le rôle des enseignants dans la prévention du décrochage scolaire	177
1.2 La collaboration école-famille.....	178
1.2.1 Le point de vue général sur la collaboration école-famille	178
1.2.2 Deux facteurs familiaux dont les participantes tiennent compte	179

1.2.3 Les autres facteurs familiaux	180
1.2.4 Le choix de ne jamais mener d'interventions de collaboration EF	181
1.3 Les conditions de mise en application des interventions de collaboration EF	184
1.3.1 Les conditions relevant de la responsabilité des enseignants.....	185
1.3.2 Conditions de mise en application ou conjoncture de vie?	187
2. Constats et recommandations	188
2.1 Les constats	188
2.2 Les recommandations	189
3. Les forces et les limites de la recherche.....	193
3.1 Les forces de la recherche.....	193
3.2 Les limites de la recherche	194
Conclusion.....	196
Références	202
Appendice A Les cartes présentant les municipalités où le recrutement a été effectué	231
Appendice B L'attestation de la certification éthique	234
Appendice C Le questionnaire.....	236
Appendice D L'ébauche du guide d'entrevue	252

Liste des tableaux

Tableau 1	La synthèse des facteurs de risque et de protection personnels	35
Tableau 2	La synthèse des facteurs de risque et de protection scolaires	35
Tableau 3	La synthèse des facteurs de risque et de protection sociaux	36
Tableau 4	La synthèse des facteurs de risque et de protection familiaux	36
Tableau 5	Les enseignantes-participantes du projet de recherche	75
Tableau 6	La chronologie de la collecte de données et de l'analyse	91
Tableau 7	Les interventions de collaboration EF associées au manque d'organisation familiale.....	120
Tableau 8	Les interventions de collaboration EF associées au climat familial difficile.....	123
Tableau 9	Les interventions de collaboration EF associées au milieu socioéconomique défavorisé	126
Tableau 10	Les interventions de collaboration EF associées au style parental autoritaire	129
Tableau 11	Les interventions de collaboration EF associées au style parental permissif.....	131
Tableau 12	Les interventions de collaboration EF associées au manque de soutien scolaire.....	134
Tableau 13	Les interventions de collaboration EF associées au soutien émotif parental en période de stress.....	138
Tableau 14	Les interventions de collaboration EF associées à la relation de qualité avec un adulte significatif.....	140
Tableau 15	Les interventions de collaboration EF associées à la cohésion parentale	142

Tableau 16	Les interventions de collaboration EF associées au style parental démocratique.....	145
Tableau 17	Les interventions de collaboration EF associées au climat familial positif.....	146
Tableau 18	Les interventions de collaboration EF associées au sentiment de compétence parentale.....	148
Tableau 19	Les interventions de collaboration EF associées à la transmission de certaines valeurs.....	150
Tableau 20	Les interventions de collaboration EF associées au soutien scolaire.....	152
Tableau 21	La synthèse des motifs justifiant les différentes interventions menées par les participantes auprès des parents.....	154
Tableau 22	La synthèse des conditions de mise en application des interventions de collaboration EF.....	172

Liste des figures

1. La synthèse du projet de recherche99
2. Le nombre moyen d'élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché à qui les enseignantes-participantes ont enseigné au cours des deux dernières années103
3. Les moyens privilégiés pour faire des interventions auprès des parents.108
4. La fréquence des interventions de collaboration EF, facteurs de risque et de protection confondus, selon le taux de sortie sans diplôme des municipalités114
5. La fréquence des interventions de collaboration EF menées par les enseignantes-participantes en fonction des facteurs de risque familiaux.115
6. La fréquence des interventions de collaboration EF menées par les enseignantes-participantes en fonction des facteurs de protection familiaux.135

À tous les élèves à qui j'ai enseigné,
de même qu'à leurs parents,
si j'avais su...

Remerciements

Ce sont des remerciements remplis de gratitude que je tiens à adresser à Catherine Dumoulin et à Michel Perron, mes directeurs de recherche. Vos précieux conseils m'auront permis de déposer mon mémoire de maîtrise deux ans après notre première rencontre. D'ailleurs, ne m'aviez-vous pas dit, lors de cette rencontre, qu'une bonne maîtrise est une maîtrise finie? Eh bien, grâce à vous, je crois qu'aujourd'hui, je peux dire mission accomplie! Par ailleurs, Catherine, travailler à vos côtés m'aura permis de profiter de votre grande disponibilité et d'appivoiser le travail de recherche. Merci!

J'exprime aussi ma reconnaissance à mon employeur, la Commission scolaire des Laurentides, qui m'a accordé des congés me permettant de poursuivre mes études de second cycle. Dans le même souffle, je veux en exprimer tout autant au Fonds de recherche du Québec – Société et culture, à la Fondation Desjardins, à la Fédération des syndicats de l'enseignement, au Département des sciences de l'éducation de l'UQAC et à la Campagne de développement de l'UQAC pour leur précieuse aide financière.

Également, je désire adresser un très grand merci aux enseignantes qui ont généreusement accepté de participer soit à la mise à l'essai de mes outils de collecte de données, soit à ma collecte de données. Sans vous toutes, je n'aurais pu mener à terme ce projet. Merci!

De plus, je ne saurais passer sous silence le grand soutien des membres de ma famille. Dans l'esprit même de ce projet de recherche, vous m'avez affectueusement permis de cheminer vers la réussite. Un merci tout spécial à Denise Mailhot et à Lucille Choquette! Par ailleurs, je m'en voudrais d'oublier mes amis. J'aimerais donc exprimer toute ma reconnaissance envers Nicole Monney, Michel Beauchamp et Lucie Poirier pour leurs commentaires judicieux pendant mon processus de recherche et la rédaction de mon mémoire. Merci aussi à Maud Mercier, à Caroline Moffet et encore à Nicole d'avoir pris le temps de refaire et, parfois même, de défaire ☺ le monde avec moi!

En outre, des remerciements particuliers s'imposent aux membres de mon comité d'évaluation de mémoire de maîtrise : Catherine Dumoulin, Ph. D., Pascale Thériault, Ph. D. et Michel Perron, Ph. D. de l'UQAC, ainsi que Serge J. Larivée, Ph. D. de l'Université de Montréal.

Enfin, il me reste à remercier mon conjoint, Jacques Plouffe, sans qui je n'aurais connu ni l'exil ni ce beau cadeau que sont les études supérieures dans ma vie. Merci, et ce, même si parfois j'ai eu l'impression qu'il s'agissait d'un cadeau empoisonné ☺ Sans toi, je ne me serais pas retrouvée ici à vivre l'une des aventures intellectuelles les plus exaltantes. D'ores et déjà inscrite au doctorat, peut-être commences-tu à penser que tu as créé un monstre ☺ Qu'à cela ne tienne, je demeure ta Joëlle, ton indéfectible amoureuse.

Ce mémoire a été rédigé conformément aux normes de présentation de la sixième édition de l'American Psychological Association (APA) résumées dans l'ouvrage de Provost, Alain, Leroux et Lussier (2012). De plus, il respecte l'orthographe rectifiée.

Introduction

Les préoccupations entourant la scolarisation et le décrochage scolaire touchent la société dans son ensemble. En effet, ces préoccupations dépassent largement les murs des salles de classe, des écoles et des domiciles familiaux. Des organismes internationaux comme l'Organisation de coopération et de développement économiques¹ (OCDE, 2008), de même que les gouvernements nationaux (Gouvernement du Québec, 2010a; Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2010), les décideurs du milieu de l'éducation (Fédération des commissions scolaires du Québec, n.d.) et de nombreux chercheurs (Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001; Dumoulin, Thériault, & Duval, 2012a; Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005b; Gaudreault et al., 2009; Perron, 2009; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine, & Wright, 2006) tentent de comprendre et d'apporter des solutions à l'un des plus grands défis contemporains des pays industrialisés, soit la prévention du décrochage scolaire afin qu'il y ait la réussite du plus grand nombre d'élèves (Terrisse, Larivée, & Blain, 2008). Le décrochage scolaire occasionne, d'ailleurs, des coûts sociaux et économiques qui atteignent 1,9 milliard de dollars pour le Québec, et ce, pour une seule année (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009)². Millet et Thin (2005) affirment même que le décrochage scolaire n'est en quelque sorte que la pointe de l'iceberg d'un problème social qui dépasse considérablement les murs de l'école (Bernard, 2011).

¹ Ci-après désigné sous OCDE.

² Ci-après désigné sous GAPRS

La situation actuelle au Québec est préoccupante puisque son taux de décrochage scolaire s'élève à 25 % pour l'ensemble de son territoire (Gouvernement du Québec, 2010b). Ce contexte a donc amené le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) à viser une hausse du taux de diplomation ou de qualification à 80 % chez les jeunes Québécois de 20 ans et moins, et ce, d'ici 2020 (Gouvernement du Québec, 2009). Le MELS reconnaît qu'il s'agit d'un objectif ambitieux, mais il est convaincu qu'une mobilisation concertée du milieu de l'éducation et de ses partenaires (parents, milieu communautaire, milieux des affaires et de la santé) pourra permettre d'atteindre ce but (Gouvernement du Québec, 2009). La présente recherche s'inscrit dans ce courant d'idées, car elle s'intéresse aux interventions de collaboration école-famille (EF) menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves présentant des facteurs de risque familiaux.

Les prochains chapitres de ce texte présenteront la problématique de cette recherche, le cadre conceptuel s'y rapportant, le devis méthodologique établi pour mener à bien cette étude, la présentation des résultats obtenus à la suite de l'analyse des données qualitatives et la discussion de ces résultats. Dans le premier chapitre, il sera question de l'état de la situation problématique qu'est le décrochage scolaire, du problème de recherche, de la question de recherche, de même que des objectifs de recherche.

La problématique

1. Le décrochage scolaire : l'état de la situation

Le décrochage scolaire est un problème social (Blaya, 2010b) qui affecte la société québécoise depuis longtemps (GAPRS, 2009). En effet, en 1979, le taux de décrochage scolaire s'élevait à 40,5 % alors qu'en 2008, il atteignait la barre des 18,3 % pour les personnes de moins de 20 ans (Gouvernement du Québec, 2010a). Bien que, depuis plus de 30 ans, le taux de décrochage scolaire soit à la baisse (Gouvernement du Québec, 2010a), les couts socioéconomiques de 1,9 milliard de dollars par année demeurent tout de même très élevés pour le Québec (GAPRS, 2009). En effet, selon ces mêmes auteurs, de même que Blaya (2010a), les non-diplômés sont davantage sujets à adopter des comportements déviants, ils sont davantage chômeurs que ne le sont les diplômés et ils composent la majorité des assistés sociaux, de même que l'essentiel de la population carcérale (Garnier, Stein, & Jacobs, 1997). De plus, ces auteurs ajoutent que les non-diplômés exerceraient moins leur droit de vote et contribueraient moins au renforcement du tissu social québécois.

Partant de ce fait, le MELS organise de nombreuses campagnes de sensibilisation sur la prévention du décrochage scolaire; des organismes comme le CRÉPAS¹, le

¹ Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire fondé en 1996

Comité de vigie sur la persévérance et la réussite scolaires¹ ou le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec² sont créés; des chaires et des projets de recherche comme la Chaire UQAC-Cégep de Jonquière VISAJ³, la Chaire de la CSRS sur la réussite et la persévérance des élèves⁴ ou le projet de recherche PÉFEC⁵ sont mis sur pied. Tous ces exemples démontrent bien toute l'importance que la société québécoise accorde à la prévention du décrochage scolaire.

2. Le problème de recherche

Dans la prochaine division, il sera question du problème de recherche, plus précisément des risques du décrochage scolaire dès le primaire, de la famille, de la collaboration EF, du rôle de l'école dans la collaboration EF et des conditions de mise en application de cette dernière.

2.1 Les risques de décrochage scolaire dès l'école primaire

Le décrochage scolaire est un long processus qui résulte d'une accumulation de frustrations issues des échecs scolaires et des difficultés relationnelles avec les pairs, les parents ou les enseignants (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, & Deslandes, 2004, 2007; Rumberger, 1995). Alors que Garnier et al. (1997) et Bernard (2011) affirment que le processus de décrochage scolaire trouve son origine dans les expériences familiales

¹ Ce comité a été créé en 2009.

² Ce groupe a été créé en 2009.

³ Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes fondée en 2008

⁴ Chaire de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance des élèves fondée en 2007

⁵ Partenariat-École-Famille-Et-Communauté : soutenir le changement des pratiques de collaboration école-famille-communauté au primaire par un accompagnement réflexif. Ce projet a débuté en 2009.

vécues par les enfants, Potvin et al. (2004; 2007), ainsi que Blaya (2010b) soutiennent que l'idée d'abandonner l'école germe progressivement dans l'esprit des élèves à risque de décrocher les amenant à se désengager et à s'éloigner de l'école. En fait, tout au long de son cheminement scolaire, l'enfant franchit des étapes importantes (Blaya, 2010b) qui peuvent influencer sa relation avec l'école. Celles-ci correspondent, entre autres, à son entrée à la maternelle et donc à une rupture avec son milieu familial, à des possibilités de redoublement pendant son passage au primaire ou au secondaire, à sa transition du primaire au secondaire ou à son entrée dans l'adolescence (Blaya, 2010b). Plusieurs chercheurs estiment donc que le décrochage scolaire trouve son origine dès le niveau des études primaires chez les élèves à risque (Alexander, et al., 2001; Bernard, 2011; Blaya, 2010b; Brooks-Gunn, Guo, & Furstenberg Jr, 1993; Cairns & Cairns, 1994; Ensminger & Slusarcick, 1992; Garnier, et al., 1997; Legendre, 2005; Potvin & Lapointe, 2010; Potvin, Leclerc, & Massé, 2009). D'ailleurs, Alexander et al. (2001), de même que Potvin et al. (2009) considèrent que les racines du décrochage scolaire remontent même au tout début du primaire, soit les trois ou quatre premières années (Gouvernement du Québec, 1991). À l'instar de Legendre (2005), Potvin et al. (2009) précisent que la prévention du décrochage scolaire par l'identification, dès le préscolaire ou le début du primaire, des élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché permettrait des interventions préventives plus efficaces. Cependant, ces interventions doivent tenir compte de la famille des élèves à risque.

2.2 La famille

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la famille constitue un facteur de risque de décrochage scolaire (Asdih, 2003; Bernard, 2011; Born, Lafontaine, Poncelet, Crochelet, & Bernard, 2006; Glasman, 2000; Janosz, Georges, & Parent, 1998; Potvin, et al., 2004; Potvin & Lapointe, 2010). Cet énoncé s'explique, entre autres, par le fait que les parents d'aujourd'hui peuvent se référer à de multiples modèles familiaux (Prévost & Pithon, 2000; Terrisse, Larose, Lefebvre, & Bédard, 2005). Par ailleurs, la structure sociale dans laquelle les parents évoluent est souvent marquée par la désorganisation alors qu'auparavant, ils apprenaient leur rôle par modelage dans une société qui offrait des modèles plutôt constants et similaires (Terrisse, et al., 2005). « La transmission transgénérationnelle des valeurs, des attitudes et des pratiques éducatives parentales est [donc] rendue plus difficile et aléatoire. » (Prévost & Pithon, 2000, p. 174)

Pour Barras et Pourtois, le facteur de risque que représente la famille s'explique plutôt par le fait qu'« avec l'avènement de l'enseignement obligatoire, le contenu de l'éducation par la famille s'est appauvri par le transfert de toute l'intelligence d'éduquer vers l'école. » (2005, p. 68) Une telle situation a alors entraîné une « déqualification » des parents se reconnaissant par des lacunes quant à l'exercice de leur rôle parental et par la déperdition de leurs compétences parentales (Barras & Pourtois, 2005). Selon Prévost et Pithon (2000), ce contexte explique les demandes de plus en plus grandes d'informations, d'aide ou de soutien formulées par les parents afin de pallier leur manque de références pertinentes pour éduquer leur enfant. En définitive, tous ces

chercheurs sont d'avis que la famille est un facteur de risque de décrochage scolaire. Néanmoins, la collaboration EF peut atténuer ce facteur de risque.

2.3 La collaboration école-famille

Plusieurs études reconnaissent la collaboration entre l'école et les parents comme une pratique à privilégier pour prévenir le décrochage scolaire (Blaya, 2010a; Christenson & Sheridan, 2001; Conseil de la famille et de l'enfance, 2000; Deslandes, 2001b, 2004; J. L. Epstein & Lee, 1995; Gouvernement du Québec, 2002, 2003b; Henderson & Berla, 1994; Henderson & Mapp, 2002; Izzo, Weissberg, Kasprow, & Fendrich, 1999; Larivée, 2008; Potvin, et al., 2009; Reynolds, 1991; Royer, Saint-Laurent, Moisan, & Bitaudeau, 1995; Walberg, 1984). En effet, il est vrai que, sans la participation des parents, les interventions pour prévenir le décrochage scolaire sont susceptibles d'être infructueuses, et le peu d'effets obtenus disparaîtra une fois l'intervention complétée (Weiss, Caspe, & Lopez, 2006). D'ailleurs, les avantages que les élèves peuvent retirer de l'implication de leurs parents dans leur scolarité sont nombreux. Par exemple, Caspe, Lopez et Wolos (2007), de même que Barnard (2004) signalent qu'en milieu défavorisé, les familles ayant maintenu une forte implication parentale à l'école primaire voient leurs enfants plus susceptibles de terminer leurs études secondaires. Dans le même sens, Henderson et Berla (1994), ainsi que Henderson et Mapp (2002) soulignent que la participation parentale favorise, chez les élèves, l'atteinte d'études postsecondaires, un taux de diplomation plus élevé, l'obtention de meilleurs résultats scolaires, une plus grande assiduité à l'école et une meilleure attitude par rapport à l'école (Archambault & Chouinard, 2003; Mapp, 2002). De plus,

Henderson, Mapp, Johnson et Davies (2007) sont d'avis que lorsque l'école, la famille et la communauté travaillent de concert au soutien des apprentissages des enfants, ces derniers ont tendance à se sentir plus à l'aise dans l'école, à y demeurer plus longtemps et à l'aimer davantage. Ce sont donc de pareils exemples qui mènent à dire que la collaboration EF n'est pas un luxe pour une école, mais bien une nécessité (Ferguson, Ramos, Rudo, & Wood, 2008; Henderson, et al., 2007).

Il semble donc qu'un certain consensus existe chez les chercheurs quant à l'impact positif de la collaboration EF sur le cheminement scolaire des enfants (Casper, et al., 2007; Deslandes, 2004; Deslandes & Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, Whitaker, & Ice, 2010; Lahaye & Pourtois, 2000; Larivée, 2008; Mapp, 2002; Royer, Saint-Laurent, Bitaudeau, & Moisan, 1995; Royer, Saint-Laurent, Moisan, et al., 1995). Il est cependant important de préciser que le milieu socioéconomique, l'origine ethnique ou le niveau d'éducation des parents n'a pas d'impact sur l'implication des parents pour certains chercheurs (J.L. Epstein, 1996; J.L. Epstein, Simons, & Salinas, 1997; Henderson & Berla, 1994; Jordan, Orozco, & Averett, 2001; Mapp, 2002; Melnick & Fiene, 1990; Schweinhart & Weikart, 1992; Sui-Chu & Willms, 1996) alors qu'il en a pour d'autres (Imbert-Guillaume, 2000; Lahaye & Pourtois, 2000; Montandon, 1994; Potvin, et al., 2009). De plus, certains reconnaissent que l'implication des parents est particulièrement critique au début du primaire en ce qui concerne le développement et l'apprentissage des enfants (Casper, et al., 2007). La collaboration EF a donc une valeur préventive en ce qui concerne le décrochage scolaire

(Conseil de la famille et de l'enfance, 2000; Deslandes, 2001a, 2004; Deslandes & Bertrand, 2004; Fortin, et al., 2005b; Gouvernement du Québec, 2002; Henderson & Mapp, 2002; Jordan, et al., 2001 ; Larivée, 2008; Potvin et al., 1999; Potvin, et al., 2009) puisqu'elle favorise l'adaptation scolaire et sociale des enfants (Bouchard, St-Amant, & Deslandes, 1998; Fortin, et al., 2005b; Potvin, Deslandes, & Leclerc, 1999). Mais qu'en est-il du rôle de l'école dans cette collaboration?

2.4 Le rôle de l'école dans la collaboration école-famille

L'école a un rôle-clé à jouer dans la réussite de la collaboration EF. À vrai dire, les attentes des familles en ce qui concerne le *leadership* de l'école dans la collaboration EF sont grandes (Blaya, 2010a). En effet, la responsabilité d'organiser des activités de collaboration EF incombe, entre autres, aux enseignants (Christenson & Sheridan, 2001; Cochran & Dean, 1991; Deslandes, 2004; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, et al., 2010; Potvin, et al., 2007) parce qu'ils sont les premiers agents socialisants auprès des enfants après les parents (Christenson & Sheridan, 2001). Henderson et al. (2007) affirment même que les enseignants ont à démontrer leur parti pris pour la collaboration EF afin que cette dernière puisse se construire dans une école. Dans le même ordre d'idée, Christenson et Sheridan (2001), ainsi que Dauber et Epstein (1993) sont d'avis que l'école et les pratiques enseignantes sont de plus grands indicateurs de collaboration EF que ne le sont les caractéristiques familiales.

De plus, Potvin et al. (2007) précisent que les intervenants scolaires doivent tenir compte du fait que les parents sont leurs partenaires. Tout d'abord, ils sont des

partenaires indispensables dans la réussite des enfants (Blaya, 2010a; Coleman, 1961; Gouvernement du Québec, 2009; Jencks, 1972), ce qui n'est pas toujours évident selon Bouchard (1998), ainsi que Christenson et Sheridan (2001). Ensuite, comme le soulignent Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu et Easton (2010), les enseignants se doivent de considérer les parents comme des collaborateurs essentiels puisque les premiers dépendent, en grande partie, de ces derniers, ne serait-ce que pour la ponctualité des enfants, le soutien au travail scolaire à la maison ou l'aide qu'ils peuvent apporter pour résoudre les problèmes de comportement de l'enfant. Toutefois, comme le font remarquer Maubant et Leclerc (2008) « il ne suffit pas d'invoquer l'indispensable partenariat entre parents et enseignants pour que cette nouvelle réalité émerge et pour qu'elle réussisse à participer à résoudre les difficultés des enfants à l'école » (p. 35). Il est donc primordial, pour que les parents collaborent davantage et promptement, qu'ils sentent qu'ils sont appréciés, estimés et respectés par les enseignants et la direction de l'école (Henderson, et al., 2007). Potvin et al. (2007), de même que Cochran et Dean (1991), Hoover-Dempsey et Sandler (1997), Mapp (2002) et Powell (1991) recommandent alors au personnel scolaire d'orienter leurs interventions en fonction de la reconnaissance du rôle des parents et de la facilitation de leur participation lors de la mise en application de la collaboration EF. D'ailleurs, Henderson et al. (2007) croient qu'il est fondamental que les enseignants comprennent que les familles qui leur envoient leurs enfants chaque jour veulent que ceux-ci connaissent du succès à l'école et dans la vie, et ce, même s'il est vrai que les parents tiennent parfois des propos ou mènent des actions qui peuvent faire douter de leur véritable respect de l'éducation. Cependant, ces

actions et comportements seraient souvent déclenchés par du stress vécu dans la famille (Henderson, et al., 2007).

Blaya, pour sa part, est d'avis que les interventions de collaboration EF doivent non seulement « inclu[re] les familles comme partenaires [mais elles doivent aussi] vis[er] un changement réciproque des représentations et des jugements portés par les différents protagonistes, les personnels de l'éducation et les parents. » (2010a, p. 52) Enfin, selon Henderson et al. (2007), pour qu'il y ait collaboration, il faut non seulement que le personnel scolaire croie en son importance, mais il faut aussi qu'il considère qu'il peut véritablement la réaliser. Il est donc nécessaire que le personnel scolaire maintienne des représentations positives quant à l'engagement des familles afin que la collaboration puisse se concrétiser (Henderson, et al., 2007). Cependant, comme le font remarquer Christenson et Sheridan (2001), la littérature scientifique présente davantage d'écrits sur ce qu'est la collaboration EF que sur ce que devrait être sa conduite.

2.5 Les conditions de mise en application de la collaboration école-famille

Les conditions de mise en application de la collaboration EF sont donc très peu précisées dans les écrits scientifiques (Crinon & Doré, 1994; Davies, 1991; Kalubi, Detraux, & Larivée, 2006; Kellaghan, Sloane, Alvarez, & Bloom, 1993; Ooms & Hara, 1991; Singh, Bickley, Trivette, Keith, & Anderson, 1995; Terrisse, et al., 2008), et ce, même si la collaboration est très certainement parmi les moyens les plus reconnus pour assurer la réussite scolaire des enfants (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000; Deslandes, 2001b, 2004; Gouvernement du Québec, 2002, 2009; Henderson & Mapp,

2002; Larivée, 2008; Potvin, et al., 2009; Terrisse, et al., 2008). Cette recherche souhaite donc participer à pallier ce manque de connaissance en étudiant les interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves présentant des facteurs de risque familiaux.

3. La question et les objectifs de recherche

Selon Potvin et al. (2009), plusieurs chercheurs (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997 ; Ensminger & Slusarcick, 1992; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004; Gélinas et al., 2000) établissent un lien entre les différentes difficultés rencontrées par des élèves du primaire et la possibilité qu'ils décrochent véritablement de l'école au secondaire. Pourtant, selon Alexander et al. (2001), de même que Potvin et al. (2009) et à la connaissance de l'auteure de ce mémoire, même si la collaboration EF est à privilégier pour prévenir le décrochage scolaire (Deslandes, 2004), aucune étude ne porte systématiquement sur les interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves présentant des facteurs de risque familiaux. Comme il en a été fait état précédemment, les interventions menées par les enseignants se doivent de tenir compte de la famille de l'élève à risque de décrochage scolaire parce qu'elle est, elle-même, un facteur de risque et de protection lié au décrochage scolaire. Cette recherche tentera donc, bien modestement, de répertorier les interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire et de décrire leurs conditions de mise en application.

Compte tenu de cet exposé du problème de recherche, la question de recherche se lit alors comme suit :

- Comment des interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire tiennent-elles compte des facteurs familiaux?

La question donne ainsi lieu aux objectifs de recherche suivants :

1. Répertorier des interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire qui tiennent compte des facteurs familiaux;
2. Décrire les conditions de mise en application de ces interventions.

La réponse à cette question de recherche devrait mener à certains résultats.

3.1 Les résultats escomptés

En somme, ce projet de recherche devrait, soit permettre de dégager les interventions de collaboration EF les plus prometteuses, ainsi que leurs conditions de mise en application afin de prévenir le décrochage scolaire dès le primaire, soit formuler des propositions de formation continue portant sur la collaboration EF et la prévention du décrochage scolaire pour les enseignants du primaire.

Le prochain chapitre, soit le cadre conceptuel, définira les concepts associés à l'étude de cette problématique. Ces concepts se divisent en deux parties : la prévention du décrochage scolaire et la collaboration EF.

Cadre conceptuel

L'écriture du cadre conceptuel de cette recherche concernant les interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves présentant des facteurs de risque familiaux nécessite un examen critique des recherches existantes sur les concepts liés au décrochage scolaire et à sa prévention, de même que ceux liés à la collaboration EF.

1. Les concepts liés au décrochage scolaire et à sa prévention

Dans cette première partie de chapitre, il y sera explicité ce que sont le décrochage scolaire et les facteurs de risque dans lesquels le décrochage scolaire prend son origine. Ces facteurs, qui servent à identifier les élèves du primaire à risque de décrocher dans un futur rapproché, trouvent leur pendant dans les facteurs de protection qui, une fois combinés, aident à prévenir le décrochage scolaire.

1.1 Le processus du décrochage scolaire

Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que le décrochage scolaire est un processus qui se construit dès l'enfance, et ce, jusqu'à l'âge adulte (Alexander, et al., 2001; Bernard, 2011; Blaya, 2010b; Brooks-Gunn, et al., 1993; Cairns & Cairns, 1994; Ensminger & Slusarcick, 1992; Garnier, et al., 1997; Potvin & Lapointe, 2010; Rumberger, 2004). De plus, ce processus est dit multidimensionnel puisqu'il est le résultat du cumul de facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires (Blaya, 2010b; Dryfoos, 1990; Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005a; Fortin, Royer, Potvin,

Marcotte, & Joly, 2001; Fortin, et al., 2004; Franklin, 1992; Garnier, et al., 1997). Ces facteurs sont désignés par la littérature scientifique comme étant des facteurs de risque et ils seront explicités dans la prochaine division de ce chapitre.

Par ailleurs, les nombreuses recherches citées dans le paragraphe précédent démontrent bien tout l'intérêt que suscite une meilleure compréhension du décrochage scolaire. À ce sujet, plusieurs modèles ont été élaborés afin d'expliquer son processus, et deux d'entre eux ont été retenus aux fins de ce cadre conceptuel. Le choix de ces modèles repose sur le fait qu'ils ont en commun de considérer la famille comme étant un élément-clé lié au décrochage scolaire ou à sa prévention. Il s'agit des modèles de Finn (1989) et de Garnier et al. (1997).

1.1.1 Le modèle de Finn (1989)

Tout comme les auteurs mentionnés au début de ce chapitre, Finn (1989) est d'avis que l'idée d'abandonner l'école est une conceptualisation qui survient tôt dans la vie d'un élève. En effet, dans son modèle de la participation et de l'identification (*Participation-identification model*), Finn (1989) met l'accent sur l'importance que l'enfant se sente lié à l'école; dans le cas contraire, la probabilité que l'enfant ait des problèmes de comportement, incluant le décrochage scolaire, augmente. Pour en arriver à ce constat, Finn (1989) a mené une étude longitudinale auprès de 123 enfants qui présentaient des risques de décrochage scolaire entre l'âge de 3-4 ans jusqu'à 19 ans. S'inspirant des travaux de Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, A.S. Epstein et Weikart (1984), il a orienté ces enfants vers un programme scolaire les amenant à

s'identifier à l'école en y participant. En fait, Finn (1989) est d'avis que les élèves qui connaissent du succès scolaire développent une identification à l'école, c'est-à-dire qu'ils intériorisent une conception de l'appartenance à l'école, qu'ils se sentent valorisés par les objectifs pertinents que leur propose l'école et qu'ils participent aux activités scolaires les menant à la réussite. Celle-ci prend alors ses racines dans le fait que les élèves ne présentent pas de problèmes de comportement et qu'ils atteignent leurs buts.

De plus, Finn (1989) mentionne que plusieurs enfants commencent l'école déjà prêts à participer aux activités scolaires parce qu'ils ont reçu des encouragements de la part de leurs parents avant leur entrée à l'école. Il ajoute que cette participation et cette identification à l'école sont présentes chez les enfants qui sont issus de famille où la communication et l'école sont valorisées. Dans le même sens, Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock (1986), Liaka et Reed (1985), de même que Steinberg, Blinde et Chan (1984) sont d'avis que les décrocheurs ont reçu moins de soutien éducatif de la part de leurs parents que les élèves qui ne décrochent pas de l'école. À l'instar de ces mêmes auteurs, Finn (1989) conclut que les enfants qui ne reçoivent pas les encouragements nécessaires de leurs parents arrivent alors à l'école plus prédisposés à ne pas participer et à ne pas s'identifier à l'école. Ces élèves peuvent donc développer des problèmes de comportement, tels que les comportements perturbateurs en classe ou l'absentéisme, qui sont susceptibles de les mener à abandonner l'école.

1.1.2 Le modèle de Garnier, Stein et Jacobs (1997)

Garnier, Stein et Jacobs (1997) ont exploré les multiples voies développementales qui sont liées au contexte et à l'environnement familiaux menant à la décision de décrocher de l'école. Tout comme Finn (1989), ces auteures ont procédé à une étude longitudinale auprès de 205 familles, et ce, pendant 19 ans et ont développé le modèle des facteurs significatifs de prédiction du décrochage scolaire (*model predicting dropout including direct effects of distal variables*). Selon ces chercheuses, les facteurs prédictifs les plus significatifs concernant le décrochage scolaire au secondaire sont la faible réussite scolaire en 6^e année du primaire, un faible potentiel scolaire au secondaire, l'usage de drogues par les élèves et le stress familial ressenti dès la petite enfance. Cependant, s'inspirant de Dornbusch (1989), elles ont aussi identifié que les familles non conventionnelles qui avaient de fortes valeurs liées à l'engagement voyaient une diminution des facteurs prédictifs de décrochage scolaire chez leurs enfants. En effet, ces derniers connaissaient une plus grande réussite et une plus grande motivation scolaires que ceux issus de familles non conventionnelles valorisant peu l'engagement. Ainsi, il leur a été possible de découvrir que les facteurs familiaux qui fournissent potentiellement les risques de décrochage scolaire pouvaient aussi agir comme protection chez les enfants (Garnier, et al., 1997).

1.1.3 Les points saillants de ces deux modèles

Tout d'abord, Finn (1989), ainsi que Garnier et al. (1997) sont d'avis que les familles qui valorisent l'école voient leurs enfants connaître une plus grande réussite scolaire. Selon Finn (1989), les enfants issus de familles ayant de fortes valeurs liées à

l'école sont mieux préparés à participer et à s'identifier à l'école, ce qui les mène à de plus grands succès scolaires. Garnier et ses collègues (1997) considèrent aussi que les enfants issus de familles qui prônent des valeurs liées à l'engagement connaissent une plus grande réussite et une importante motivation scolaires. Cependant, seules Garnier et al. (1997) reconnaissent que la famille peut agir autant comme facteur de risque de décrochage scolaire que comme facteur de protection du décrochage scolaire.

1.2 Les facteurs de risque et de protection liés au décrochage scolaire

Au sein de la communauté scientifique, les chercheurs s'accordent pour dire que le décrochage scolaire prend son origine dans de nombreux facteurs qui interagissent les uns avec les autres (Potvin, et al., 2007). C'est la combinaison de différents facteurs de risque qui peut amener l'élève, tout au long de sa scolarité, à se désintéresser ou à se désengager de l'école, et ce, jusqu'à l'abandonner au terme d'une accumulation de frustrations engendrées, entre autres, par les échecs scolaires et les problèmes de comportement (Born, et al., 2006; Finn, 1989; Garnier, et al., 1997; Janosz & Leblanc, 1996; Potvin, Fortin, & Lessard, 2005; Potvin, et al., 2007; Rumberger, 1995; Terrisse, Larose, & Lefebvre, 2001). À l'inverse, la combinaison de facteurs de protection peut prévenir l'apparition de problèmes précurseurs du décrochage scolaire et permettre ainsi la résilience chez certains élèves (Blaya, 2010b; Terrisse, Larose, & Lefebvre, 2001). Ces facteurs de risque et de protection se déclinent en quatre types différents : les facteurs personnels, scolaires, sociaux et familiaux (Asdih, 2003; Born, et al., 2006; Glasman, 2000; Janosz, et al., 1998; Janosz & Leblanc, 1996; Potvin, et al., 2004). Même si les facteurs personnels, scolaires et sociaux ont tout autant de poids que les

facteurs familiaux pour ce qui concerne l'apparition du décrochage scolaire (Blaya, 2010a), une attention toute particulière sera accordée ici aux facteurs familiaux puisque la présente recherche porte sur les interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves présentant des facteurs de risque familiaux. En effet, la famille peut autant apporter du soutien à l'enfant qu'elle peut le distraire de ses apprentissages scolaires (Christenson & Sheridan, 2001; Doherty & Peskay, 1992; Pianta & Walsh, 1996). Les prochaines divisions définiront les facteurs de risque et de protection.

1.2.1 Les facteurs de risque

Selon Potvin et Lapointe (2010), Blaya (2010b), Terrisse, Larose, Lefebvre et Larivée (2001), de même que Garnezy (1983, 1985), les facteurs de risque se définissent par le fait que leur présence augmente la possibilité qu'un enfant connaisse des difficultés d'adaptation scolaire ou sociale s'il est comparé à un autre enfant de la population générale. Cependant, c'est le cumul de différents facteurs de risque et leur interaction qui favoriseront ou non l'apparition du processus de décrochage scolaire (Blaya, 2010b). De plus, étant donné l'identification difficile des combinaisons de facteurs menant au décrochage scolaire, les interventions préventives s'en trouvent complexifiées (Blaya, 2010a, 2010b). Les prochains paragraphes présenteront succinctement les différents facteurs de risque pouvant être identifiés chez un élève à risque de décrochage scolaire.

En premier lieu, les facteurs de risque personnels (Born, et al., 2006; Potvin & Lapointe, 2010) font référence à une faible estime de soi (Finn, 1989), à des stratégies d'adaptation infructueuses, à une vision négative de l'école, à des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Garnier, et al., 1997; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001), à des troubles de comportement (Finn, 1989), à une motivation scolaire insuffisante, à un manque d'engagement dans les activités scolaires (Berrueta-Clement, et al., 1984; Janosz, 2000), au rapport aux savoirs et à l'épistémologie personnelle des enfants (Gagnon, 2011).

En second lieu, les facteurs de risque scolaires (Born, et al., 2006; Potvin & Lapointe, 2010), quant à eux, couvrent un vaste éventail de situations allant des attitudes négatives de l'enseignant envers l'enfant (Wang, Haertel, & Wahlberg, 1990) à la structure et à l'organisation de l'école en passant par des règles omniprésentes, peu claires et appliquées de façon incohérente dans la gestion de la classe et un trop grand contrôle exercé par l'enseignant (Born, et al., 2006; Janosz, 2000; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010). Blaya (2010a), de son côté, précise que le climat scolaire dans son ensemble, le manque de clarté des règles, la perception de la capacité d'innovation des enseignants, leur soutien et l'engagement scolaire des enfants (Bautier & Rochex, 1997; Bernard, 2011; Bonnery, 2007; Broccolichi, 1998) sont les paramètres les plus significatifs pour ce qui concerne les facteurs de risque scolaires. Gagnon (2011), pour sa part, ajoute que le rapport aux savoirs des enseignants et leur

épistémologie personnelle sont des facteurs non négligeables de la persévérance et de la réussite scolaire.

En troisième lieu, les facteurs de risque sociaux (Gouvernement du Québec, 2003b; Potvin & Lapointe, 2010), facteurs peu explicités dans la littérature scientifique, prédisposent les enfants à connaître des difficultés à nouer des relations avec leurs enseignants ou leurs pairs (Blaya, 2010a; Born, et al., 2006). Les enfants présentant de tels facteurs peuvent aussi être identifiés du fait qu'ils se lient fréquemment d'amitié avec d'autres jeunes qui vivent des expériences scolaires négatives dans lesquelles ils se reconnaissent (Potvin & Lapointe, 2010).

En dernier lieu, les facteurs de risque familiaux (Born, et al., 2006; Potvin & Lapointe, 2010) concernent un manque d'organisation familiale, un climat familial difficile, un milieu socioéconomique défavorisé, un style parental autoritaire ou permissif et un manque de soutien scolaire (Born, et al., 2006; Janosz, 2000; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010). Le manque d'organisation familiale réfère à un encadrement parental inadéquat pour ce qui concerne l'application constante, souple et cohérente des règles familiales et la connaissance des allées et venues de l'enfant (Deslandes, 2003; Garnier, et al., 1997; Potvin & Lapointe, 2010). Le climat familial difficile renvoie, pour sa part, à la qualité du climat qui règne dans la famille (Garnier, et al., 1997), de même qu'à la qualité des relations qui unissent les différents membres de la famille. Dans un tel climat, la qualité s'évalue par la présence de conflits (Blaya,

2010a; J.L. Epstein, 1990), par les problèmes de communication entre les membres de la famille et par l'expression difficile des émotions au sein de la famille (Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010). De plus, une famille issue d'un milieu socioéconomique défavorisé présente de plus grands risques de décrochage scolaire pour l'enfant puisque ces conditions de défavorisation sont liées à l'échec scolaire et aux difficultés d'adaptation sociale (Bernard, 2011; Bigras, 2010; Blaya, 2010b; Coslin, 2006; Finn, 1989; Gouvernement du Québec, 2002, 2003a; Huang, O'Brien Caughy, Genevro, & Miller, 2005; Millet & Thin, 2005; Moffitt, Gabrielli, Mednick, & Schulsinger, 1981; Potvin, et al., 2007; Terrisse, et al., 2008; Terrisse, Larose, & Lefebvre, 2001). Ensuite, le style parental se définit comme étant « le modèle général d'éducation qui caractérise les comportements des parents à l'égard de leurs enfants » (Potvin & Lapointe, 2010, p. 34), et les styles parentaux autoritaire ou permissif sont ceux qui présenteraient le plus de risques de décrochage scolaire (Blaya, 2010a). Le style parental autoritaire se traduirait par une attitude de froideur, de rejet et de sévérité excessive envers l'enfant favorisant chez lui des comportements anxieux, dépressifs ou de retrait social alors que le style parental permissif se manifesterait par un manque de balises, une trop grande tolérance ou des exigences trop basses pouvant entraîner chez l'enfant un manque d'engagement et des comportements inadéquats (Potvin, et al., 2007). Enfin, le manque de soutien scolaire se reconnaît par un manque d'engagement, d'intérêt ou de disponibilité (Blaya, 2010a; Deslandes, 2003; J.L. Epstein, 1990) quant aux devoirs, aux leçons ou aux activités scolaires auxquelles l'enfant prend part, ainsi que par de maigres encouragements adressés à l'enfant (Potvin & Lapointe, 2010).

Blaya (2010a) fait toutefois remarquer que le manque de soutien scolaire peut aussi s'expliquer par un investissement parental très fort, mais inadéquat parce qu'il ne correspond pas à la demande scolaire de l'enfant (Bonnéry, 2004; Deniger & Roy, 2005; Lahire, 1995; Rayou, 2008; Thin, 1998)

L'apparition de ces facteurs de risque familiaux coïnciderait avec l'évolution de la société contemporaine. En effet, auparavant, les parents apprenaient leur rôle par modelage dans une société qui offrait des modèles plutôt constants et similaires, tout en leur permettant une insertion économique dans un environnement social connu depuis longtemps, mais, selon Terrisse et al. (2005), ce n'est plus le cas. Aujourd'hui, « les modèles familiaux de référence sont multiples, et la structure sociale se trouve souvent marquée par l'anomie¹ » (Terrisse, et al., 2005, p. 1). Christenson et Sheridan (2001) sont d'ailleurs d'avis que, peu importe le niveau de scolarité atteint par les parents ou leur origine ethnique, ces derniers ne savent majoritairement pas comment soutenir leur enfant. Malgré ce constat, la famille demeure le système le plus efficace et le plus économique pour favoriser et soutenir le développement d'un enfant (Weiss, et al., 2006). Sans la participation des parents, les interventions pour prévenir le décrochage scolaire, par exemple, sont susceptibles d'être inefficaces, et le peu d'effets obtenus disparaîtra une fois l'intervention achevée (Weiss, et al., 2006). Les facteurs de

¹ La désorganisation

protection seront définis dans les paragraphes qui suivent afin de compléter le portrait d'ensemble des facteurs familiaux liés à la prévention du décrochage scolaire.

1.2.2 Les facteurs de protection

Selon Potvin et Lapointe (2010), Terrisse, Larose et Lefebvre (2001) et Garnezy (1985), les facteurs de protection sont des caractéristiques personnelles et environnementales qui modifient, améliorent ou altèrent les réponses d'un individu à certains facteurs de risque qui le prédestinent à l'inadaptation scolaire ou sociale. Terrisse, Larose et Lefebvre précisent que « l'étude de facteurs de protection implique donc que l'enfant soit confronté à des conditions défavorables » (2001, p. 132), soit à des facteurs de risque. Les prochains paragraphes présenteront les facteurs de protection personnels, scolaires, sociaux et familiaux. Tout comme ce fut le cas pour les facteurs de risque, les facteurs de protection familiaux recevront une plus grande attention.

Dans un premier temps, les facteurs de protection personnels se retrouvent chez un enfant qui démontre une haute estime de lui-même, un fort sentiment d'autoefficacité, des stratégies d'adaptation efficaces et un bon répertoire d'habiletés sociales (Born, et al., 2006; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010; Prinz, Dumas, Smith, & Laughlin, 2000).

Dans un deuxième temps, les facteurs de protection scolaires font référence à l'entretien de bonnes relations avec les enseignants, à la participation à des activités parascolaires valorisantes, au climat positif de la classe et de l'école, à la maîtrise de la

lecture (Prinz, et al., 2000) et à la réussite scolaire (Born, et al., 2006; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010).

Dans un troisième temps, les facteurs de protection sociaux (Potvin & Lapointe, 2010) sont associés au réseau social de l'enfant. En fait, ces facteurs concernent la présence d'amis vers qui l'enfant peut se tourner lorsqu'il vit des périodes de stress (Potvin & Lapointe, 2010). Ainsi, de telles relations amicales permettent à l'enfant de trouver des confidents, d'échanger avec ces derniers à propos de ses problèmes et des solutions possibles à leur apporter, d'obtenir du soutien et d'entretenir sa capacité d'adaptation sociale (Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010). Par ailleurs, la présence de ces amis est considérée comme un facteur de protection si, et seulement si, ces derniers « ne so[nt] pas, eux aussi, à risque et qu'ils ne connaissent pas de problèmes de comportements importants » (Potvin & Lapointe, 2010, p. 36).

Dans un quatrième temps, les facteurs de protection familiaux réfèrent au soutien émotif des parents en périodes de stress, à une relation de qualité avec un adulte significatif, à la cohésion parentale, au style parental démocratique, au climat familial positif, au sentiment de compétence parentale, aux valeurs transmises et au soutien scolaire (Born, et al., 2006; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010).

Plus précisément, le soutien émotif des parents en périodes de stress, telles que sont les transitions pendant la scolarité (Gouvernement du Québec, 2009), favorise la

réussite (Archambault & Chouinard, 2003; Barber & Patin, 1997; Conroy & Mayer, 1994; Finn, 1998; Montandon, 1996; Prinz, et al., 2000) et prévient le décrochage scolaire. Il se traduit par une attitude chaleureuse et sensible quant au vécu de l'enfant (Archambault & Chouinard, 2003; Brunot, 2007; Conseil de la famille et de l'enfance, 2000; Deslandes, 2003, 2010a; Potvin, et al., 2007; Ratelle, Larose, Guay, & Sénécal, 2005), par l'expression d'aspirations élevées, mais réalistes pour l'enfant (Bigras, 2010; Gouvernement du Québec, 2009; Huang, et al., 2005; Perron, Gaudreault, Veillette, & Richard, 1999; Potvin, et al., 2007), par leur intérêt et leur disponibilité concernant les activités de l'enfant (Bridgeland, Dilulio, Streeter, & Mason, 2008; Deslandes, 2003; Miedel & Reynolds, 1999), par leur affection en exerçant la discipline familiale (Archambault & Chouinard, 2003; Deslandes & Potvin, 1998; Potvin & Lapointe, 2010), de même que par l'aide qu'ils apportent à l'enfant lors des devoirs et des leçons (Archambault & Chouinard, 2003; Deslandes, 2003).

Les relations de qualité avec un adulte significatif font aussi partie des facteurs de protection familiaux et peuvent être établies avec un membre de la famille (tante, grand-père, cousine, etc.) ou un adulte de l'entourage de l'enfant (voisine, éducateur, entraîneur sportif, etc.) (Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010). Cette relation d'amitié et de confiance que l'enfant développe avec cet adulte lui permet alors de discuter de ses problèmes et des solutions à sa portée, de se confier, de chercher une autre forme de soutien que celle de ses parents et de maintenir une bonne capacité d'adaptation sociale (Potvin & Lapointe, 2010).

Ensuite, la cohésion parentale, selon Potvin et al. (2007), ainsi que Potvin et Lapointe (2010), s'explique par une supervision parentale bénéfique et des règles familiales structurées, mais souples (Deslandes, 2003). La supervision parentale s'exprime donc par la connaissance des allées et venues de l'enfant et par le souci de lui inculquer de bonnes habitudes de travail et d'autodiscipline (Archambault & Chouinard, 2003; Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998; Tazouti & Jarlegan, 2010; Xu & Corno, 1998). Concernant l'application des règles familiales, les parents doivent savoir doser souplesse et discipline, tout en demeurant constants et cohérents quant à l'âge et à la maturité de l'enfant (Bigras, 2010; Deslandes, 2003; Eccles & Harold, 1996; Poncelet & Francis, 2010; Spera, 2005; Terrisse, Larose, & Lefebvre, 2001).

De plus, le style parental démocratique est celui qui est le plus bénéfique à l'enfant, car il a un grand impact sur la réussite et l'engagement scolaires de l'enfant (Deslandes, 2003; Marcon, 1999; Potvin & Lapointe, 2010; Steinberg, 2001). En effet, ce style favorise chez ce dernier le développement de la confiance en soi, de même que celui du contrôle interne (Allès-Jardel & Cibriani, 2000), de l'autonomie et des compétences sociales et scolaires (Izzo, et al., 1999; Scott-Jones, 1987; Terrisse, et al., 2005; Walberg, 1984). En résumé, les parents qui adoptent un style parental démocratique démontrent une forte maturité et une grande implication chaleureuse (Allès-Jardel & Cibriani, 2000). De plus, ils connaissent bien leur enfant, lui manifestent de l'intérêt en ayant une attitude positive envers l'école et sa réussite scolaire (Deslandes, 2003; Deslandes & Cloutier, 2005; Poncelet & Francis, 2010). Ils se

réservent aussi du temps pour l'aider dans ses travaux scolaires tout en respectant son rythme de travail (Deslandes, 2003) et l'aident à établir des liens entre ses nouvelles connaissances et son vécu quotidien (Potvin & Lapointe, 2010). Ces parents encouragent également l'autonomie de leur enfant (Brunot, 2007; Deslandes & Cloutier, 2005; Poncelet & Francis, 2010) en favorisant le développement de son esprit critique et d'une discipline démocratique (Ratelle, et al., 2005). Enfin, ils maintiennent une communication ouverte avec leur enfant (Allès-Jardel & Cibriani, 2000; Baldwin, Kalhorn, & Breese, 1945), ce qui permet l'expression des sentiments et la clarté des explications et des exigences (Archambault & Chouinard, 2003; Baldwin, et al., 1945).

Le climat familial positif, pour sa part, concerne l'instauration d'un « climat harmonieux où la communication et l'expression des émotions sont valorisées et où chacun des membres peut compter sur le soutien et l'écoute des autres » (Potvin, et al., 2007, p. 51). Un tel climat concourt à réduire les risques de décrochage scolaire et à accroître la réussite scolaire (Potvin, et al., 2007).

Le sentiment de compétence parentale, quant à lui, se définit comme étant la croyance du parent concernant ses habiletés générales à influencer le développement et l'éducation de son enfant, ainsi que sa croyance quant à sa propre influence sur les autres parents et sur l'enseignant de son enfant (Deslandes, 2010a; Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1992; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, et al., 2010; Shumow, 2003; Tazouti & Jarlegan, 2010). Cette croyance concernant l'efficacité

ou la compétence parentale s'exprime alors dans la confiance du parent à pouvoir aider son enfant dans ses travaux scolaires, dans sa vision de ses compétences à pouvoir amener son enfant à progresser à l'école et dans sa conviction qu'il peut exercer une influence sur l'école en s'impliquant dans sa gouvernance (Balli, Demo, & Wedman, 1998; Cooper, et al., 1998; Eccles & Harold, 1993; Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1992; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Izzo, et al., 1999; Stevenson & Baker, 1987; Tazouti & Jarlegan, 2010). C'est donc par un processus d'*empowerment* (autonomisation) que ce sentiment de compétence parentale peut être développé (Conseil de la famille et de l'enfance, 1995; Terrisse, et al., 2005). Il s'agit alors, pour les enseignants, de créer des conditions qui augmentent le sentiment de compétence des parents et de les encourager à assumer leurs responsabilités quant à l'éducation de leur enfant (Conseil de la famille et de l'enfance, 1995).

Par ailleurs, la transmission de certaines valeurs par les parents s'avère aussi un facteur de protection pour l'enfant (Terrisse, Larose, & Lefebvre, 2001). En fait, la valorisation de l'éducation par les parents (Finn, 1989; Garnier, et al., 1997; Gonzalez-DeHass, Willems, & Doan Holbein, 2005), leur exhortation à la persévérance (Deslandes, 2003; Gouvernement du Québec, 2009), le fait qu'ils tiennent compte des efforts que nécessite l'apprentissage (Deslandes, 2003; Garnier, et al., 1997) et qu'ils prennent tous les moyens à leur portée pour guider leur enfant vers la réussite (Gouvernement du Québec, 2009) concourent à inculquer à ce dernier des valeurs qui le protégeront de l'inadaptation scolaire et sociale. De plus, la curiosité, l'initiative,

l'indépendance et le fait que l'enfant doit avoir un rôle actif dans son propre développement sont aussi des valeurs que les parents véhiculent auprès de leur enfant et qui participent à mener ce dernier à connaître de multiples réussites (Bigras, 2010; Bigras, Pomerleau, & Malcuit, 2008; Hoff-Ginsburg, 1995). Lahaye et Pourtois affirment même que « l'enfant s'autorise à apprendre lorsque la famille l'y autorise. [...] C'est pourquoi la famille est considérée comme un partenaire incontournable pour l'école » (2000, p. 195). D'ailleurs, Baby (2010), de même que Christenson et Sheridan (2001) sont d'avis que la réduction de l'écart entre les valeurs de l'école et celles des familles de décrocheurs faciliterait le passage de la famille à l'école et, en conséquence, favoriserait la réussite de l'enfant.

Enfin, le soutien scolaire se manifeste par des encouragements et des félicitations adressés à l'enfant (Deslandes, 2003; Finn, 1989; Potvin & Lapointe, 2010), de l'aide dans ses travaux scolaires (Deslandes, 2003; Gonzalez-DeHass, et al., 2005; Potvin & Lapointe, 2010) et une participation aux activités scolaires et parascolaires de l'enfant (Deslandes, 2003; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010).

À la lumière de ce qui précède, il apparaît que l'engagement des parents envers leur enfant est un élément essentiel pour sa réussite (Blaya, 2010b; Born, et al., 2006; Coleman, 1961; Gouvernement du Québec, 2009; Jencks, 1972; Weiss, et al., 2006). En effet, « le rôle principal des parents est d'éduquer leurs enfants et, donc, de les amener à s'adapter à leur environnement physique, culturel, social et économique afin qu'ils

assurent pleinement leur rôle d'adulte dans la société où ils vivent » (Terrisse, et al., 2005, p. 6). Il existe donc une relation causale entre les compétences éducatives peu développées des parents et les problèmes d'adaptation sociale et scolaire de l'enfant (Terrisse, et al., 2005). À ce sujet, même s'il est vrai que les pratiques familiales ne sont pas les mêmes d'une famille à une autre, Barras et Pourtois (2005) spécifient toutefois que toutes familles présentant des problèmes en éducation ont aussi, en réserve, les solutions à ses problèmes (Bridgeland, et al., 2008; Henderson & Mapp, 2002), et ce, même si elles l'ignorent (Ausloos, 1995). L'étude des interventions de collaboration EF des enseignants du primaire auprès de parents présentant, pour leur enfant, des facteurs de risque liés au décrochage scolaire s'avère donc appropriée afin de prévenir le décrochage scolaire. Les quatre tableaux qui suivent, inspirés de Born et al. (2006), font la synthèse des différents facteurs de risque et de protection présentés précédemment, et la prochaine division de ce chapitre aura pour sujet les enfants du primaire à risque de décrochage scolaire dans un futur rapproché.

Tableau 1

La synthèse des facteurs de risque et de protection personnels		
Facteurs de risque →	↓ Réussite scolaire ↑	← Facteurs de protection
Facteurs personnels		
<ul style="list-style-type: none"> • faible estime de soi; • stratégies d'adaptation infructueuses; • vision négative de l'école; • difficultés / troubles d'adaptation ou d'apprentissage; • motivation scolaire insuffisante; • manque d'engagement; • rapport aux savoirs et épistémologie personnelle. 		<ul style="list-style-type: none"> • haute estime de soi; • fort sentiment d'autoefficacité; • stratégies d'adaptation efficaces; • bon répertoire d'habiletés sociales.

Tableau 2

La synthèse des facteurs de risque et de protection scolaires		
Facteurs de risque →	↓ Réussite scolaire ↑	← Facteurs de protection
Facteurs scolaires		
<ul style="list-style-type: none"> • attitudes négatives de l'enseignant envers l'enfant; • règles omniprésentes, peu claires et incohérentes; • trop grand contrôle exercé par l'enseignant; • structure et organisation scolaires; • gestion de la classe; • climat de l'ensemble de l'école; • perception de la capacité d'innovation des enseignants; • engagement scolaire de l'enfant; • soutien de l'enseignant; • rapport aux savoirs et épistémologie personnelle. 		<ul style="list-style-type: none"> • bonnes relations avec les enseignants; • participation à des activités parascolaires valorisantes; • climat positif de la classe et de l'école; • maîtrise de la lecture • réussite scolaire

Tableau 3

La synthèse des facteurs de risque et de protection sociaux		
Facteurs de risque →	↓ Réussite scolaire ↑	← Facteurs de protection
<i>Facteurs sociaux</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • relations difficiles avec les autres enfants et les adultes; • relations d'amitié avec des jeunes qui vivent des expériences scolaires négatives. 		<ul style="list-style-type: none"> • amis sur qui l'enfant peut compter en périodes de stress; • amis n'étant pas à risque et n'ayant pas de problèmes de comportement.

Tableau 4

La synthèse des facteurs de risque et de protection familiaux		
Facteurs de risque →	↓ Réussite scolaire ↑	← Facteurs de protection
<i>Facteurs familiaux</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • manque d'organisation familiale; • climat familial difficile; • milieu socioéconomique défavorisé; • styles parentaux autoritaire ou permissif; • manque de soutien scolaire 		<ul style="list-style-type: none"> • soutien émotif des parents en périodes de stress; • relation de qualité avec un adulte significatif; • cohésion parentale; • style parental démocratique; • climat familial positif; • sentiment de compétence parentale; • transmission de valeurs liées à l'école; • soutien scolaire

1.3 Les élèves du primaire à risque de décrocher dans un futur rapproché

Selon Hixson et Tinzmann (1990) recensés par Schmidt et al. (2003), le concept d'élève à risque peut être défini selon quatre approches. Tout d'abord, l'approche prédictive permet de reconnaître un tel élève lorsque ce dernier fait face à des facteurs tels que ceux de souffrir d'un déficit de l'attention ou d'être issu d'une famille

monoparentale, facteurs qui seraient statistiquement reliés à une possible augmentation du risque de décrochage scolaire. Ensuite, l'approche descriptive considère qu'un élève est à risque lorsqu'il vit des problèmes comme le fait d'obtenir un faible rendement scolaire ou de vivre un redoublement scolaire. L'approche unilatérale, pour sa part, considère que tous les élèves sont à risque, et ce, qu'ils présentent des besoins particuliers ou non. Dans cet ordre d'idées, les interventions doivent donc être les mêmes pour tous. Puis, l'approche institutionnelle s'appuie sur le principe que les facteurs scolaires recèlent des potentialités de risque. Selon Hixson et Tinzmann (1990), ces facteurs peuvent être aussi variés que l'inflexibilité des horaires scolaires ou les attitudes et les croyances du personnel scolaire à l'égard des élèves et de leurs parents. Enfin, l'approche écologique « reconnaît l'éducation comme un processus qui prend place à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'école » (Schmidt, et al., 2003, p. 12). Ce processus est donc influencé par différents facteurs : l'école, l'élève lui-même et sa famille, son environnement tant communautaire, familial que scolaire ou les relations entre ces différents facteurs (Hixson & Tinzmann, 1990). À la lumière de ces définitions, Schmidt et al. (2003) croient que celles des approches prédictive, descriptive et institutionnelle sont plus susceptibles de servir lors d'intervention auprès d'élèves à risque, dans la mesure où elles se situent dans une démarche écosystémique.

En ce qui concerne le décrochage scolaire, selon Blaya (2010b), de même que Fortin et al. (2004), un élève est à risque s'il fréquente l'école tout en ayant une forte probabilité de quitter le système scolaire précocement ou sans diplôme. Potvin et

Lapointe (2010) apportent des précisions à cette définition en spécifiant qu'il est plus juste de parler d'élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché lorsqu'il est question d'élèves du primaire. En effet, étant donné que la loi sur l'instruction publique¹ sanctionne l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans, les enfants du primaire ne peuvent qu'être à risque de vivre éventuellement un décrochage scolaire (Potvin & Lapointe, 2010; Saunders & Saunders, 2002). Pour illustrer ces propos, Potvin et al. (2009) ont identifié 175 des 816 élèves de la maternelle participant à leur étude longitudinale comme ayant des difficultés scolaires. Onze ans plus tard, 76,7 % de ces 175 élèves connaissaient un retard dans leur cheminement scolaire ou, d'élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché, ils étaient devenus décrocheurs (Potvin & Lapointe, 2010). Dans le même sens, Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) rapportent que 80 % des décrocheurs accusent un retard scolaire lorsqu'ils abandonnent l'école (Gouvernement du Québec, 1991) et que près de la moitié d'entre eux ont un retard scolaire qui remonte au primaire (Montmarquette & Meunier, 2001). Ces deux études démontrent bien tout l'impact que peuvent avoir les retards scolaires du primaire lors des études secondaires, et, conséquemment, elles démontrent la nécessité d'intervenir tôt dans la scolarité des élèves afin de prévenir un éventuel décrochage scolaire (Bissonnette, et al., 2005; Garnier, et al., 1997).

¹ Loi sur l'instruction publique, Gouvernement du Québec § L.R.Q., 1-13.3 (2010).

Il est aussi important de souligner qu'un élève est à risque de décrocher dans un futur rapproché s'il cumule plusieurs facteurs de risque (Fortin, et al., 2004; Terrisse, Larose, & Lefebvre, 2001). Rutter (1985) a d'ailleurs démontré qu'un enfant chez qui la présence simultanée de deux facteurs de risque est identifiée voit l'éventualité d'éprouver des problèmes d'adaptation se multiplier par quatre, et cette situation s'aggrave avec l'ajout d'autres facteurs de risque (Terrisse, et al., 2001). D'ailleurs, Potvin et Lapointe (2010) ont élaboré une typologie des élèves du primaire présentant des facteurs de risque afin de permettre des interventions préventives les plus adaptées possible. Leur typologie se fonde sur trois études longitudinales : *Facteurs de réussite dès le début du préscolaire et du primaire* (Potvin & Paradis, 2000); *Validation d'un modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des jeunes à risque* (Fortin, Potvin, Royer, & Marcotte, 1996-2002); et *Étape II d'une étude longitudinale sur les facteurs de réussite dès le début du primaire* (Potvin, et al., 2009). Les prochaines rubriques présenteront donc les quatre types d'élèves à risque qui se retrouvent au primaire : le type « peu motivé », le type « difficultés d'apprentissage », le type « difficultés de comportement extériorisées » et le type « difficultés de comportement intériorisées ». À la connaissance de l'auteure de ce mémoire, seuls Potvin et Lapointe (2010) ont élaboré une typologie qui concerne les élèves du primaire. En effet, Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006), King (2005), ainsi que Janosz, Archambault, Lacroix et Lévesque (2007) ont tous proposé des typologies qui se rapportent aux élèves du niveau secondaire.

1.3.1 Le type « peu motivé »

Même si, selon Potvin et Lapointe (2010), il est rare que des statistiques soient publiées au sujet des élèves peu motivés du primaire, ces auteurs affirment qu'ils constituent environ 12 % des élèves à risque de décrocher au secondaire (Potvin, 2009). Les élèves peu motivés du primaire se reconnaîtraient donc, selon Potvin et Lapointe (2010), par de très bons résultats scolaires et peu de problèmes de comportement sur fond de manque de motivation et d'ennui. Leur manque de motivation peut se manifester de différentes façons : par un état d'impuissance qui les amène à assimiler graduellement le décrochage scolaire puisqu'ils en viennent à ne plus savoir ce qu'ils veulent (Vianin, 2007); par l'évitement de l'effort, soit en travaillant paresseusement alors qu'ils pourraient aller plus vite, soit en travaillant promptement afin de se débarrasser de leur tâche (Rollet, 1992); par une faible estime d'eux-mêmes du fait que leur manque d'effort a entraîné des échecs scolaires (Potvin & Lapointe, 2010). Malgré ces attitudes de démotivation, ces élèves détiendraient de bonnes habiletés sociales, connaîtraient une organisation familiale appropriée, mais leurs parents leur offriraient peu de soutien affectif (Potvin & Lapointe, 2010).

1.3.2 Le type « difficultés d'apprentissage »

Selon Potvin et Paradis (2000), de 15 à 20 % des enfants fréquentant la maternelle et le premier cycle du primaire éprouveraient des difficultés d'apprentissage entraînant des retards scolaires. Ces élèves apprendraient et travailleraient lentement en exigeant beaucoup de soutien de la part de leur enseignant et, malgré leurs difficultés, ils auraient une attitude positive envers l'école et déploieraient de grands efforts sans

nécessairement réussir (Potvin & Lapointe, 2010). De plus, certains auteurs les décriraient comme étant conformistes et volontaires (Good & Brophy, 1972; Willis & Brophy, 1974) alors que d'autres les définiraient plutôt comme ne suivant pas toutes les règles de la classe sans être cependant réfractaires à leur enseignant (Brophy & Evertson, 1981). Fortin, Toupin, Pauzé, Mercier et Déry (1996) ajoutent que leurs difficultés d'apprentissage découleraient de la combinaison de différents facteurs de risque d'origines personnelle et familiale. Ainsi, aux différents facteurs de risque personnels présentés plus haut, ces auteurs ajoutent que les élèves de type « difficultés d'apprentissage » connaîtraient des troubles de l'attention et démontreraient des habiletés sociales insuffisantes. De plus, ils seraient la plupart du temps issus d'un milieu socioéconomique défavorisé et leurs parents auraient une faible scolarité. Toujours selon Potvin et Lapointe (2010), ils seraient les élèves du primaire les plus à risque d'échec scolaire après les élèves de type « difficultés de comportement extériorisées » présentés dans la prochaine rubrique.

1.3.3 Le type « difficultés de comportement extériorisées »

Selon Potvin et Paradis (2000), 9 à 12 % des élèves de la maternelle et du premier cycle du primaire sont de type « difficultés de comportement extériorisées » et ils représenteraient la moitié des élèves du secondaire considérés à risque d'abandonner l'école (Potvin, 2009). Finn (1989) est d'ailleurs d'avis que plus les comportements perturbateurs brisent les routines scolaires tôt dans la vie d'un élève, plus les risques de décrochage scolaire futur augmentent. Ces élèves seraient donc confrontés à des troubles de comportement différents de simples problèmes disciplinaires puisque ces troubles

subsisteraient malgré les méthodes disciplinaires coutumières (Potvin & Lapointe, 2010). Ainsi, les difficultés de comportement extériorisées se manifesteraient chez les enfants par des conduites inappropriées qui perturberaient le climat de la classe (Finn, 1989; Fortin & Strayer, 2000), par une attitude hostile, défiante, irrespectueuse, voire offensante, à l'égard de leur enseignant et par un manque de collaboration et de volontariat se traduisant par le non-respect des règles de la classe (Finn, 1989; Potvin & Lapointe, 2010).

De leur côté, les enseignants ne jugeraient pas les demandes d'attention de ces enfants comme étant pertinentes, les percevraient, sans nuance la plupart du temps, comme ayant de faibles capacités intellectuelles et les décriraient donc comme étant « agressif[s], actif[s], non coopératif[s], peu performant[s] sur le plan intellectuel, peu digne[s] de confiance, menteur[s] et tricheur[s] » (Potvin & Lapointe, 2010, p. 19). Les premiers réflexes des enseignants seraient alors de tenir à l'œil ces élèves à l'égard desquels ils seraient impatients, de limiter leurs contacts avec ces derniers à des commentaires critiques et à des interventions disciplinaires et de fréquemment leur infliger des punitions (Potvin & Lapointe, 2010). La relation entre les enseignants et les élèves de type « difficultés de comportement extériorisées » serait conséquemment empreinte de négativité (Brophy & Evertson, 1981) et de rejet réciproque (Potvin & Lapointe, 2010).

À ces facteurs de risque d'ordre scolaire s'ajoutent des facteurs d'ordre personnel et familial. Ainsi, selon Fortin et Strayer (2000), les enfants présentant des difficultés de comportement extériorisées seraient issus d'une famille désunie, monoparentale ou nombreuse qui manquerait de cohésion entre ses membres et dont les parents éprouveraient des difficultés liées à la dépression, à l'usage abusif de drogues ou d'alcool, à la criminalité, etc. (Schmidt, et al., 2003; Stormont, 2002). Ces difficultés conduisent, selon Fortin et Strayer (2000), à une supervision parentale inadéquate, un manque d'engagement quant aux activités de leur enfant et des mesures disciplinaires répressives (Potvin & Lapointe, 2010).

1.3.4 Le type « difficultés de comportement intériorisées »

Selon Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan (2004), les élèves du primaire ayant des difficultés de comportement intériorisées sont très peu signalés, ce qui n'empêche pas qu'au secondaire, ils représenteraient environ 19 % des élèves à risque d'abandonner l'école (Potvin, 2009; Potvin & Lapointe, 2010). Ces élèves seraient ceux qui présenteraient une timidité démesurée menant à de l'appréhension sociale, manqueraient d'initiative et tenteraient de trouver chez les adultes une certaine sécurisation ou un certain attachement (Potvin & Lapointe, 2010). Ces élèves peuvent aussi être reconnus par la répétition d'un certain état apathique rappelant la dépression, par un manque irrépressible de vigueur ou de motivation, par une absence d'intérêt quant à ce qui les entoure ou quant à tous ceux qui les soutiennent et par une anxiété exagérée (Potvin & Lapointe, 2010). À ces facteurs de risque scolaires s'ajoutent très souvent une tristesse

omniprésente et des problèmes familiaux d'ordre communicatif, organisationnel et émotionnel (Potvin & Lapointe, 2010).

2. Les concepts liés à la collaboration école-famille

Dans cette deuxième partie de ce chapitre, les concepts de la collaboration EF et des interventions de collaboration EF seront définis puisqu'ils constituent des moyens à privilégier pour prévenir le décrochage scolaire.

2.1 La collaboration école-famille

La collaboration entre des intervenants du milieu scolaire et des familles est très certainement parmi les moyens les plus reconnus pour assurer la réussite scolaire des enfants (Englund, Luckner, Whaley, & Eregland, 2004; Fantuzzo, McWayne, & Perry, 2004; Hoover-Dempsey, et al., 2010; Terrisse, et al., 2008), et ce, même si sa mise en application est très peu précisée (Crinon & Doré, 1994; Singh, et al., 1995; Terrisse, et al., 2008). Malgré ce constat, Terrisse et al. (2008) sont tout de même d'avis que la considération des compétences éducatives parentales telles que les valeurs, les attitudes, les comportements et les pratiques, ainsi que la reconnaissance du rôle de ces compétences dans l'éducation est déterminante dans la réussite des enfants. Toutefois, avant de présenter les impacts découlant de la collaboration des familles, il importe de bien définir le concept de collaboration, de même que ceux de coopération, de partenariat, d'exercice du rôle parental, de participation et d'implication qui sont tout aussi souvent utilisés dans la littérature scientifique.

2.1.1 Les définitions

La collaboration EF est définie de différentes façons selon que l'auteur de la définition soit francophone ou anglophone. D'une part, dans les écrits francophones, bien qu'il existe une diversité de définitions et d'interprétations, plusieurs auteurs sont d'avis que la collaboration est associée à la participation à une tâche ou à l'exercice d'une responsabilité (Bouchard, 1998; Bouchard, Talbot, Pelchat, & Sorel, 1996; Larivée, 2008) et elle adopte diverses formes en fonction du degré de relation, d'engagement et de consensus qui s'établit entre les intervenants (Larivée, 2008). D'autre part, dans les écrits anglophones, Landry (1994) et Larivée (2008) soutiennent que la collaboration correspondrait plutôt au partenariat. Par ailleurs, Lahaye et Pourtois (2000), Deslandes (1999), ainsi que l'OCDE (1997) soulignent que le partenariat est un idéal à atteindre puisqu'il se fonde sur le rapport d'égalité entre les parents et les enseignants, sur leur reconnaissance mutuelle d'expertise et de connaissances en matière d'éducation, de même que sur la prise de décision consensuelle (Larivée, 2008). Ils ajoutent qu'autant les parents que les enseignants doivent avoir confiance les uns envers les autres, qu'ils doivent viser des buts communs et établir une communication bidirectionnelle (Larivée, 2008). Le partenariat introduit donc une certaine procédure dans les relations entre les parents et les intervenants scolaires (Bouchard, 1998).

La coopération, quant à elle, serait plutôt un « processus d'interactions de personnes ou d'un groupe d'individus qui, par le partage de tâches, de responsabilités ou d'activités, réalisent un objectif spécifique » (Bouchard, et al., 1996, p. 22). De plus,

puisqu'elle suppose des décisions communes (Bouchard, 1998), la coopération sous-entend l'idée d'un partenariat sans l'application des principes d'égalité et de partage de pouvoir mentionnés précédemment (Bouchard, et al., 1996).

Le concept d'exercice du rôle parental (*parental involvement*), pour sa part, est défini par Hoover-Dempsey et Sandler (1997) comme étant des activités relatives à l'apprentissage qui seraient menées à la maison. Plusieurs auteurs répertorient les activités liées au rôle parental, et ces dernières concernent autant le suivi du travail scolaire à la maison, la supervision du progrès de l'enfant, la discussion avec son enfant à propos d'évènements liés à l'école, la poursuite d'activités pertinentes en lien avec la réussite scolaire, la communication avec les enseignants que le transport lors d'activités (Baker & Stevenson, 1986; Clark, 1993; Comer & Haynes, 1991; Dauber & J.L. Epstein, 1993; J.L. Epstein, 1986; J.L. Epstein & Dauber, 1991; Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1987; Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995; Lareau, 1989; Steinberg, Lambor, Dombusch, & Darling, 1992; U.S. Department of Education, 1994). Deslandes et Bertrand (2004) sont d'accord avec cette définition, mais ils désignent ce type d'activités sous le vocable de participation et distinguent la participation parentale à domicile de celle exercée à l'école. Larivée (2008), quant à lui, différencie la participation parentale de l'implication parentale. Dans un premier temps, il cite Legendre en écrivant que la participation est l'« action de prendre part à une activité [...] » (2005, p. 1004). Larivée (2008) ajoute qu'elle peut varier et passer d'une participation plutôt faible à une participation plus soutenue. Pour ce qui concerne

l'implication parentale, il est d'avis qu'elle se fonde sur une forte participation impliquant un engagement manifeste (Larivée, 2008). L'exercice du rôle parental, la participation et l'implication vont donc dans le même sens puisqu'il s'agit, dans les trois cas, de prendre part à une activité selon un degré d'engagement différent.

Aux fins de cette recherche, le concept de collaboration sera retenu, car il englobe ceux de l'exercice du rôle parental, de la participation et de l'implication. Quant aux concepts de coopération et de partenariat, l'auteure de cette recherche s'appuie sur les écrits de Deslandes (1999) et de Bouchard et al. (1996) pour les rejeter puisqu'il y est question de prises de décisions communes par l'école et les parents. À ce sujet, les quelque 17 années d'expérience en enseignement de l'auteure de cette recherche lui ont d'ailleurs permis de constater que ce type de décisions n'était effectivement pas courant dans les quatre écoles secondaires où elle a enseigné. À preuve, Larivée (2008) mentionne que les types de collaboration EF les plus répandus dans les écoles québécoises sont l'information mutuelle et la consultation, deux types de collaboration qui n'exigent effectivement pas de décisions communes. Maintenant que le concept de collaboration est défini, une présentation des principaux modèles élaborés pour mieux la comprendre s'impose.

2.2 Les différents modèles de la collaboration école-famille

Les modèles de Christenson et Sheridan (2001), d'Epstein (2001, 2005) et de Hoover-Dempsey et al. (2010) ont été retenus dans cette section puisqu'ils ont comme but d'appréhender la collaboration EF et de suggérer des moyens pour la parfaire.

Autrement dit, comme les deux microsystèmes favorisant le développement de l'enfant, soit la famille et l'école, sont habitués d'agir de façon autonome, ces différents modèles visent alors à créer leur rencontre (Christenson & Sheridan, 2001).

2.2.1 Le modèle de Christenson et Sheridan (2001)

Le modèle des 4 A (approche, attitude, atmosphère, actions) présenté par Christenson et Sheridan (2001) est un cadre de référence des liens entre la famille et l'école pour influencer positivement les apprentissages des enfants. Ces auteures reconnaissent que la mise en application de leur modèle exige un changement de paradigme afin qu'une réelle collaboration EF puisse s'opérer.

Tout d'abord, elles définissent le premier A, l'approche, comme étant le cadre de référence des interactions entre la famille et l'école et elles y identifient huit conditions :

- 1) des objectifs mutuellement partagés par l'école et la famille concernant les apprentissages des enfants;
- 2) la croyance que la collaboration EF est primordiale;
- 3) la croyance que le travail en collaboration est profitable au développement et aux apprentissages de l'enfant;
- 4) la reconnaissance que les apprentissages faits à l'extérieur de l'école ont tout autant de valeur que ceux faits à l'école;
- 5) la reconnaissance que la nature et la qualité de la collaboration EF influence (positivement ou négativement) la réussite scolaire des enfants;
- 6) la reconnaissance que la collaboration EF peut se faire de différentes façons;
- 7) la recherche de moyens par les enseignants pour inviter les parents à venir discuter des différents processus éducationnels;
- 8) l'adoption d'une politique soulignant l'importance de la collaboration EF et les attentes la concernant.

Elles recommandent donc une approche où l'importance de la famille est partagée et sans équivoque et où les rôles significatifs de la famille et de l'école sont clairement établis. Elles ajoutent que l'approche est communiquée par l'attitude que le personnel scolaire adopte par rapport à la famille (Christenson & Sheridan, 2001).

Ainsi, le deuxième A, soit l'attitude, fait référence aux valeurs et aux perceptions liées à la collaboration EF. Dans le même ordre d'idée que le premier A, l'approche, Christenson et Sheridan (2001) identifient neuf conditions pour avoir une attitude menant à une collaboration EF efficace : 1) les tentatives pour comprendre les besoins, les idées, les opinions et les points de vue des familles et des enseignants; 2) le recours à des stratégies de résolution de problème lors des interactions avec la famille; 3) la volonté de partager leurs points de vue respectifs; 4) la perception que la collaboration EF est essentielle; 5) l'adoption d'une attitude positive qui s'oriente vers la famille, l'école et les forces de l'enfant, plutôt que vers les problèmes et les déficits; 6) la volonté de coconstruire le portrait global de l'enfant en discutant, en explorant et en comprenant les différents points de vue; 7) la volonté commune d'écouter et de répondre aux préoccupations de la famille et de l'école en tenant compte des différents points de vue; 8) le respect réciproque de la famille et de l'école; 9) la compréhension qu'il existe des obstacles à la collaboration EF, et ce, autant pour la famille que pour le personnel scolaire. D'ailleurs, ces auteures précisent qu'une collaboration EF efficace nécessite un travail systématique pour surmonter les obstacles surgissant entre la famille et l'école. C'est pourquoi elles considèrent que pour être de véritables partenaires, l'école et la

famille doivent considérer la collaboration EF comme un mode de fonctionnement. Sous cet angle, la collaboration EF est une attitude et non une activité (Christenson & Sheridan, 2001).

Ensuite, le troisième A, l'atmosphère, réfère au climat de l'école, autant pour les familles que pour le personnel scolaire. À ce sujet, Christenson et Sheridan (2001) sont d'avis que la collaboration EF améliore le climat de l'école alors que ce dernier peut favoriser ou défavoriser la collaboration EF. Elles précisent que si les parents ne collaborent pas avec l'école, celle-ci se doit de repenser ses pratiques en matière de climat scolaire. Encore une fois, elles proposent neuf conditions pour établir un climat propice à la collaboration EF : 1) la reconnaissance de la valeur de la famille et sa sollicitation active lors de prises de décision importantes au sujet de l'enfant; 2) l'utilisation des ressources tant familiales que scolaires pour favoriser les résultats positifs des enfants; 3) l'établissement d'un climat accueillant, respectueux, inclusif, positif et de soutien pour tous ; 4) des stratégies de communication variées afin de respecter les antécédents des parents en cette matière et de faciliter leur compréhension ; 5) des stratégies de communication variées afin de partager l'information concernant l'enfant ; 6) la confiance mutuelle des parents et des enseignants ; 7) des mécanismes d'écoute et de réponse concernant les préoccupations de la famille et de l'école ; 8) des options significatives et flexibles afin que les parents et les enfants puissent s'impliquer; 9) la création d'opportunités où les parents et le personnel scolaire puissent apprendre les uns des autres.

Enfin, le quatrième A, soit les actions, renvoie aux stratégies pour construire une responsabilité partagée entre la famille et l'école. Christenson et Sheridan (2001) soulignent aussi que l'approche, l'attitude et l'atmosphère sont en quelque sorte la toile de fond des actions à mener. Six conditions ont été identifiées par ces auteures pour mener à bien des actions permettant aux différents acteurs de travailler en partenariat : 1) des informations offertes aux familles sur les politiques et les pratiques de l'école, les droits des parents et des élèves en matière d'éducation et les avenues possibles pour favoriser l'engagement dans l'apprentissage ; 2) des opportunités et des mécanismes permettant aux familles et à l'école de planifier conjointement et de collaborer à la résolution des problèmes ou à l'amélioration des expériences d'apprentissage des élèves; 3) la mise en place d'un processus de soutien mutuel pour les familles et les éducateurs; 4) l'assistance et les ressources nécessaires pour créer et maintenir la collaboration EF; 5) des politiques et des pratiques favorisant le partage des responsabilités entre l'école et la famille; 6) la révision régulière par les parents et le personnel scolaire de leur disponibilité, de leur accessibilité et de leur flexibilité en ce qui a trait à leurs rôles et à leurs responsabilités pour favoriser l'apprentissage des élèves et l'engagement de l'école. Cependant, ces auteures reconnaissent, à l'instar de plusieurs chercheurs (Archambault & Chouinard, 2003; Auduc, 2011; Conroy & Mayer, 1994; J.L. Epstein, 1989; Royer, Saint-Laurent, Moisan, et al., 1995), que les enseignants ne sont pas formés pour travailler en collaboration avec les parents, ce qui constitue, selon elles, l'un des plus gros obstacles à l'instauration d'une collaboration EF centrée sur le développement et l'apprentissage des élèves.

2.2.2 Le modèle d'Epstein (2001, 2005)

Lors de ses nombreuses recherches, Epstein (1987; 2005; 2011) a élaboré un modèle où la participation parentale s'appuie sur l'interaction entre l'école, la famille et la communauté. Ce modèle, inspiré du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986), permet donc d'identifier, dans une perspective sociale et organisationnelle, le type de collaboration familiale mise en œuvre dans une école. Ainsi, elle a identifié six types de collaboration différents : 1) le soutien au rôle parental; 2) la communication; 3) le volontariat; 4) l'apprentissage à la maison; 5) les prises de décision, c'est-à-dire que les familles prennent part aux décisions de l'école, à sa gouvernance, à des représentations par l'entremise d'organismes agissant au nom des enseignants et des parents, ainsi qu'à différents comités ou organisations parentales; 6) la collaboration avec la communauté (J. L. Epstein, 2005). Ce modèle illustre donc la collaboration d'un point de vue organisationnel (Deslandes, 1999). D'ailleurs, le MELS s'inspire de cette typologie lorsqu'il est question de la collaboration école-famille-communauté dans ses écrits (Gouvernement du Québec, 2010c). Cette auteure a aussi démontré que lorsqu'une école prévoit, dans son plan d'action, des activités qui tiennent compte de cette typologie, cette façon de faire aide autant le personnel scolaire, les parents que les membres de la communauté à s'engager à l'école, à la maison et dans la communauté (J. L. Epstein, 2001; J.L. Epstein et al., 2002). En effet, lorsque les parents entrent dans l'école, ils sont ainsi exposés à ses valeurs, aux contenus curriculaires, aux savoirs scolaires transmis à l'enfant et aux pratiques éducatives qui y sont exercées : ils sont, de cette façon, sensibilisés à la culture de l'école (Boulangier et al., 2011; Lawson, 2003).

2.2.3 Le modèle de Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice (2010)

Hoover-Dempsey et al. (2010), pour leur part, ont revisité le modèle proposé par Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) concernant le processus de participation parentale. Elles ont ainsi identifié cinq niveaux et demi à ce processus allant de la motivation des parents à s'impliquer à l'école (1) à l'influence bénéfique de leur participation sur les résultats des enfants (5), en passant par le choix d'une forme spécifique d'implication ou d'activités (1,5), par l'utilisation de diverses stratégies pour soutenir leur enfant dans ses apprentissages (2-3) et par l'opportunité d'influencer les caractéristiques personnelles de leur enfant dans le but de l'accompagner dans sa réussite (4). Ce modèle vient donc en quelque sorte compléter celui d'Epstein (1987, 2005) présenté dans le paragraphe précédent puisqu'il précise en quoi les caractéristiques familiales et les caractéristiques des élèves peuvent avoir un effet sur la motivation à collaborer avec l'école.

À l'instar de Deslandes et Bertrand (2005), d'Epstein et Van Voorhis (2001), ainsi que de Green, Walker, Hoover-Dempsey et Sandler (2007), Hoover-Dempsey et al. (2010) sont d'avis que les invitations adressées aux parents concernant leur participation à l'éducation de leur enfant présentent la plus grande influence sur leur motivation. Ces invitations, créant un climat propice à l'engagement parental, voient d'ailleurs leur pouvoir persuasif augmenté si elles proviennent des enfants eux-mêmes, et ce, même si elles sont plus souvent qu'autrement orchestrées par les enseignants qui y intègrent des tâches spécifiques amenant les parents à soutenir leur enfant au moment des devoirs

(Balli, et al., 1998; Gonzalez, Andrade, Civil, & Moll, 2001; Hoover-Dempsey, et al., 2010). Toutefois, les invitations émanant directement des enseignants produisent aussi leur effet dans la mesure où elles reflètent explicitement que le soutien parental fera une différence dans les apprentissages de l'enfant (Hoover-Dempsey, et al., 2010). Dans le même ordre d'idée, Deslandes (2010a) est d'avis que plus les parents perçoivent des invitations de la part des enseignants à participer entraînant une prise de conscience qu'il est de leur responsabilité parentale de participer à l'école, plus ils y participent.

À ces invitations adressées aux parents s'ajoutent la construction de leur rôle parental et celle de leur sentiment d'efficacité personnelle comme éléments motivationnels personnels. En effet, ces deux constructions rendent les parents aptes à répondre à deux questions fondamentales (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Hoover-Dempsey, et al., 2010):

- suis-je censé être engagé dans l'éducation de mon enfant?
- est-ce que mon engagement fera une différence dans les apprentissages et la réussite de mon enfant?

Selon Hoover-Dempsey et al. (2010), la construction de ces deux éléments motivationnels personnels chez les parents se voit influencée par leur expérience familiale, de même que par leur expérience personnelle du système scolaire. Toutefois, elles ajoutent que la construction de ces deux éléments motivationnels chez les parents est probablement encore plus influencée par leur milieu familial actuel et leur expérience récente et présente du milieu scolaire de leur enfant.

2.2.4 Les points communs de ces trois modèles de collaboration école-famille

Ces trois modèles sont complémentaires puisqu'ils visent tous à mieux comprendre la collaboration EF et à mettre en place des stratégies qui l'améliorent. Premièrement, les trois modèles font référence à la nécessité que les parents soient conscients du rôle qu'ils ont à jouer dans l'éducation et le développement de leur enfant; deuxièmement, Epstein (2001; 2011), de même que Hoover-Dempsey et al. (2010) sont d'avis que la motivation entourant la prise de décision du parent à s'impliquer avec les intervenants de l'école est déterminante dans la collaboration EF; troisièmement, Hoover-Dempsey et al. (2010), ainsi que Christenson et Sheridan (2001) considèrent que diverses stratégies doivent être utilisées pour amener les parents à soutenir leur enfant dans ses apprentissages. Ces deux modèles proposent, entre autres, le recours à des invitations lancées aux parents pour susciter leur engagement ou pour partager des informations concernant l'enfant. La dernière section de ce cadre conceptuel concernera le concept d'intervention de collaboration EF.

2.3 Les interventions de collaboration école-famille menées par les enseignants

Les interventions de collaboration EF s'apparentent aux interventions éducatives précoces que Friendly et Lero (2002), de même que Terrisse et al. (2008) définissent comme étant des moyens pour prévenir les problèmes d'adaptation scolaire et sociale. Plus spécifiquement, aux fins de cette recherche, autant les interventions de collaboration EF menées par un enseignant seul que celles menées par un enseignant en collaboration avec des membres de son équipe-école ont été étudiées. Toutes ces interventions avaient pour objectif de prévenir le décrochage scolaire chez les élèves

présentant des facteurs de risque familiaux. Les écrits scientifiques énoncent d'ailleurs différentes recommandations afin que ces interventions soient menées efficacement : elles doivent être multidimensionnelles, tenir compte des facteurs de risque et de protection, être menées tôt dans la scolarité des élèves et faire l'objet de formation auprès des enseignants.

2.3.1 Le caractère multidimensionnel des interventions de collaboration EF

Les interventions de collaboration EF doivent être menées dans une perspective multidimensionnelle (Blaya, 2010b; Conseil supérieur de l'éducation, 1998; Potvin & Lapointe, 2010; Terrisse, et al., 2008), c'est-à-dire que les parents doivent être considérés par le personnel enseignant comme des collaborateurs indispensables à la réussite de l'enfant (Christenson & Sheridan, 2001; Gouvernement du Québec, 2009) et non comme des extras souhaitables (Christenson & Sheridan, 2001). Cette approche préconisée par les chercheurs des dernières années prend son origine dans les écrits de Bronfenbrenner qui recommandait, dès la fin des années 1970, une approche écosystémique où les interventions devaient prendre en compte les différentes composantes de l'écosystème de l'élève : ses parents, ses enseignants, les professionnels scolaires et les membres de la communauté pour pouvoir assurer le plus possible sa réussite (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Conseil supérieur de l'éducation, 1998; Terrisse, et al., 2008). À ce sujet, Terrisse et al. (2008) sont d'avis que « cette perspective oblige donc les enseignants et tous les autres intervenants à modifier leurs pratiques, notamment en développant des relations de collaboration avec les parents et entre eux,

en reconnaissant leurs compétences mutuelles, et à acquérir de nouvelles connaissances » (p. 56).

Concrètement, ces interventions doivent être orientées de manière à reconnaître le rôle parental et à faciliter la participation des parents (Potvin, et al., 2007). C'est pourquoi une communication bidirectionnelle, régulière et significative doit être établie entre les parents et les enseignants afin qu'ils partagent leurs idées à propos de leurs attentes, de leurs responsabilités et de leurs buts respectifs, de même que leurs informations à propos de l'enfant (Christenson & Sheridan, 2001; Hoover-Dempsey, et al., 2010; Swap, 1993). Dans cette ordre d'idée, les parents doivent fournir des informations sur le passé de l'enfant, ses forces et ses caractéristiques, et les enseignants doivent en fournir sur les programmes scolaires et les progrès de l'élève (Christenson & Sheridan, 2001; Swap, 1993). Henderson et al. (2007) énoncent d'ailleurs que le personnel scolaire se doit de traiter et de reconnaître les parents comme les experts qu'ils sont puisqu'ils sont les premiers enseignants de leurs enfants. Pour y arriver, les enseignants sont alors tenus d'adopter une attitude ouverte, invitante et empreinte de respect envers tous les parents (Christenson & Sheridan, 2001). Une collaboration EF sous le signe de la bonne entente pendant le primaire aurait, qui plus est, des répercussions positives puisqu'elle agirait sur la motivation à réussir de l'adolescent (Archambault & Chouinard, 2003; Salomon & Comeau, 1998).

Henderson et al. (2007) précisent aussi que plus la relation de collaboration entre l'école et la famille est authentique, plus la réussite des élèves s'accroît. C'est pourquoi Deslandes (2010a) estime que l'actualisation de la collaboration EF est possible si l'école y croit et que les intervenants scolaires laissent les parents y prendre part (Simon, 2004) et les acceptent tels qu'ils sont (Christenson & Sheridan, 2001; Margolis & Brannigan, 1990). En outre, l'une des caractéristiques essentielles de la relation unissant les parents et les enseignants est la nécessité de différer le moins possible leurs échanges et discussions (Asdih, 2008). Par voie de conséquence, un climat de confiance doit être établi le plus rapidement possible afin qu'une culture du dialogue constructif (Christenson & Sheridan, 2001; Eccles & Harold, 1993; Iverson, Brownlee, & Walberg, 1981; Izzo, et al., 1999; Reynolds, Weissberg, & Kaspro, 1992) s'implante chez les collaborateurs de la réussite des enfants, le tout dans la convivialité et la souplesse (Asdih, 2008).

2.3.2 La prise en considération des facteurs de risque et protection

Le choix de mener telle intervention de collaboration EF plutôt que telle autre auprès de l'enfant, la famille ou la communauté (Gouvernement du Québec, 2009; Terrisse, et al., 2008; Terrisse, Larose, & Lefebvre, 2001) doit tenir autant compte des facteurs de risque que des facteurs de protection (Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010). Ainsi, ces interventions pourraient viser à améliorer le sentiment de compétence parentale et à sensibiliser le parent à l'importance qu'il exerce un soutien émotif et scolaire auprès de son enfant (Archambault & Chouinard, 2003; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010). Elles pourraient aussi avoir comme but d'encourager le

maintien de l'organisation et de la cohésion familiales, de même que celui d'un climat familial positif (Archambault & Chouinard, 2003; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010). Enfin, elles pourraient sensibiliser les parents à l'importance d'adopter un style parental démocratique ou à encourager une relation de qualité entre leur enfant et un adulte significatif dans le but de favoriser sa réussite scolaire (Archambault & Chouinard, 2003; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010).

En bref, les bienfaits de la collaboration sont intensifiés lorsque les parents reçoivent du soutien approprié de la part des enseignants (Archambault & Chouinard, 2003; Montandon, 1996). De plus, dans le cas où des enfants sont issus d'une culture familiale qui diffère de celle de l'école, la collaboration EF peut servir de ressources pour soutenir leur adaptation aux demandes de l'école (Christenson & Sheridan, 2001) ou pour faire le pont entre la vulnérabilité et l'attitude défensive qu'autant l'école que la famille peut introduire dans leur relation (Bryk & Schneider, 2002; Christenson, 2004; J.L. Epstein, 1986; J.L. Epstein & Van Voorhis, 2001; Hoover-Dempsey, et al., 2010). Henderson et al. (2007) ajoutent que, si des parents sont trop débordés par leurs problèmes personnels pour pouvoir exercer leur rôle, il faut alors que l'école se tourne vers un autre membre de la famille, par exemple un des grands-parents, ou bien un voisin, un ami proche de la famille voire un organisme communautaire, pour agir comme parent auprès de l'enfant.

2.3.3 La nécessité d'agir tôt dans la scolarité de l'enfant

Il importe également que les interventions soient menées tôt dans la scolarité de l'enfant (Garnier, et al., 1997; Gouvernement du Québec, 2009; Potvin & Lapointe, 2010; Schmidt, et al., 2003; Stormont, 2002). D'une part, « plus l'intervention auprès des enfants à risque sera précoce, plus les chances de favoriser [...] la poursuite de l'école seront importantes » (Potvin & Lapointe, 2010, p. 7); d'autre part, les parents qui s'engagent tôt dans la scolarité de leur enfant ont tendance à le faire tout au long du cheminement scolaire de l'enfant, ce qui a comme conséquence d'améliorer son engagement, ses résultats et sa persévérance scolaires, ses compétences en lecture et en mathématiques, son engagement scolaire, ses habitudes de travail et ses échanges avec ses parents (Barnard, 2004; Christenson & Sheridan, 2001; Cooper, et al., 1998; Deslandes, 2010a; Jeynes, 2005; Rimm-Kauffman & Pianta, 1999; Tazouti & Jarlegan, 2010; Xu & Corno, 1998). À ce propos, certains chercheurs sont d'avis que, d'une part, l'engagement des parents dans le suivi scolaire est plus grand si l'enfant présente un retard scolaire ou de faibles résultats (Poncelet & Dieredonck, 2009; Tazouti & Jarlegan, 2010) et, d'autre part, leur participation parentale est plus grande au niveau primaire, diminue beaucoup vers la quatrième année du primaire et est à son plus bas niveau au secondaire (Deslandes, 2001a; Eccles & Harold, 1996; Eccles & Harold, 1993; Pelco & Ries, 1999). En outre, selon Blaya (2010b), les interventions doivent être mises en œuvre sur une longue durée dans la pratique quotidienne, et ce, à tout âge pour augmenter le succès scolaire (Kreider, Caspe, Kennedy, & Weiss, 2007), car le décrochage scolaire est un long processus qui se construit au fil des jours; c'est une idée

qui germe progressivement dans la tête des élèves à risque de décrocher (Potvin, et al., 2007) et qui peut apparaître tout au long de leur scolarité.

2.3.4 La formation des enseignants en matière de collaboration EF

Les enseignants ne savent pas toujours comment s'y prendre pour amener les parents à collaborer à la scolarité de leur enfant (Archambault & Chouinard, 2003; Auduc, 2011; Conroy & Mayer, 1994; J.L. Epstein, 1989), car leur formation est pour le moins approximative en ce qui concerne les interactions efficaces à mener auprès des parents et la mise en place d'un contexte favorisant une collaboration fructueuse (Archambault & Chouinard, 2003; Royer, Saint-Laurent, Moisan, et al., 1995). Terrisse et al. (2005) affirment d'ailleurs que l'intervention auprès des parents dans le but de les soutenir dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives correspond à de l'éducation aux adultes. En conséquence, il ajoute que les enseignants devraient recevoir une formation en éducation et en pédagogie pour adultes.

L'idée de faire de la collaboration EF pour les enseignants serait alors influencée, d'une part, par le rôle qu'ils croient qu'ils sont censés adopter avec les familles et, d'autre part, par leur sentiment d'autoefficacité (Hoover-Dempsey, et al., 2010). Tout d'abord, leurs expériences personnelles de collaboration EF (Graue, 2005) et leurs perceptions de l'importance du rôle qu'ils ont à jouer dans cette collaboration (Biddle, 1979; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) influeraient sur la compréhension de ce rôle (Hoover-Dempsey, et al., 2010). Ensuite, leurs expériences personnelles (des réussites ou des échecs de collaboration EF), leurs expériences interpersonnelles (des

observations de réussites de collaboration EF ou des échanges avec des pairs) et, à un degré moindre, la persuasion verbale, spécialement si elle propose du soutien pour développer les compétences à collaborer efficacement avec les parents agiraient sur leurs croyances personnelles quant à la probabilité de succès auquel leurs efforts peuvent mener (Bandura, 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002; Hoover-Dempsey, et al., 2010). C'est dire que, tout comme la culture familiale entre en ligne de compte dans la compréhension des responsabilités des parents dans la collaboration EF, la culture professionnelle de l'école influence aussi le personnel scolaire (Hoover-Dempsey, et al., 2010). Partant de ce fait, pour que l'école réussisse à engager son personnel dans la collaboration EF, elle doit inscrire clairement dans ses politiques quelles sont ses pratiques, ses évaluations, son engagement communautaire et, ce qui est le plus important, son soutien au développement d'une collaboration EF efficace (Hoover-Dempsey, et al., 2010).

Enfin, la littérature scientifique identifie quelques exemples d'interventions de collaboration EF qu'il apparaît justifié de présenter à titre indicatif, même si ce ne sont pas des interventions qui tiennent systématiquement compte des facteurs de risque et de protection familiaux : le fait que les enseignants s'ajustent aux compétences de lecture des parents (Casper, et al., 2007), qu'ils communiquent avec les parents absents de rencontres prévues (Casper, et al., 2007), qu'ils les encouragent à donner leur avis (Casper, et al., 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) ou qu'ils acheminent dans les familles des exemples de stratégies spécifiques liées à des situations précises (Deslandes

& Bertrand, 2004). Henderson et Mapp (2002) précisent aussi que les stratégies de collaboration les plus efficaces sont les rencontres individuelles avec les parents, les envois de matériel à la maison sur les façons d'aider l'enfant et les appels téléphoniques réguliers (Deslandes, 2004). La rubrique subséquente fera état des programmes d'intervention précoce du décrochage scolaire qui sont très peu présents au Québec.

2.4 Les programmes d'intervention

Il existe quelques programmes d'intervention pour prévenir le décrochage scolaire au primaire, mais ils se retrouvent tout particulièrement dans les écoles étatsuniennes. En effet, plusieurs auteurs recensent des programmes comme le *Chicago Child-Parent Centre and Expansion Program* (Reynolds, Temple, Robertson, & Mann, 2001; Temple, Reynolds, & Miedel, 2000), le *DIFT* (Direct Instruction Follow Through) présenté par Blaya (2010b), le *Check & Connect* (Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005) dont l'adaptation québécoise est connue sous le nom de PEPS (programme d'engagement à la persévérance scolaire), de même que le programme de Hampton, Mumford et Bond (1998) qui vise l'augmentation du taux de réussite scolaire des enfants. Au Québec, des chercheurs tels que Potvin et ses collègues (1992) ont proposé un guide et des activités pour prévenir le décrochage scolaire des jeunes du début du secondaire et, encore une fois, Potvin en collaboration avec Lapointe cette fois-ci (Potvin & Lapointe, 2010) ont proposé un programme de prévention du décrochage scolaire dès le primaire, de même qu'un outil de dépistage des élèves à risque au primaire (Potvin, 2011). Il apparaît que ce programme québécois (Potvin & Lapointe, 2010) et son outil de dépistage (Potvin, 2011), de même que la stratégie *Agir autrement pour le primaire* (Gouvernement du

Québec, 2003c) soient les seuls qui s'intéressent spécifiquement aux élèves de l'école primaire. À ces propositions de programme, Deslandes ajoute des conditions essentielles à la réussite de la collaboration école-famille-communauté puisque « l'engagement des parents à l'égard de la formation que reçoivent leurs enfants à l'école constitue un facteur déterminant pour la réussite » (2010b, p. 2). S'inspirant de l'organisme étatsunien *Community Learning Centre*, elle précise qu'il est primordial d'explorer le rôle que chaque partenaire doit jouer, que ce soient les parents, les intervenants scolaires ou les membres de la communauté. Ensuite, elle suggère d'amorcer le travail de collaboration après avoir formé une équipe composée de parents, d'intervenants scolaires et de membres de la communauté qui planifiera les actions à mener et qui les implantera. En dernier lieu, Deslandes (2010b) insiste sur la nécessité d'évaluer sur les plans social, scolaire, environnemental, économique, etc. les différentes actions menées selon le plan d'action prédéterminé dans la phase de planification.

Blaya (2010b) rappelle toutefois que ces programmes d'intervention ne sont qu'une des facettes de la prévention du décrochage scolaire. En effet, toutes les écoles ont le devoir d'offrir des pratiques éducatives positives où tous les élèves peuvent vivre des réussites, tant sur les plans scolaire que social (Blaya, 2010b).

3. Le résumé du cadre conceptuel

Ce cadre conceptuel a permis de présenter les différents concepts qui serviront à répondre à la question de recherche mentionnée dans la problématique : comment des

interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire tiennent-elles compte des facteurs familiaux?

En résumé, le décrochage scolaire a été décrit comme étant un long processus qui se construit dès l'enfance (Alexander, et al., 2001; Potvin & Lapointe, 2010), et Finn (1989), de même que Garnier et al. (1997) considèrent la famille comme étant un élément essentiel à la prévention du décrochage scolaire. Ensuite, à la lumière des écrits scientifiques recensés dans ce cadre conceptuel, les interventions menées par les enseignants devraient viser à favoriser la collaboration EF (Blaya, 2010a; Deslandes, 2001b). Enfin, tant les facteurs de risque familiaux que les facteurs de protection familiaux ont été pris en compte dans cette recherche pour identifier les interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire auprès de parents d'enfants à risque de décrocher dans un futur rapproché (Bridgeland, et al., 2008; Henderson & Mapp, 2002).

Le prochain chapitre de ce mémoire présentera le devis méthodologique de cette recherche portant sur les interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves présentant des facteurs de risque familiaux.

Devis méthodologique

Savoie-Zajc et Karsenti (2011) sont d'avis que l'élaboration logique et cohérente d'un problème de recherche, d'un cadre conceptuel et d'un devis méthodologique permet la réalisation d'une recherche. Selon ces mêmes auteurs, ce n'est qu'après avoir défini la méthodologie que le chercheur peut procéder au choix des méthodes de collecte de données et d'analyse. Potter (1996) définit d'ailleurs la méthodologie comme « l'ensemble des perspectives sur la recherche; elles dégagent une vision de la nature de la recherche, comment celle-ci devrait être conduite » (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011, p. 50). À la lumière des propositions de ces chercheurs, l'auteure de ce mémoire procédera, dans ce chapitre, à situer la présente recherche sur le plan méthodologique. Pour y arriver, elle précisera la position épistémologique de la recherche, la technique d'échantillonnage, les méthodes et les outils de collecte de données, les modalités de l'analyse des données qualitatives, les critères de rigueur scientifique et éthique de cette recherche, de même que ses limites.

1. La position épistémologique

La position épistémologique adoptée dans cette recherche ne saurait être compréhensible sans le rappel de la question de recherche, de même que celui des objectifs. Ainsi, la question de recherche se lit comme suit : comment des interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire tiennent-elles compte des facteurs familiaux? De cette question découlent deux objectifs, soit répertorier des interventions de collaboration EF menées par des

enseignants du primaire qui tiennent compte des facteurs familiaux et décrire les conditions de mise en application de ces interventions. Ces énoncés imposent donc la poursuite d'une recherche qualitative dont la perspective est interprétative et constructiviste (Savoie-Zajc, 2009).

Ce sont donc des données suscitées – issues d'un questionnaire et d'entrevues semi-dirigées portant sur les interventions de collaboration EF – qui constituent les instruments de la présente recherche (Van der Maren, 2003). Savoie-Zajc (2011) est d'ailleurs d'avis que de tels outils de collecte de données se complètent puisqu'ils font ressortir des points de vue que l'autre ne peut traiter. Plus précisément, les données sont le résultat des réflexions écrites des enseignantes-participantes répondant aux questions ouvertes du questionnaire (Savoie-Zajc, 2011) et des entrevues semi-dirigées menées par l'auteure de ce mémoire auprès de ces mêmes enseignantes-participantes. En fait, ces entrevues ont servi à demander aux enseignantes-participantes d'expliquer ce qu'elles font et pourquoi elles le font (Van der Maren, 2003). Par conséquent, c'est une dynamique de coconstruction de sens qui s'est organisée entre l'auteure de ce mémoire et les enseignantes-participantes, et celle-ci a permis une nouvelle compréhension du sens (Savoie-Zajc, 2004, 2009, 2011) que des enseignantes donnent aux interventions de collaboration qu'elles mènent auprès des parents présentant des facteurs de risque liés au décrochage scolaire potentiel de leur enfant. Ces données traduisent l'épistémologie dominante qu'est la recherche qualitative/interprétative; qui plus est, elles seraient effectivement difficiles à quantifier (Deslauriers, 1991; Deslauriers & Kérésit, 1997),

compte tenu de la volonté de l'auteure de ce mémoire de comprendre de l'intérieur la réalité des enseignantes-participantes. Cette volonté la mène donc à faire siennes les perspectives écosystémique (Bronfenbrenner, 1986; Terrisse, et al., 2008) et interactive propres à la recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Enfin, la démarche de recherche qualitative/interprétative s'avère tout à fait appropriée en sciences de l'éducation puisqu'elle permet l'accessibilité des résultats et des connaissances produites aux participants, de même qu'elle tient « compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement » (Savoie-Zajc, 2011, p. 125).

2. L'échantillon et les critères de sélection des participants

Miles et Huberman (1994/2003) sont d'avis que « l'échantillonnage suppose que l'on décide non seulement des personnes que l'on va observer ou interviewer, mais aussi des milieux, des événements et des processus sociaux » (p. 63). Savoie-Zajc (2007), pour sa part, précise qu'un échantillonnage « scientifiquement valide » dans une recherche qualitative/interprétative repose sur des choix justifiables, évidents, marqués par l'ouverture d'esprit et dont l'intention est de permettre une compréhension approfondie et novatrice de l'objet d'étude. Elle précise aussi que l'échantillonnage est déterminé par quatre composantes générales : 1) l'intentionnalité et la pertinence relativement à l'objet et aux questions de la recherche; 2) la théorie et les concepts rattachés à l'objet d'étude; 3) l'accessibilité et le respect des règles éthiques; 4) l'acceptabilité et la crédibilité de l'échantillonnage auprès des communautés scientifique et professionnelle qui prendront connaissance des résultats obtenus par la recherche

menée. À la lumière de ces énoncés, les questions de l'échantillon et des critères de sélection des participants revêtent alors une dimension stratégique et centrale dans la démarche de recherche puisqu'elles influencent le processus d'analyse et d'interprétation des résultats (Savoie-Zajc, 2007). S'appuyant sur les propos de LeCompte et Preissle (1993), de Miles et Huberman (1994), ainsi que de Pires (1997), Savoie-Zajc (2007, 2011) suggère donc de fonder la démarche d'échantillonnage en répondant aux questions suivantes : « qui approcher, quels sont les buts visés, quelles sont les considérations à prendre en compte, quel est le cadre méthodologique et quelles sont les précautions éthiques? » (2007, p. 102) Les réponses à ces questions se trouvent dans les prochaines rubriques.

2.1 Qui approcher et quel est le but poursuivi?

Van der Maren (1995) suggère de procéder par échantillonnage raisonné où la population à l'étude correspond aux caractéristiques définies dans le cadre conceptuel. Dans le même sens, Savoie-Zajc (2007, 2011) indique que l'intentionnalité et la pertinence relativement à l'objet d'étude et à la question de recherche sont des composantes de l'échantillonnage. À la lumière de ces propositions, l'auteure de ce mémoire a recruté des enseignantes-participantes dans des écoles primaires des régions du Saguenay-Lac-Saint-Jean et des Laurentides. Avant tout, l'intention première de l'auteure de ce mémoire était de recruter des enseignants dans les écoles situées dans les municipalités présentant un taux de sortie sans diplôme du secondaire de 30 à 39,99 % voulant s'assurer ainsi que des élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché seraient au nombre des élèves des enseignants-participants. Cependant, la grande

instabilité du personnel des écoles primaires situées dans ces municipalités limitait le nombre d'enseignants ayant œuvré pendant au moins deux ans dans ces écoles. En conséquence, le nombre d'enseignants pouvant y être recrutés y était restreint. Ensuite, l'auteure de ce mémoire a voulu compléter son recrutement d'enseignants dans des écoles situées dans des municipalités présentant un taux de sortie sans diplôme de 20 à 29,99 %. Ce choix, prenant son origine dans la volonté du MELs de hausser le taux de diplomation ou de qualification à 80 % chez les jeunes Québécois de 20 ans et moins, s'expliquait par le souhait de l'auteure de ce mémoire de décrire les interventions de collaboration EF que ces enseignants menaient. Cependant, cette fois-ci, presque tous les enseignants ont invoqué la lourde tâche de travail auquel ils sont astreints en guise de refus de participer à la présente étude. Finalement, ce sont des enseignantes oeuvrant dans des écoles situées dans des municipalités présentant un taux de sortie sans diplôme du secondaire oscillant entre 10 et 39,99 % qui ont été recrutées pour former l'échantillon de dix enseignantes-participantes à cette recherche. Les cartes géographiques élaborées par la Chaire UQAC-Cégep de Jonquière VISAJ (2010)¹ montrent les municipalités où le recrutement a été tenté et, dans six cas, réalisé. Ces deux cartes peuvent d'ailleurs être consultées à l'appendice A.

Premièrement, l'utilisation du taux de sortie sans diplôme du secondaire pour identifier les écoles primaires où ont été recrutées les enseignantes-participantes se

¹ L'ensemble des cartes des régions du Québec peuvent être consultées à l'adresse suivante : www.cartodiplome.qc.ca. Ces cartes géographiques sont le résultat d'une analyse des indicateurs de persévérance et de réussite scolaires de chacune des municipalités du Québec.

justifie par deux raisons issues du cadre conceptuel de ce mémoire. D'une part, le décrochage scolaire est un long processus qui se construit dès l'enfance, et ce, jusqu'à l'âge adulte (Alexander, et al., 2001; Blaya, 2010b; Potvin & Lapointe, 2010); d'autre part, un lien peut être établi entre les difficultés rencontrées par l'élève lors de son passage au primaire et la possibilité qu'il décroche véritablement au secondaire (Alexander, et al., 1997; Fortin, et al., 2004; Gélinas, et al., 2000; Potvin, et al., 2009). À ces raisons théoriques s'ajoute une raison logique, soit que les écoles primaires sont le bassin de recrutement des écoles secondaires où se concrétise le décrochage scolaire.

Deuxièmement, les enseignantes-participantes recrutées devaient avoir enseigné, au cours des deux dernières années, dans une école primaire située dans une municipalité présentant un taux de sortie sans diplôme du secondaire de 10 % et plus. Cette décision s'imposait parce que les enseignantes-participantes devaient remonter dans leurs souvenirs des deux dernières années pour remplir le questionnaire et répondre aux questions de l'entrevue semi-dirigée. Finalement, le choix de l'auteure de ce mémoire de poursuivre sa collecte de données dans deux régions différentes découle de sa connaissance de personnes-ressources (Boutin, 1997; Cefai, 2006; Seidman, 1991) en ces lieux.

Concernant le but poursuivi par la recherche, Savoie-Zajc (2007) insiste sur la dimension stratégique de l'échantillonnage puisque ses composantes fondamentales influencent directement l'analyse et l'interprétation des données. À la lumière des

objectifs de recherche du présent projet, une population homogène a donc été visée afin que s'opère, lors de l'analyse des données, une compréhension profonde (Savoie-Zajc, 2007) des interventions de collaboration EF menées par les enseignantes-participantes, de même que celle des conditions de mise en application de ces interventions.

2.2 Quelles sont les considérations à prendre en compte?

Les considérations à prendre en compte sont de deux ordres : le nombre de participants et le moment de la collecte de données.

2.2.1 Le nombre de participants

Dans un premier temps, il importe de se pencher sur le nombre d'enseignantes-participantes qu'il a fallu recruter pour mener à terme cette recherche. Selon Hamel (2000) et Savoie-Zajc (2007), la difficulté d'établir le nombre de participants dans une recherche qualitative\interprétative repose sur le fait qu'il n'existe pas de formule mathématique pour en faire le calcul comme c'est le cas en recherche quantitative. Ainsi, selon Ouellet et Saint-Jacques (2000), de même que Van der Maren (2003), la tradition pour établir le nombre de sujets à questionner réfère à la saturation empirique (Glaser & Strauss, 1967). Cette dernière est d'ailleurs atteinte lorsque « le chercheur réalise que l'ajout de données nouvelles dans sa recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié » (Mucchielli, 2004, p. 234). Selon Van der Maren (2003), cette façon de fonctionner, qui devrait être planifiée dès le moment où la collecte de données est mise en branle, permet au chercheur de s'assurer que toute l'information nécessaire a été obtenue. À l'instar de Van der Maren (2003), Savoie-Zajc (2007, p. 104) est d'avis que « le critère de saturation empirique développé par Glaser et

Strauss (1967) est certainement utile » pour établir le nombre de sujets devant participer à une recherche qualitative/interprétative.

Savoie-Zajc (2007) fait cependant remarquer que certains auteurs se livrent à une réflexion concernant le nombre de personnes à étudier, et ceux-ci commencent à reconnaître un « consensus » concernant le nombre de participants à recruter. Entre autres, selon Savoie-Zajc (2003, 2007), Creswell (1998) mentionne qu'un maximum de 10 participants à des entrevues serait requis pour une recherche phénoménologique, alors que Kvale (1996) est d'avis qu'un nombre de 10 à 15 personnes correspondrait au total de participants requis pour mener à bien une recherche qualitative. Ces deux exemples adoptent la position épistémologique de la recherche qualitative, position qui rejoint celle de la présente recherche et qui lui permet de s'en inspirer.

Ainsi, après avoir communiqué avec la direction des écoles primaires ciblées afin qu'elle lui indique les enseignantes-participantes potentielles, l'auteure de ce mémoire a pris personnellement contact avec ces enseignantes, en a sélectionné dix et a constitué une réserve de cinq autres candidates (Boutin, 1997; Seidman, 1991; Van der Maren, 2003) au cas où la saturation empirique (Savoie-Zajc, 2007; Van der Maren, 2003) n'aurait pas été atteinte après la collecte de données auprès de dix enseignantes-participantes (Creswell, 1998; Savoie-Zajc, 2007). Puis, la passation du questionnaire à questions ouvertes (Savoie-Zajc, 2011) a été effectuée, et des entrevues semi-dirigées lui

ont succédé. Avant de s'attarder au moment de la collecte de données, il importe de présenter les enseignantes-participantes à cette recherche en consultant le tableau 5.

Tableau 5

Les enseignantes-participantes du projet de recherche

Enseignantes	Années d'expérience	Taux de sortie sans diplôme du secondaire de la municipalité où se situe l'école	Cycle enseigné
E _{1C} ¹²	8	30 à 39,99 %	3 ^e
E _{2C}	10	30 à 39,99 %	2 ^e
E _{3C}	15	30 à 39,99 %	1 ^{er}
E _{4B}	17	20 à 29,99 %	1 ^{er}
E _{5C}	17	30 à 39,99 %	1 ^{er}
E _{6A}	5	10 à 19,99 %	2 ^e
E _{7B}	13	20 à 29,99 %	1 ^{er}
E _{8B}	15	20 à 29,99 %	1 ^{er}
E _{9A}	22	10 à 19,99 %	2 ^e
E _{10A}	30	10 à 19,99 %	1 ^{er}

2.2.2 Le moment de la collecte de données

Savoie-Zajc (2007) mentionne que la décision de commencer la collecte de données à telle ou telle période de l'année doit reposer sur la connaissance du rythme des écoles. C'est donc en s'appuyant sur son expérience professionnelle de plus de 15 ans en tant qu'enseignante que l'auteure de ce mémoire a choisi de mener sa collecte de données au cours des deux derniers mois de l'année 2011 et des deux premiers de 2012. De cette manière, les enseignantes-participantes avaient eu une étape scolaire pour bien

¹² Pour faciliter la désignation des enseignantes-participantes, ces dernières sont évoquées par les codes E₁ à E₁₀. Une lettre précisant le taux de sortie sans diplôme du secondaire de la municipalité où leur école se situe est ajoutée à ces codes. Ainsi, les enseignantes oeuvrant dans une école située dans une municipalité dont le taux de sortie sans diplôme du secondaire est de 10 à 19,99 % sont désignées par A; 20 à 29,99 % par B; 30 à 39,99 % par C.

s'adapter à leur groupe-classe, et le bulletin de la première étape était produit. Cette situation permettait alors aux enseignantes-participantes de consacrer un peu de temps à remonter dans leurs souvenirs des deux dernières années pour participer à la présente recherche. Reste à savoir quel est le cadre méthodologique de la présente recherche.

2.3 Quel est le cadre méthodologique?

Comme le mentionnent Deslauriers et Kérésit (1997), la décision d'opter pour tel devis méthodologique plutôt qu'un autre repose sur plusieurs raisons. Par exemple, d'après ces auteurs, selon que la recherche se veut exploratoire, descriptive ou vérificative, le devis méthodologique élaboré s'en verra influencé. Dans la présente recherche, le cadre méthodologique est celui de la recherche descriptive que Deslauriers et Kérésit (1997) définissent comme étant celle qui « posera la question des mécanismes et des acteurs [...] : par la précision des détails, elle proposera des informations contextuelles » (p. 112). Dans l'ensemble, cette définition se rapproche des objectifs de la présente recherche. Premièrement, ces derniers font référence aux mécanismes du phénomène étudié en visant à répertorier les interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire, de même qu'à décrire les conditions de leur mise en application; deuxièmement, ils font référence aux acteurs du phénomène étudié, c'est-à-dire aux enseignants du primaire et aux parents présentant des facteurs de risque de décrochage scolaire pour leur enfant, le tout en contexte de collaboration école-famille et de prévention du décrochage scolaire. La prochaine rubrique s'attardera à la dimension éthique de l'échantillonnage de cette recherche.

2.4 Quelles sont les précautions éthiques?

Tel que le recommandent Hobeila (2011), Martineau (2007), Savoie-Zajc (2007) et Van der Maren (2003), la démarche d'échantillonnage de la présente recherche, tout en ayant le souci de contribuer à l'avancement des connaissances, est conforme aux dimensions éthiques de la recherche. Ainsi, l'auteure de ce mémoire a veillé à respecter les enseignantes-participantes en agissant avec le plus de transparence possible lors de leur recrutement, de même qu'en ne portant pas de jugement sur leurs réponses, qui constituent les données brutes de cette recherche. De plus, elle a obtenu leur consentement libre et éclairé et elle a clarifié avec elles le bénéfice qu'elles pouvaient retirer à participer à cette recherche, le tout conformément aux règles d'éthique formulées dans l'*Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, & Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 2005). Elle a aussi préservé la confidentialité de leur identité, ainsi que celle des données produites en ayant recours à des lettres et à des chiffres (E_{1C}, E_{4B}, E_{6A}...) pour désigner les enseignantes-participantes. Le formulaire de consentement que ces dernières ont signé avant le début de la collecte de données en fait d'ailleurs foi. Enfin, une copie de l'attestation de la certification éthique de cette recherche, attestation décernée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAC, se trouve à l'appendice B. Maintenant que l'échantillonnage a été défini, il importe de présenter les méthodes et les outils qui ont été utilisés pour mener la collecte de données.

3. Les méthodes et les outils de la collecte des données

Les méthodes utilisées pour mener à bien la collecte de données de ce projet de recherche sont le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord. En effet, la triangulation des méthodes, c'est-à-dire l'utilisation d'au moins deux modes de collecte de données, permet de compenser les limites de l'un et de l'autre modes (Mucchielli, 2004; Savoie-Zajc, 2011). De plus, la triangulation permet d'optimiser l'exploration des différents aspects de l'objet d'étude en colligeant des données qui mettent en évidence ses diverses facettes (Savoie-Zajc, 2011). Les prochaines rubriques serviront donc à justifier le choix de ces méthodes de collecte de données, de même qu'à décrire les avantages et les inconvénients liés à leur utilisation.

3.1 Le questionnaire

La collecte de données a été menée à l'aide d'un questionnaire comportant deux questions fermées et dix questions ouvertes qui ont trouvé leur validité de contenu dans les objectifs de recherche (De Ketele & Roegiers, 1996) et dans le cadre conceptuel présenté au deuxième chapitre de ce mémoire (Miles & Huberman, 1994/2003), c'est-à-dire les concepts liés au décrochage scolaire et à la collaboration EF. C'est pourquoi les questions sont réparties en trois grands thèmes : le décrochage scolaire, la collaboration EF et les interventions de collaboration EF. Bien que les deux objectifs de recherche aient servi à l'élaboration de ce questionnaire original, il n'en demeure pas moins que, comme il s'agit d'un outil qui a pour but la collecte d'information (Boutin, 1997; Pourtois & Desmet, 1988), il porte davantage sur le premier objectif (De Ketele & Roegiers, 1996), soit celui de répertorier les interventions de collaboration EF menées

par des enseignants du primaire. En effet, ce questionnaire a servi à amorcer la réflexion des enseignantes-participantes afin de les préparer à l'entrevue semi-dirigée qui cherchait à connaître plus en profondeur leurs interventions de collaboration EF (premier objectif de recherche), de même que leurs conditions de mise en application (deuxième objectif de recherche).

Plus précisément, ce questionnaire a été préparé sous la supervision de l'équipe de direction de l'auteure de ce mémoire et en ayant à l'esprit les interrogations suivantes, soulevées par De Ketele et Roegiers (1996), de même que A. Ouellet (1994) : cette question est-elle essentielle? Est-ce qu'elle traite le sujet de manière complète? Une question supplémentaire serait-elle requise? Comment les questions seront-elles comprises par le répondant? Ce dernier a-t-il reçu toute l'information pour donner des réponses à ces questions? Sont-elles posées de façon neutre? La procédure de la collecte des données correspond-elle aux objectifs de recherche? Ainsi, afin de répondre à ces questions et d'obtenir une validation *à priori* de ce questionnaire (De Ketele & Roegiers, 1996), une professeure de l'Université du Québec à Chicoutimi, spécialiste de la recherche qualitative, a été consultée, et des modifications ont été apportées au questionnaire. Ensuite, une mise à l'essai a été menée auprès de trois enseignantes du primaire qui n'ont pas participé à la présente recherche afin de vérifier la compréhension des questions et la pertinence des informations à collecter à l'aide de ce questionnaire (De Ketele & Roegiers, 1996). À la suite de cette mise à l'épreuve, quelques

modifications ont aussi été apportées à l'outil de collecte de données. Une copie de ce questionnaire peut être consultée à l'appendice C.

Pour ce qui concerne la passation du questionnaire, chacune des enseignantes-participantes a reçu son questionnaire lors de la rencontre de recrutement. À cette occasion, l'ensemble du questionnaire a été lu avec les enseignantes-participantes, ce qui a permis à l'auteure de ce mémoire de répondre à toutes leurs questions afin qu'il soit bien compris. De plus, l'auteure de ce mémoire leur a assuré son entière disponibilité pour répondre par téléphone à toutes questions ultérieures. En tout et pour tout, elles ont dû consacrer environ une heure sur une période de deux semaines pour répondre à ce questionnaire. Ce délai trouve sa justification dans le fait que le questionnaire exigeait un exercice de mémoire couvrant les deux dernières années d'enseignement, ce qui demandait un certain temps de réflexion aux enseignantes-participantes. De plus, la connaissance de l'auteure de ce mémoire de la lourde tâche de travail qui incombe aux enseignants explique ce choix.

Enfin, la rapidité avec laquelle il est possible de répertorier les interventions de collaboration EF menées par les enseignantes-participantes (Ruel, 2007) et l'amorce de leur prise de conscience concernant ce qu'elles font dans l'action pour mener à bien ces interventions sont les principaux avantages découlant de l'utilisation d'un tel questionnaire. Cependant, comme Van der Maren (2003) le souligne, toutes les méthodes de collecte de données ont leurs faiblesses, et ce, même si le chercheur recourt

à leur triangulation. Ainsi, l'une des limites de l'utilisation d'un questionnaire concerne le fait qu'il n'y a pas d'échanges directs entre le chercheur et le participant au moment même où le participant répond au questionnaire; en conséquence, le chercheur ne peut obtenir de précisions sur les réponses du questionnaire (Boutin, 1997). Afin de pallier cette difficulté, Van der Maren (2003) suggère d'utiliser plusieurs méthodes de collecte de données et de les trianguler. C'est donc pour cette raison que le questionnaire a été suivi d'une entrevue semi-dirigée, telle que le recommandent Boutin (1997), de même que Pourtois et Desmet (1988). Cette méthode de collecte de données fait d'ailleurs l'objet de la prochaine rubrique.

3.2 L'entrevue

Comme le suggèrent Savoie-Zajc (2011) et Van der Maren (2003), il importe de se servir de plusieurs modes de collecte de données afin de couvrir les divers aspects de l'objet d'étude et de dégager ce qui est relativement certain et ce qui est relativement approximatif dans les données recueillies. Pour ce faire, l'utilisation de l'entrevue a donc été retenue, car elle est reconnue comme étant complémentaire à l'utilisation d'un questionnaire à questions ouvertes (Daunais, 1993; Deslauriers & Kérésit, 1997) puisque « l'un fait ressortir des aspects que l'autre [n'a pu] aborder » (Savoie-Zajc, 2011, p. 137). Le recours à des entrevues permet aussi, d'une part, de découvrir le sens que les acteurs sociaux accordent à leur réalité et, d'autre part, d'installer une dynamique de coconstruction de sens entre l'intervieweur et l'interviewé (Savoie-Zajc, 2003).

Selon Savoie-Zajc (2003), l'entrevue se définit comme étant « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. » (p. 295) Or, l'entrevue peut prendre diverses formes : elle peut être libre, semi-dirigée ou dirigée. Dans le cas présent, l'auteure de ce mémoire a eu recours à une entrevue semi-dirigée. Ce choix s'explique par le fait qu'elle souhaitait une compréhension profonde (Savoie-Zajc, 2003) des interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire, ainsi que des conditions de leur mise en application, et ce, en établissant des interactions significatives avec les enseignantes-participantes (Daunais, 1993). De plus, l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée s'est vue justifiée parce que l'objet d'étude, les interventions de collaboration EF, concerne l'expertise de personnes très ciblées, soit des enseignants du primaire qui mènent ces interventions auprès de parents d'élèves présentant des facteurs de risque familiaux lié au décrochage scolaire (Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2003). Les entrevues semi-dirigées ont donc été menées à l'école même des enseignantes-participantes, à l'heure convenue et ont duré environ 60 minutes. Toutefois, une mise à l'essai, avec les mêmes enseignantes ayant participé à la mise à l'essai du questionnaire, a précédé la tenue de ces entrevues semi-dirigées afin de valider, dans un premier temps, le guide d'entrevue élaborée sous la supervision de l'équipe de direction de l'auteure de ce mémoire (De Ketele & Roegiers, 1996) et, dans un deuxième temps, afin de tout simplement s'entraîner à faire des entrevues (A. Ouellet, 1994; Van der Maren, 2003).

Plus spécifiquement, l'entrevue semi-dirigée se différencie par le fait qu'elle est à la fois directive et non directive (De Ketele & Roegiers, 1996). D'ailleurs, Mayer et Saint-Jacques (2000), Poupart (1997), ainsi que Savoie-Zajc (2003) la décrivent comme une interaction verbale, qui s'apparente à une conversation, pendant laquelle l'intervieweur se laisse guider par le rythme et le contenu original de l'entretien dans le but d'aborder les thèmes généraux qu'il compte explorer avec l'interviewé. Ainsi, l'auteure de ce mémoire a, pour ce qui concerne la partie directive, préparé un guide d'entrevue comportant une dizaine de questions portant sur divers thèmes issus tantôt du cadre conceptuel de la présente recherche (Boutin, 1997; De Ketele & Roegiers, 1996; Savoie-Zajc, 2003, 2011), tantôt de l'analyse du questionnaire préalablement répondu par les enseignantes-participantes afin d'en compléter les données. Une ébauche du guide d'entrevue peut d'ailleurs être consultée à l'appendice D. Pour ce qui concerne la partie non directive, l'auteure de ce mémoire a laissé les enseignantes-participantes développer leur pensée autour des thèmes préétablis et autour d'autres thèmes auxquels elle n'avait pas pensé en préparant l'entrevue, les guidant et les aidant à articuler leur savoir expérientiel au besoin (Boutin, 1997; De Ketele & Roegiers, 1996; Mayer & Saint-Jacques, 2000; Savoie-Zajc, 2003).

Compte tenu de ce qui précède, l'entrevue semi-dirigée cumule des avantages certains. En effet, elle permet d'accéder directement à l'expérience des participants (Savoie-Zajc, 2003, 2011), cet accès étant facilité par le fait que l'interviewé a plus de liberté pour répondre aux questions qu'il n'en aurait dans une entrevue dirigée (De

Ketele & Roegiers, 1996). De plus, l'intervieweur peut adapter son guide d'entrevue pendant celle-ci par souci de bien comprendre les propos et le point de vue du participant concernant l'objet d'étude (Savoie-Zajc, 2003, 2011). Enfin, De Ketele et Roegiers (1996) font ressortir un avantage non négligeable à l'entrevue semi-dirigée, soit celui d'obtenir plus rapidement les informations nécessaires que ne le permettrait une entrevue libre. Cependant, l'entrevue semi-dirigée ne présente pas seulement des avantages; elle montre aussi des limites.

Tout d'abord, la qualité de l'entrevue repose sur la qualité de la relation établie entre l'intervieweur et l'interviewé (Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2003, 2011) et, donc, sur l'authenticité du lien de confiance unissant les deux protagonistes. Si l'intervieweur manquait de sincérité à cet égard, Savoie-Zajc (2003) mentionne que cette situation serait perçue comme un problème éthique. Puis, une deuxième limite concerne la façon de s'exprimer de l'interviewé pour communiquer son savoir expérientiel et sa compréhension par l'intervieweur (Savoie-Zajc, 2011). En effet, Savoie-Zajc fait, d'une part, remarquer que « l'expérience de la personne [interviewée] dépasse largement son discours sur celle-ci » (2003, p. 312) et qu'il faut donc éviter de croire que le portrait qu'elle a fait de son expérience est figé et définitif. D'autre part, elle précise que l'intervieweur filtre les propos de l'interviewé, en ayant recours à ses connaissances théoriques, de même qu'en fonction de ses attentes relativement à l'entrevue, ce qui lui fait rejoindre les propos de Van der Maren (2003), c'est-à-dire que « les informations recueillies doivent donc être vues comme une approximation de la perspective que

l'interviewé a bien voulu communiquer » (Savoie-Zajc, 2011, p. 133). Une troisième limite s'ajoute aux précédentes et porte sur la possibilité que des blocages de communication ou des sujets tabous empêchent qu'un vrai dialogue puisse survenir (Savoie-Zajc, 2003, 2011). Enfin, la dernière limite concerne la valeur des informations fournies par l'interviewé qui peut se laisser guider par une forme de désirabilité sociale (Savoie-Zajc, 2003, 2011). En effet, ce désir de plaire ou de rendre service peut nuire à la richesse et à la profondeur du contenu des données recueillies. Pour réduire cet impact, l'auteure de ce mémoire a insisté sur le fait qu'il n'existait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. En effet, les enseignantes-participantes avaient été informées des objectifs de recherche : répertorier des interventions de collaboration EF qui tiennent compte des facteurs familiaux et décrire les conditions de mise en application de ces interventions. La présentation de l'entrevue étant complétée, il ne reste plus qu'à décrire le journal de bord utilisé lors de ce projet de recherche.

3.3 Le journal de bord

S'inspirant de Baribeau (2005), de Deslauriers et Kérésit (1997) et de Savoie-Zajc (2011), l'auteure de ce mémoire a tenu un journal de bord où elle a consigné ses réflexions et ses questionnements quant à l'avancement de son projet de recherche, de même que toutes informations qu'elle a jugées importantes en prévision de son analyse des données qualitatives. Les buts du journal de bord étant, d'une part, d'établir un échange entre le chercheur et les données recueillies et, d'autre part, d'assurer la validité interne et la validité externe du processus de recherche (Baribeau, 2005), l'auteure de ce

mémoire a donc subdivisé ledit journal en trois sections, soit les notes descriptives, les notes méthodologiques et les notes théoriques (Deslauriers, 1991) afin de les atteindre.

Tout d'abord, les notes descriptives sont celles qui concernent les données de la recherche et se concentrent sur le site de la collecte de données, les participants et la description des événements l'entourant. Elles constituent aussi le lieu où l'auteur de ce mémoire a consigné ses réflexions et ses questionnements (Deslauriers, 1991). Les notes méthodologiques, pour leur part, ont consisté à relater le compte rendu méthodologique de la recherche (Baribeau, 2005). Quant aux notes théoriques, elles ont présenté « l'effort du chercheur pour donner un sens et une cohérence aux différentes observations qu'il a compilées » (Deslauriers, 1991, p. 62) et, de cette manière, elles ont amorcé l'analyse des données qualitatives (Deslauriers & Kérésit, 1997). Ainsi tenu, le journal de bord a permis de consigner, le cas échéant, les difficultés rencontrées, de saisir le sens des messages complexes formulés par les enseignantes-participantes et de mettre en évidence les influences théoriques et conceptuelles présentes tout au long du processus de recherche, c'est-à-dire de sa planification initiale à l'interprétation des résultats (Savoie-Zajc, 2011). Même si l'analyse préliminaire des données qualitatives a été entamée dans les notes théoriques du journal de bord, l'analyse proprement dite des données a été achevée après la collecte de celles-ci. La prochaine division présente donc la démarche entourant cette analyse des données qualitatives.

4. L'analyse des données qualitatives

Selon Paillé et Mucchielli (2008), l'analyse qualitative s'inscrit épistémologiquement dans l'approche compréhensive qui affirme que les comportements humains et sociaux sont tous hétérogènes et qu'il est possible pour un individu de comprendre le vécu et le ressenti de ses semblables. Ces auteurs ajoutent que les sciences humaines, dont les sciences de l'éducation se réclament, sont en perpétuelle recherche de significations. Dans le cas présent, la démarche d'analyse a visé la compréhension du sens qu'accordent les enseignantes-participantes à leur réalité (Blais & Martineau, 2006; Mayer & Deslauriers, 2000; Paillé, 1994), soit leurs interventions de collaboration EF en vue de prévenir le décrochage scolaire d'élèves du primaire présentant des facteurs de risque familiaux. Deslauriers (1991) précise d'ailleurs qu'une analyse qualitative renvoie « aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés. » (p. 79) Pour y arriver, le chercheur doit effectuer une analyse inductive des données en faisant des allers et retours entre ses prises de conscience et ses vérifications sur le terrain afin de corriger, en cas de besoin, sa classification des données (Paillé, 1994; Savoie-Zajc, 2011).

4.1 L'analyse inductive

Plus précisément, le présent projet de recherche a poursuivi la démarche d'analyse inductive proposée par Thomas (2006), ainsi que Blais et Martineau (2006). Trois raisons principales ont dicté ce choix. Premièrement, Blais et Martineau (2006) sont d'avis qu'elle convient aux chercheurs débutants qui ressentent la nécessité d'avoir une vue d'ensemble des différentes phases de la démarche d'analyse inductive, ce qui est

tout à fait le cas de l'auteure de ce mémoire; deuxièmement, une telle démarche met à la disposition du chercheur débutant plusieurs procédures faciles qui mènent directement à la production de nouvelles connaissances (Blais & Martineau, 2006; Paillé, 1994); et finalement, les objectifs de recherche orientent l'ensemble des procédures systématiques d'analyse inductive (Blais & Martineau, 2006), ce qui apparaît être un point d'ancrage important pour tout chercheur débutant. De plus, le recours à ce type d'analyse rend possible la réduction des données brutes, multiples et diversifiées; l'établissement de liens entre les objectifs de recherche et les catégories émergeant des données brutes; et l'élaboration d'un cadre de référence en fonction des catégories émergentes (Blais & Martineau, 2006). Paillé et Mucchielli (2008) définissent d'ailleurs la catégorie comme étant « une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (p. 233). Enfin, Villemagne (2006) est d'avis qu'un tel choix d'analyse qualitative amène le chercheur à adopter une attitude d'ouverture quant aux données recueillies.

4.1.1 La démarche d'analyse inductive

Quatre étapes caractérisent la démarche d'analyse inductive pour codifier et réduire les données brutes sous la perspective offerte par les objectifs de recherche. La première concerne la préparation des données brutes (Blais & Martineau, 2006), c'est-à-dire les questionnaires remplis par les enseignantes-participantes, les verbatims des entrevues semi-dirigées et le journal de bord. La deuxième étape a trait aux nombreuses lectures des données brutes nécessaires pour en avoir un panorama complet (Blais &

Martineau, 2006; Deslauriers, 1991; Paillé, 1994; Villemagne, 2006). Quant à la troisième étape, elle a pour objet l'identification et la description des premières catégories (Blais & Martineau, 2006). Paillé (1994) précise d'ailleurs qu'« il s'agit [...] de dégager, relever, nommer, résumer, thématiser, presque ligne par ligne le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel porte l'analyse. » (p. 154) De plus, Paillé et Mucchielli (2008) indiquent que la catégorie correspond au sens accordé aux paroles des participants, et elle peut « évoque[r], selon le cas, un vécu [...], un état [...], une action collective [...], un processus [...], un incident situationnel [...], une logique, une dynamique [...], etc. » (p. 238). Enfin, la quatrième étape vise à réviser et à raffiner les catégories identifiées à la troisième étape (Blais & Martineau, 2006). Pour cette dernière phase, Paillé (1994) suggère de relire et de remettre en question les premières catégories, puis de faire des regroupements, des comparaisons et des classifications afin d'obtenir des catégories plus raffinées. Cette démarche d'analyse inductive devrait mener à identifier entre trois et huit catégories (Blais & Martineau, 2006), qui prennent leur sens les unes par rapport aux autres (Paillé & Mucchielli, 2008). Ces catégories correspondent donc aux aspects les plus importants émergents des données brutes, le tout en considération des objectifs de recherche (Blais & Martineau, 2006).

Pour réaliser cette analyse, tous les questionnaires et les verbatims ont été imprimés sur de grandes feuilles en fonction des questions et des thèmes abordés dans le questionnaire et lors des entrevues afin d'effectuer manuellement l'analyse de contenu. En fait, l'auteure de ce mémoire est consciente que les logiciels, tels *NVivo*, sont des

outils d'analyse efficaces (Savoie-Zajc, 2000; Trudel & Gilbert, 2000), mais les propos de Mucchielli (2006) voulant que les mêmes mécanismes intellectuels se retrouvent dans l'analyse de contenu effectué aussi bien manuellement qu'informatiquement l'ont convaincue de procéder manuellement. Afin de permettre une meilleure compréhension de la chronologie de la présente recherche, les différentes étapes de l'analyse des données qualitatives, de même que celles de la collecte de données sont présentées dans le tableau 6 qui suit.

Tableau 6

La chronologie de la collecte de données et de l'analyse

2011-2012	Collecte de données	Analyse des données qualitatives
mi-novembre	* 4 Questionnaires	*Journal de bord
début décembre	* 1 Questionnaire	*Analyse préliminaire des quatre questionnaires pour préparer les entrevues *Journal de bord
mi-décembre	* 4 Entrevues * 2 Questionnaires	*Analyse préliminaire d'un questionnaire pour préparer l'entrevue *Verbatims des quatre entrevues *Journal de bord
fin décembre	* 1 Entrevue	*Journal de bord
vacances de Noël		*Verbatim d'une entrevue *Journal de bord
janvier-février	* 3 Questionnaires * 5 Entrevues	*Analyse préliminaire des trois questionnaires pour préparer les entrevues *Journal de bord
mars-avril		*Verbatims des cinq entrevues *Début de l'analyse inductive des dix questionnaires et des dix entrevues (lectures et premières catégorisations)
mai-juin		*Analyse inductive des dix questionnaires et des dix entrevues (lectures, premières catégorisations et raffinement des catégories) *Rédaction de la présentation des résultats et de la discussion

4.1.2 La rigueur scientifique de l'analyse inductive

Se référant à Lincoln et Guba (1985), Blais et Martineau (2006) mentionnent que trois critères de rigueur scientifique cadrent avec la démarche d'analyse inductive. Il s'agit du codage parallèle en aveugle, de la vérification de la clarté des catégories et de la vérification auprès des participants. La présente analyse inductive a été soumise au premier critère de rigueur scientifique puisque Blais et Martineau (2006) stipulent qu'il n'est pas obligatoire de recourir conjointement à ces trois procédures pour assurer la rigueur scientifique d'une analyse inductive. Tout d'abord, le codage parallèle en aveugle s'est effectué lorsqu'un second codeur a aussi créé une série de catégories, lesquelles catégories ont ensuite été comparées à celles créées par l'auteure de ce mémoire pour établir les catégories définitives de l'analyse (Blais & Martineau, 2006). Cette procédure associée à la rigueur scientifique de l'analyse inductive correspond à la triangulation du chercheur (Mucchielli, 2004). Cependant, l'analyse inductive présente aussi des forces et des limites.

4.1.3 Les forces et les limites de l'analyse inductive générale

Blais et Martineau (2006) recommandent l'analyse inductive aux chercheurs débutants puisqu'elle offre un appui théorique et qu'elle permet de clarifier les étapes de la codification des données brutes, de même que de valider les résultats obtenus. Cependant, ces mêmes auteurs soulignent que l'analyse inductive est parfois considérée « comme une série d'opérations linéaires qui fait peu appel à l'esprit et à la créativité du chercheur » (p. 15). Toutefois, ils rappellent que le chercheur demeure responsable de l'organisation des données afin d'en faire ressortir une compréhension et une explication

globales. Enfin, la conduite d'une recherche qualitative/interprétative ne saurait être complète sans le respect des différents critères de rigueur scientifique et éthique. Ceux-ci feront donc l'objet de la prochaine section.

5. Les critères de rigueur scientifique et éthique

Tout chercheur se doit de respecter les critères de rigueur scientifique, ainsi que d'autres plus spécifiques liés à l'éthique de la pratique lorsqu'il entreprend une recherche, et l'auteure de ce mémoire ne fait pas exception à cette règle. Issus d'un consensus établi au sein de la communauté scientifique qui fait de la recherche qualitative, les critères méthodologiques (Savoie-Zajc, 2011) concernent la méthodologie proprement dite et leur respect révèle la rigueur scientifique de la recherche. Les critères relationnels, quant à eux, ont pour objet l'éthique de la pratique qui a cours pendant le processus de la recherche (Gohier, 2004; L'Hostie & Cody, 2009; Martineau, 2007) et « [fo]nt référence [...] aux mœurs, au rapport à l'autre et à "l'art de l'orientation de la conduite humaine" » (Gohier, 2004, p. 8).

5.1 Les critères méthodologiques

Savoie-Zajc (2011) identifie quatre critères méthodologiques : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Tout d'abord, la crédibilité s'établit lorsqu'il est possible de « vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). C'est donc par différentes triangulations et le recours à différents modes de collecte de données que l'auteure de ce mémoire a respecté ce critère (A. Ouellet, 1994; Savoie-Zajc, 2011) afin de recueillir les données

lui permettant d'atteindre les objectifs de recherche (De Ketele & Roegiers, 1996). De plus, la validation *à priori* du questionnaire effectuée auprès de trois enseignantes ne participant pas à la présente recherche, de même que la mise à l'épreuve du guide d'entrevue auprès de ces mêmes enseignantes lui ont permis d'accroître la crédibilité de la collecte de données, assurant ainsi la correspondance entre les données recueillies et celles que l'auteure de ce mémoire voulait recueillir (De Ketele & Roegiers, 1996).

Pour ce qui concerne la transférabilité, l'auteure de ce mémoire a décrit son utilisation des cartes géographiques pour identifier les lieux de sa collecte, de même qu'elle a énoncé les caractéristiques qui distinguent les enseignantes-participantes à cette recherche. Le lecteur de cette recherche a ainsi une description juste du contexte dans lequel la recherche a été menée pour pouvoir évaluer la pertinence, la plausibilité et la ressemblance existant entre ce contexte et son propre milieu, dans l'éventualité où il souhaiterait utiliser les résultats de la présente recherche.

Le critère de la fiabilité, quant à lui, traite de la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, de l'évolution qu'elles ont subie, de la documentation de cette évolution et des résultats de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Afin de respecter ce critère, l'auteure de ce mémoire a tenu un journal de bord rendant compte de ses réflexions quant à l'objet d'étude et en a poursuivi la rédaction lors de la collecte de données et de l'analyse (Savoie-Zajc, 2011). De plus, elle a rencontré régulièrement son

équipe de direction qui n'a pas hésité à l'interroger sur les décisions qu'elle a prises tout au long du processus de recherche (Savoie-Zajc, 2011).

Enfin, le critère de la confirmation fait référence au processus d'objectivation appliqué pendant et après la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Dans le cas présent, le respect de ce critère est assuré par le choix des méthodes et des outils de collecte de données en fonction du cadre conceptuel de la présente recherche, du positionnement épistémologique présenté au début de ce chapitre et de la cohérence entre les méthodes et les outils choisis et la position épistémologique qu'est la recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Enfin, le caractère interactif, collaboratif et socioconstructiviste de la recherche qualitative/interprétative nécessite aussi la présentation de critères relationnels (Savoie-Zajc, 2011).

5.2 Les critères relationnels

L'équilibre et l'authenticité constituent, selon Savoie-Zajc (2011), les critères relationnels de la recherche qualitative/interprétative. Ainsi, le critère d'équilibre fait référence au fait qu'il est important que les positions de tous les participants à la recherche soient représentées dans les résultats (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2011), ce qui est le cas de la présente étude et vérifiable dans le chapitre suivant. Ensuite, le critère d'authenticité, quant à lui, couvre quatre dimensions qui réfèrent aux apprentissages effectués tant par les participants que par le chercheur, de même qu'à l'intention d'agir ressentie par les participants après leur collaboration au projet de recherche (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2011). D'une part, à la suite des entrevues, les enseignantes-

participantes ont affirmé à l'auteure de ce mémoire que leur participation les avait fait s'interroger sur les interventions de collaboration EF qu'elles mènent, de même que sur leur fréquence et leur impact sur les parents; d'autre part, ce projet de recherche a permis à l'auteure de ce mémoire de faire des apprentissages sur la collaboration EF et la prévention du décrochage scolaire dès le primaire, de même que sur tout le processus de recherche.

Le prochain chapitre présentera les résultats découlant de l'analyse inductive des données brutes.

Présentation des résultats

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse inductive des données qualitatives menée à la lumière des recommandations de Thomas (2006), ainsi que de Blais et Martineau (2006). Plus précisément, cette analyse a adopté une logique inductive modérée : malgré le fait que l'auteure de ce mémoire reconnaît l'influence du cadre conceptuel, celle-ci s'est obligée à l'ignorer, au moment de l'analyse, afin de laisser émerger les catégories (Savoie-Zajc, 2011). Les résultats ainsi obtenus ont alors permis de répondre à la question et aux objectifs de recherche. Avant de commencer la description de ces résultats, il importe de rappeler le contexte dans lequel le présent projet de recherche a été mené. La Figure 1 qui suit en fait donc la synthèse.

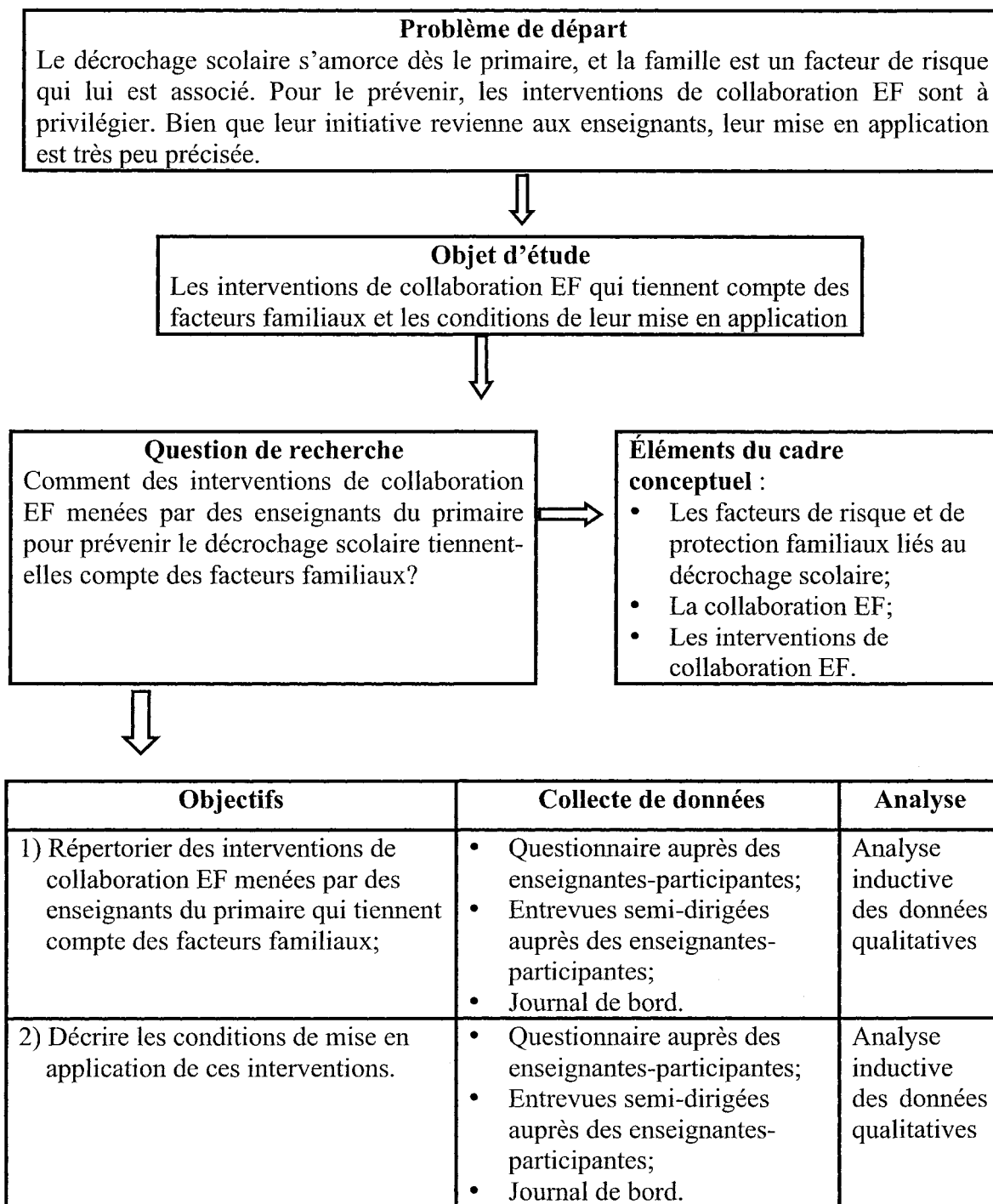


Figure 1. La synthèse du projet de recherche

L'analyse des données recueillies dans les questionnaires, les entrevues semi-dirigées et le journal de bord a permis de répertorier les interventions de collaboration EF menées par les enseignantes-participantes, de même que de décrire leurs conditions de mise en application. La présentation des résultats qui suit se divise en trois grandes parties : le portrait des enseignantes-participantes, les interventions de collaboration EF menées par les enseignantes-participantes et les conditions de leur mise en application.

1. Le portrait des enseignantes-participantes

Esquisser le portrait des enseignantes participant à ce projet de recherche s'avère important afin de pouvoir obtenir une compréhension plus juste des interventions de collaboration EF qu'elles mènent en vue de prévenir le décrochage scolaire au primaire, de même que de leurs conditions de mise en application. Pour y arriver, les prochaines rubriques feront état des réponses qu'elles ont données aux diverses questions des deux premières parties du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée. Ces réponses portent sur leurs perceptions quant à leur rôle en tant qu'enseignantes du primaire pour prévenir le décrochage scolaire, les observations sur lesquelles elles s'appuient pour identifier des élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché et sur leurs opinions concernant le moment où la prévention du décrochage scolaire devrait commencer.

1.1 Les perceptions quant à leur rôle dans la prévention du décrochage scolaire

Pour commencer, la totalité des dix enseignantes-participantes se disent personnellement préoccupées par le décrochage scolaire, ce qui les mène à percevoir leur rôle en tant qu'enseignantes du primaire pour prévenir le décrochage scolaire sous

quatre aspects. Le premier concerne leur participation au développement de l'enfant; le deuxième a pour objet leur choix de méthodes d'enseignement; le troisième porte sur la collaboration EF et le dernier, sur l'instauration d'un milieu propice à l'apprentissage.

Tout d'abord, toutes les enseignantes-participantes sans exception sont d'avis que leur rôle en tant qu'enseignantes du primaire en matière de prévention du décrochage scolaire doit les amener à participer au développement des enfants. Cette participation touche autant le développement du goût de l'école, de l'apprentissage et de la poursuite des études chez les enfants (E_{7B})¹³, que celui de leur motivation (E_{6A}) ou de leur sentiment de compétence (E_{1C}). D'ailleurs, le développement d'un tel sentiment chez les enfants a été identifié par plusieurs chercheurs comme étant un facteur de protection personnel lié au décrochage scolaire (Born, et al., 2006; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010; Prinz, et al., 2000). De plus, les enseignantes-participantes considèrent qu'elles ont un rôle d'accompagnatrices (E_{6A}) tout en étant des modèles pour les enfants. Voici donc les réponses de certaines d'entre elles concernant leur rôle quant au développement des enfants :

Je crois que mon rôle consiste, tout d'abord, à motiver mes élèves afin de leur donner le goût d'apprendre, de donner un sens à mes activités proposées. (E_{4B})

¹³ Un simple rappel : les enseignantes-participantes sont désignées par les codes E_1 à E_{10} . Une lettre précisant le taux de sortie sans diplôme du secondaire de la municipalité où leur école se situe est ajoutée à ces codes. Ainsi, les enseignantes-participantes oeuvrant dans une école située dans une municipalité dont le taux de sortie sans diplôme du secondaire est de 10 à 19,99 % sont désignées par A; 20 à 29,99 % par B; 30 à 39,99 % par C.

Leur faire découvrir leur trésor à eux (leurs talents). Être un modèle pour eux. (E_{9A})

Leur faire vivre des réussites/Les encourager. (E_{1C})

Ensuite, sept enseignantes-participantes sur dix croient que le choix de leurs méthodes d'enseignement aide à prévenir le décrochage scolaire. À cet égard, voici ce que pensent trois enseignantes-participantes :

J'essaie de diversifier mon enseignement d'après le groupe et j'essaie d'aller chercher les intérêts de chacun en faisant du renforcement positif pour qu'ils puissent devenir autonomes et fiers d'eux. (E_{10A})

J'essaie de faire en sorte d'aller chercher les enfants en leur proposant toutes sortes d'activités qui font appel à toutes les sortes d'intelligence. (E_{5C})

Ensuite, je dois adapter les activités et les outils pour aider les élèves en difficulté pour qu'ils vivent des réussites, être au courant de la recherche pour user des meilleures stratégies d'enseignement. (E_{8B})

Puis, trois enseignantes-participantes, à l'instar d'un grand nombre de chercheurs comme Blaya (2010a), Deslandes (2001b, 2004), Potvin et al. (2009), sont d'avis que leur implication dans la collaboration EF fait partie de leur rôle pour prévenir le décrochage scolaire. Les trois enseignantes-participantes en témoignent :

Mon deuxième rôle est d'aider (accompagner) les élèves et leurs parents à évoluer tant au niveau pédagogique que comportemental. (E_{4B})

Communiquer régulièrement avec les parents. (E_{1C})

Être proche des parents pour obtenir leur participation et leur collaboration. (E_{8B})

Enfin, une enseignante-participante estime que l'instauration d'un milieu sécurisant fait partie de son rôle à jouer dans la prévention du décrochage scolaire (E_{5C}).

Maintenant que les perceptions des enseignantes-participantes concernant leur rôle dans la prévention du décrochage scolaire ont été présentées, il importe de se pencher sur les observations qui les mènent à identifier les élèves à risque de décrochage scolaire.

1.2 Les observations menant à l'identification des élèves à risque de décrocher

Avant tout, il est important de mentionner que la totalité des enseignantes-participantes croit qu'il est possible d'identifier, dès le primaire, des élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché, c'est-à-dire lorsqu'ils seront au secondaire. Dans cet ordre d'idée, elles ont identifié des élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché auxquels elles ont enseigné au cours des deux dernières années en se servant de la typologie proposée par Potvin et Lapointe (2010). Leur identification est présentée à la Figure 2 ci-dessous. Afin de permettre une meilleure compréhension de cette figure, il est à noter que chaque groupe-classe comptait 16 à 17 élèves pendant ces deux années.

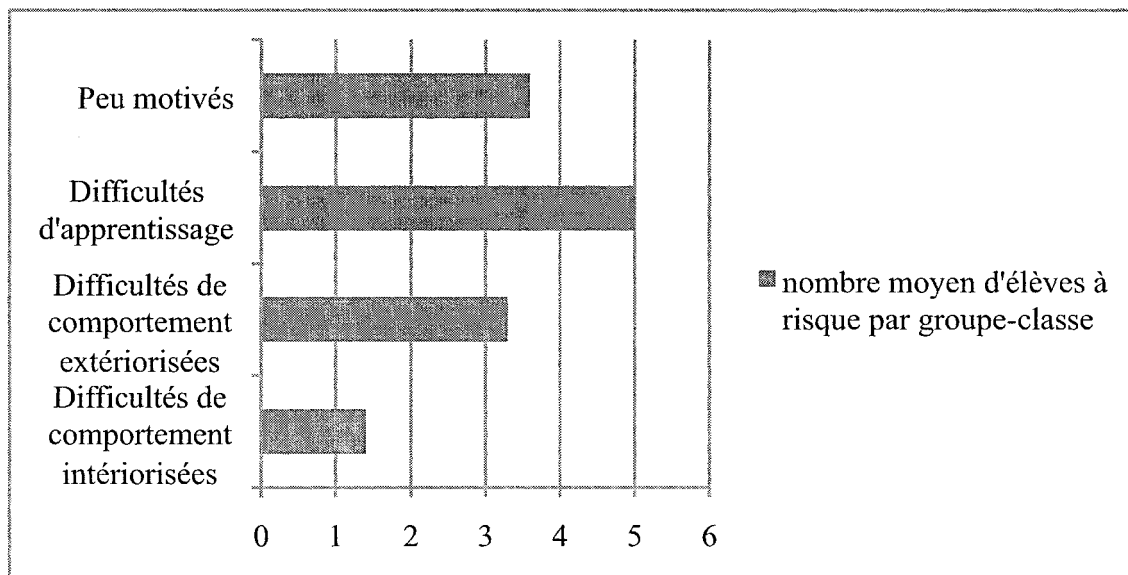


Figure 2. Le nombre moyen d'élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché à qui les enseignantes-participantes ont enseigné au cours des deux dernières années

De façon plus détaillée, les enseignantes-participantes se sont appuyées sur les observations qui suivent pour effectuer ces identifications.

En premier lieu, neuf enseignantes-participantes sur dix considèrent qu'à la fois, le manque de soutien scolaire (E_{6A}) et le manque de motivation (E_{7B}), tout comme Potvin et Lapointe (2010), permettent d'identifier des élèves à risque de décrocher. En second lieu, cinq d'entre elles, au même titre que Potvin et Lapointe (2010), ainsi que Potvin et Paradis (2000), sont d'avis que les problèmes ou les troubles d'apprentissage tout comme les problèmes ou les troubles de comportement ou relationnels constituent des indices de décrochage scolaire potentiel. En troisième lieu, trois enseignantes-participantes observent un discours négatif quant à l'école chez les enfants à risque de décrochage scolaire (E_{7B}). En dernier lieu, une enseignante-participante croit qu'un enfant ayant peu de connaissances générales et d'expérience en lecture est à risque de décrocher. Ces observations sont révélées par les enseignantes-participantes dans les déclarations suivantes :

Cela n'est pas toujours facile à voir, car ils sont petits, mais je crois qu'un enfant en très grandes difficultés d'apprentissage, avec un comportement difficile, peu d'intérêts pour le jeu ainsi que ses pairs, pas de renforcement et d'organisation à la maison peut être en danger. (E_{10A})

Malheureusement, certains élèves ne semblent jamais « accrochés » à l'école. Ils arrivent déjà en 1^{re} année avec peu ou pas de motivation à apprendre. Il semble que certains n'aient pas les prérequis pour faire une 1^{re} année (peu de connaissances générales pour leur âge, peu d'encadrement et de stimulation à la maison, peu d'expérience de lecture...) D'autres arrivent avec des troubles du comportement importants que nous devons identifier dès les premières années à l'école. D'autres encore ont des troubles de l'attention et de la concentration. (E_{5C})

Cette dernière enseignante-participante observe aussi, à l'instar de Garnier et al. (1997) et de Bernard (2011), que le décrochage scolaire est un long processus qui trouverait son origine dans les expériences familiales vécues par l'enfant. Voici d'ailleurs son témoignage fort révélateur à ce sujet :

Pour moi, ça a été un choc quand je suis arrivée en 1^{re} année. J'ai enseigné 12 ans en 6^e année. Je les voyais arriver et je me disais que c'était triste d'arriver en 6^e année et d'être déjà démotivés de l'école. Je me disais : « Mais qu'est-ce qui s'est passé? Et les parents qui ont complètement lâché prise... » Et là, en 1^{re} année, il y a des décrocheurs, qui n'ont jamais accroché à l'école (en insistant sur le mot jamais). Ça, ça a été une claque dans la face, je ne m'y attendais pas! (E_{5C})

À présent que les observations sur lesquelles les enseignantes-participantes s'appuient pour identifier les élèves à risque de décrochage scolaire dans un futur rapproché sont énumérées, il reste à voir à quel moment elles considèrent que la prévention devrait commencer.

1.3 Le moment où la prévention du décrochage scolaire devrait commencer

Sept enseignantes-participantes sur dix jugent, à l'instar de plusieurs chercheurs (Garnier, et al., 1997; Potvin & Lapointe, 2010; Schmidt, et al., 2003; Stormont, 2002), que c'est au plus tard en maternelle que devrait commencer la prévention du décrochage scolaire dans la vie des élèves. Les trois autres enseignantes-participantes présentent des avis différents : la première croit que la prévention devrait commencer dès la première année (E_{1C}); la deuxième « pense qu'on doit avoir ça en tête tout au long [du] parcours scolaire » (E_{3C}); la troisième estime qu'il faut commencer « peu importe l'âge, à partir du moment où l'on sent un manque d'intérêt marqué » (E_{2C}).

Certaines enseignantes-participantes ont aussi justifié leur avis à ce sujet. Ainsi trois enseignantes-participantes concluent qu'il faut intervenir tôt dans la vie des élèves à risque pour contrer les difficultés et le manque de motivation. La réponse qui suit en fait foi et représente ce que plusieurs chercheurs pensent à ce sujet puisque, selon ces derniers, il est nécessaire d'agir tôt dans la scolarité des élèves (Garnier, et al., 1997; Potvin & Lapointe, 2010; Schmidt, et al., 2003; Stormont, 2002) :

Dès la maternelle, plus vite, nous aiderons l'enfant et la famille et plus vite, nous aurons des chances pour plus tard. (E_{10A})

Dès la première année, pour ne pas que leurs difficultés, leur manque de motivation, etc. se poursuivent jusqu'à la fin du primaire. (E_{1C})

Trois autres enseignantes-participantes considèrent qu'il est de la responsabilité de l'enseignant d'établir les bases de l'apprentissage et de faire aimer l'école. La déclaration suivante le confirme :

Je crois que l'on a la responsabilité, au primaire, d'établir les bases des apprentissages. Nous avons aussi comme responsabilité de faire aimer l'école à un plus grand nombre possible d'enfants en variant nos façons d'enseigner; en leur offrant un milieu à la fois sécurisant et stimulant; en étant présent pour chacun des élèves tout en enseignant à la masse. Tout un défi! (E_{5C})

En bref, ce portrait global des enseignantes-participantes laisse voir qu'elles se disent personnellement préoccupées par le décrochage scolaire et qu'elles perçoivent majoritairement leur rôle en matière de prévention du décrochage scolaire comme en étant un de participation au développement de l'enfant et de choix judicieux des méthodes d'enseignement. De plus, elles sont d'avis qu'il leur est possible d'identifier des élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché en s'appuyant principalement

sur des observations telles que le manque de soutien scolaire, le manque de motivation, ainsi que les problèmes ou les troubles de comportement et d'apprentissage. Finalement, elles sont aussi massivement d'avis que la prévention du décrochage scolaire doit commencer au plus tard à la maternelle. Ce portrait des enseignantes-participantes étant complété, la prochaine partie présentera les interventions de collaboration EF qu'elles mènent.

2. Les interventions de collaboration EF menées par les enseignantes-participantes

Plusieurs questions du questionnaire et des entrevues portaient sur les différentes interventions de collaboration EF menées par les enseignantes-participantes. Ces questions ont permis de répertorier globalement, dans un premier temps, les moyens privilégiés pour mener des interventions de collaboration EF et, dans un deuxième temps, de répertorier plus spécifiquement les interventions préventives tenant compte de chacun des facteurs de risque et de protection familiaux associés au décrochage scolaire (Potvin & Lapointe, 2010).

2.1 Les moyens privilégiés pour mener des interventions de collaboration EF

À la question « quels sont les moyens que vous privilégiez pour faire des interventions de collaboration EF? », les enseignantes-participantes ont ciblé trois moyens auxquels elles ont généralement recours pour intervenir auprès des parents. Il s'agit des messages écrits, des rencontres et des appels téléphoniques, et la Figure 3 qui suit illustre dans quel ordre elles les choisissent. Plus précisément, chaque rectangle

indique le nombre d'enseignantes-participantes ayant fait ces choix. Un survol de ces moyens généraux est donc proposé dans les pages suivantes.

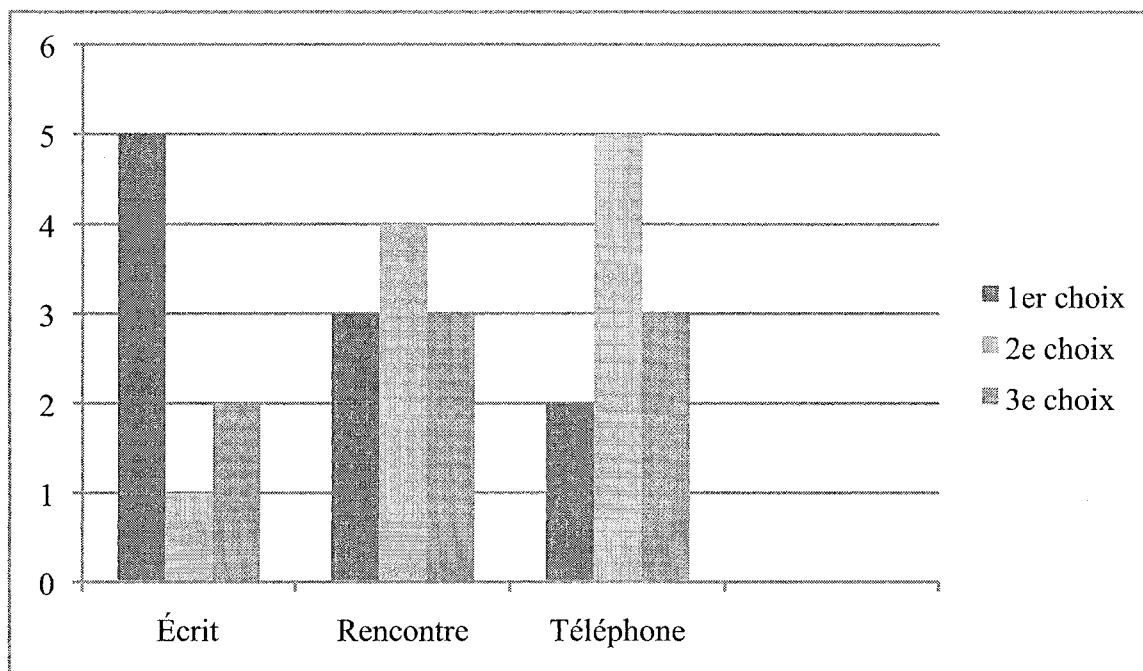


Figure 3. Les moyens privilégiés pour faire des interventions auprès des parents.

Ainsi, la moitié des dix enseignantes-participantes choisit, en tout premier lieu, les messages écrits pour intervenir auprès des parents. Elles ont ensuite recours aux appels téléphoniques et aux rencontres en complément d'intervention comme en font foi les extraits suivants :

Beaucoup l'agenda quand il y a une problématique et par téléphone. Je commence par l'agenda et je téléphone s'il n'y a pas d'amélioration. Ensuite, c'est la rencontre avec les parents. (E_{2C})

La première chose que je choisis, c'est l'écriture dans l'agenda pour écrire un message aux parents. (E_{6A})

Moi, je suis une personne qui est plutôt gênée, donc je vais préférer passer par le biais d'un message pour commencer et demander aux parents s'ils sont

disponibles ou s'ils sont d'accord à ce qu'on puisse se rencontrer si c'est une problématique majeure. (E_{8B})

Les messages écrits peuvent aussi prendre différentes formes : messages dans l'agenda ou le carnet de l'élève, sur le portail Édu-groupe¹⁴, sur la feuille de leçons; messages dans une enveloppe cachetée pour conserver la confidentialité de l'information; courriels. Quatre enseignantes-participantes disent utiliser l'écrit pour informer les parents ou répondre à leurs questions. Trois enseignantes-participantes décrivent bien cette utilisation :

Donc, le parent qui me dit qu'il n'est pas au courant... on relate dans le carnet et c'est écrit là, là et là. Si tu ne l'as pas lu, rendu là, ben... Et le parent m'informe en même temps, s'il y a des changements dans les horaires ou quelque chose qui aurait pu le perturber. (E_{7B})

Depuis deux ans, le courriel avec certains parents, c'est plus rapide et facile. [...] C'est un nouveau moyen efficace. Ils ont des questions, ils m'écrivent par courriel. Je vais voir, plusieurs fois par jour, mon courriel. (E_{5C})

L'agenda me sert de moyen de communication. Moi, je me fais un devoir de le signer toutes les deux semaines [...] J'appose ma signature et je mets un commentaire. Donc, pas nécessairement un commentaire juste pour ceux que ça ne va pas bien, mais aussi pour ceux pour qui ça va bien. Ou si je note une amélioration dans la semaine où, en principe, je n'écris pas, je vais quand même prendre le temps de le faire pour que le parent sache qu'on a fait une intervention et qu'on voit déjà la différence à l'école. (E_{10A})

Cependant, trois enseignantes-participantes disent ne pas utiliser l'écrit pour communiquer avec les parents, soit parce qu'elles disent que ça prend tout autant de temps que d'appeler le parent, soit parce qu'elles craignent que leurs messages soient

¹⁴ Le portail Édu-groupe est un site Web permettant aux parents d'avoir accès à de l'information fournie par l'enseignant de leur enfant.

mal interprétés par les parents. À cet égard, voici les propos de deux enseignantes-participantes :

Moi, je n'écris pas parce que je trouve que ça prend autant de temps écrire que finalement prendre le téléphone. Puis je trouve que ça a moins d'impact que de prendre le temps de... Je trouve envers les parents que c'est plus direct. J'aime mieux lui parler. (E_{1C})

Téléphoner, ça fait bien. Parce que les messages écrits sont parfois mal interprétés. Ça m'est arrivé de me faire jouer des moyens tours! Je n'avais pas voulu du tout être agressive, mais il y a des parents qui se crinquent vite! J'essaie le plus possible de les faire à l'oral. (E_{4B})

Le deuxième moyen privilégié par les enseignantes-participantes pour intervenir auprès des parents est l'appel téléphonique pour cinq d'entre elles et la rencontre pour quatre autres. Tout d'abord, pour quatre enseignantes-participantes, les appels téléphoniques servent principalement à faire le suivi d'un message écrit ou d'une rencontre. Les déclarations suivantes le confirment :

Comme après la rencontre de novembre, il y a des parents à qui j'ai dit : « fin janvier, je vous rappelle. On n'attendra pas le bulletin du mois de mars » et je vous dis : « oui, ça va mieux » ou « regardez, il y a telle chose à travailler. » (E_{10A})

Alors, j'avertis tout d'abord par un message, ensuite c'est un appel à la maison. (E_{6A})

Ensuite, deux enseignantes-participantes sont d'avis que les appels téléphoniques, d'une part, dérangent moins les parents que les rencontres et, d'autre part, ils permettent de montrer le sérieux de la démarche aux parents. Voici le témoignage d'une enseignante-participante à ce sujet :

J'aime bien les appels téléphoniques parce que je m'assure que le parent est disponible pour répondre, ça ne fait pas déplacer le parent. Je trouve que je les

dérange moins, mais en même temps, ils savent que c'est assez sérieux pour que je téléphone. (E_{4B})

Les rencontres de parents, pour leur part, prennent plusieurs formes : la rencontre d'information du début de l'année, celles des remises de bulletins (novembre et mars), celles concernant la planification d'un plan d'intervention (PI), les rencontres spéciales sur rendez-vous (RV) et les ateliers de formation ou d'information proposés aux parents. Plusieurs raisons sont invoquées par les enseignantes-participantes pour rencontrer les parents. Ainsi, quatre d'entre elles rencontrent les parents pour les informer ou les former; trois le font en suivi d'un appel téléphonique; quatre considèrent qu'une rencontre est préférable aux autres moyens que sont l'écrit et les appels téléphoniques et une dernière s'en sert pour se présenter et établir un lien avec les parents. Les extraits suivants illustrent bien ces divers motifs :

La rencontre de novembre, c'est un beau moment autant pour dire que ça va bien que pour dire que ça va moins bien. (E_{1C})

On fait trois ateliers dans l'année : un sur la conscience phonologique, un sur les mathématiques et un autre qui est un atelier-conseil [...]. (E_{7B})

C'était pour des cas où j'avais utilisé le téléphone et où il n'y avait pas eu de changement. Et là, je me disais peut-être qu'on serait dû pour une petite rencontre pour vous montrer ce qu'il fait, pour montrer des preuves. (E_{1C})

C'est sûr que de rencontrer les parents, c'est majeur comme impact. (E_{3C})

Au début, c'est très important, on se rencontre [...]. Je leur dis mon vécu tout de suite. [...] la première journée, je me présente aux parents : ce que j'aime, ce que je n'aime pas, c'est quoi mes difficultés, c'est quoi mes forces. Alors déjà, on a un lien. (E_{9A})

En résumé, les enseignantes-participantes disent privilégier les messages écrits principalement pour informer les parents. Elles ont aussi recours aux appels téléphoniques et aux rencontres pour faire des suivis d'intervention et utilisent les rencontres, entre autres choses, pour informer les parents et les former. La prochaine division présentera les interventions de collaboration EF associées aux facteurs de risque et de protection familiaux.

2.2 Les interventions de collaboration EF associées aux facteurs familiaux

Le premier objectif de cette recherche qualitative, soit celui de répertorier les interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire qui tiennent compte des facteurs familiaux, fera l'objet de la présente division. Comme il en a été fait largement état dans le deuxième chapitre de ce mémoire, les facteurs familiaux associés au décrochage scolaire se répartissent en facteurs de risque et en facteurs de protection. La présente division respecte donc cette répartition. Cependant, avant de passer à la présentation proprement dite des interventions de collaboration EF associées au décrochage scolaire, il importe de rendre compte du sens que les enseignantes-participantes ont accordé aux termes « fréquemment », « occasionnellement », « rarement » et « jamais » pour faire savoir la fréquence à laquelle elles ont mené une ou des interventions de collaboration EF qui tiennent compte des facteurs familiaux.

2.2.1 Le sens de « fréquemment, occasionnellement, rarement et jamais »

Trois enseignantes-participantes considèrent que le terme « fréquemment » réfère à des interventions de collaboration EF qu'elles auraient menées soit très souvent, soit hebdomadairement ou bihebdomadairement. Une autre enseignante-participante est

plutôt d'avis que « fréquemment » fait référence à des interventions menées auprès de quatre ou cinq élèves par année. Ensuite, le terme « occasionnellement » concerne plutôt, pour trois enseignantes-participantes, des interventions de collaboration EF menées auprès de deux à quatre élèves par année alors qu'il vise des interventions de collaboration EF menées plus d'une fois par année ou par mois pour deux autres enseignantes-participantes.

Le mot « rarement », pour sa part, a pour objet une intervention de collaboration EF menée une fois par année ou par deux ans, et ce, pour six enseignantes-participantes. Enfin, le mot « jamais » désigne le fait qu'aucune intervention de collaboration EF n'est menée. Plus spécifiquement, voici comment quatre enseignantes-participantes définissent tous ces termes :

Occasionnellement, ce serait plus d'une fois dans l'année. Rarement, je me disais qu'en 22 ans d'enseignement, ben, quand ça arrive une fois par année...
Fréquemment, très souvent, il faut revenir là-dessus. (E_{10A})

Tu vois, le rarement, ça pourrait correspondre avec ma rencontre du début d'année. Je trouve que c'est rarement. Je reprends parfois au bulletin quand je les vois. Occasionnellement, disons que c'est une fois par mois où j'ai à faire un appel. Fréquemment, il y a des enfants où je dois appeler, faire des interventions chaque semaine. (E_{5C})

C'était dans l'année sur une vingtaine d'enfants. Donc, rarement, il y en a un ou deux; occasionnellement, autour de trois ou quatre; fréquemment, c'est plus quatre ou cinq. (E_{9A})

Jamais, c'est parce que je n'ai jamais eu l'occasion. Rarement, j'y vais plutôt au nombre d'élèves envers qui j'ai fait ces interventions. Ici à style parental permissif, j'en ai rencontré un, un cas. Comme occasionnellement, j'ai rencontré trois cas. (E_{6A})

En résumé, « fréquemment/occasionnellement » correspondrait à des interventions de collaboration EF menées plus d'une fois par année alors que « rarement/jamais » reviendrait à intervenir une fois par année ou par deux ans ou même jamais.

En ce qui concerne la fréquence des interventions de collaboration EF menées par les enseignantes-participantes, facteurs de risque et de protection confondus, la Figure 4 qui suit illustre qu'elle se situe majoritairement dans la catégorie « rarement/jamais », et ce, peu importe le taux de sortie sans diplôme de la municipalité où les enseignantes-participantes font la classe.

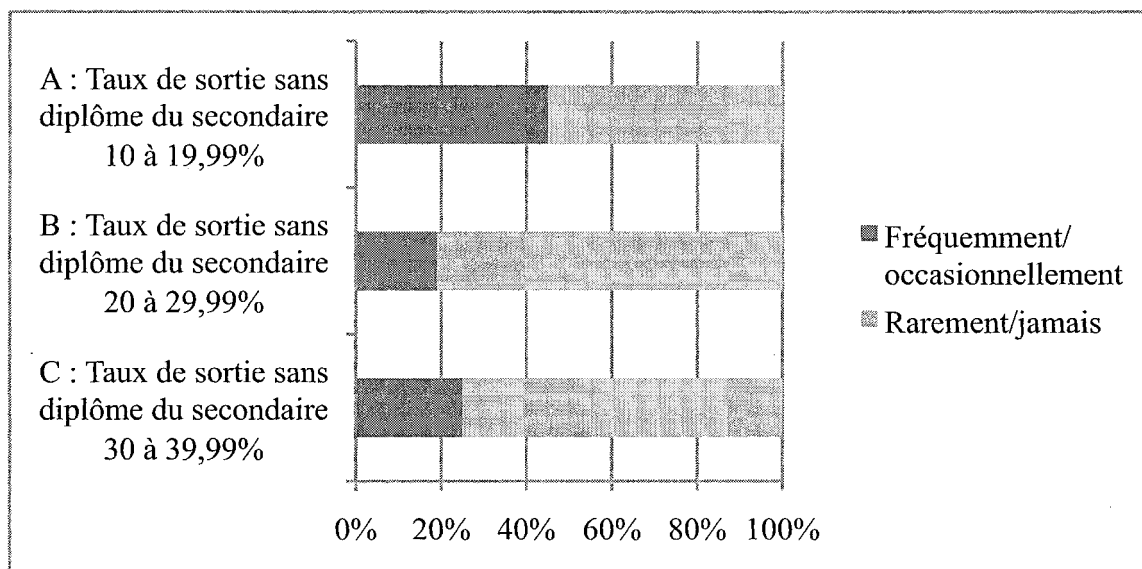


Figure 4. La fréquence des interventions de collaboration EF, facteurs de risque et de protection confondus, selon le taux de sortie sans diplôme des municipalités

Les définitions concernant la fréquence des interventions de collaboration EF étant présentées, il est dès lors possible de passer à la présentation des interventions de collaboration EF associées aux facteurs de risque familiaux.

2.2.2 Les interventions de collaboration EF associées aux facteurs de risque

Six facteurs de risque familiaux associés au décrochage scolaire sont répertoriés par la littérature scientifique (Born, et al., 2006; Janosz, 2000; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010). Chacun de ces six facteurs de risque a fait l'objet d'une recension lors de la collecte de données par l'entremise du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée. La fréquence où les enseignantes-participantes mènent des interventions de collaboration EF en fonction des facteurs de risque familiaux est d'ailleurs illustrée dans la Figure 5 qui suit :

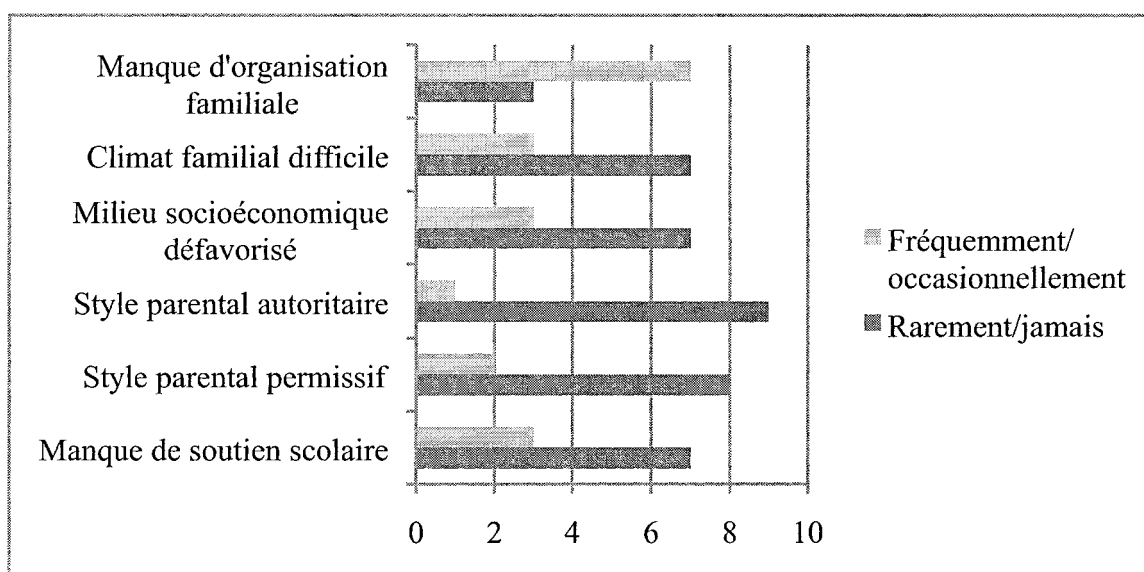


Figure 5. La fréquence des interventions de collaboration EF menées par les enseignantes-participantes en fonction des facteurs de risque familiaux.

Ainsi, ce graphique montre que sept enseignantes-participantes mènent fréquemment ou occasionnellement des interventions de collaboration EF associées au manque d'organisation familiale. Pour ce qui concerne les cinq autres facteurs de risque familiaux, ces derniers ne font que rarement ou jamais l'objet d'interventions par la

majorité des enseignantes-participantes. Les prochaines rubriques serviront à présenter en détail les interventions de collaboration EF menées en fonction de chacun des six facteurs de risque familiaux.

2.2.2.1 Le manque d'organisation familiale.

Le manque d'organisation familiale a pour objet, par exemple, un encadrement parental inadéquat concernant l'application des règles familiales ou la connaissance des allées et venues de l'enfant (Deslandes, 2003; Garnier, et al., 1997; Potvin & Lapointe, 2010). Comme le montre la Figure 5, sept enseignantes-participantes disent mener fréquemment ou occasionnellement des interventions de collaboration EF en fonction de ce facteur.

Plus précisément, six enseignantes-participantes sur dix disent faire des interventions de collaboration EF concernant ce facteur de risque lors de rencontres de parents. Ces rencontres prennent diverses formes : les rencontres de bulletins, les rencontres pour écrire un PI, les rencontres spéciales sur RV, la rencontre du début de l'année et les ateliers de formation offerts aux parents. Différents motifs animent les enseignantes-participantes lors des rencontres où elles mènent leurs interventions. Tout d'abord, pour trois enseignantes-participantes, ces rencontres sont organisées dans le but de donner des trucs aux parents, et l'une d'entre elles en profite pour noter au PI l'entente prise avec le parent pour contrer le manque d'organisation familiale. Voici deux citations qui expriment bien leur intervention :

Donc, j'ai donné le truc de l'oreiller. Moi, je dis toujours à mes élèves, en début d'année : « quand un parent n'est pas là et que vous avez un truc à faire signer,

mettez-le sur l'oreiller. Quand ils vont arriver, ils ne vont pas dormir toute la nuit sur votre agenda. » (E_{10A})

Les parents ont été réceptifs, et on a donné des trucs parce qu'ici, on parle d'un parent, un papa, et on l'a mis au PI que cet enfant devait se coucher plus tôt. (E_{2C})

Ensuite, deux enseignantes-participantes se servent des rencontres pour conseiller les parents sur leur organisation familiale. Voici leur déclaration :

J'ai conseillé au père d'encourager son enfant à aller jouer dehors plutôt qu'aux jeux électroniques [...] je lui ai dit que ce serait bon qu'il découvre le monde qui l'entoure. (E_{4B})

[...] c'était vraiment l'encadrement, la routine des devoirs, se coucher tôt, l'importance du sommeil c'était plutôt ces points-là. L'organisation familiale venait de se bâtir un horaire, un cadre et essayer d'y déroger le moins possible. (E_{8B})

Enfin, trois autres enseignantes-participantes ont invoqué tout autant de raisons pour mener des interventions de collaboration EF lors de rencontres de parents. Il s'agit de la remise de documents à des parents, de la conscientisation des parents et de l'explication d'un tableau organisateur d'horaire familial. Voici les commentaires de ces trois enseignantes-participantes :

J'ai donné une feuille d'heures de dodo parce que ça, je sentais que mes jeunes, ça se couchait tard. C'était un tableau qui montrait selon l'âge combien d'heures et à quelle heure le coucher. (E_{1C})

Ça s'est fait à la rencontre de parents individuelle, après la première étape en novembre. Je leur ai dit que j'avais l'impression que c'était difficile à la maison et que ce n'était pas facile les devoirs et les leçons. Je leur ai demandé : « est-ce qu'elle a beaucoup d'aide? » C'est un détail que je voulais qui vienne un peu d'eux. (E_{2C})

Les parents étaient très contents d'avoir ce tableau avec des pictos. Je leur ai dit qu'il pouvait le changer, mais souvent ils restent avec ça. Je leur donne le choix : « Bon, à quelle heure vous vous levez? Quand vont-ils regarder le sac à dos? »

Quand ils doivent préparer telle chose? » C'est tout détaillé, mais ils peuvent le changer. (E_{9A})

Ensuite, quatre enseignantes-participantes disent avoir recours aux appels téléphoniques pour faire des interventions de collaboration EF concernant le manque d'organisation familiale. Deux d'entre elles les font pour faire le suivi d'un PI ou d'un mot dans l'agenda; la troisième y recourt pour planifier du travail de collaboration avec le parent et la quatrième, pour informer les parents. Voici leur constat :

Il a fallu le ramener plusieurs fois durant l'année (quatre à cinq fois). Donc par téléphone, je leur rappelais qu'il ne fallait pas qu'il se couche trop tard. Le suivi du PI était par téléphone. Ça avait un bon impact, mais ce n'était pas constant. (E_{2C})

D'autres fois, il faut appeler et expliquer que ça dérange quand l'enfant arrive en retard tous les matins. (E_{5C})

J'ai appelé la mère pour savoir ce qu'il en était, et la mère m'a répondu que c'était la même chose à la maison. Donc, il y a du travail d'équipe à faire à ce moment-là. (E_{6A})

J'ai téléphoné à une mère pour vérifier si son garçon prenait sa médication. Elle pensait qu'il le prenait à tous les matins et midis pour se rendre compte que cela faisait près d'un mois qu'il ne prenait plus son médicament. (E_{1C})

Puis, deux enseignantes-participantes utilisent les messages écrits pour intervenir auprès des parents en cas de manque d'organisation familiale : l'une d'elles pour rappeler de l'information; l'autre pour faire le suivi d'une feuille de route.

Je commence par un petit mot dans l'agenda : « un petit rappel, l'école commence à 8 h 10 ». Souvent, ça se place. (E_{5C})

Le suivi a été fait par la feuille de route. [...] Donc, on se parlait par le carnet de route qui partait chaque soir dans le sac d'école. (E_{6A})

Enfin, deux enseignantes-participantes n'hésitent pas à recommander les parents ayant un manque d'organisation familiale à leur direction, à des intervenants du CLSC¹ ou à la DPJ² lorsqu'ils le jugent à propos. La recommandation à la direction de l'école se présente lorsqu'un appel téléphonique aux parents s'est avéré infructueux (E_{5C}); celle au CLSC, lorsque les parents ont besoin de soutien parental (E_{5C}; E_{7B}); celle à la DPJ, lorsque des parents font preuve de négligence parentale (E_{5C}).

Bref, le Tableau 7 résume l'ensemble des interventions de collaboration EF, de même que les motifs qui les animent pour pallier le manque d'organisation familiale.

¹ CLSC : Centre Local de Services Communautaires

² DPJ : Direction de la protection de la jeunesse

Tableau 7

Les interventions de collaboration EF associées au manque d'organisation familiale

Types d'interventions menées	Motifs des interventions
rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • conscientiser les parents; • conseiller les parents; • donner des trucs aux parents; • encadrer en expliquant le tableau organisateur d'horaire familial aux parents; • encadrer en notant au PI l'entente prise avec les parents; • remettre des documents aux parents.
appels téléphoniques	<ul style="list-style-type: none"> • faire le suivi d'un PI ou d'un mot dans l'agenda; • informer les parents; • travailler en collaboration avec le parent.
messages écrits	<ul style="list-style-type: none"> • faire le suivi de la feuille de route avec le parent; • faire un rappel d'information aux parents.
recommandations à la direction de l'école, aux intervenants du CLSC ou à la DPJ	<ul style="list-style-type: none"> • faire le suivi d'un appel infructueux; • faire un signalement à la DPJ en cas de négligence parentale; • offrir du soutien parental.

La prochaine rubrique exposera les interventions de collaboration EF qui tiennent compte du climat familial difficile.

2.2.2.2 Le climat familial difficile.

Le climat familial difficile est défini, dans la littérature scientifique, comme présentant des conflits ou des problèmes de communication ou comme comportant des difficultés, chez les membres de la famille, lors de l'expression des sentiments et des émotions (Blaya, 2010a; J.L. Epstein, 1990; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010). La Figure 5 indique que trois enseignantes-participantes disent mener

fréquemment ou occasionnellement des interventions de collaboration EF à propos du climat familial difficile contre sept qui disent en mener rarement ou n'en mener jamais.

Pour commencer, cinq enseignantes-participantes déclarent mener des interventions de collaboration EF en fonction de ce facteur de risque familial en ayant recours aux rencontres de parents sur RV ou à celles pour faire un PI et aux appels téléphoniques. Les raisons pour réaliser ces types d'intervention sont variées. D'abord, quatre d'entre elles optent pour une rencontre de parents, soit pour conseiller ces derniers, soit pour les conscientiser, soit pour les écouter, soit pour leur donner des trucs.

Voici leur constat :

J'ai rencontré les parents et je leur ai conseillé de ne plus accepter les comportements violents de leurs garçons et de leur donner des conséquences en lien avec leurs actes. (E_{4B})

Ça m'est arrivé de faire des rencontres avec des parents pour essayer de leur faire voir comment leur demande de niveau de performance créait beaucoup d'anxiété et de contreperformance chez leur enfant. (E_{5C})

Une rencontre de parents pour leur donner des trucs. Tu sais là, l'enfant me dit : « Je t'aime plus » et « t'es plus mon ami ». Bon, ben, souvent, on voit ça chez les parents qui sont séparés. [...] Il faut leur donner des petits trucs : « Bon, quand il fait ça, ce n'est pas de crise. Tu comptes jusqu'à trois. Si ça ne fait pas, tu lui donnes une petite conséquence. Il n'y a pas de parlage, on ne négocie pas! » (E_{9A})

Deux enseignantes-participantes préfèrent téléphoner aux parents en cas de climat familial difficile. Elles le font pour encadrer les parents, pour prendre et donner de l'information ou leur rappeler leur disponibilité.

Les interventions, c'était que j'appelais la mère parce que le petit avait des moments d'insécurité. [...] c'était plus de l'encadrer, d'y montrer que nous autres, on était stables. (E_{3C})

Moi, j'appelle et j'explique un petit peu ce qui arrive avec leur enfant : « il n'est pas à l'écoute, il se fâche de rien. » Oups! Là, tout d'un coup, là, ça sort. Ou des fois, je vais demander : « Est-ce qu'il y a eu un changement de comportement chez votre enfant? » Je leur dis que je suis toujours là et que s'ils ont besoin d'aide, on a des personnes comme le psychologue et c'est quand même assez vite. (E_{9A})

Cependant, trois enseignantes-participantes disent ne jamais faire d'intervention de collaboration EF en lien avec le climat familial difficile. Elles fondent leur décision sur plusieurs raisons. Premièrement, deux de ces trois enseignantes-participantes disent n'avoir jamais rencontré ce genre de situation. Paradoxalement, l'une de ces deux enseignantes-participantes se dit mal à l'aise à la pensée de devoir mener une telle intervention alors que l'autre déclare ne ressentir aucun malaise à ce propos. Leurs déclarations le confirment :

Je n'ai pas eu à voir à ça. Ça ne s'est pas présenté. Intervenir sur le climat familial difficile, je le ferais, mais je pense que j'aurais un malaise à cause du lien qu'on a avec les parents, mais je le ferais. (E_{2C})

Ben oui, c'est certain que je le ferais. Ben oui, je me sentirais à l'aise, sinon c'est l'enfant qui est brimé dans son apprentissage. Non, je crois que je me dois de le faire. (E_{6A})

Deuxièmement, une enseignante-participante est d'avis que ce n'est pas son rôle d'intervenir en cas de climat familial difficile. Son témoignage en fait état :

Rendu là, c'est comme pas à nous d'intervenir vraiment. Comme je le disais tantôt, on a une limite, on ne peut pas changer les parents. Si on fait une intervention, ce n'est pas auprès des parents, c'est avec la direction pour une plainte à la DPJ. (E_{10A})

Le Tableau 8 résume les types d'interventions de collaboration EF associées au climat familial difficile et leurs motifs.

Tableau 8

Les interventions de collaboration EF associées au climat familial difficile

Types d'interventions menées	Motifs des interventions
rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • conscientiser les parents; • conseiller les parents; • donner des trucs aux parents; • écouter les parents.
appels téléphoniques	<ul style="list-style-type: none"> • encadrer les parents; • informer les parents et s'informer auprès d'eux; • rappeler sa disponibilité aux parents.

La prochaine rubrique portera sur le milieu socioéconomique défavorisé comme facteur de risque familial associé au décrochage scolaire.

2.2.2.3 Le milieu socioéconomique défavorisé.

Plusieurs chercheurs précisent que le milieu socioéconomique défavorisé est fortement lié au décrochage scolaire, car les conditions de défavorisation sont associées à l'échec scolaire et aux difficultés d'adaptation (Blaya, 2010b; Finn, 1989; Potvin, et al., 2007; Terrisse, et al., 2008; Terrisse, Larose, & Lefebvre, 2001). Dans le cadre de la présente recherche et comme le montre la Figure 5, trois enseignantes-participantes déclarent qu'elles effectuent fréquemment ou occasionnellement des interventions de collaboration EF en lien avec le milieu socioéconomique défavorisé alors que les autres disent n'en mener que rarement ou même jamais.

Tout d'abord, sept enseignantes-participantes sur dix indiquent, soit à des organismes communautaires, soit à la direction ou au personnel de l'école que certaines familles devraient obtenir de l'aide financière, des services d'achat de vêtements pour l'hiver, de l'aide alimentaire ou de l'aide aux devoirs. Ces interventions de collaboration EF sont mises en lumière dans les citations suivantes :

Parfois, ça arrive que ce soit la direction qui va nous offrir, à nous les enseignants à la réunion pédagogique du mois, que, si on voit des enfants qui ont besoin d'un habit de neige, les Chevaliers de Colomb sont toujours là et ils offrent le service, le budget pour aider les familles défavorisées. (E_{10A})

Il m'a dit qu'il n'avait pas beaucoup de sous et que c'était difficile d'acheter un habit de neige. Donc, on l'a référé à un organisme qui pouvait lui donner un coup de main. On a aussi vérifié dans l'école s'il n'y avait pas des enfants qui en avaient en double ou au niveau du personnel. (E_{2C})

Donc, j'ai dit que l'école a des fonds et que c'est possible que ça couvre l'achat du matériel scolaire pour cet enfant-là ou de prendre entente avec la direction. Donc, juste ouvrir les portes, les alternatives. Les Chevaliers de Colomb aussi. On met le parent en contact avec les organismes. (E_{7B})

Aide alimentaire : enfant qui n'a pas de lunch ou de collations; achat de vêtements et de matériel scolaire : habillement inadéquat et manque de fournitures scolaires; demande à des organismes [...] : enfant qui ne peut pas participer aux activités faute d'argent. (E_{5C})

Les parents étaient contents que je le fasse pour ne pas qu'ils aient besoin de le faire. Ici, c'était pour aider les enfants parce qu'il y avait un désintéressement des parents, une déresponsabilisation. Et tant qu'à avoir des devoirs non faits, aussi bien faire de l'aide aux devoirs! (E_{6A})

De plus, deux enseignantes-participantes précisent qu'elles font elles-mêmes les appels téléphoniques pour offrir l'aide des organismes communautaires, car elles connaissent les familles (E_{9A}; E_{10A}).

Cependant, trois enseignantes-participantes affirment ne pas mener d'interventions de collaboration EF en lien avec le milieu socioéconomique défavorisé. En effet, elles justifient toutes leur non-intervention par le fait qu'elles vivent un malaise à intervenir par rapport à ce sujet. Voici des déclarations qui illustrent bien ce malaise :

Je ne saurais pas vraiment comment intervenir à un coup de téléphone ou rencontrer les parents pour... c'est difficile! (E_{1C})

Je pense que si j'avais à intervenir, j'interviendrais à un certain niveau encore. Il y a des choses qu'on peut dire et d'autres pas. On peut les penser, mais on a des limites. (E_{3C})

De plus, deux de ces trois enseignantes-participantes n'effectuent pas d'intervention de collaboration EF à propos du milieu socioéconomique défavorisé parce qu'elles n'ont pas rencontré ce type de situation dans leur pratique enseignante des deux dernières années. La troisième mentionne qu'elle n'a pas pensé associer les conditions de défavorisation de l'enfant aux difficultés scolaires qu'il rencontrait. Les témoignages de deux enseignantes-participantes sont révélateurs :

Je n'en ai pas vu ces deux dernières années pour dire vraiment. Ici, c'est défavorisé quand même, mais ils ont tous leurs affaires. Non, ça ne m'est pas arrivé. (E_{4B})

Pourquoi je n'en ai pas fait? Je n'ai pas jugé ce facteur-là que c'était à cause que le milieu socioéconomique était défavorisé que ça allait plus ou moins. Précisément, je n'ai jamais vraiment vu que c'était à cause de ça [...] que le jeune est en échec. (E_{1C})

Un résumé des interventions de collaboration EF en lien avec le milieu socioéconomique défavorisé est proposé dans le Tableau 9 qui suit.

Tableau 9

Les interventions de collaboration EF associées au milieu socioéconomique défavorisé

Types d'interventions	Motifs des interventions
appels téléphoniques	<ul style="list-style-type: none"> • offrir l'aide d'organismes communautaires.
recommandations à des organismes communautaires ou à l'école	<ul style="list-style-type: none"> • offrir de l'aide alimentaire; • offrir de l'aide aux devoirs; • offrir du soutien financier; • offrir l'achat de vêtements d'hiver.

La prochaine rubrique portera sur les interventions de collaboration EF associées au style parental autoritaire.

2.2.2.4 Le style parental autoritaire.

Le style parental autoritaire présenterait un très grand risque de décrochage scolaire selon Blaya (2010a). En effet, l'attitude de froideur, de rejet ou de sévérité excessive de la part du parent entraînerait des comportements anxieux, dépressifs ou de rejet social chez l'enfant (Potvin, et al., 2007). À ce sujet, la Figure 5 indique qu'une seule enseignante-participante assure effectuer fréquemment ou occasionnellement des interventions de collaboration EF liées à ce facteur de risque familial; les neuf autres enseignantes-participantes déclarent mener rarement ou même jamais ce genre d'interventions.

En premier lieu, trois enseignantes-participantes favorisent les rencontres autant celles sur RV que celles consacrées à la remise des bulletins ou à des formations pour les parents. Leurs interventions de collaboration EF concernant le style parental autoritaire

visent à conscientiser ou à informer les parents de la situation vécue, à faire un suivi d'appel téléphonique ou à former les parents pour les mener vers un style parental démocratique plutôt qu'autoritaire. À ce propos, voici ce qu'en pensent deux enseignantes-participantes :

J'en parlerais avec la petite parce que je rencontre toujours les parents avec les enfants. Je partirais de l'enfant : « comment tu te sens en classe? J'aimerais que tu nous en parles. » [...] En faisant des rencontres comme ça, ce qui ressort parfois, c'est que le parent ne voulait pas qu'il réagisse de telle manière. « Tu le sais qu'on est proche de toi. » Ça fait des belles rencontres. (E_{10A})

Ou de dire en rencontre de parents — je l'ai déjà fait aussi — « vous savez, je t'écris dans le carnet, mais il a déjà eu sa conséquence ici à l'école » ou j'écris quelle conséquence il a eue. Donc, si je sens que l'ami est trop inquiet ou qu'il a peur de comment maman réagit à la maison, je mentionne qu'il a eu sa conséquence. (E_{7B})

[...] avec nos ateliers de parents, s'ils font celui sur l'estime de soi ou la relation parent-enfant, ils vont aller chercher d'autres moyens. (E_{7B})

En second lieu, quatre autres types d'interventions sont utilisés par tout autant d'enseignantes-participantes. Pour seulement une enseignante-participante, l'appel téléphonique sert à conscientiser les parents de l'impact de leur style parental autoritaire.

C'est une petite fille qui vit beaucoup d'anxiété de performance. Et là, je voyais ça aller et je me disais : « il faut que j'intervienne! » Donc, elle m'arrive un matin en me disant que sa mère voudrait qu'elle fasse l'aide aux devoirs. [...] Donc j'en ai profité pour dire [...] qu'elle est très anxieuse. La mère m'a dit : « Oui, vous remarquez ça. » J'ai parlé qu'aussitôt que j'écrivais un petit commentaire, elle craignait et particulièrement venant de son papa. Donc, j'ai pu passer mon message, et la mère était vraiment contente : « On va faire attention. » (E_{10A})

Une autre tait, dans ses messages écrits adressés aux parents, certaines informations pour protéger l'enfant; une troisième signale les parents violents à la DPJ (E_{9A}); et la quatrième intervient par l'entremise de l'enfant, considérant que ce dernier est capable

d'expliquer à ses parents qu'ils sont trop sévères avec lui. Voici leurs propos justifiant ces positions :

Par le carnet, j'ai une petite amie que je doutais qu'à la maison, il y avait double conséquence, triple et quadruple ou trop forte. Donc, je n'écrivais plus. C'était toujours un sourire. Je n'envoyais plus quand elle faisait des affaires plates. (E_{7B})

Je suis intervenue auprès de l'enfant [...] « Je veux que tu lui dises que tu as bien fait ton travail et que tu as fait ce que tu pouvais. Rapporte à la maison ce que tu as fait, le beau commentaire que je t'ai écrit. » [...] J'ai envoyé les preuves à la maison, je l'ai expliqué à l'enfant et il est capable d'expliquer ça, à ses parents, facilement. (E_{6A})

Enfin, trois enseignantes-participantes affirment ne pas réaliser d'interventions de collaboration EF à propos du style parental autoritaire. Deux d'entre elles allèguent qu'elles n'ont pas rencontré de telle situation (E_{1C}; E_{5C}), et la troisième doute que ce genre d'intervention de collaboration EF fasse partie de son rôle. Voici d'ailleurs sa conclusion :

Je ne sais pas si c'est mon rôle, je ne pense pas. Moi, je pense que ce que je pourrais faire à la limite, c'est d'en parler à la psychologue pour avoir des idées, quitte à ce qu'elle puisse téléphoner ou me dire de quelle manière je pourrai y aller. (E_{8B})

Dans les prochaines lignes, le Tableau 10 résumera les types d'interventions menées en regard du style parental autoritaire, de même que les motifs expliquant ces interventions.

Tableau 10

Les interventions de collaboration EF associées au style parental autoritaire

Types d'interventions menées	Motifs des interventions
rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • conscientiser les parents; • informer les parents • faire un suivi d'appel téléphonique; • former les parents.
appels téléphoniques	<ul style="list-style-type: none"> • conscientiser les parents.
messages écrits censurés	<ul style="list-style-type: none"> • protéger l'enfant.
recommandation à la DPJ	<ul style="list-style-type: none"> • signaler un cas de violence.
intervention par l'entremise de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • juger que l'élève est capable d'expliquer à ses parents qu'ils sont trop sévères.

La rubrique qui suit parlera du facteur de risque familial qu'est le style parental permissif.

2.2.2.5 Le style parental permissif.

À l'inverse du style parental autoritaire, le style parental permissif se reconnaît par un manque de balises, une trop grande tolérance ou des exigences trop basses de la part des parents pouvant avoir comme conséquence un manque d'engagement ou des comportements inadéquats chez les enfants (Potvin, et al., 2007). Ce facteur de risque familial suscite cependant des interventions fréquentes ou occasionnelles chez seulement deux des dix enseignantes-participantes prenant part à la présente recherche. Les huit autres n'effectuent que rarement des interventions à ce sujet ou n'en effectuent pas du tout comme le résume la Figure 5.

Sous ce rapport, trois enseignantes-participantes rencontrent les parents lors de la remise des bulletins ou de la planification d'un PI et en profitent pour conseiller et conscientiser les parents (E_{7B}), planifier avec eux du travail de collaboration ou faire le suivi du PI. Lors des entrevues, les enseignantes-participantes l'ont d'ailleurs fait observer :

Alors « est-ce qu'il fait toujours ses leçons? » Alors, essayer d'amener ce sujet-là et leur demander de vérifier davantage, de poser des questions, de voir s'il y a des choses à voir. Ce petit garçon disait à ses parents qu'il faisait ses leçons, mais il les faisait tout seul et tu ne sais pas faire tes leçons tout seul tout le temps. Alors je leur ai dit que les leçons, ils devaient les vérifier, que les mots de vocabulaire, il ne peut les savoir tout seul. (E_{10A})

Souvent, ça se fait dans le cadre d'un PI. [...] Parfois, les enfants viennent tout mêlés : ils sont chez papa et c'est très strict et chez maman, c'est très lousse et arrive l'école et c'est comme trop. Donc, on s'assoit avec les parents et on essaie de remettre tout ça en place, on se dit à quoi on s'attend. Par exemple, on s'attend à ce qu'il commence une tâche et qu'il la finisse. « Donc, vous, à la maison comment pouvez-vous organiser tout ça? On pourrait se dire que si on décide de faire un jeu de société, on le fait au complet. » (E_{5C})

Deux enseignantes-participantes, quant à elles, font des appels téléphoniques dans les cas de parents adoptant un style parental permissif afin de dire aux parents quoi faire exactement. À ce sujet, deux enseignantes-participantes évoquent ce qui suit :

J'ai appelé parce que ça n'avait pas de bon sens. J'ai dit au père qu'*Occupation double* en 5^e année, ce n'est pas vraiment de son âge et qu'il me parle de ça à longueur de journée. Ce n'est pas une émission pour lui et qu'il devrait se coucher à la place. J'ai été bien à l'aise de le dire. (E_{1C})

Mais à partir du moment où je me suis mise à appeler, c'était « ton enfant fait ça, ce n'est pas permis à l'école alors je ne veux plus que ça revienne! » (E_{6A})

Finalement, une seule enseignante-participante mentionne qu'elle ne fait aucune intervention sur le style parental permissif donnant comme raison de mauvaises

expériences d'interventions de collaboration EF concernant ce facteur de risque familial.

Son témoignage permet une meilleure compréhension de son opinion :

J'ai déjà fait des interventions et ça donne rien. Un parent qui est permissif, il est comme ça et il voit la vie comme ça. Ils ne veulent pas brimer l'enfant. [...] Mais moi, je ne veux pas intervenir sur le fait qu'il soit permissif à la maison. C'est pour ça que c'est bien rare que j'intervienne avec les parents en tant que tels sur leur style de gestion familiale. (E_{8B})

Maintenant que la présentation des interventions de collaboration EF concernant le style parental permissif est complétée, il importe d'en faire le résumé dans le Tableau 11 qui suit.

Tableau 11

Les interventions de collaboration EF associées au style parental permissif

types d'interventions menées	Motifs des interventions
rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • conscientiser les parents; • conseiller les parents; • faire le suivi d'un PI; • travailler en collaboration avec les parents.
appels téléphoniques	<ul style="list-style-type: none"> • dire quoi faire aux parents.

La rubrique subséquente exposera les interventions de collaboration EF liées au manque de soutien scolaire des parents.

2.2.2.6 Le manque de soutien scolaire.

Ce facteur de risque familial se caractérise par un manque d'engagement, d'intérêt ou de disponibilité (Blaya, 2010a; Deslandes, 2003) des parents en ce qui concerne les devoirs, les leçons et les activités scolaires auxquelles l'enfant prend part, de même que

par de faibles encouragements à son égard (Potvin & Lapointe, 2010). La Figure 5 établit que trois enseignantes-participantes sur les dix font fréquemment ou occasionnellement des interventions de collaboration EF sur le manque de soutien scolaire des parents. Les sept autres enseignantes-participantes font rarement des interventions de ce type.

Ainsi, cinq enseignantes-participantes ont recours à des rencontres pour intervenir auprès des parents en cas de manque de soutien scolaire. Les rencontres de début d'année et de bulletins servent à dire aux parents quoi faire ou bien à les conscientiser (E_{10A}). Voici le témoignage d'une d'entre elles qui illustre la teneur de ces interventions :

Ça s'est fait en rencontre de bulletin individuellement et les parents ont compris qu'il fallait qu'ils ouvrent le sac d'école chaque soir. (E_{2C})

Ensuite, cinq enseignantes-participantes disent faire des appels téléphoniques aux parents pour les informer, les conseiller, les conscientiser, travailler en collaboration avec eux, leur offrir de l'aide aux devoirs pour leur enfant (E_{9A}) ou bien leur prêter du matériel ou des jeux (E_{8B}). À ce sujet, trois commentaires issus des réponses inscrites au questionnaire et de celles données lors de l'entrevue semi-dirigée permettent de bien saisir leurs interventions :

J'ai téléphoné pour des devoirs non faits, des examens pas signés. J'ai également communiqué, car l'étude ne semblait pas être réalisée. J'ai donné des conseils sur comment aménager un espace de travail à leur jeune, ne [pas] faire étudier avec un petit frère qui court et un papa qui écoute la télé tout près. (E_{1C})

Donc, on explique au parent qu'il y a des choses qui doivent être faites à la maison ou dans la voiture sous forme de jeu et on offre l'aide aux devoirs à l'école. Ça, ça peut soulager les parents, mais j'explique aux parents des enfants à qui on offre de l'aide aux devoirs que ça ne leur enlève pas leurs responsabilités. (E_{5C})

Donc c'était plus de dire que les leçons, ce n'était pas tout le temps bien fait. Il faudrait porter plus d'attention, parce qu'elle se démotive, elle manque d'intérêt. C'est plus dans ce sens-là que j'ai sensibilisé les parents ou de lui dire que le comportement de l'enfant est en train de se dégrader. (E_{3C})

Par ailleurs, deux enseignantes-participantes recommandent les noms de certains parents à l'orthopédagogue de l'école ou au CLSC pour qu'ils « obtiennent du modelage concernant les devoirs et les leçons » (E_{8B}) ou qu'ils reçoivent du soutien organisationnel en matière scolaire (E_{5C}).

Les interventions de collaboration EF associées au manque de soutien scolaire sont récapitulées dans le Tableau 12 qui suit.

Tableau 12

Les interventions de collaboration EF associées au manque de soutien scolaire

Types d'interventions menées	Motifs des interventions
rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • conscientiser les parents; • dire quoi faire aux parents.
appels téléphoniques	<ul style="list-style-type: none"> • conscientiser les parents; • conseiller les parents; • informer les parents; • offrir de l'aide aux devoirs; • prêter du matériel ou des jeux; • travailler en collaboration avec les parents.
recommandation à l'orthopédagogue ou au CSLC	<ul style="list-style-type: none"> • offrir du modelage aux parents pour les devoirs et les leçons; • offrir du soutien organisationnel en matière scolaire.

Les interventions de collaboration EF en lien avec les facteurs de risque familiaux ayant toutes été présentées, la prochaine rubrique de troisième division permettra de présenter les interventions de collaboration EF associées aux facteurs de protection familiaux.

2.2.3 Les interventions de collaboration EF liées aux facteurs de protection

Plusieurs chercheurs sont d'avis que la combinaison de différents facteurs de protection peut permettre la prévention du décrochage scolaire (Blaya, 2010b; Terrisse, Larose, & Lefebvre, 2001). Les huit facteurs de protection familiaux ont donc été soumis à la réflexion des enseignantes-participantes, lors de la passation du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée, afin de connaître les interventions de

collaboration EF qu'elles leur associent. La Figure 6 qui suit montre d'ailleurs la fréquence à laquelle ces interventions de collaboration EF sont menées.

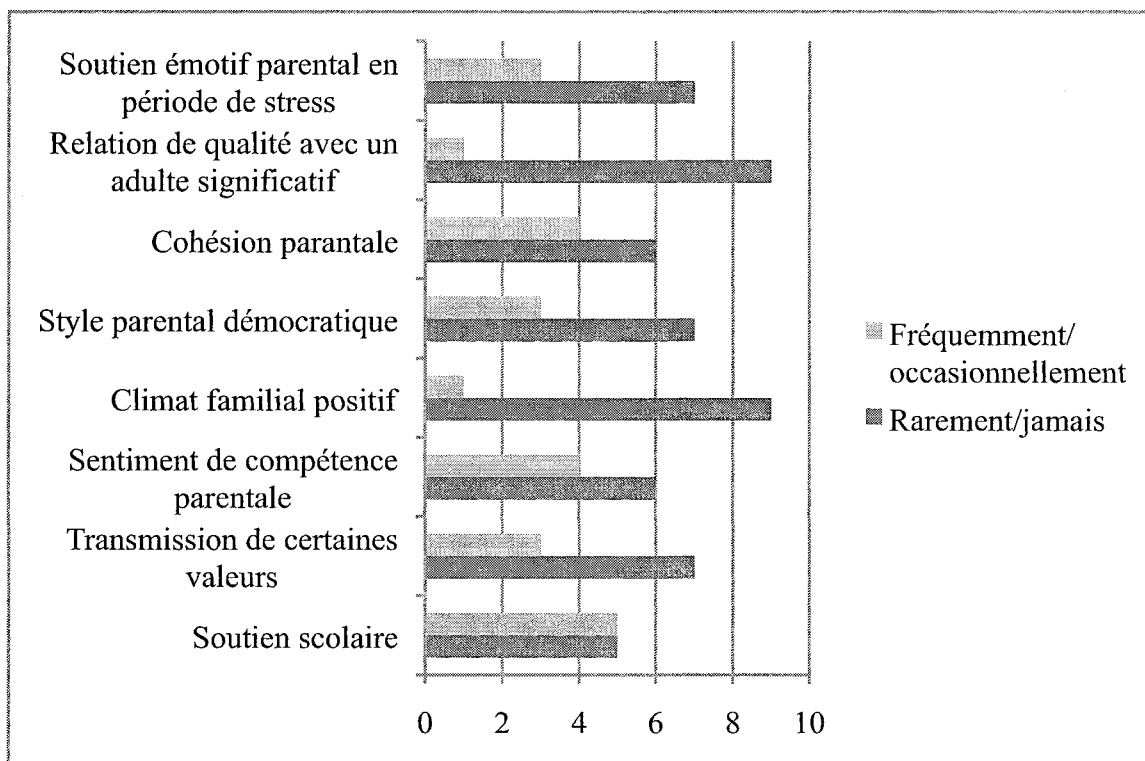


Figure 6. La fréquence des interventions de collaboration EF menées par les enseignantes-participantes en fonction des facteurs de protection familiaux.

En fait, ce graphique illustre que, dans sept cas sur huit, les facteurs de protection ont une fréquence d'interventions de collaboration EF leur étant associée qui se situe majoritairement dans la catégorie « rarement/jamais ». Seul le soutien scolaire recense autant d'enseignantes-participantes qui mènent fréquemment ou occasionnellement des interventions que d'enseignantes-participantes qui n'en mènent que rarement ou jamais. Les prochaines rubriques présenteront de façon détaillée les interventions de collaboration EF menées en fonction de chacun des huit facteurs de protection familiaux.

2.2.3.1 Le soutien émotif parental en période de stress.

Le soutien émotif parental en période de stress fait référence à l'attitude chaleureuse et sensible du parent en ce qui concerne le vécu de son enfant (Archambault & Chouinard, 2003; Brunot, 2007; Deslandes, 2003, 2010a; Potvin, et al., 2007; Ratelle, et al., 2005), à l'expression d'aspirations élevée, mais réalistes pour l'enfant (Bigras, 2010; Huang, et al., 2005; Perron, et al., 1999; Potvin, et al., 2007), à l'intérêt et à la disponibilité des parents concernant les activités de l'enfant (Bridgeland, et al., 2008; Deslandes, 2003), à leur affection en exerçant la discipline familiale (Archambault & Chouinard, 2003; Deslandes & Potvin, 1998; Potvin & Lapointe, 2010) et à l'aide qu'ils apportent à leur enfant lors des devoirs et des leçons (Archambault & Chouinard, 2003; Deslandes, 2003). La Figure 6 indique que trois des dix enseignantes-participantes procèdent occasionnellement à des interventions de collaboration EF en lien avec le soutien émotif parental en période de stress.

D'une part, cinq enseignantes-participantes recourent à des rencontres spéciales sur RV ou à d'autres qui sont informelles pour conscientiser les parents, les remercier (E_{9A}) ou planifier avec eux des défis les concernant. Une enseignante-participante décrit son intervention de la façon suivante :

Donc, j'ai fixé un RV. Il fallait changer, et on s'est fait une feuille de défis pour les parents [...] : d'être capables d'accepter ce qu'il fait et d'être près de lui et de le féliciter et de l'encourager. Ça n'a pas été facile pour les parents, mais ils étaient conscients que leur enfant ne pouvait pas avoir 100 %. On est allé un petit défi à la fois : on a commencé par les leçons avec le parent et on a augmenté les défis. Le défi, c'était de féliciter pour les leçons à partir de telle note, d'encourager l'effort, de féliciter l'effort. Je dirais, à peu près une fois aux deux mois, on se revoyait pour fixer un nouveau défi. (E_{2C})

D'autre part, une enseignante-participante appelle les parents à la maison pour les informer de ce que vit leur enfant et pour les écouter (E_{7B}).

À l'opposé de ce qui précède, deux des dix enseignantes-participantes affirment qu'elles ne mènent aucune intervention de collaboration EF concernant le soutien parental en période de stress avançant que de telles interventions ne relèvent pas de leur rôle comme enseignantes.

Il y a des situations où je juge que si j'étais intervenue là-dedans, je serais allée trop loin. [...] Tu sais, comme le soutien émotif parental en période de stress, l'enfant dont les parents se sont séparés, il y a des bouts de chemin que je ne peux pas faire. Je peux être là, si elle a besoin de moi et qu'elle veut me voir. Je vais l'écouter, mais un moment donné, on a des limites. (E_{3C})

Non, moi je n'interviens pas là-dessus. [...] Parce que je trouve que le rôle d'un parent, c'est déjà de soutenir son enfant. Si t'es pas capable de le faire, ce n'est pas à moi de leur montrer! Ce n'est pas mon rôle à moi! Moi, mon rôle, c'est de protéger mes élèves. Je vais peut-être leur en glisser un mot que, ces temps-ci, ça ne va pas super bien [...], mais je n'irai pas me mêler nécessairement de comment ils gèrent ça, eux, à la maison. (E_{8B})

En fin de compte, le Tableau 13 reprend l'ensemble des interventions de collaboration EF menées dans le cadre du facteur de protection qu'est le soutien émotif parental en période de stress.

Tableau 13

*Les interventions de collaboration EF associées
au soutien émotif parental en période de stress*

Types d'interventions menées	Motifs des interventions
rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • conscientiser les parents; • encadrer les parents en préparant un plan concernant leurs propres défis; • remercier les parents.
appels téléphoniques	<ul style="list-style-type: none"> • informer les parents; • écouter les parents.

La prochaine rubrique s'intéressera à la relation de qualité avec un adulte significatif.

2.2.3.2 La relation de qualité avec un adulte significatif.

Ce facteur de protection concerne les relations pouvant s'établir avec des membres de la famille élargie de l'enfant ou un adulte de son entourage (Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010). Il s'agit donc d'une relation d'amitié et de confiance qui se développe entre cet adulte significatif et l'enfant permettant à ce dernier de se confier, de discuter des problèmes et des solutions à sa portée ou de chercher des formes de soutien différentes de celles que ses parents lui offrent (Potvin & Lapointe, 2010). Cependant, la Figure 6 montre qu'une seule enseignante-participante procède occasionnellement à des interventions liées à ce facteur de protection; les neuf autres enseignantes-participantes ne mènent jamais d'interventions à ce sujet.

Ainsi, l'intervention répertoriée concernant la relation de qualité avec un adulte significatif consiste à avoir encouragé des rencontres amusantes avec la technicienne en

éducation spécialisée (TES) de l'école, car l'élève vivait du rejet de la part de sa mère. L'enseignante-participante a téléphoné aux parents afin de les informer de cette intervention.

C'est une petite fille qui avait vraiment besoin d'un lien maternel important. [...] ça s'est créé avec la TES. Quand elle ne se sentait pas bien, elle montait. Elle allait dîner avec elle tous les midis. Les parents savaient qu'elle voyait la TES et ils étaient d'accord. (E_{5C})

Des neuf enseignantes-participantes qui n'effectuent pas d'interventions de collaboration EF quant à ce facteur de protection, quatre d'entre elles se justifient en disant qu'elles n'ont jamais rencontré de situations où une telle intervention aurait été appropriée. Cependant, trois de ces quatre enseignantes-participantes croient qu'il est envisageable de mener de telles interventions, et une d'elles est d'avis qu'elle ne le dirait pas aux parents. Voici les commentaires de deux enseignantes-participantes à ce sujet :

Je n'ai pas eu à en vivre, mais je pourrais envisager de le faire. Si je jugeais que cet enfant-là pouvait avoir une belle relation avec un plus grand et que ça pourrait l'aider. (E_{3C})

Si je sentais qu'un enfant est plus à l'aise dans l'environnement scolaire, je pourrais le référer, mais je n'avertirais pas nécessairement le parent. (E_{2C})

Ainsi donc, avant de passer à la prochaine rubrique portant sur la cohésion parentale, voici le court Tableau 14 portant sur la relation de qualité avec un adulte significatif.

Tableau 14

L'intervention de collaboration EF associée à la relation de qualité avec un adulte significatif

Type d'intervention menée	But de l'intervention
appel téléphonique	<ul style="list-style-type: none"> • informer le parent.

2.2.3.3 La cohésion parentale.

La cohésion parentale correspond aux règles familiales souples et structurées (Deslandes, 2003; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010). Elle revient aussi à la connaissance des allées et venues de l'enfant, ainsi qu'à l'instauration de bonnes habitudes de travail et d'autodiscipline (Archambault & Chouinard, 2003; Tazouti & Jarlegan, 2010). À ce sujet, quatre enseignantes-participantes disent mener fréquemment ou occasionnellement des interventions de collaboration EF qui concernent ce facteur de protection; les six autres enseignantes-participantes déclarent ne poursuivre que rarement ou jamais des interventions en ce domaine, le tout étant montré à la Figure 6.

D'abord, six des dix enseignantes-participantes rencontrent les parents pour intervenir sur ce facteur de protection. Pour y parvenir, elles utilisent la rencontre d'information du début de l'année, celles de la remise des bulletins, des ateliers de formation pour les parents ou des rencontres spéciales sur RV en fin d'année afin de, premièrement, conscientiser et planifier du travail de collaboration avec les parents. Les extraits suivants l'illustrent bien :

C'est sûr que, dans mes ateliers de parents, je devais en parler et dans les rencontres de bulletins et de début d'année. Mais je ne rencontrerais pas un

parent après pour y parler de sa cohésion parentale. Je vais y glisser en douce, si je suis capable. Tu sais là, du subliminal, si on veut. Si je rencontre le parent, je pourrais dire : « les mots poubelles, c'est difficile pour lui! Alors je ne sais si, à la maison, vous en entendez aussi. » « C'est pareil, ses frères sont tous pareils » « Bon, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour essayer d'améliorer ça? » (E_{7B})

Je prends toujours le temps de rappeler aux parents l'importance d'être encadrants et rigoureux avec leur enfant. Il m'importe qu'ils établissent clairement des règles face à l'école et qu'ils les maintiennent. (E_{5C})

Deuxièmement, deux autres enseignantes-participantes interviennent auprès des parents pour faire un bilan, les conseiller et, conséquemment, créer un lien avec eux, comme c'est le cas dans les témoignages suivants :

Il y a encore des parents que je rencontre à la fin de l'année, soit pour faire un petit bilan de l'année parce qu'ils m'ont semblé plus inquiets durant l'année, soit pour leur dire : « Ayez confiance pour l'année prochaine » ou même pour leur dire s'ils doivent faire suivre des cours à leur enfant durant l'été. Je leur dis où sont les difficultés, s'il y a des cahiers qu'ils peuvent acheter. Souvent, l'enfant va être là. Donc, « si tu fais ton petit cahier, tu me l'apporteras quand tu vas rentrer en septembre. » [...] Ce travail va créer un lien avec le parent et c'est sécurisant. (E_{10A})

J'ai trois, quatre parents qui ont fait des aménagements d'espace de travail après que je leur ai suggéré de le faire. (E_{1C})

Troisièmement, une enseignante-participante tire aussi profit de la rencontre d'information du début de l'année pour remettre aux parents des documents portant sur la discipline familiale (E_{8B}) et une autre profite de chacune des rencontres de parents pour les remercier de leur soutien (E_{9A}).

Ensuite, une enseignante-participante fait des appels téléphoniques afin d'obtenir la collaboration des parents. D'ailleurs, voici son éloquent témoignage à ce sujet :

Ça fait qu'on peut appeler le parent à la maison et dire : « à l'école, je vais donner ce petit défi-là à votre enfant. Je voudrais savoir si vous, à la maison, est-ce qu'il ramasse bien ses affaires? » « Ah! non, il se laisse trainer! » « Donc, on pourrait peut-être avoir le même défi à la maison et à l'école. » Et on va s'entendre. « À la fin de la semaine, vous allez signer et on va voir comment ça s'est passé et on pourrait donner des petites récompenses de temps en temps ». (E_{8B})

Contrairement à ce qui précède, deux enseignantes-participantes font savoir qu'elles n'effectuent jamais ce genre d'interventions, car elles n'ont pas rencontré de situations les y obligeant (E_{3C}; E_{4B}). Enfin, le Tableau 15 fait la synthèse des interventions de collaboration EF liées à la cohésion parentale.

Tableau 15

Les interventions de collaboration EF associées à la cohésion parentale

Types d'interventions menées	Motifs des interventions
rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • conscientiser les parents; • conseiller les parents; • faire le bilan de l'année avec eux; • remettre des documents; • travailler en collaboration avec eux.
appels téléphoniques	<ul style="list-style-type: none"> • travailler en collaboration avec les parents.

La rubrique subséquente s'attardera à présenter les interventions de collaboration EF concernant le style parental démocratique.

2.2.3.4 Le style parental démocratique.

Ce facteur de protection se reconnaît, entre autres, par l'intérêt que les parents manifestent à l'égard de leur enfant en ayant une attitude positive envers l'école et la

réussite scolaire (Deslandes, 2003; Deslandes & Cloutier, 2005; Poncelet & Francis, 2010). Les parents adoptant un tel style prennent alors le temps d'aider leur enfant à faire ses travaux scolaires en respectant son rythme de travail (Deslandes, 2003) et en l'aidant à établir des liens entre ses nouvelles connaissances et son vécu quotidien (Potvin & Lapointe, 2010). Trois enseignantes-participantes sont d'ailleurs d'avis qu'elles mènent fréquemment ou occasionnellement des interventions de collaboration EF à ce sujet alors que les sept autres disent n'en mener que rarement ou jamais, tel que le présente la Figure 6.

Plus précisément, quatre enseignantes-participantes ont recours à des rencontres, soit celles du début de l'année, de la remise des bulletins ou des rencontres spéciales sur RV. Elles en profitent alors pour conseiller aux parents d'encourager l'autonomie de leur enfant, à l'instar de Brunot (2007), Deslandes et Cloutier (2005), de même que Poncelet et Francis (2010), ou de lui imposer des limites. Par exemple, une enseignante-participante rappelle aux parents que leur enfant doit être autonome et leur précise ce qui suit :

[...] il peut commencer sans que vous soyez à côté de lui tout le temps pour ses leçons et ses devoirs. Sur le 30 minutes, vous pouvez le laisser 10 minutes avec ses mots de vocabulaire et après « je vais te les demander. » Surtout en classe multiâge, l'autonomie, c'est important! (E_{2C})

Puis, une autre mentionne à un parent « [...] qu'elle n'avait pas besoin d'inventer. “Tu peux même mettre ton poing sur la table et dire on lit, point!” Pas besoin de faire toujours un jeu! » (E_{4B})

De plus, deux enseignantes-participantes rencontrent les parents pour les informer et leur remettre des documents pouvant les amener à adopter un style parental démocratique. Une première enseignante-participante explique son intervention de collaboration EF de la façon suivante : « En début d'année, on leur explique quel est leur rôle de support, de soutien à faire auprès de leur enfant » (E_{5C}) alors qu'une deuxième tient les propos suivants : « J'ai donné la liste des 70 façons d'encourager notre enfant sans que ça coûte un sou. J'ai dit : "ça a tellement de la valeur!" » (E_{4B})

Puis, une enseignante-participante écrit des encouragements dans l'agenda des enfants afin de se donner en modèle aux parents. Voici d'ailleurs ce qu'elle mentionne : « je fais un retour avec l'enfant puis "qu'est-ce qu'elle a dit maman du mot que je t'ai écrit?" Je vais toujours voir dans l'agenda. C'est une intervention par l'entremise de l'enfant. » (E_{6A}) Cependant, deux enseignantes-participantes ne font aucune intervention au sujet du style parental démocratique, car elles considèrent que les parents l'adoptent d'emblée (E_{4B}; E_{9A}).

Avant de présenter les interventions de collaboration EF concernant le climat familial positif, il importe, dans le Tableau 16 qui suit, de faire le résumé des interventions de collaboration EF qui concernent le style parental démocratique.

Tableau 16

Les interventions de collaboration EF associées au style parental démocratique

Types d'interventions menées	Motifs des interventions
rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • conseiller les parents; • informer les parents; • remettre des documents.
messages écrits	<ul style="list-style-type: none"> • se donner en modèle aux parents.

2.2.3.5 Le climat familial positif.

Ce facteur de protection se caractérise par la valorisation de l'expression des sentiments et par le soutien et l'écoute des membres de la famille (Potvin, et al., 2007). Sous cet angle, seulement une enseignante-participante mène fréquemment ce genre d'intervention, comme en fait foi la Figure 6. Des neuf autres enseignantes-participantes, sept n'en mènent jamais et deux en effectuent rarement.

Ainsi, l'enseignante-participante qui fait fréquemment des interventions de collaboration EF sur le climat familial positif agit lors de rencontres de parents dans le but d'encourager les parents à poursuivre leur travail. Voici son témoignage à ce propos :

Ça, c'est plus pendant une rencontre de parents que j'avais dit que le parent encourageait et s'impliquait beaucoup. J'ai donné des mots d'encouragement pour dire de continuer, que c'était vraiment la belle méthode. (E_{6A})

Parmi les enseignantes-participantes n'intervenant que rarement ou jamais, deux déclarations résument bien la pensée de l'ensemble des enseignantes-participantes.

Je crois qu'on le fait un peu tous les jours, mais on le fait sans s'en rendre compte. (E_{3C})

Ça, j'ai dit que je n'interviens jamais. Par contre, ça m'a donné des idées pour ma famille de devoirs et de leçons. Un soir, bon, on se raconte notre journée. Tu sais, intégrer des devoirs affectifs ou développementaux et, à force d'en avoir, ça va peut-être finir par avoir un effet. (E_{8B})

Bien qu'il y ait très peu d'interventions de collaboration EF répertoriées ici, le Tableau 17 les résume.

Tableau 17

Les interventions de collaboration EF associées au climat familial positif

Type d'intervention menée	Motif de l'intervention
rencontres	<ul style="list-style-type: none"> encourager les parents.

2.2.3.6 Le sentiment de compétence parentale.

Le sentiment de compétence parental réfère à la croyance du parent à pouvoir influencer le développement et l'éducation de son enfant, de même qu'à celle de pouvoir influencer les autres parents et l'enseignant de son enfant (Deslandes, 2010a; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, et al., 2010; Tazouti & Jarlegan, 2010). La Figure 6 illustre d'ailleurs que quatre enseignantes-participantes sur dix effectuent fréquemment ou occasionnellement des interventions à ce sujet. Des six autres enseignantes-participantes, cinq en mènent rarement et une, jamais.

Tout d'abord, quatre enseignantes-participantes ont recours à des rencontres, c'est-à-dire lors d'ateliers de formation ou de rencontres informelles, pour conseiller les parents et les encourager. En ce sens, deux d'entre elles racontent comment elles s'y prennent :

Je leur dis que leur rôle est encore aussi important qu'en 1^{re} année sauf qu'il est différent. Ça, je mise beaucoup là-dessus. Je leur dis qu'ils sont importants : « agissez plutôt comme un guide un peu éloigné. » (E_{1C})

Une affaire que je travaille beaucoup avec les parents, c'est de se donner en exemple, d'être de bons lecteurs. [...] Ça, j'insiste beaucoup sur la modélisation parentale. On le fait à l'école, mais les premiers agents, ce sont les parents. (E_{5C})

Ensuite, une enseignante-participante communique par téléphone avec les parents pour leur rappeler une invitation à participer à un atelier de formation en lien avec le développement du sentiment de compétence parentale (E_{4B}). Dans le même ordre d'idée, cette même enseignante-participante envoie des invitations écrites aux parents pour les convier à des ateliers de formation en lien avec le sentiment de compétence parentale (E_{4B}). Deux autres enseignantes-participantes, pour leur part, remercient les parents par l'envoi de lettre de remerciements ou de certificat les félicitant et les remerciant de leur soutien (E_{8B}; E_{10A}). Le Tableau 18 récapitule ces interventions de collaboration EF tout juste avant de passer au facteur de protection portant sur la transmission de certaines valeurs.

Tableau 18

Les interventions de collaboration EF associées au sentiment de compétence parentale

Types d'interventions menées	Motifs des interventions
rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • conseiller les parents; • encourager les parents.
appels téléphoniques	<ul style="list-style-type: none"> • rappeler des invitations aux parents.
messages écrits	<ul style="list-style-type: none"> • inviter les parents à des ateliers; • remercier les parents.

2.2.3.7 La transmission de certaines valeurs.

La valorisation de l'éducation par les parents (Finn, 1989; Garnier, et al., 1997; Gonzalez-DeHass, et al., 2005) et leurs encouragements à persévérer, à faire des efforts (Deslandes, 2003) et à faire preuve d'indépendance, d'initiative ou de curiosité (Bigras, 2010; Bigras, et al., 2008) s'avèrent être des valeurs qui concourent à protéger l'enfant de l'inadaptation scolaire et sociale. La Figure 6 met en lumière que trois enseignantes-participantes sur dix considèrent mener fréquemment ou occasionnellement des interventions auprès des parents à cet égard. Des sept autres, une seule n'en mène jamais alors que six en effectuent rarement.

C'est lors de leur rencontre d'information du début de l'année que les enseignantes-participantes disent intervenir auprès des parents. Elles en profitent alors pour leur rappeler qu'il est important que leur enfant sache qu'il doit faire preuve de persévérance, d'effort et d'autonomie. De plus, elles insistent sur la très grande portée de

leur propre valorisation de l'éducation auprès de leur enfant. Les descriptions présentées ci-dessous montrent l'importance accordée par les enseignantes-participantes à la transmission de certaines valeurs par les parents :

C'est sûr que je vais leur dire que c'est des valeurs que je vais travailler en classe. La persévérance et l'effort, même si c'est difficile, c'est sûr que c'est super important. C'est sûr que je vais leur dire que moi, ce que j'attends d'eux, c'est qu'ils développent ça aussi à la maison. Ça, je vais faire ça, à la rencontre générale d'information, mais pas plus que ça. (E_{8B})

Je les encourage, car je leur dis qu'ils sont importants, mais il faut laisser de l'autonomie aux jeunes. Je leur dis que ce n'est pas leur rendre service, mais il y a des mamans qui ne veulent pas lâcher prise quand même. (E_{1C})

Je leur dis que c'est important l'exemple et l'importance que vous donnez à l'école. Donc, quand vous faites manquer l'école à votre enfant parce que ça ne lui tente pas ce matin-là, ce que vous lui dites, c'est que l'école, ce n'est pas important et que, dans la vie, que tu travailles n'importe où, si ça ne te tente pas, ben, tu n'y vas pas et ce n'est pas grave! (E_{5C})

Dans l'ensemble, lors de leurs interventions de collaboration EF, les enseignantes-participantes visent à conscientiser les parents, comme le montrent les extraits ci-dessus des enseignantes-participantes E_{1C} et E_{5C}, à les conseiller, à leur dire quoi faire et à les encourager. Les quatre témoignages qui suivent présentent ces derniers motifs d'interventions :

L'autonomie et le chialage, le soir, pour les devoirs et les leçons : je ne suis pas pour ça. Je l'aborde toujours à la rencontre des parents. Si un soir, ça ne fonctionne pas, ce n'est pas grave, on se reprend le lendemain. (E_{2C})

Des fois, je chicane les petites mamans qui ouvrent encore le sac à 4 h à la place de l'enfant. C'est plus supposé rendu en 5^e et 6^e! Un enfant est supposé ouvrir son sac, donner les feuilles de signature qu'il a à faire. Ce n'est plus maman qui doit ouvrir l'agenda... (E_{1C})

Je leur demande d'encourager beaucoup leur enfant et leurs efforts et non pas le résultat. Je vois que je l'incite par mes commentaires aussi. (E_{5C})

Le parent qui donne des belles valeurs, il va le savoir. « Et que vous lui donnez des belles valeurs! » [...] Je vais renforcer le positif, mais l'enfant qui ne partage pas beaucoup je n'irai pas faire la morale. Et je n'en parlerai pas aux parents. (E_{9A})

Le Tableau 19 qui suit reprend les interventions de collaboration EF menées par les enseignantes-participantes quant à la transmission de certaines valeurs.

Tableau 19

Les interventions de collaboration EF associées à la transmission de certaines valeurs

Type d'interventions menées	Motifs des interventions
rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • conscientiser les parents; • conseiller les parents; • dire quoi faire aux parents; • encourager les parents.

La prochaine rubrique concernera le dernier facteur de protection familial, soit le soutien scolaire.

2.2.3.8 Le soutien scolaire.

Le soutien scolaire correspond aux encouragements et aux félicitations que les parents adressent à leur enfant (Deslandes, 2003; Finn, 1989; Potvin & Lapointe, 2010), à leur aide aux devoirs (Deslandes, 2003; Gonzalez-DeHass, et al., 2005; Potvin & Lapointe, 2010) et à leur participation aux activités scolaires et parascolaires de leur enfant (Deslandes, 2003; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010). La Figure 6 montre d'ailleurs que la moitié des enseignantes-participantes effectuent fréquemment

ou occasionnellement des interventions de collaboration EF en ce sens et l'autre moitié n'en effectuent que rarement ou jamais.

En premier lieu, quatre enseignantes-participantes déclarent recourir à leur rencontre d'information du début de l'année pour donner des trucs aux parents et leur remettre des documents. Certaines en profitent également pour dire aux parents quoi faire, pour les conscientiser (E_{1C}) ou pour les informer. Quatre enseignantes-participantes s'expriment sur le sujet :

C'est le moment où je leur donne des petits trucs, des choses faciles qu'on peut faire pour éveiller le sens de la lecture, stimuler le vocabulaire. (E_{5C})

Je fais des suggestions de jeu pour développer toutes sortes d'habiletés. J'ai des feuilles que je vais leur donner. (E_{9A})

De temps en temps, je dis aux parents qu'on peut mettre des petits mots faciles dans le sac d'école, et les enfants collent ça un peu partout. Ils sont contents le matin qu'ils trouvent leur petit mot d'encouragement. (E_{3C})

Rencontre du début de l'année, c'est encore les leçons et les devoirs, la façon dont je procède en classe. [...] La façon de procéder est expliquée dans le cartable d'étude, et c'est expliqué à la rencontre du début d'année. (E_{2C})

En second lieu, une enseignante-participante appelle les parents à la maison pour répondre à leurs questions lorsqu'elle considère que sa réponse serait trop longue à écrire (E_{2C}).

En dernier lieu, cette même enseignante-participante communique par écrit avec les parents pour répondre à leurs questions, les informer et en profiter, le cas échéant,

pour leur faire parvenir des documents dans la pochette facteur (E_{2C}). Le Tableau 20 fait la synthèse de ces interventions.

Tableau 20

Les interventions de collaboration EF associées au soutien scolaire

Types d'interventions menées	Motifs des interventions
rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • conscientiser les parents; • dire quoi faire aux parents; • donner des trucs aux parents; • informer les parents; • remettre des documents aux parents.
appels téléphoniques	<ul style="list-style-type: none"> • informer les parents en répondant à leurs questions.
messages écrits	<ul style="list-style-type: none"> • remettre des documents aux parents; • informer les parents, entre autres, en répondant à leurs questions.

Avant de passer à la prochaine division qui présentera les conditions de mise en application des interventions de collaboration EF, il importe de résumer la présente partie et de récapituler toutes les interventions menées par les enseignantes-participantes auprès des parents, qu'elles l'aient été autant quant aux facteurs de risque que quant aux facteurs de protection familiaux.

D'une part, l'analyse des données qualitatives de ce projet de recherche révèle qu'en général, les enseignantes-participantes mènent rarement des interventions de collaboration EF en lien avec les facteurs familiaux associés au décrochage scolaire. Les

Figures 4, 5 et 6 en font d'ailleurs foi. Plus précisément, deux des quatorze facteurs familiaux font fréquemment ou occasionnellement l'objet d'interventions de collaboration EF, c'est-à-dire plus d'une fois par année; les douze autres facteurs ne le sont que rarement, c'est-à-dire une fois par année ou par deux ans, ou même jamais. D'autre part, le Tableau 21 fait la synthèse des motifs justifiant les différentes interventions menées par les enseignantes-participantes auprès des parents.

Tableau 21

La synthèse des motifs justifiant les différentes interventions menées par les participantes auprès des parents

Motifs d'interventions	Rencontres							appels à des intervenants
	ateliers	bulletins	PI	début d'année	rencontres informelles	sur RV	appels téléphoniques	
conscientiser	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
conseiller	✓	✓		✓	✓	✓		
dire quoi faire		✓		✓			✓	
donner des trucs/encadrer	✓		✓	✓		✓	✓	
documenter/prêter du matériel				✓		✓	✓	✓
écouter			✓				✓	
encourager	✓	✓		✓				
faire un rappel							✓	✓
faire un suivi/bilan			✓			✓	✓	✓
former	✓							
informer		✓		✓			✓	✓
inviter								✓
offrir de l'aide							✓	
remercier					✓	✓		✓
se donner en modèle								✓
s'informer							✓	
travailler en collaboration	✓	✓	✓	✓		✓	✓	

3. Les conditions de mise en application des interventions de collaboration EF

Comme il en été fait mention précédemment, les conditions de mise en application de la collaboration EF sont très peu précisées dans les écrits scientifiques (Crinon & Doré, 1994; Davies, 1991; Kalubi, et al., 2006; Kellaghan, et al., 1993; Ooms & Hara, 1991; Singh, et al., 1995; Terrisse, et al., 2008). C'est pourquoi ce projet de recherche s'est intéressé à ce sujet, et que le deuxième objectif de ce projet de recherche concerne la description des conditions de mise en application des interventions de collaboration EF répertoriées dans la partie précédente. D'ailleurs, les enseignantes-participantes ont autant décrit des conditions de mise en application des interventions de collaboration EF devant se poursuivre que d'autres devant être mises en place dans un avenir rapproché. La prochaine division s'attardera aux conditions de mise en application devant se poursuivre.

3.1 Les conditions de mise en application à poursuivre

La description de ces conditions de mise en application des interventions de collaboration EF se subdivise en cinq catégories : les conditions générales liées à la collaboration EF; les conditions particulières liées aux enseignantes-participantes; les conditions liées à la communication avec les parents; les conditions relevant de la gestion de l'école; et la condition relevant des parents.

3.1.1 Les conditions générales liées à la collaboration EF

En premier lieu, huit des dix enseignantes-participantes considèrent qu'il relève de leur responsabilité d'assurer la présence des parents à l'école afin de faciliter les

interventions de collaboration EF qu'elles mènent. D'ailleurs, deux enseignantes-participantes répondent à la question 3.3 du questionnaire¹ en précisant qu'il faudrait « favoriser davantage les événements pour faire venir les parents à l'école » (E_{1C}) et « ouvrir plus souvent l'école aux parents » (E_{2C}). De plus, les enseignantes-participantes croient que les occasions offertes aux parents de venir à l'école doivent être diversifiées. C'est pourquoi quatre d'entre elles sont d'avis que les rencontres officielles de collaboration EF, comme celles de la remise des bulletins, la rencontre d'information du début d'année ou les ateliers de formation, sont des moments propices pour intervenir auprès des parents autant si l'enfant présente des difficultés que s'il va bien. À cet égard, les propos de deux enseignantes-participantes tirés des réponses au questionnaire sont révélateurs :

Les après-midis et les débuts de soirée « pédagogiques » où l'on rencontre les parents afin de leur remettre le bulletin de leur enfant sont des moments propices aux échanges... La rencontre de début d'année aussi. (E_{4B})

Inviter à des ateliers ou cafés pédagogiques amusants parents/enfants. (E_{8B})

Aux rencontres officielles, quatre enseignantes-participantes, à l'instar de Christenson et Sheridan (2001), ajoutent des activités pouvant être qualifiées de festives qui sont proposées conjointement aux parents et aux enfants. Ces activités peuvent d'ailleurs prendre diverses formes allant d'un retour sur les bancs d'école pour les parents ou les grands-parents (E_{1C}; E_{2C}) à des spectacles présentés par les enfants (E_{3C}), à des activités sportives (E_{1C}; E_{2C}) ou à des repas (E_{2C}; E_{10A}). Ces activités permettent aux enseignants

¹ Selon vous, quelles seraient les conditions à mettre en place pour faciliter les interventions de collaboration école-famille que vous menez?

de connaître les parents sous un autre jour, de faciliter la communication lors des interventions ultérieures et de créer un lien avec les parents. Deux enseignantes-participantes donnent les explications suivantes concernant ces activités festives :

Ça, ça permet une belle collaboration! En tout cas, ça crée un beau lien avec les parents quand on vit ce genre d'activités. C'est un peu comme quand on fait des sorties avec nos élèves, on les connaît autrement. Avec les parents, c'est pareil. Là, on parle aux parents, et ce n'est pas formel comme le bulletin ou la rencontre d'information. Un déjeuner, c'est très relax! C'est plus d'adulte à adulte, pas nécessairement enseignant-parent. (E_{10A})

On les rencontre dans un temps plus festif et on dirait qu'après, on a un petit lien de plus. Donc, ça facilite les choses pour parler de choses plus délicates. Pas en parler là, mais on a un lien de plus, on s'est vu dans un autre contexte que nous autres, enseignantes, et eux autres, parents, derrière la table. Je trouve que ça facilite après les communications. [...] On a fait aussi des activités sportives dehors. Donc, les enseignants contre les parents. Ça, je trouve que c'est bénéfique! (E_{1C})

En second lieu, huit des dix enseignantes-participantes considèrent qu'il est de leur responsabilité de créer un climat propice à la collaboration EF et reconnaissent, tout comme le font Christenson et Sheridan (2001), de même qu'Asdih (2008), qu'il s'agit d'une condition générale liée à la collaboration EF. Ce climat de respect leur permet alors d'intervenir auprès des parents. Ainsi, tenir compte que le parent peut avoir une histoire personnelle qui le freine dans sa collaboration avec l'école est une façon d'exprimer du respect aux parents, comme l'explique cette enseignante-participante :

C'est payant de respecter le parent comme il est. Des fois, on travaille pendant six, sept, huit mois et, parfois, on va avoir notre réponse juste en mai : qu'ils veulent, qu'ils acceptent de faire ce qu'on suggère. (E_{10A})

Faire preuve de délicatesse lorsqu'elles s'adressent aux parents et faire en sorte de ne pas les culpabiliser (E_{5C}) sont aussi deux façons de respecter les parents, comme en fait foi l'extrait suivant :

Les parents sont assez collaborateurs, il y a une belle confiance. J'essaie de ne pas briser ça non plus parce que je suis quand même assez délicate avec les choses que j'ai à leur dire. (E_{8B})

Enfin, une enseignante-participante (E_{8B}) et certains chercheurs (Balli, et al., 1998; Deslandes, 2010a; Gonzalez, et al., 2001; Hoover-Dempsey, et al., 2010) concluent que les enseignants se doivent de proposer des activités de collaboration EF, et une dernière enseignante-participante, à l'instar de Christenson et Sheridan (2001), de même que Canter et Canter (1991), déclare que les enseignants ne doivent pas juger les parents :

Des fois, c'est dans notre attitude. On trouve le parent tellement incompetent que ça ne se peut pas, mais il n'a pas à le savoir! Donc, des fois, c'est dans notre attitude. Ça, ça ferme la porte. Il faut mettre nos gants blancs, c'est quand même eux, les parents! (E_{5C})

En troisième lieu, cinq des dix enseignantes-participantes reconnaissent le fait d'être stratégique dans leur façon d'intervenir auprès des parents comme étant une condition de mise en application de leurs interventions de collaboration EF. Ainsi, trois de ces cinq enseignantes-participantes, tout comme Christenson et Sheridan (2001), prennent soin de toujours parler des côtés positifs de l'enfant avant d'aborder les problèmes de l'enfant. Elles soulignent aussi les interventions menées par les parents auprès de leur enfant qu'elles considèrent comme gagnantes. L'extrait suivant est très révélateur à ce sujet :

Je dirais que presque à chaque fois que je parle à des parents d'enfants qui ont des difficultés, je vais chercher le positif. [...] Et avec tous ces parents, je me sers de leurs bons coups pour leur donner confiance et pousser un petit peu plus. (E_{4B})

Elles n'hésitent pas à recourir à d'autres stratégies pour faciliter leurs interventions de collaboration EF. Par exemple, l'une d'elles se met en mode solution, rencontre les parents en présence de l'enfant et tente par un moyen détourné de les amener à faire ce qu'elle croit être le meilleur pour leur enfant :

Je n'ai pas à leur dire quoi faire, mais je passe par un moyen détourné comme je le disais tantôt. On peut arriver à passer quand même le message. (E_{10A})

Une autre questionne les parents pour les conscientiser (E_{2C}) et deux autres usent du « hasard » pour intervenir auprès des parents (E_{7B}; E_{10A}). Concrètement, voici comment l'une d'elles procède pour provoquer le hasard :

Le parent venait chercher son enfant. Alors, je suis partie, je suis allée lui parler à sa voiture intentionnellement sans que ça ait l'air intentionnel. (E_{7B})

En quatrième lieu, quatre des dix enseignantes-participantes estiment qu'elles doivent faire preuve de flexibilité dans la disponibilité qu'elles offrent aux parents. D'une part, concernant les rencontres spéciales sur RV, elles peuvent aussi bien se dérouler le matin, avant le début des classes ou sur l'heure du diner si le parent est disponible qu'en fin de journée, à la sortie des élèves. Cependant, deux enseignantes-participantes n'hésitent pas à intervenir auprès des parents le soir ou la fin de semaine si l'occasion se présente. Voici leur témoignage :

D'emblée, les parents me posent des questions (en riant), mais ça dépend toujours de l'endroit et du sujet. Je vais essayer de le faire dans le cadre scolaire, mais parfois, même à l'épicerie, on rencontre et c'est facile [...]. (E_{7B})

L'autre jour, on s'est rencontré, je ne sais pas trop où, et je lui ai dit que je pensais qu'il fallait le faire voir par le psychologue pour ce blocage. Tu sais, je n'ai pas parlé devant toutes les dames du magasin, on était nous deux et je lui ai demandé ce qu'elle en pensait. (E_{3C})

De plus, trois enseignantes-participantes expliquent qu'elles font tous leurs appels pendant leurs heures de travail (E_{1C}) alors que trois autres disent les faire le soir de leur domicile personnel. Une dernière précise qu'elle en fait autant le soir de chez elle que pendant ses heures de travail. À ce propos, deux enseignantes affirment ce qui suit :

Ça va arriver, le soir chez moi parce que ça va souvent arriver que les parents, dans le jour, ils sont au travail. Ça peut aussi arriver que ce soit sur l'heure du midi, mais ça ne sera pas sur les heures de classe à moins que je sache qu'un parent est à la maison et que je suis en période libre. Et ça va de soi que je fasse ces appels de la maison. (E_{2C})

Souvent de chez nous parce que de l'école, il faudrait que j'appelle les parents au travail. Donc, je me dis souvent, les gens sont moins disposés. (E_{10A})

Elles considèrent d'ailleurs que cette disponibilité a un effet bénéfique sur le résultat de leurs interventions. Une enseignante-participante le met en évidence dans les lignes suivantes :

Je trouve que ça vaut la peine parce que c'est payant de l'offrir au parent. Je sens que ça fait bien, plutôt qu'il arrive crinqué parce qu'il a manqué de l'ouvrage. (E_{4B})

D'autre part, une enseignante-participante fait remarquer que ce sont les parents qui manquent de disponibilité et non les enseignants.

Moi, je suis disponible, c'est eux autres qui ne sont jamais disponibles. Je rencontre de plus en plus les parents à 7 h 15 le matin. Ça, c'est un moyen, avant le travail. À 4 h, c'est difficile : ça travaille. Le midi, ils courent, ils courent et il faut qu'ils dinent. Le matin, c'est un bon temps pour des rencontres. Pour les téléphones, j'appelle le soir vers 6 h 30 et 7 h. (E_{9A})

En dernier lieu, encore quatre des dix enseignantes-participantes sont d'avis qu'elles doivent analyser la situation de l'enfant pour mener des interventions de collaboration EF efficaces. C'est notamment le cas de l'enseignante-participante suivante dont voici le commentaire concernant cette analyse de situation :

Souvent, ça se fait dans le cadre d'un PI. À l'école, on se rend compte que ça va tout croche. L'enfant peut avoir différentes façons de réagir à un cadre plus serré, et on essaie de voir pourquoi. Parfois, on se rend compte que les règles de l'école sont très différentes de celles appliquées à la maison ou que celles de la maison ne sont jamais suivies ou sont très différentes. (E_{5C})

De plus, à l'instar de Christenson et Sheridan (2001), les enseignantes-participantes s'assurent de prendre en note des faits, des dates et même des heures afin de ne porter aucun jugement critique sur l'enfant et sa situation (E_{1C}; E_{2C}). La prochaine rubrique complètera celle-ci en présentant les conditions particulières de mise en application liées aux enseignantes-participantes.

3.1.2 Les conditions particulières liées aux enseignantes-participantes

Tout d'abord, trois conditions particulières de mise en application sont décrites par les enseignantes-participantes. Pour six d'entre elles, la première condition concerne la connaissance des parents et du milieu dans lequel elles enseignent. En effet, elles considèrent comme aidant ou facilitant de connaître autant les parents, les organismes communautaires œuvrant dans le milieu où elles enseignent que la culture de ce milieu.

À cet égard, voici les témoignages de trois enseignantes-participantes :

Ça, aussi, c'est facilitant, le fait que ça fait plusieurs années que je suis dans l'école. Tu sais quand il y a un roulement de jeunes nouvelles, ce n'est pas que ce n'est pas correct, mais le contact avec les parents, avant d'établir une bonne relation de confiance, c'est plus difficile. En plus, il y a des choses qu'on peut se permettre de dire aux parents plus facilement quand tu les connais. (E_{3C})

Comme je disais, je viens de la place. Je connais les organismes, je connais beaucoup de monde, mais je pense à mes collègues : elles ne le savent pas. Donc, moi, je suis ici depuis huit ans donc je sais comment l'école roule. (E_{7B})

Le cœur de notre école, c'est quelques enseignantes qui habitent dans le milieu. Si on était que des enseignantes de l'extérieur, ça serait différent. Les enseignantes qui habitent le milieu, ça, ça joue beaucoup pour tous nos projets. (E_{8B})

La deuxième condition particulière que trois des dix enseignantes-participantes soulèvent est le fait d'avoir de l'expérience en enseignement. Elles sont, en effet, d'avis que la mise en application de leurs interventions de collaboration EF se trouve facilitée depuis qu'elles ont accumulé des années d'expérience de travail (E_{4B}; E_{8B}). En ce sens, une enseignante-participante fait connaître son opinion sur le sujet :

Je me souviens quand je suis sortie de l'école, les parents, c'était quelque chose que je ne savais pas par quel bord pigner ça! C'est plus l'expérience qui fait que maintenant je me sens plus outiller à faire ça. (E_{5C})

Une autre « par[t] beaucoup de [s]on ressenti, [son] intuition » (E_{7B}) pour décider si elle intervient ou non auprès du parent.

La troisième condition particulière, pour deux d'entre elles, a trait au fait d'être elles-mêmes parents. Elles sont d'ailleurs d'avis que « quand on devient parent, comme enseignant, on fait nos rencontres de parents différemment » (E_{7B}) et qu'elles ont une meilleure compréhension des parents (E_{10A}).

La prochaine rubrique portera sur les conditions de mise en application des interventions de collaboration EF liées à la communication avec les parents.

3.1.3 Les conditions liées à la communication avec les parents

Trois conditions de mise en application liées à la communication avec les parents relevant des enseignants sont décrites par les enseignantes-participantes. Il s'agit de la communication proprement dite, des suivis d'interventions, ainsi que de la diversité des moyens de communication utilisés. Tout d'abord, cinq enseignantes-participantes, à l'instar de Christenson et Sheridan (2001), ainsi que de Hoover-Dempsey et al. (2010), sont d'avis qu'elles doivent communiquer fréquemment avec les parents, et ce, dès l'apparition d'un problème chez l'enfant (E_{1C}). De plus, elles considèrent que les parents doivent être mis au courant de toute aide que l'enfant pourrait recevoir à l'école (E_{5C}) et que la communication devrait aussi se faire lorsque l'enfant va tout simplement bien. À l'égard de la communication proprement dite, trois enseignantes-participantes déclarent ce qui suit :

« Communiquer directement par téléphone lorsqu'on remarque un changement d'attitude de l'élève envers l'école. » (E_{1C})

La deuxième rencontre [de bulletins], là on ne rencontre pas tout le monde, et il me semble que ça serait important de rencontrer tout le monde. Je trouve que c'est important de se faire dire que ça va bien. C'est important pour les enfants que le parent se déplace et prenne du temps pour venir à l'école. C'est pour ça que ceux qui ne viennent pas, je les appelle, mais je suis un petit peu zélée. (E_{10A})

C'est très large, ce qu'on peut échanger avec les parents. Ça peut être par rapport à la santé, aux apprentissages, au développement, aux situations émotives, familiales qu'il peut vivre. Parce que, quand on est au courant de ces choses-là, ça nous aide à intervenir, d'un bord comme de l'autre. Parce que si un parent ne sait pas ce qui se passe à l'école, le suivi est difficile. (E_{5C})

De plus, deux enseignantes-participantes sont d'avis qu'il faut choisir le bon moment pour communiquer avec les parents :

Des fois, je suis mieux de décanter pour appeler les parents. (E_{5C})

C'est que parfois, je le fais par téléphone. Mais on a tous nos petits traintrains le soir. Souvent, les parents sont encore dans les heures de dodo, tout ça. Tu sais, c'est plus compliqué d'appeler chez les parents. (E_{8B})

Ensuite, trois des dix enseignantes-participantes considèrent que, pour les élèves à risque, les appels téléphoniques à la suite d'une rencontre, de même que les rencontres de suivi des PI permettent d'obtenir des résultats intéressants, de montrer aux parents qu'elles s'intéressent véritablement à l'enfant (E_{4B}) ou de créer un lien avec les parents (E_{4B}). Pour bien comprendre cette condition, deux enseignantes-participantes expriment leur avis :

Ce sont des suivis que je fixe dans mon agenda. Quand ça ne va pas bien avec un enfant, c'est rare que ça se replace. Généralement, c'est un petit enfant qui aura besoin de support tout au long de l'année. Donc, une fois par mois, c'est bon de rappeler le parent et il est content et me remercie. (E_{4B})

Un PI de ce type-là, c'est assez court. Disons un mois, trois semaines, et il y a une nouvelle rencontre. « Bon, ce bout-là a fonctionné, et ça non. Alors, qu'est-ce qu'on fait de plus? » Ça, c'est le fun quand on fait ça, on va dans le même sens, on sent qu'on travaille ensemble et habituellement, on voit des résultats intéressants. [...] Ça, ce sont des concertations qui fonctionnent vraiment bien! (E_{5C})

Enfin, trois des dix enseignantes-participantes estiment qu'il faut diversifier les moyens de communication, comme le mentionnent Christenson et Sheridan (2001), afin de pouvoir rejoindre tous les parents. Ainsi, deux enseignantes-participantes tiennent les propos suivants :

Ben, assez rapidement, on s'en aperçoit si un parent ne sait pas lire. À ce moment-là, je vais lancer un appel pour m'assurer qu'elle comprend. Et pour les parents qui n'ont pas Internet, soit que j'appelle, soit que j'écrive. (E_{5C})

Continuer de communiquer fréquemment par différents moyens : téléphone, journal, pochette de courrier, rencontre en classe, invitation pour exposition, pour spectacle, etc. (E_{10A})

L'avant-dernière rubrique qui suit traitera des conditions de mise en application des interventions de collaboration EF relevant de la gestion de l'école.

3.1.4 Les conditions relevant de la gestion de l'école

D'abord, quatre des dix enseignantes-participantes croient que les parents doivent se voir offrir des choix afin que leurs interventions de collaboration EF puissent être menées efficacement. Ces choix peuvent être de différents ordres : des dates et des heures de rencontres (E_{8B}), des thèmes de formation (E_{8B}), des offres de service (service de garde, transport) ou des choix quant à la construction d'un outil d'intervention (E_{9A}). Les choix de dates ou d'heures des rencontres ou des ateliers de formation sont justifiés par le souci que les parents n'aient pas à s'absenter de leur travail pour y assister (E_{4B}).

Voici, d'ailleurs, un exemple de choix offerts aux parents :

Souvent, la garderie, on l'offre à l'école. Donc, lors des rencontres le soir, on se libère un local et les parents peuvent amener leurs enfants de tout âge et des jeunes du village les gardent. [...] Même que, dans nos communications, c'est écrit : « j'ai besoin d'un transport ou non » et ils codent; « j'ai besoin d'un service de gardiennage » et ils codent ou « j'ai besoin d'une autre date ». (E_{7B})

Finalement, deux des dix enseignantes-participantes mentionnent que le fait d'enseigner aux mêmes élèves pendant deux années consécutives et plus facilite les interventions de collaboration EF. Les deux enseignantes-participantes mettent en lumière ces constatations :

Le fait d'avoir les parents deux ans aussi. Si la relation n'est pas bonne, ça va être plate longtemps. Les parents apprennent à nous connaître, on se tutoie. Il y a une certaine proximité, et ce n'est pas néfaste. C'est positif dans le cas présent. (E_{2C})

J'avais adoré, ça, avoir les mêmes élèves, deux années d'affilée et même pour les parents. Et toi, travailler avec les parents que tu connais, c'est tellement facile. C'est incroyable! (E_{10A})

La dernière rubrique de cette division s'intéressera aux conditions de mise en application des interventions de collaboration EF relevant des parents.

3.1.5 La condition de mise en application relevant des parents

Ce sont cinq des dix enseignantes-participantes qui sont d'avis que la réussite des interventions de collaboration EF repose sur la réceptivité des parents. En effet, elles considèrent que cette ouverture des parents est aidante pour améliorer la situation de l'élève; dans un cas contraire, l'intervention s'en trouve paralysée. À cet égard, voici les témoignages de deux enseignantes-participantes lors de l'entrevue semi-dirigée :

Le père était absent, mais la maman a bien réagi. Elle est très aidante. Elle a dit qu'elle allait lui en parler, et je sais que la situation s'est améliorée. (E_{2C})

C'était le style de parent qui est venu, à la rencontre, fermé. Et elle est venue uniquement à la première. Et quand je l'appelais : « beuh! beuh! beuh! beuh! » ou quand elle venait à la garderie : « gnan! gnan! gnan! gnan! » C'était froid, tes bébelles, mes bébelles, puis on ne se les partage pas! (E_{7B})

Maintenant que les conditions de mise en application des interventions de collaboration EF devant se poursuivre ont toutes été décrites, il est temps de passer à la description des conditions de mise en application devant être instaurées.

3.2 Les conditions de mise en application à instaurer

Les conditions de mise en application à mettre en place se sous-divisent en quatre catégories : les conditions générales liées à la collaboration EF; la condition particulière liée aux enseignantes-participantes; les conditions liées à la communication avec les parents; et les conditions relevant de la gestion de l'école.

3.2.1 Les conditions générales liées à la collaboration EF

Pour commencer, cinq des dix enseignantes-participantes sont d'avis qu'elles auraient besoin de plus de temps pour pouvoir agir plus rapidement lorsqu'un problème survient avec un élève. À cet égard, voici le témoignage d'une enseignante-participante :

Oui, je pense que si j'avais plus de temps, ce serait profitable. Oui, le temps, on le trouve parce qu'on n'a pas le choix, mais il y a des fois que c'est reporté au lendemain. (E_{2C})

Elles disent aussi avoir besoin de plus de temps afin de pouvoir préparer des activités impliquant les parents et les enfants, de même que pour faire des appels téléphoniques aux parents. Les témoignages suivants résument bien les besoins identifiés :

Mais tu sais, ça prend du temps! Ça prend de la collaboration! Même si les idées sont là, la manière de l'apporter, il faut quand même que ça soit bien encadré. C'est certain que ça prend des libérations. (E_{8B})

On appelle quand ce n'est plus contrôlable avec le jeune. Si on avait une période de plus, c'est sûr qu'on pourrait faire des petits appels, qu'on néglige un peu parce que ce n'est pas plus grave que ça. (E_{1C})

Enfin, une de ces cinq enseignantes-participantes croit qu'elles ont besoin de temps afin de pouvoir réfléchir à la collaboration EF et en discuter entre collègues de travail. À ce sujet, voici les propos très révélateurs de cette enseignante-participante :

Des fois, c'est du temps qu'il nous manque pour réfléchir à ça. Tu sais, on ne se rencontre jamais pour discuter de comment on pourrait faire ça avec les parents. (E_{8B})

Ensuite, trois des dix enseignantes-participantes pensent que le nombre de rencontres obligatoires devrait être augmenté (E_{10A}). Plus précisément, elles croient que les deux remises de bulletins (E_{5C}) et non uniquement celle du mois de novembre, de même que les ateliers de formation offerts aux parents (E_{8B}) devraient être obligatoires pour tous. En effet, elles sont d'avis qu'il est important que les parents viennent à l'école même quand tout va bien pour leur enfant. Pour y arriver, une d'elles propose d'instaurer des arrêts pédagogiques inscrits au calendrier scolaire (E_{5C}).

Enfin, deux des dix enseignantes-participantes considèrent qu'avoir un local pour téléphoner aux parents en privé ou pour les rencontrer serait profitable à leurs interventions de collaboration EF. Les commentaires de ces deux enseignantes-participantes décrivent bien leur besoin à ce sujet :

Mais quand je rencontre un parent, il n'y a pas beaucoup de locaux [...]. C'est sûr que dans le local classe, moi, je suis très à l'aise. C'est chez moi. Quand le parent arrive, si c'est un parent qui se sent déjà diminué, je me dis qu'il arrive dans mon grand monde. [...] C'est peut-être pour ça que, quand je vais à l'épicerie, il y en a quatre qui m'arrêtent : « pis, mon enfant... » (E_{7B})

Le téléphone, ça devient compliqué! Parce que là, on est rendu avec un sans-fil, mais quand les élèves sont dans la classe... euh, il n'y a pas de local ici pour aller parler. (E_{6A})

La prochaine rubrique abordera les conditions particulières liées aux enseignantes-participantes.

3.2.2. La condition particulière liée aux enseignantes-participantes

Une seule condition de mise en application devant être instaurée est mentionnée par une des dix enseignantes-participantes. En effet, elle considère que les enseignants doivent accepter de sortir de leur zone de confort en proposant, par exemple, des devoirs différents impliquant les parents. Voici sa réflexion :

Les enseignantes habituellement n'aiment pas trop ça quand les parents viennent dans les classes (soupir). Souvent, on va appeler les parents quand, admettons, on va patiner et on veut qu'ils attachent les patins; ou on fait un petit spectacle, on veut qu'ils viennent voir. Mais après ça, c'est ben correct s'ils sont partis. [...] C'est vraiment sortir de ce qu'on est habitué de faire. Et pour sortir de notre zone de confort et être en confrontation avec des idées nouvelles, il faut se parler et il faudrait savoir ce qui se fait ailleurs. (E_{8B})

Après avoir identifié cette condition, les enseignantes-participantes ont fait ressortir des conditions liées à la communication avec les parents.

3.2.3 Les conditions liées à la communication avec les parents

Trois des dix enseignantes-participantes estiment qu'elles devraient communiquer plus rapidement avec les parents (E_{6A}), que ce soit par téléphone ou par écrit (E_{8B}). De plus, elles sont d'avis qu'elles devraient le faire que l'enfant aille bien ou non (E_{5C}). De cette façon, elles pourraient informer les parents et avoir un meilleur contact avec eux (E_{8B}).

Ensuite, une enseignante-participante souligne que le recours à Facebook pourrait être un moyen intéressant à exploiter avec les parents d'un groupe-classe :

Un Facebook, j'aurais aimé que ça puisse se faire avec les parents de ma classe [...] Ça peut être intéressant pour aller chercher les familles. Tu sais, on se met amie avec les parents et avec différents organismes. Les réponses sont souvent

instantanées, car, tous les soirs presque, les gens qui en ont un vont voir en général. Un parent qui a une question peut l'écrire là, et un autre parent peut lui répondre, pas juste toi. (E_{8B})

Maintenant que les conditions liées à la communication sont présentées, celles relevant de la gestion de l'école suivent dans la prochaine rubrique.

3.2.4 Les conditions relevant de la gestion de l'école

Six des dix enseignantes-participantes souhaitent recevoir des formations concernant la collaboration EF. L'une d'elles croit que de telles formations lui éviteraient le stress qu'elle ressent lors des communications avec les parents (E_{2C}) alors qu'une autre est d'avis que de la formation faciliterait la collaboration EF des enseignants sans expérience (E_{5C}) ou arrivant dans un nouveau milieu d'enseignement (E_{3C}). Elles considèrent aussi que de la formation leur permettrait d'aborder des sujets délicats avec les parents, tels que sont les difficultés scolaires ou de concentration (E_{6A}).

Enfin, une enseignante-participante considère qu'il serait important de pouvoir discuter avec ses collègues ou même des enseignants issus d'autres milieux d'enseignement pour parfaire les interventions de collaboration EF de l'ensemble de son équipe-école. Voici ses propos à ce sujet :

C'est sûr qu'il faudrait commencer par une discussion collective de l'école et de voir, dans chaque cycle, comment on pourrait l'amener [la collaboration EF]. Ça ne prend pas nécessairement grand-chose pour la développer cette collaboration-là. Je ne crois pas que, tout seul dans notre classe, on peut changer les choses. C'est avec des discussions qu'on peut voir ce qu'on aimerait avoir comme climat d'école et comme climat de parents. Bon, pour amener ça, qu'est-ce qu'on

pourrait faire? On commence par quoi? Puis, quand ça s'est engagé, ben, on a une cible. Et on peut y aller petit peu par petit peu. (E_{8B})

Une autre enseignante-participante, pour sa part, est d'avis que la direction de l'école devrait faire des actions pour inciter la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant.

Pour les actions de la direction, je pensais à des genres de journées *portes ouvertes* où l'école fait des activités — une exposition de ci ou de ça — pour les inciter à venir. Ou proposer une conférence, et les parents sont dans l'école. Tu sais, on les invite, mais c'est toujours un peu comme du travail supplémentaire. Mais si ça faisait partie de la vie de l'école — comme une fois par mois, cet après-midi-là, l'école est ouverte aux parents — je pense qu'il y a des choses à faire dans la structure même de l'école qui faciliterait cette approche-là. (E_{5C})

En substance, les résultats démontrent que les enseignantes-participantes identifient autant de conditions de mise en application des interventions de collaboration EF à poursuivre qu'à instaurer. Dans ces deux cas, elles reconnaissent des conditions générales liées à la collaboration EF, des conditions particulières les concernant et d'autres liées à la communication avec les parents ou relevant de la gestion de l'école. Une cinquième catégorie de condition ressort pour ce qui concerne les conditions à poursuivre : il s'agit d'une condition relevant des parents. Le Tableau 22 résume d'ailleurs ces différentes catégories de conditions de mise en application avant de passer à la discussion de l'ensemble des résultats de ce projet de recherche.

Tableau 22

La synthèse des conditions de mise en application des interventions de collaboration EF

	Les conditions à poursuivre	Les conditions à instaurer
Les conditions générales liées à la collaboration EF	<ul style="list-style-type: none"> • favoriser la présence des parents à l'école; • créer un climat de respect; • être stratégique dans la façon d'intervenir; • être disponible; • analyser la situation de l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> • avoir davantage de temps; • augmenter le nombre de rencontres obligatoires; • avoir un local pour téléphoner aux parents et les rencontrer.
Les conditions particulières liées aux enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • connaître les parents et le milieu; • avoir de l'expérience en enseignement; • être parent. 	<ul style="list-style-type: none"> • sortir de la zone de confort.
Les conditions liées à la communication avec les parents	<ul style="list-style-type: none"> • communiquer fréquemment et rapidement; • faire des suivis d'interventions; • diversifier les moyens de communication. 	<ul style="list-style-type: none"> • communiquer davantage et rapidement; • utiliser Facebook avec les parents.
Les conditions relevant de la gestion de l'école	<ul style="list-style-type: none"> • offrir des choix aux parents; • enseigner pendant deux ans aux mêmes élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • avoir de la formation; • discuter avec les collègues ou des enseignants d'autres milieux; • inciter la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant.
La condition relevant des parents	<ul style="list-style-type: none"> • être réceptifs. 	

Discussion

Avant tout, l'analyse des données qualitatives permet de répondre à la question de recherche soulevée dans la problématique : comment des interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire tiennent-elles compte des facteurs familiaux? D'une part, les résultats de cette recherche montrent que les enseignantes-participantes tiennent compte du facteur de risque familial, le manque d'organisation familiale, et du facteur de protection familial, le soutien scolaire, dans leurs interventions de collaboration EF en vue de prévenir le décrochage scolaire. D'autre part, les résultats font ressortir que les enseignantes-participantes identifient à la fois des conditions de mise en application à poursuivre et d'autres à instaurer.

Plus précisément, les interventions de collaboration EF concernant ces deux facteurs familiaux, le manque d'organisation familiale et le soutien scolaire, sont menées fréquemment ou occasionnellement par sept des dix enseignantes-participantes dans le premier cas et par cinq des dix enseignantes-participantes dans le deuxième cas. Tous les autres facteurs, qu'ils soient de risque ou de protection, voient plutôt leur fréquence se situer dans la catégorie « rarement/jamais », comme le montrent les Figures 5 et 6 de la présentation des résultats. Les conditions de mise en application, quant à elles, se subdivisent, selon qu'elles sont à poursuivre ou à instaurer, en cinq et en quatre catégories respectivement. C'est donc à la suite de l'atteinte des deux objectifs de cette recherche, d'ailleurs résumés dans les Tableaux 21 et 22 de la présentation des résultats,

que cette réponse à la question de recherche a pu être formulée. Ces résultats sont l'objet de la discussion de la prochaine partie. La partie suivante proposera le résumé des constats ressortant de la discussion, ainsi que certaines recommandations en découlant. La troisième partie concernera les forces et les limites de la présente recherche.

1. Les interventions de collaboration EF et leurs conditions de mise en application

En tenant compte de la Figure 4 de la présentation des résultats, et ce, malgré l'atteinte des objectifs de recherche et la réponse apportée à la question de recherche, force est de constater que, dans l'ensemble, les enseignantes-participantes mènent rarement des interventions de collaboration EF pour prévenir le décrochage scolaire tenant compte de 12 des 14 facteurs familiaux, facteurs de risque et de protection confondus (Potvin & Lapointe, 2010). C'est pourquoi les rubriques qui suivent serviront à comprendre cette situation en mettant en relation les résultats de la présente recherche et les éléments du cadre conceptuel liés tant à la prévention du décrochage scolaire qu'à la collaboration EF.

1.1 La prévention du décrochage scolaire

Deux objets de discussion sont développés dans cette division : les élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché et le rôle des enseignants dans la prévention du décrochage scolaire.

1.1.1 Les élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché

Tout d'abord, les résultats obtenus par la présente collecte de données montrent que les enseignantes-participantes sont en mesure d'identifier les élèves à risque de

décrocher dans un futur rapproché. En effet, leurs observations les menant à identifier les élèves à risque auxquels elles enseignent correspondent à certains facteurs de risque personnels, sociaux et familiaux, de même qu'aux caractéristiques illustrant la typologie des élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché (Potvin & Lapointe, 2010).

Ainsi, les résultats montrent que le facteur de risque familial correspondant au manque de soutien scolaire (Blaya, 2010a; Born, et al., 2006; Deslandes, 2003; J.L. Epstein, 1990; Potvin & Lapointe, 2010) et le facteur de risque personnel du manque de motivation scolaire (Born, et al., 2006; Potvin & Lapointe, 2010), caractéristique associée au type d'élèves à risque dit « peu motivés » (Potvin & Lapointe, 2010), sont les plus fréquemment observés par les enseignantes-participantes chez leurs élèves à risque de décrochage scolaire futur. De plus, tout comme Born et al. (2006), de même que Potvin et Lapointe (2010), elles identifient un discours négatif par rapport à l'école et des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Finn, 1989; Garnier, et al., 1997; Marcotte, et al., 2001), difficultés associées aux types d'élèves à risque dits « difficultés de comportement extériorisées ou intériorisées » et « difficultés d'apprentissage », comme étant des facteurs de risque personnels liés au décrochage scolaire. Dans le même sens, les résultats montrent que les difficultés à nouer des relations avec leurs pairs constituent un facteur de risque social, comme le soulignent Blaya (2010a), Born et al. (2006), ainsi que Potvin et Lapointe (2010). D'ailleurs, le fait que les enseignantes-participantes interviennent fréquemment ou occasionnellement à propos du manque d'organisation familiale et du soutien scolaire nous apparaît être en cohérence avec ces

observations. Reste à voir comment les enseignantes-participantes conçoivent leur rôle en ce qui a trait à la prévention du décrochage scolaire.

1.1.2 Le rôle des enseignants dans la prévention du décrochage scolaire

En complément, les résultats démontrent que le développement du sentiment de compétence de l'enfant comme facteur de protection personnel, de même que le climat positif de la classe et la maîtrise de la lecture (Born, et al., 2006; Potvin, et al., 2007; Potvin & Lapointe, 2010; Prinz, et al., 2000) comme facteurs de protection scolaires sont tous reconnus par les enseignantes-participantes comme faisant partie des objectifs de travail qu'elles doivent poursuivre quant à la prévention du décrochage scolaire. En effet, elles identifient leur participation au développement de l'enfant, leur choix des méthodes d'enseignement et leur instauration d'un climat sécurisant comme faisant partie de leur rôle pour prévenir le décrochage scolaire. De plus, les enseignantes-participantes considèrent que le décrochage scolaire est un long processus (Bernard, 2011; Blaya, 2010b; Garnier, et al., 1997; Potvin, et al., 2007) et que sa prévention devrait commencer dès la maternelle (Garnier, et al., 1997; Legendre, 2005; Potvin & Lapointe, 2010; Potvin, et al., 2009; Schmidt, et al., 2003; Stormont, 2002).

À la lumière de ces résultats, des conclusions s'imposent. D'une part, les enseignantes-participantes sont capables d'identifier des élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché; d'autre part, elles comprennent qu'elles ont un rôle à jouer quant à la prévention du décrochage scolaire, et ce, dès le niveau primaire. À cela s'ajoute que les enseignantes-participantes, comme plusieurs chercheurs (Englund, et al.,

2004; Fantuzzo, et al., 2004; Hoover-Dempsey, et al., 2010; Terrisse, et al., 2008), associent la collaboration EF à leur rôle pour prévenir le décrochage scolaire. La collaboration EF fait d'ailleurs l'objet de la prochaine rubrique.

1.2 La collaboration école-famille

La collaboration EF, sujet central de ce projet de recherche, voit sa discussion se subdiviser en quatre sections : le point de vue général, les deux facteurs familiaux qui suscitent la collaboration EF, les autres facteurs familiaux et le choix de certaines enseignantes-participantes de ne jamais mener d'interventions de collaboration EF.

1.2.1 Le point de vue général sur la collaboration école-famille

Les résultats révèlent qu'en général, la moitié des enseignantes-participantes privilégient les messages écrits pour intervenir auprès des parents; l'autre moitié choisit plutôt les appels téléphoniques et les rencontres. Cependant, leurs explications mènent à comprendre que leurs interventions se limitent essentiellement à informer les parents, si ce n'est pour former les parents lors d'ateliers de formation. Ces résultats concordent tout à fait avec les propos de Larivée (2008) qui témoignent du fait que l'information mutuelle est l'un des deux types de collaboration EF les plus répandus dans les écoles québécoises; l'autre type, la consultation, est cependant absent des résultats de la présente recherche. Les facteurs familiaux dont les enseignantes-participantes tiennent compte lorsqu'elles interviennent auprès des parents de leurs élèves à risque de décrochage scolaire font l'objet de la rubrique suivante.

1.2.2 Deux facteurs familiaux dont les participantes tiennent compte

Comme il en a été fait mention précédemment, les résultats indiquent que les enseignantes-participantes tiennent compte de deux facteurs familiaux, le manque d'organisation familiale et le soutien scolaire, puisqu'elles disent mener fréquemment ou occasionnellement des interventions les concernant. Les résultats indiquent d'ailleurs que l'étendue de la fréquence de ces interventions varie largement, c'est-à-dire de chaque semaine à plus d'une fois par année. Ce constat entraîne donc une remise en question de la compréhension générale des enseignantes-participantes quant à leur rôle en matière de collaboration EF associée à la prévention du décrochage scolaire, et ce, même si 10 des 17 motifs d'interventions répertoriés au Tableau 21 du précédent chapitre sous-tendent ces interventions.

Ainsi, à la lumière des propos de Bryk et al. (2010), de même que de Christenson et Sheridan (2001), ces résultats portent l'auteure de ce mémoire à comprendre que, dans le cas de ces deux facteurs familiaux, les enseignantes-participantes considèrent les parents comme des collaborateurs essentiels. En effet, les interventions répertoriées portent sur les habitudes de vie (ponctualité, heures de coucher, prise d'une médication, etc.), le soutien au travail scolaire à la maison (routine des devoirs et des leçons, encouragements, etc.) et l'aide pour résoudre des problèmes d'ordre comportemental ou administratif (signatures de documents), des circonstances où, vraisemblablement, elles dépendent, en grande partie, des parents. En fait, reconnaître que les parents sont des collaborateurs essentiels correspond finalement, pour les enseignantes-participantes, à

admettre le caractère multidimensionnel (Blaya, 2010b; Potvin & Lapointe, 2010; Terrisse, et al., 2008) ou écosystémique (Bronfenbrenner, 1986; Christenson & Sheridan, 2001) de leurs interventions de collaboration EF. La prochaine rubrique fera état des résultats touchant les autres facteurs familiaux.

1.2.3 Les autres facteurs familiaux

Les résultats montrent que les enseignantes-participantes mènent des interventions de collaboration EF concernant les 12 facteurs familiaux restants. Cependant, lorsque des interventions de collaboration EF sont menées, elles ne le sont que rarement, c'est-à-dire une fois par année ou par deux ans. De tels résultats conduisent inévitablement l'auteure de ce mémoire à comprendre que, contrairement à ce que préconisent nombre de chercheurs (Asdih, 2008; Christenson & Sheridan, 2001; Hoover-Dempsey, et al., 2010; Potvin & Lapointe, 2010; Swap, 1993), les enseignantes-participantes interviennent très peu auprès des parents d'élèves à risque de décrocher dans futur rapproché. Toutefois, lorsqu'elles interviennent, leurs choix d'interventions liées à ces 12 facteurs familiaux rejoignent les observations de Henderson et Mapp (2002) concernant les stratégies de collaboration les plus efficaces auprès des parents puisqu'ils se portent majoritairement sur les rencontres se déroulant dans un cadre individuel (remises du bulletin, rencontres informelles et rencontres spéciales sur RV), de même que sur les appels téléphoniques. En dépit du fait que les résultats font état de certaines interventions de collaboration EF portant sur ces 12 facteurs familiaux, il reste que plusieurs raisons sont invoquées par les enseignantes-participantes pour expliquer leur choix de ne jamais mener d'interventions de collaboration EF concernant ces facteurs.

1.2.4 Le choix de ne jamais mener d'interventions de collaboration EF

Les résultats indiquent que toutes les enseignantes-participantes n'interviennent pas sur l'un ou l'autre de ces six facteurs familiaux (le climat familial difficile, le milieu socioéconomique défavorisé, le style parental autoritaire, la relation de qualité avec un adulte significatif, la cohésion parentale et le climat familial positif), car elles disent n'avoir rencontré aucune situation le leur permettant. Pourtant, les résultats démontrent que, premièrement, elles ont identifié, en moyenne, plus d'une dizaine d'élèves à risque, tous types confondus, auxquels elles ont enseigné au cours des deux dernières années, et ce, peu importe le taux de sortie sans diplôme du secondaire de la municipalité où se situe leur école comme en fait foi la Figure 2 du précédent chapitre. Deuxièmement, en dépit de ces résultats, elles ont choisi de ne pas mener d'interventions de collaboration EF auprès des parents de ces élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché.

De plus, les résultats révèlent que certaines enseignantes-participantes éprouvent un malaise à intervenir auprès des parents, alléguant leur trop grande proximité avec eux. Or, à l'exception de ce qui précède, les résultats révèlent non seulement que six des dix enseignantes-participantes considèrent comme un atout majeur le fait de connaître les parents et le milieu dans lequel elles évoluent, considérant qu'elles peuvent ainsi communiquer plus facilement avec les parents, mais aussi qu'elles ont identifié cette connaissance des parents et du milieu où elles enseignent comme une condition de mise en application des interventions de collaboration EF devant être poursuivie. De plus, les résultats rendent compte qu'un malaise est aussi ressenti par les enseignantes-

participantes en ce qui a trait à leur manque de savoir-faire concernant les interventions de collaboration EF en lien avec les facteurs familiaux et la prévention du décrochage scolaire. Cette situation donne lieu à croire que des formations portant sur la collaboration EF font très certainement partie de la résolution de ce problème d'insuffisance de moyens en cette matière. D'ailleurs, les résultats mettent en évidence que les enseignantes-participantes elles-mêmes ont mentionné que la formation était une condition de mise en application des interventions de collaboration EF devant être instaurée.

Enfin, les résultats montrent, en premier lieu, que des limites sont invoquées en matière d'interventions de collaboration EF. Les enseignantes-participantes justifient ces limites par le fait qu'elles perçoivent leur rôle d'enseignantes comme étant ni de se mêler de la vie privée des parents en intervenant sur leur style parental, le climat familial ou les conséquences découlant du milieu socioéconomique défavorisé dans lequel la famille évolue ni de leur enseigner comment soutenir leur enfant. Les résultats démontrent pourtant qu'elles mènent déjà plusieurs interventions de collaboration EF qui affectent la vie privée des parents. En effet, comme le résument les Tableaux 7, 20 et 21 du précédent chapitre, elles n'hésitent pas à dire quoi faire aux parents, à les conseiller, à les conscientiser ou à les encadrer sur les habitudes de vie, le soutien aux devoirs et les problèmes de comportement de leur enfant lorsqu'il s'agit d'intervenir sur le manque d'organisation familiale et le soutien scolaire. Cette interprétation des résultats soulève l'hypothèse que les enseignantes-participantes ne reconnaissent

probablement pas de caractère multidimensionnel aux interventions associées aux 12 autres facteurs familiaux, cette multidimensionnalité se distinguant par le fait que les parents sont considérés par les enseignants comme des collaborateurs indispensables à la réussite de leur enfant et non comme des extras souhaitables (Christenson & Sheridan, 2001). En fait, cette hypothèse explique probablement en partie pourquoi les enseignantes-participantes mènent si peu ou pas du tout d'interventions de collaboration EF. Sur ce sujet, les propos de Terrisse et al. (2008) sont d'ailleurs très inspirants et mènent l'auteure de ce mémoire à penser que, si les enseignants acquéraient de nouvelles connaissances — par exemple, lors de formation portant sur la collaboration EF comme mentionnée par les enseignantes-participantes dans les conditions de mise en application devant être instaurées — ils pourraient alors modifier leurs pratiques de collaboration EF. De telles formations pourraient ainsi permettre de développer, d'une part, de nouvelles relations de collaboration avec les parents par la reconnaissance des compétences des uns et des autres et, d'autre part, des relations de collaboration avec les collègues de travail. Cette dernière suggestion correspond d'ailleurs à une autre des conditions de mise en application devant être instaurées recensées dans le Tableau 22 du précédent chapitre où il est question de discussion avec les collègues de travail ou des enseignants d'autres milieux afin de parfaire leurs interventions de collaboration EF.

En deuxième lieu, les résultats mettent en évidence que les mauvaises expériences de collaboration peuvent faire obstacle aux interventions de collaboration EF. À propos de la perception du rôle à jouer en cas de soutien parental inadéquat ou de mauvaises

expériences paralysant la collaboration EF, la littérature scientifique soutient des conceptions différentes de celles véhiculées par les résultats. D'abord, et contrairement à ce qui a été mentionné dans les résultats, Christenson et Sheridan (2001) estiment que, peu importe le niveau de scolarité atteint par les parents, la majorité de ceux-ci ignore comment soutenir leur enfant. De plus, la perception de l'importance du rôle à jouer dans la collaboration EF (Biddle, 1979; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) et les expériences personnelles de collaboration EF, bonnes ou mauvaises, (Graue, 2005) influencent la compréhension de ce rôle (Hoover-Dempsey, et al., 2010) et les croyances personnelles quant à la probabilité de succès auquel les efforts peuvent mener (Bandura, 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, et al., 2002; Hoover-Dempsey, et al., 2010). Les réflexions de ces auteurs mènent ainsi l'auteure de ce mémoire à croire, tantôt, en la nécessité que les enseignants maintiennent des représentations positives quant à l'engagement des familles afin que la collaboration puisse se concrétiser (Henderson, et al., 2007); tantôt, en l'influence exercée par le sentiment d'autoefficacité des enseignants et par la perception du rôle qu'ils croient devoir adopter avec les familles (Hoover-Dempsey, et al., 2010). Maintenant que la discussion portant sur les interventions de collaboration EF proprement dites est complétée, la prochaine division s'intéressera aux conditions de mise en application de ces interventions de collaboration EF.

1.3 Les conditions de mise en application des interventions de collaboration EF

Les résultats révèlent que les enseignantes-participantes ont presque déterminé autant de conditions de mise en application des interventions de collaboration EF à

poursuivre qu'à instaurer. Toutefois, une lecture attentive de ce classement des conditions suggère plutôt qu'elles se font tout simplement écho.

1.3.1 Les conditions relevant de la responsabilité des enseignants

Les résultats font ressortir que, tout comme plusieurs chercheurs (Christenson & Sheridan, 2001; Cochran & Dean, 1991; Deslandes, 2004; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, et al., 2010; Potvin, et al., 2007), les enseignantes-participantes considèrent qu'elles sont responsables de favoriser la présence des parents à l'école, mais qu'elles auraient besoin de plus de temps pour pouvoir préparer des activités impliquant les parents et les enfants à l'école. D'ailleurs, la proposition d'activités telles que des spectacles, des expositions ou des activités sportives est considérée par les parents eux-mêmes comme donnant encore plus le goût de participer à la vie de l'école (Dumoulin, Thériault, & Duval, 2012b). De plus, les résultats montrent que les deux remises de bulletins et tous les ateliers de formation devraient être obligatoires pour tous. Toutefois, conformément aux résultats de cette recherche, ces changements ne « garantirait » que deux contacts par année entre enseignants et parents dans les écoles où aucun atelier de formation n'est offert et cinq contacts, dans le cas des écoles en proposant trois par année. À cet égard, Christenson et Sheridan (2001), de même que Christenson et Hirsch (1998) font remarquer que, lorsque les contacts entre les enseignants et les parents sont peu fréquents, comme le démontre l'ensemble des résultats de cette recherche, le discours de l'enseignant serait dominant lors des interactions de ces protagonistes, ce qui constituerait une source de difficultés pour ce qui concerne la communication entre les parents et les enseignants.

Pour contrer ce genre de difficultés, la littérature scientifique suggère que les enseignants s'engagent dans des actions qui font la promotion de la confiance, de l'interaction entre les parents et les enseignants, de la résolution de problèmes et de l'écoute empathique (Christenson & Sheridan, 2001; Margolis & Brannigan, 1990). Les résultats tendent vers ces suggestions puisqu'ils mettent en évidence que les enseignantes-participantes ont identifié comme conditions de mise en application des interventions de collaboration EF la création d'un climat de respect, ainsi qu'une communication plus fréquente et plus rapide. Cependant, le caractère bidirectionnel de la communication est très peu souligné dans les résultats, hormis deux enseignantes-participantes qui mentionnent son utilité et sa concrétisation, entre autres, par une possible création d'un compte Facebook pour les parents d'un groupe-classe. De plus, Christenson et Sheridan (2001) croient qu'une communication efficace est la base même de l'implication parentale dans l'éducation de leur enfant. En ce sens, la demande d'ajout de temps par les enseignantes-participantes afin de pouvoir communiquer plus rapidement et plus fréquemment avec les parents peut être justifiée seulement si une culture du dialogue constructif est mise en valeur (Christenson & Sheridan, 2001; Eccles & Harold, 1993; Iverson, et al., 1981; Izzo, et al., 1999; Reynolds, et al., 1992) et si cette communication renouvelée vise à partager les attentes, les responsabilités et les buts respectifs, ainsi que des informations concernant l'enfant (Christenson & Sheridan, 2001; Hoover-Dempsey, et al., 2010; Swap, 1993). Enfin, certaines conditions de mise en application soulevant quelques interrogations font l'objet de la prochaine rubrique.

1.3.2 Conditions de mise en application ou conjoncture de vie?

Les résultats de recherche font apparaître que la connaissance des parents et du milieu d'enseignement, l'expérience en enseignement et la parentalité constituent des conditions de mise en application des interventions de collaboration EF qui doivent se poursuivre. Bien qu'il soit compréhensible que ces trois états puissent, en effet, faciliter l'exercice de la collaboration EF, il n'en demeure pas moins que ces conditions ne font pas toujours partie de la réalité des enseignants. À l'évidence, un enseignant peut arriver dans un nouveau milieu d'enseignement en tout temps pendant sa carrière, il commence nécessairement celle-ci comme novice et il se peut qu'il ne connaisse jamais les joies de la parentalité. De telles situations, si on suit la logique exprimée dans les résultats concernant les conditions de mise en application des interventions de collaboration EF, empêcheraient plusieurs enseignants de mener des interventions de collaboration EF efficaces et efficientes auprès des parents de leurs élèves. Par voie de conséquence et en prenant exemple sur les conditions de mise en application devant être instaurées énumérées dans les résultats, il apparaît plus réaliste et plus pertinent que de la formation portant sur la collaboration EF soit proposée aux enseignants tout au long de leur carrière, voire même dès leur formation initiale, pour les soutenir dans l'exercice de leurs responsabilités professionnelles de collaboration EF. D'ailleurs, *Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (Gouvernement du Québec, 2001), que les universités doivent développer chez les futurs enseignants, prévoit à sa neuvième compétence que les enseignants doivent coopérer, entre autres, avec les parents, la communauté et les élèves pour atteindre les objectifs éducatifs de l'école. En

outre, de telles formations engageraient probablement un processus de changement de la culture professionnelle de l'école, culture qui influence grandement le personnel scolaire (Hoover-Dempsey, et al., 2010). À ce sujet, ces auteures sont aussi d'avis que, pour que l'école réussisse à engager son personnel dans la collaboration EF, elle doit inscrire, clairement et en priorité dans ses politiques, la formation et le soutien liés au développement d'une collaboration EF efficace et elle doit ensuite préciser ses pratiques, ses évaluations et son engagement communautaire en matière de collaboration EF. La prochaine partie résume les différents constats se dégageant de la discussion, de même que les recommandations en découlant.

2. Constats et recommandations

Les constats ressortant de la discussion des résultats, de même que les recommandations qui s'ensuivent font l'objet des deux prochaines divisions.

2.1 Les constats

Dans l'ensemble, les résultats indiquent que les enseignantes-participantes sont capables d'identifier des élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché, qu'elles comprennent qu'elles ont un rôle à jouer dans la prévention du décrochage scolaire et qu'elles peuvent mener des interventions de collaboration EF en lien avec certains facteurs familiaux. Cependant, les résultats confirment que, globalement, elles n'interviennent que rarement, sinon jamais. Leur choix de mener des interventions de collaboration EF semble d'ailleurs associé à leur reconnaissance du caractère multidimensionnel de leurs interventions en lien avec les facteurs familiaux que sont le

manque d'organisation familiale et le soutien scolaire. Ce dernier constat a, du reste, conduit l'auteure de ce mémoire à remettre en question la compréhension de leur rôle en matière de collaboration EF associée à la prévention du décrochage scolaire. De plus, les raisons invoquées pour expliquer leur non-intervention ont renforcé son idée de recommander l'offre de formations autant pour les enseignants dans le domaine de la collaboration EF ou de la collaboration portant sur les facteurs familiaux liés au décrochage scolaire et à sa prévention.

2.2 Les recommandations

À toutes fins utiles, l'offre de telles formations permettrait aux enseignants d'acquérir de nouvelles connaissances, ainsi que de développer de nouvelles relations entre eux. De plus, à l'instar de Christenson et Sheridan (2001), ainsi que de Blaya (2010a), il semble assez clair qu'un changement de paradigme doit s'opérer dans les écoles afin qu'une culture professionnelle qui reconnaît le rôle des parents et qui facilite leur participation (Cochran & Dean, 1991; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Mapp, 2002; Potvin, et al., 2007; Powell, 1991) soit mise en valeur. C'est pourquoi, en se fondant sur les résultats de cette recherche et les propos de Kuhn (1962/2008) qui énonce qu'un paradigme est accepté lorsque ce qu'il véhicule semble meilleur que ce que proposent les paradigmes concurrents, il est possible de croire que des formations pour les enseignants, des discussions entre les membres d'une même équipe-école ou avec d'autres milieux d'enseignement, ainsi que de la recherche participative (Anadon,

2007), comme celle menée dans le cadre du projet de recherche PÉFEC¹, pourraient être des clés pour amorcer ce type de changement. À court terme, probablement que de telles solutions aideraient à tout le moins à déjouer le piège dénoncé par Maubant et Leclerc (2008), c'est-à-dire qu'il n'est pas suffisant de simplement invoquer la collaboration EF pour que cette dernière s'actualise et occupe la place qui lui revient dans la vie d'une école.

Dans un premier temps, et comme il en a été question dans la discussion des résultats, les enseignants du primaire devraient se voir offrir, dès la formation initiale, de la formation sur la collaboration EF et la prévention du décrochage scolaire. En effet, Archambault et Chouinard (2003), de même que Royer, Saint-Laurent, Moisan et al. (1995) qualifient d'approximative la formation des enseignants en matière de collaboration EF. Il est vrai que seulement trois² des neuf universités québécoises francophones proposant le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire semblent n'offrir qu'un cours obligatoire portant sur la famille. D'autres cours obligatoires ou optionnels abordent probablement ce sujet selon divers contextes (défavorisation, interculturalité, prévention, etc.).

¹ Partenariat-École-Famille-Et-Communauté qui vise à soutenir le changement des pratiques de collaboration EF au primaire par un accompagnement réflexif.

² L'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec à Rimouski et l'Université de Sherbrooke.

Dans un deuxième temps, et toujours en lien avec l'interprétation des résultats, la formation devrait se poursuivre par l'entremise de la formation continue offerte dans les écoles. De telles formations permettraient, tant aux enseignants sur une base personnelle que comme équipe-école, de développer une culture professionnelle influençant, d'une part, leur sentiment d'autoefficacité et, d'autre part, la compréhension du rôle qu'ils ont à jouer dans la collaboration EF (Hoover-Dempsey, et al., 2010). Au surplus, des discussions entre collègues ou avec des enseignants d'autres milieux permettraient d'échanger sur leurs expériences personnelles, bonnes ou mauvaises, de collaboration EF et sur leurs expériences interpersonnelles, ce qui, selon plusieurs chercheurs (Bandura, 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, et al., 2002; Hoover-Dempsey, et al., 2010), influencerait leurs croyances personnelles quant aux probabilités de succès associées à leurs interventions de collaboration EF.

Enfin, en se fondant sur la réflexion d'une des enseignantes-participantes qui disait que la collaboration EF s'apprenait d'un mentor, la poursuite de recherches participatives semble prometteuse pour permettre de développer des mentors dans les écoles primaires, mentors qui pourraient avoir un effet multiplicateur et entraîner la formation d'autres mentors. De plus, de pareilles recherches pourraient concourir à nourrir la réflexion des enseignants et les entraîneraient peut-être vers une amorce de changement de paradigme en matière de collaboration EF.

Parallèlement à cette suggestion d'offrir de la formation axée sur la collaboration EF, il est possible de penser que la communauté pourrait jouer un rôle actif en cette matière. En effet, Potvin et Pinard (2010) sont d'avis qu'opter pour une approche périscolaire, visant la mobilisation et la concertation de tous les acteurs concernés par la réussite éducative « globale » des élèves, permet non seulement la prise en compte de l'école et de son approche scolaire en matière de prévention du décrochage scolaire, mais aussi celle de la famille et de la communauté. En substance, dans le paradigme de l'approche périscolaire, le décrochage scolaire est, avant tout, considéré comme un problème social dont l'ensemble de la communauté doit se charger (Perron & Veillette, 2011). Cependant, le but n'est pas de déresponsabiliser l'école; il est plutôt question d'instaurer des mesures qui permettront à l'école, aux parents et à leurs enfants de collaborer afin d'assurer la réussite scolaire de ces derniers. La communauté sert donc ici à maximiser les interventions de collaboration EF en matière de prévention du décrochage scolaire. D'ailleurs, la cohabitation des approches scolaire et périscolaire est déjà présente au Saguenay (Dumoulin, 2011; Duval, Dumoulin, & Thériault, 2011), et le CRÉPAS¹, dont la mission est de prévenir l'abandon des études chez les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, est certainement l'exemple le plus connu. Il semble donc que les écoles auraient intérêt à créer de tels partenariats afin de tirer le meilleur parti de la collaboration pouvant s'établir entre l'école, la famille et la communauté, comme le recommandent Bronfenbrenner (1986), Deslandes (2010b), Epstein (2005; 2011),

¹ Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire

Henderson et al. (2007), ainsi que Terrisse et al. (2008). Avant de conclure ce chapitre, il reste à présenter les forces et les limites de la présente recherche.

3. Les forces et les limites de la recherche

Des forces et des limites se sont combinées tout au long de cette recherche et elles sont résumées dans les lignes qui suivent.

3.1 Les forces de la recherche

Tout d'abord, la collaboration EF et la prévention du décrochage scolaire ne sont pas des concepts nouveaux. Cependant, et malgré toutes les imperfections devant y être tolérées, la proposition d'un répertoire d'interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire qui tiennent compte des facteurs familiaux liés au décrochage scolaire, de même que leurs conditions de mise en application constitue vraisemblablement une première au Québec. C'est pourquoi il est possible de croire, bien que modestement, les résultats de ce projet de recherche ont contribué à l'avancement des connaissances en matière de collaboration EF et de prévention du décrochage scolaire au primaire.

Du point de vue méthodologique, le recours à la triangulation des méthodes (Mucchielli, 2004; Savoie-Zajc, 2011) est une force puisqu'il a permis de satisfaire le critère de rigueur scientifique qu'est la crédibilité. En effet, les entrevues semi-dirigées ont permis de compléter la collecte effectuée à l'aide du questionnaire à questions ouvertes (Daunais, 1993; Deslauriers & Kérésit, 1997; Savoie-Zajc, 2011). De même, la

triangulation du chercheur (Blais & Martineau, 2006; Mucchielli, 2004) s'est avérée gagnante pour assurer la rigueur scientifique de l'analyse inductive des données de cette recherche.

Aussi, le fait d'avoir identifié les besoins de formation dans le domaine de la collaboration EF et de la prévention du décrochage scolaire, ceux de recherches participatives pour ce qui concerne la définition du rôle de mentor, ainsi que l'approche périscolaire pour aider à prévenir le décrochage scolaire et à optimiser les interventions de collaboration EF représente des recommandations intéressantes pour les milieux pratiques. Néanmoins, certaines limites restreignent la portée de cette étude.

3.2 Les limites de la recherche

La première limite concerne le fait que la recherche en matière de prévention du décrochage scolaire au primaire en est à ses premiers pas au Québec. En effet, les outils que sont le *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire : y'a une place pour toi!* (Potvin & Lapointe, 2010) et celui intitulé *Premiers signes : outil de dépistage des élèves à risque au primaire* (Potvin, 2011) sont tout récents. La récence de ces ouvrages explique probablement en partie le nombre restreint d'interventions de collaboration EF en lien avec la prévention du décrochage scolaire répertoriées tout au long de la collecte de données; les enseignants-participantes n'ayant pas consulté ces ouvrages. Leurs connaissances et leur sensibilisation à ce sujet s'en trouvaient également restreintes.

La seconde limite a trait au fait que de nombreuses difficultés ont été rencontrées lors de la phase de recrutement des participants à cette recherche. En effet, après avoir essuyé les refus de plus de quinze directions d'école et d'une commission scolaire de présenter le projet de recherche à leurs enseignants, dix enseignantes-participantes issues de six écoles différentes ont finalement accepté le défi que représentait leur participation à ce projet de recherche. Cet échantillon a d'ailleurs permis de décrire et de comprendre les interventions de collaboration EF, fort peu étudiées, que les enseignantes-participantes ont accepté de partager. De plus, il faut souligner que l'expérience que les enseignantes-participantes ont communiquée dépasse inévitablement ce qu'elles ont pu en dire (Savoie-Zajc, 2003) et que cette expérience, loin d'être figée, s'est très certainement enrichie depuis la collecte de données.

La dernière limite de cette recherche réside dans l'impossibilité de vérifier si les quelques interventions menées par les enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves présentant des facteurs de risque familiaux auront véritablement un effet préventif quant au décrochage scolaire au secondaire. En effet, seule une étude longitudinale permettrait de connaître ces données, ce qui n'est pas le but de cette recherche. Cependant, compte tenu du fait que cette forme d'analyse pourrait s'avérer fort utile à la compréhension de la prévention du décrochage scolaire, cette idée de la poursuite d'une telle recherche apparaît probable. Enfin, ce chapitre sera suivi de la conclusion qui s'appliquera à faire ressortir les principaux résultats se dégageant de cette recherche.

Conclusion

La littérature scientifique rend compte que le décrochage scolaire est un long processus qui trouve son origine dès le primaire (Potvin & Lapointe, 2010) et que la famille représente, à la fois, un facteur de risque et un facteur de protection qui lui sont associés (Asdih, 2003). C'est pourquoi la collaboration EF serait un moyen à privilégier pour prévenir le décrochage scolaire et encourager la persévérance scolaire (Larivée, 2008). Les écrits scientifiques reconnaissent aussi que la responsabilité d'organiser des interventions de collaboration EF incomberait, entre autres, aux enseignants (Potvin, et al., 2007). Cependant, comme la mise en application de la collaboration EF est très peu précisée dans la documentation scientifique (Terrisse, et al., 2008), ce projet de recherche a donc souhaité participer à pallier ce manque de connaissance. C'est pourquoi la question de recherche et les objectifs qui en découlent se lisaient comme suit : comment des interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire tiennent-elles compte des facteurs familiaux? Cette question de recherche a ainsi donné lieu aux objectifs de recherche suivants : 1) répertorier des interventions de collaboration EF menées par des enseignants du primaire qui tiennent compte des facteurs familiaux; 2) décrire les conditions de mise en application de ces interventions.

Pour ce qui concerne la méthodologie de recherche, la méthode qualitative a été utilisée afin de décrire et de comprendre un phénomène peu exploré dans les écrits scientifiques (Savoie-Zajc, 2011), soit les interventions de collaboration EF pour

prévenir le décrochage scolaire dès le primaire. En effet, une collecte de données a été menée auprès de dix enseignantes-participantes qui oeuvraient depuis au moins deux ans dans des écoles primaires situées dans des municipalités du Saguenay-Lac-Saint-Jean et des Laurentides. Elles ont, tout d'abord, eu à répondre à un questionnaire composé de questions ouvertes portant sur le décrochage scolaire, la collaboration EF et les interventions de collaboration EF. Ensuite, une entrevue semi-dirigée est venue compléter le questionnaire et a permis aux enseignantes-participantes de préciser leurs interventions, de même que les conditions de mise en application de ces dernières. Les principales limites associées à la présente recherche concernent le fait que l'étude de la prévention du décrochage scolaire au primaire en est à ses premiers pas, que le recrutement des participants à cette étude a été pour le moins laborieux et que seule une étude longitudinale pourrait permettre de vérifier l'impact des interventions de collaboration EF menées dans le but de prévenir le décrochage scolaire dans un futur rapproché.

Ensuite, après une analyse inductive générale des données qualitatives (Blais & Martineau, 2006), les interventions de collaboration EF menées par les enseignantes-participantes pour prévenir le décrochage scolaire dès le primaire ont été dégagées. Cette analyse a permis de constater que, malgré le fait que les enseignantes-participantes soient capables d'identifier des élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché auxquels elles enseignent et qu'elles comprennent qu'elles ont un rôle à jouer quant à la prévention du décrochage scolaire, en général, elles ne mènent que rarement des

interventions de collaboration EF en lien avec les facteurs familiaux. Plus précisément, les interventions menées de façon plus régulière, c'est-à-dire fréquemment ou occasionnellement, le sont uniquement en fonction de deux facteurs familiaux, soit le manque d'organisation familiale et le soutien scolaire. Quant aux 12 autres facteurs familiaux, ils ne font l'objet d'interventions que rarement, ce qui correspond à une fréquence d'une fois par année ou par deux ans. En outre, plusieurs enseignantes-participantes disent ne jamais intervenir sur les facteurs familiaux, alléguant qu'elles n'ont pas rencontré de situations le leur permettant, qu'elles éprouvent certaines malaises à mener ce genre d'interventions et qu'elles connaissent des limites fixées par le respect de la vie privée, la compréhension de leur rôle d'enseignantes et leurs mauvaises expériences de collaboration EF. Bien qu'imparfait, le répertoire des interventions de collaboration EF demeure vraisemblablement une première au Québec et il contribue un tant soit peu à l'avancement des connaissances en matière de collaboration EF et de prévention du décrochage scolaire au primaire.

En complément, l'analyse des données a aussi permis d'identifier, à la fois, des conditions de mise en application des interventions de collaboration EF à poursuivre et d'autres à instaurer qui, après une lecture attentive, s'avèrent se faire écho. Parmi celles-ci ressort celle que les enseignants ont besoin de formation afin que puisse s'opérer un changement de paradigme où la culture professionnelle reconnaîtrait le rôle des parents et faciliterait leur participation. Cette formation devrait, selon toute évidence, commencer dès la formation initiale et se poursuivre par de la formation continue. De

telles formations permettraient aux enseignants de développer leur sentiment d'autoefficacité, de même que la compréhension de leur rôle en matière de collaboration EF et de prévention du décrochage scolaire. Du reste, ces acquis leur permettraient sûrement de gagner du temps, temps qu'elles disent manquer. Enfin, la poursuite de recherches participatives concernant le rôle de mentor à jouer dans le domaine de la collaboration EF semble être une avenue prometteuse pour l'avènement d'un changement de paradigme en cette matière.

Parallèlement à ces recommandations portant sur la formation des enseignants et des mentors, la communauté a aussi été identifiée comme étant un acteur potentiel important dans la concrétisation de la prévention du décrochage scolaire et de la collaboration EF. Ce serait donc par l'entremise d'une approche périscolaire, visant la mobilisation et la concertation de tous les acteurs concernés par la réussite éducative « globale » des élèves, que des mesures pourraient être instaurées afin que les élèves, leurs parents et l'école puissent collaborer pour assurer la réussite scolaire des élèves.

À la lumière des résultats obtenus dans la présente recherche, diverses pistes de recherche peuvent être explorées en complément de celles déjà mentionnées. Tout d'abord, d'autres recherches apparaissent nécessaires pour clarifier davantage les conditions de mise en application de la collaboration EF (Crinon & Doré, 1994; Kalubi, et al., 2006; Terrisse, et al., 2008). Ensuite, des recherches s'attardant à l'impact de la

collaboration EF et de la prévention du décrochage scolaire lors du passage primaire-secondaire semblent également incontournables.

Cette conclusion ne saurait être complète sans l'ajout d'une touche plus personnelle. Ainsi, nous pouvons affirmer que la rédaction de ce mémoire s'est somme toute déroulée dans le plaisir puisqu'elle fut abordée comme une énigme à résoudre. Cependant, loin de nous l'idée de vouloir affirmer que, dans ce projet de recherche, le fin de mot de l'énigme a été trouvé en matière de collaboration EF et de prévention du décrochage scolaire au primaire. Toutefois, il n'en demeure pas moins que la rédaction du présent mémoire nous a un tant soit peu permis de comprendre le mystère entourant ces concepts. En effet, ces deux dernières années consacrées à l'initiation à la recherche ont éveillé le Hercule Poirot en nous... Conséquemment et à la manière de ce détective haut en couleur, nous avons d'abord pris connaissance du problème; nous avons ensuite lu le dossier scientifique s'y rattachant; puis, nous avons interrogé plusieurs témoins. Une fois, cette enquête de terrain complétée, nous avons fait fonctionner nos petites cellules grises, confortablement assise dans notre fauteuil, afin d'ordonner et de mettre en valeur les résultats de cette enquête. Finalement, la réunion des témoignages et des notes du dossier scientifique aura permis de dévoiler, dans la grande mise en scène qu'est la discussion, nos conclusions concernant cette affaire.

Références

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Allès-Jardel, M., & Cibriani, C. (2000). Adaptation scolaire et sociale d'enfants de 6-7 ans en zone d'éducation prioritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 75-98.
- Anadon, M. (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2e éd.). Boucherville, QC: Gaëtan Morin.
- Asdih, C. (2003). Etude du discours de collégiens en décrochage: conduite à l'école, relations avec les acteurs institutionnels, projet d'avenir. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 36(1), 59-83.
- Asdih, C. (2008). Savoirs, attitudes, compétences et gestes professionnels des enseignants dans le développement de partenariats avec les parents en Réseau d'Éducation Prioritaire. Dans G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivée (Éds.), *Construire une «communauté éducative»: un partenariat famille-école-association* (pp. 147-169). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Auduc, J.-L. (2011). Parents et École: rétablir la confiance. *Terra Nova*, 1-7. Repéré à www.tnova.fr
- Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles. Temps, chaos, processus*. Toulouse, France: érès.
- Baby, A. (2010). Vivement le ménage de la tour de Babel! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative. Dans G. Pronovost & C. Legault (Éds.), *Familles et réussite éducative: actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 33-40). Montréal, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-166.

- Baldwin, A. L., Kalthorn, J., & Breese, F. H. (1945). The appraisal of parental behavior. *Psychological Monographs*, 58(268), 1-85.
- Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 149-157.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* New York, NY: W.H. Freeman.
- Barber, R. J., & Patin, D. (1997). Parent involvement: A two-way street. *Schools in the Middle*, 6(4), 31-33.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors Série*(2), 98-114.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children & Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
- Barras, C., & Pourtois, J.-P. (2005). Développer les compétences éducatives des familles en situation de précarité. *Empan*, 4(60), 65-73.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail (Éd.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris, France: La Dispute.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Berrueta-Clement, J. R., Schweinhart, L. J., Barnett, W. S., Epstein, A. S., & Weikart, D. P. (1984). *Changed lives: The effects of Perry preschool program on youth through age 19*. Ypsilanti, MI: High/Scope.
- Biddle, B. J. (1979). *Role theory: Expectations, identities, and behavior*. New York, NY: Academic Press.
- Bigras, N. (2010). Le rôle de la famille dans le développement de l'enfant pendant la petite enfance. Dans G. Pronovost & C. Legault (Éds.), *Familles et réussite éducative: actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 177-196). Montréal, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Pomerleau, A., & Malcuit, G. (2008). Dimensions de l'environnement associés au développement de nourrissons qui fréquentent la garderie au cours de leur première année de vie. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-22.

- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*(150), 87-141.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blaya, C. (2010a). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs? *In s sociales: Éduquer et prévenir : ce que fait l'école*, 5(161), 46-54.
- Blaya, C. (2010b). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, France: La Dispute.
- Bonnéry, S. (2004). Décrochage cognitif et décrochage scolaire. Dans D. Glasman & F. Euvrard (Éds.), *La Déscolarisation* (pp. 135-149). Paris, France: La Dispute.
- Born, M., Lafontaine, D., Poncelet, D., Crochelet, F., & Bernard, S. (2006). *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire : Observation et analyse des processus et des mécanismes par lesquels certains enfants décrochent au secondaire, alors qu'ils avaient réussi de façon satisfaisante l'enseignement primaire et proposition d'outils ou de projets de prévention au décrochage*. Rapport no 117/05. Bruxelles, Belgique: L'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Bouchard, J. M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. Dans R. Pallascio, L. Julien & G. Gosselin (Éds.), *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble!* (pp. 19-35). Montréal, QC: Éditions Nouvelles.
- Bouchard, J. M., St-Amant, J. C., & Deslandes, R. (1998). Family variables as predictors of school achievement: sex differences in Quebec adolescents. *Canadian Journal of Education*, 23(4), 390-404.
- Bouchard, J. M., Talbot, L., Pelchat, D., & Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations? (2e partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.

- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Minier, P., Couturier, Y., Kalubi-Lukusa, J.-C., & Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté: mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service social*, 57(1), 1-22.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., Streeter, R. T., & Mason, J. R. (2008). *One dream, two realities: Perspectives of parents on America's high schools*. Washington, DC: Civic Enterprises.
- Broccolichi, S. (1998). Qui décroche? Dans M.-C. Bloch & B. Gerde (Éds.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse* (pp. 39-51). Lyon, France: Chronique sociale.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of the human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research and perspective. *Development Psychology*, 22, 723-742.
- Brooks-Gunn, J., Guo, G., & Furstenberg Jr, F. F. (1993). Who drops out and who continues beyond high school? A 20 year follow-up of black urban youth. *Journal of Research on Adolescence*, 3(3), 271-294.
- Brophy, J. J., & Evertson, C. M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York, NY: Longman.
- Brunot, S. (2007). Contextes sociaux, conations liées au soi et performances scolaires. Dans A. Florin & P. Vignaud (Éds.), *Réussir à l'école: les effets des dimensions conatives en éducation* (pp. 201-219). Rennes, France: Les Presses universitaires de Rennes.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in school: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, Grande-Bretagne: Cambridge University Press.

- Canter, L., & Canter, M. (1991). *Parents on your side: A comprehensive parent involvement program for teachers*. Santa Monica, CA: Lee Canter & associates.
- Caspe, M., Lopez, M. E., & Wolos, C. (2007). Family involvement in elementary school children's education. Family involvement makes a difference: Evidence that family involvement promotes school success for every child of every age. (Rapport No HFRP 2). Rapport de recherche adressé au Cambridge, MA: Harvard Family Research Project
- Cefaï, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain* (pp. 33-62). Paris, France: Armand Colin.
- Chaire UQAC-Cégep de Jonquière VISAJ. (2010). Cartodiplôme: analyse géographique des indicateurs de persévérance et de réussite scolaires au Québec. Repéré à <http://www.cartodiplome.qc.ca/>
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Christenson, S. L., & Hirsch, J. (1998). Facilitating partnerships and conflict resolution between families and schools. Dans K. C. Stoiber & T. Kratochwill (Éds.), *Handbook of group interventions for children and families* (pp. 307-344). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: The Guilford Press.
- Clark, R. M. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement. Dans F. Chavkin (Éd.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 85-106). Albany, NY: State University of New York.
- Cochran, M., & Dean, C. (1991). Home-school relations and the empowerment process. *Elementary School Journal*, 91, 261-269.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. New York, NY: Free Press.
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91, 271-277.
- Conroy, E., & Mayer, S. (1994). Strategies for consulting with parents. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29(1), 60-66.

- Conseil de la famille et de l'enfance. (1995). *L'école et les familles: de son ouverture à leur implication*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Québec, QC: Conseil de la famille et de l'enfance du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec, QC: Avis à la ministre de l'Éducation.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational*, 90, 70-83.
- Coslin, P. (2006). *Ces jeunes qui désertent nos écoles - désorientation et cultures*. Paris, France: Sides.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Crinon, J., & Doré, A.-M. (1994). Partenariat et échec scolaire. Dans D. Zay (Éd.), *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale?* (pp. 171-214). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Dans N. Chavkin (Éd.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: Sunny Press.
- Daunais, J.-P. (1993). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (2e éd., pp. 273-293). Sainte-Foy, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Davies, D. (1991). Schools reaching out: Family, school, and community partnerships for students success. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 376-382.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3 éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Deniger, M. A., & Roy, G. (2005). Les politiques d'intervention auprès des milieux scolaires défavorisés : enjeux historiques et perspectives contemporaines. Dans L. DeBlois & D. Lamothe (Éds.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (pp. 27-38). Québec, QC: Les presses de l'Université Laval.

- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., & Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioral difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry*(49), 769-775.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), 31-49.
- Deslandes, R. (2001a). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet & C. Martin (Éds.), 6-12-17, *nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (pp. 251-286). Québec, QC: Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2001b). La collaboration école-famille-communauté dans une perspective de formation continue. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P. A. Doudin & D. Martin (Éds.), *La formation continue - de la réflexion à l'action* (pp. 73-97). Québec, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire: que disent les parents. *Education Canada*, 43(1), 8-10.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté: pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 326-346). Québec, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2010a). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost & C. Legault (Éds.), *Familles et réussite éducative: actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 197-215). Montréal, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2010b). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Québec, QC: CTREQ.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.

- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*(151), 61-74.
- Deslandes, R., & Potvin, P. (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(1), 9-24.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal, QC: Chenelière/McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P., & Kérésit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, Conseil québécois de la recherche sociale & Centre international de criminologie comparée Montréal (Éds.), *La Recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques : rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*. Montréal, QC: Université de Montréal, Centre international de criminologie comparée
- Doherty, W. J., & Peskay, V. E. (1992). Family systems and the school. Dans S. L. Christenson & J. C. Conoley (Éds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (pp. 1-18). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- Dornbusch, S. M. (1989). The sociology of adolescence. *Annual Review of Sociology*, 15, 233-259.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York, NY: Oxford University Press.
- Dumoulin, C. (2011, mai). *L'influence des acteurs sociaux dans le changement des pratiques de collaboration école-famille*. Communication présentée à l'ACFAS, Sherbrooke, QC. Repérée à <http://www.usherbrooke.ca/carrefour/archives/archives-des-conferences/2011/acfas-2011/>
- Dumoulin, C., Thériault, P., & Duval, J. (2012a, janvier). *How can school foster parental involvement? A questionnaire survey of parents of primary school children*. Communication présentée au 10th Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Hawaii.

- Dumoulin, C., Thériault, P., & Duval, J. (2012b, juin). *Rapprocher les familles et l'école primaire, volet 3 : Encourager la participation des parents à la vie de l'école; volet 4 : Collaborer plus étroitement avec la communauté pour répondre aux besoins des familles et des jeunes*. Communication présentée au Comité de travail Partenariat école, famille et communauté, Chicoutimi, QC.
- Duval, J., Dumoulin, C., & Thériault, P. (2011). Tous ensemble pour soutenir les familles défavorisées: une approche périscolaire québécoise. *HEP Vaud Prismes*(15), 55-56.
- Eccles, J. S., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. Dans A. Booth & J. Dunn (Éds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 3-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87, 356-373.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Eregland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65(2), 95-113.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. Dans K. Hurrelmann, F. Kaufmann & F. Losel (Éds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York, NY: Degruyter.
- Epstein, J. L. (1989). Building parent-teacher partnerships in inner-city schools. *Family Resource Coalition*, 8, 7.

- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15(1-2), 99-126.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. Dans A. Booth & J. F. Dunn (Éds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, Associates.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2005). A case study of the partnership schools comprehensive school reform (CSR) model. *Elementary School Journal*, 106(2), 151.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2 éd.). Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Epstein, J. L., & Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. Dans B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg & R. L. Hampton (Éds.), *The family-school connection: Theory research and practice* (Vol. 2, pp. 108-154). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Epstein, J. L., Simons, B. S., & Salinas, K. C. (1997). Involving parents in homework in the middle grades. *Research Bulletin*(18), 4 pages.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., & Perry, M. A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (n.d.). *Persévérance scolaire* Repéré à <http://www.fcsq.qc.ca/PERSEVERANCE.HTML>.

- Ferguson, C., Ramos, M., Rudo, Z., & Wood, L. (2008). *The school-family connections: Looking at the larger picture. A review of current literature*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20-24.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005a). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement au secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005b). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. DeBlois (Éd.), *La réussite scolaire, comprendre et mieux intervenir* (pp. 51-64). Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Fortin, L., Potvin, P., Royer, É., & Marcotte, D. (1996-2002). *Validation d'un modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des jeunes à risque*. Rapport final présenté au Conseil québécois de la recherche sociale dans le cadre du programme de recherche ordinaire (subvention RS-2586095).
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Joly, J. (2001, janvier). *Les sous-groupes d'élèves à risque de décrochage scolaire du secondaire*. Communication présentée au Colloque sur le soutien à la réussite scolaire, Sherbrooke, QC.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, L., & Strayer, F. F. (2000). Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*(26), 3-16.

- Fortin, L., Toupin, J., Pauzé, R., Mercier, H., & Déry, M. (1996). Les facteurs associés aux difficultés d'apprentissage des élèves en trouble du comportement de niveau primaire. Dans L. Barbeiro & R. Vieira (Éds.), *Précursores de aprendizagem praticas educativas* (pp. 204-224). Leiria, Portugal: Escola Superior de Educaçae de Leiria.
- Franklin, C. (1992). Family and individual patterns in a group of middle-class dropout youths. *Social Work, 37*, 338-344.
- Friendly, M., & Lero, D. S. (2002). *Social inclusion for canadian children through early childhood education and care. Perspective on social inclusion. Working Papers Series*. Toronto, ON: Laidlaw Foundation.
- Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique/The ethics forum (CREUM), 6*(1), 30-42.
- Garmezy, N. (1983). Stressors in childhood Dans N. Garmezy & M. Rutter (Éds.), *Stress, coping and development in children* (pp. 43-84). New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Garmezy, N. (1985). Stress resistant children: The search for protective factors Dans J. Stevenson (Éd.), *Recent research in developmental psychopathology (A book supplement to the Journal of Child Psychology and Psychiatry, 4)* (pp. 213-233). Oxford, Grande-Bretagne: Pergamon Press.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). *The process of dropping out of high school : A 19-year perspective* (Vol. 34). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gaudreault, M., Gagnon, M., Arbour, N., Auclair, J., Parent, L., Thivierge, J., . . . Perron, M. (2009). *Être jeune aujourd'hui: habitudes de vie et aspirations des jeunes des régions de la Capitale-Nationale, de Saguenay-Lac-Saint-Jean et des Laurentides. Série Enquête interrégionale 2008*. Jonquière, QC: ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2000). *Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement et les habiletés scolaires*. Trois-Rivières, QC: Conseil québécois de la recherche sociale.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.

- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux*, 122, 10-15.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Gonzalez, N., Andrade, R., Civil, M., & Moll, L. (2001). Bridging funds of distributed knowledge : Creating zones of practice in mathematics. *Journal of Education of Students Placed at Risk*, 6, 115-132.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1972). Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 63(6), 617-624.
- Gouvernement du Québec. (1991). *La réussite scolaire au secondaire et la question de l'abandon des études*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation, Direction de la Recherche.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC: Direction de la formation générale des jeunes, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé. Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2003a). *Le programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2003b). *Les difficultés d'apprentissage à l'école: cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2003c). *Pour améliorer les pratiques éducatives: des données d'enquête sur les jeunes*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Persévérance et réussite scolaires : «L'école, j'y tiens!» - le gouvernement annonce la création d'un comité de vigie sur la persévérance et la réussite scolaires*: Portail Québec. Repéré à <http://communiqués.gouv.qc.ca/gouvqc/communiqués/GPQF/Septembre2009/09/c3514.html>.

- Gouvernement du Québec. (2010a). *Indicateurs de l'éducation - édition 2010*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale des politiques, de la recherche et de la planification stratégique.
- Gouvernement du Québec. (2010b). *Le Saguenay-Lac-Saint-Jean affiche le taux de décrochage scolaire le plus bas au Québec*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/salle-presse/communiq/2005/decembre/dec0505a.htm>.
- Gouvernement du Québec. (2010c). *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Graue, E. (2005). Theorizing and describing preservice teachers' images of families and schooling. *Teachers College Record*, 107(1), 157-185.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education : An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*(99), 532-544.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*.
- Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. *Recherches qualitatives*, 21, 3-20.
- Hampton, F. M., Mumford, D. A., & Bond, L. (1998). Parent involvement in innercity schools: The project FAST extended family approach to success. *Urban Education*, 33(3), 410-427.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for citizens in Education.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. . Austin, TX: National Center for Family and Community.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, NY: The New Press.

- Hixson, J., & Tinzmann, M. B. (1990). *Who are the "at-risk" students of the 1990s?* Oak Brook, IL: North Central Regional Education Laboratory, US Department of Education.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 35-62). Montréal, QC: ERPI.
- Hoff-Ginsburg, E. (1995). Socioeconomic status and parenting. Dans M. H. Bornstein (Éd.), *Handbook of parenting, Vol. 2: Biology an ecology of parenting* (pp. 161-187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal, 24*, 417-435.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research, 85*, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1992). Parent involvement in elementary children's homework: Parameters of reported strategy and practice. *Elementary School Journal, 85*, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parent involvement in elementary children's homework: Parameters of reported strategy and practice. *Elementary School Journal, 95*, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education, 18*, 843-867.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*(2), 105-130.

- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., & Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson & A. L. Reschly (Éds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 30-60). New York, NY: Routledge.
- Huang, K.-Y., O'Brien Caughy, M., Genevro, J. L., & Miller, T. L. (2005). Maternal knowledge of child development and quality of parenting among white, african-american and hispanic mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 146-170.
- Imbert-Guillaume, J. (2000). Des missions/démissions des parents? Quelques réflexions sur la relation familles-enseignants. *Les cahiers du CERFEE*(16), 79-88.
- Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, & Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. (1998 avec les modifications de 2000, 2002 et 2005). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*.
- Iverson, B. K., Brownlee, G. D., & Walberg, H. J. (1981). Parent-teacher contacts and student learning. *Journal of Educational Research*, 74, 394-396.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parents's involvement in children's education and school performance. *American Journal of community psychology*, 27(6), 817-839.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*(122), 105-127.
- Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., & Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP)*. Montréal, QC: GRES - Université de Montréal.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M., & Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York, NY: Basic.

- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parent involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family, and community connections*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, Annual Synthesis, 2002.
- Kalubi, J.-C., Detraux, J. J., & Larivée, S. J. (2006). Introduction: participation des familles en contexte d'inclusion sociale : une contribution en faveur de la bientraitance des élèves. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(3), 517-524.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- King, C. (2005). *Factors related to the persistence of first year college students at four-year colleges and universities : A paradigm shift*. Wheeling, WV: Wheeling Jesuit University.
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S., & Weiss, H. (2007). *Family involvement in middle and high school students' education. Family involvement makes a difference: Evidence that family involvement promotes school success for every child of every age*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Kuhn, T. (1962/2008). L'acheminement vers la science normale. Dans T. Kuhn (Éd.), *La structure des révolutions scientifiques* (pp. 29-44). Paris, France: Champs.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publ.
- L'Hostie, M., & Cody, N. (2009). Le chercheur co-auteur du changement en milieu de pratique: poursuivre la réflexion éthique relative à l'accompagnement et à l'intervention. *Actes du 2e colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, 25 et 26 juin à Lille*. Repéré à <http://www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/>
- Lahaye, W., & Pourtois, J. P. (2000). Sens et perspectives des relations école-famille. *Les cahiers du CERFEE*(16), 195-204.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris, France: Gallimard-Seuil.

- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. Dans C. Landry & F. Serre (Éds.), *École et entreprise. Vers quel partenariat?* (pp. 7-27). Québec, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New York, NY: Falmer Press.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents: portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans Correa Molina, E. & C. Gervais (Éds.), *Les stages de formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 219-247). Québec, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context. *Urban Education*, 39(1), 77-134.
- LeCompte, M., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2e éd.). San Diego, CA: Academic Press.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, QC: Guérin.
- Liaka, A. E., & Reed, M. D. (1985). Ties to conventional institutions and delinquency: Estimating reciprocal effects. *American Sociological Review*, 50, 547-560.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mapp, K. L. (2002, avril). *Having their say: Parents describe how and why they are involved in their children's education*. Communication présentée à The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED464724&login.asp&lang=fr&site=ehost-live>
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395-412.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Margolis, H., & Brannigan, G. G. (1990). Strategies for resolving parent-school conflict. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6, 1-23.

- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative: quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives – Hors Série – Actes du colloque Recherche qualitative: Les questions de l'heure*, 5, 70-81.
- Maubant, P., & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école: à la recherche de l'improbable partenariat école-famille: origines d'un malentendu. Dans G. Pithon, Asdih, C. & Larivée, S.J. (Éd.), *Construire une «communauté éducative»: un partenariat famille-école-association* (pp. 23-36). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Mayer, R., & Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. Dans R. Mayer, F. Ouellet & M.-C. Saint-Jacques (Éds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 159-189). Montréal, QC: Gaëtan Morin.
- Mayer, R., & Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet & M.-C. Saint-Jacques (Éds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 115-131). Montréal, QC: Gaëtan Morin.
- Melnick, S. A., & Fiene, R. (1990, avril). *Assessing parents' attitudes toward school effectiveness*. Communication présentée à the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : A source book of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994/2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady-Rispal, Trad.). (2e éd.) Bruxelles, Belgique: De Boeck. (Ouvrage original publié en 1994).
- Millet, D., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, France: PUF.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2010). *Produire des résultats: taux d'obtention de diplôme de l'Ontario*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/gettingResultsGrad.html>.
- Moffitt, T. E., Gabrielli, W. F., Mednick, S. A., & Schulsinger, F. (1981). Socioeconomic status, IQ, and delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 152-156.

- Montandon, C. (1994). Les relations parents-enseignants dans l'école primaire : de quelques causes d'incompréhension mutuelle. Dans P. Durning & J.-P. Pourtois (Éds.), *Éducation et famille* (pp. 189-205). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et politiques - RIAC*, 35, 63-73.
- Montmarquette, C., & Meunier, M. (2001). *Le système scolaire québécois : État de la situation et éléments de réflexion*. Montréal, QC: Centre Interuniversitaire de Recherche en Analyse des Organisations (CIRANO).
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2006, juin.). *Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives*. Communication présentée au Colloque international « recherche qualitative : bilan et prospective », Béziers, France.
- OCDE. (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris, France: OCDE publications.
- OCDE. (2008). *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*. Paris, France: OCDE.
- Ooms, T., & Hara, S. (1991). *The family-school partnership: A critical component of school reform*. Washington, DC: Family Impact Seminar, American Association of Marriage and Family Therapy.
- Ouellet, A. (1994). *Processus de recherche : une introduction à la méthodologie de la recherche*. Québec, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Ouellet, F., & Saint-Jacques, M.-C. (2000). Les techniques d'échantillonnage. Dans R. Mayer, F. Ouellet & M.-C. Saint-Jacques (Éds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 71-88). Montréal, QC: Gaëtan Morin.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Pelco, L. E., & Ries, R. R. (1999). Teachers' attitudes and behaviors toward family-school partnerships. *School Psychology International*, 20(3), 265-277.

- Perron, M. (2009). Les inégalités sociogéographiques des parcours scolaires dans les régions du Québec : constats selon le genre, le lieu de résidence et l'origine sociale. Dans N. Rousseau (Éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 53-76). Québec, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Perron, M., Gaudreault, M., Veillette, S., & Richard, L. (1999). *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif. Série Enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Jonquière*. Jonquière, QC: Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES.
- Perron, M., & Veillette, S. (2011). Territorialité, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire : le cas du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean. *Économie et Solidarités*, 41(1-2), 104-127.
- Pianta, R., & Walsh, D. B. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York, NY: Routledge.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Boucherville, QC: Gaëtan Morin éditeur.
- Poncelet, D., & Dieredonck, C. (2009, avril). *Les relations école-famille au Luxembourg sous la loupe. Analyse des représentations et pratiques parentales sous les focales socio-économique et linguistique*. Communication présentée au XIIe congrès de l'AIFREF, Toulouse, France.
- Poncelet, D., & Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*(28), 9-20.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. Londres, Angleterre: Sage.
- Potvin, P. (2009). *Résultats au logiciel de dépistage de diverses écoles secondaires du Québec*. (N=6577) Document inédit.
- Potvin, P. (2011). *Premiers signes : outil de dépistage des élèves à risque au primaire*. Québec, QC: CTREQ.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.

- Potvin, P., Deslandes, R., & Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictor of school achievement: parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2), 135-153.
- Potvin, P., Fortin, L., & Lessard, A. (2005). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éds.), *Troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (pp. 67-78). Montréal, QC: Gaëtan Morin.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec, QC: CTREQ.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire* (2e éd.). Québec, QC: CTREQ.
- Potvin, P., Gagnon, G., Hébert, S., Cauchon, N., Boudreault, N., & Gagnier, J.-P. (1992). *Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire: les Petits Pas...*. Trois-Rivières, QC: Université du Québec à Trois-Rivières et Emploi et Immigration Canada.
- Potvin, P., & Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire : y'a une place pour toi!* Québec, QC: CTREQ.
- Potvin, P., Leclerc, D., & Massé, L. (2009, mai). *Persévérance ou décrochage: que deviennent des élèves de maternelle 12 ans plus tard?* Communication présentée au 34e congrès de l'AQETA, Montréal, QC.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début du préscolaire et du primaire*. Trois-Rivières, QC: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., & Pinard, R. (2010, juin). *L'alliance possible entre deux approches en prévention du décrochage scolaire au Québec: l'approche scolaire et l'approche périscolaire*. Communication présentée au Colloque Alliances Éducatives, 16e congrès de l'AMSE, Monterrey, Mexique.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L. H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pirès (Éds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville, QC: Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles, Belgique: Pierre Mardaga.

- Powell, D. R. (1991). How schools support families: critical policy tensions. *Elementary School Journal*, 91, 307-319.
- Prévost, O., & Pithon, G. (2000). Former des parents aujourd'hui : des concepts théoriques et une démarche méthodologique... *Les cahiers du CERFEE*(16), 173-194.
- Prinz, R. J., Dumas, J. E., Smith, E. P., & Laughlin, J. E. (2000). *The early alliance prevention trial: a dual design to test reduction of risk for conduct problems, substance abuse, and school failure in childhood*. New York, NY: Elsevier Science Inc.
- Provost, M. A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (2012). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (4e éd.). Trois-Rivières, QC: Les éditions SMG.
- Ratelle, C. E., Larose, S., Guay, F., & Sénécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*(19), 286-293.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Éds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Reynolds, A. J. (1991). Early schooling of children at risk. *American Education Research Journal*, 28, 392-422.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest. *American Medical Association*, 285(18), 2339-2346.
- Reynolds, A. J., Weissberg, R. P., & Kasrow, W. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner-city. *American Journal of Community Psychology*, 20, 599-624.
- Rimm-Kauffman, S. E., & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426-438.
- Rollet, B. (1992). L'évitement d'effort. *Cahiers pédagogiques*(300).
- Royer, É., Saint-Laurent, L., Bitaudeau, J., & Moisan, S. (1995). Réussite scolaire et collaboration entre l'école et la famille. *Éduquer et former*(1), 23-24.

- Royer, É., Saint-Laurent, L., Moisan, S., & Bitauveau, I. (1995). Participation parentale et élèves à risque: le projet PIER. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson & C. Simard (Éds.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (pp. 261-274). Montréal, QC: Ed. Gaëtan Morin.
- Ruel, P. (2007). *La culture entrepreneuriale: conditions favorisant sa mise en oeuvre, son émergence et sa pérennité en milieu scolaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, QC.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and school. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school. Dans G. Orfield (Éd.), *Dropouts in America : confronting the graduation rate crisis* (pp. 131-155). Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity : Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Salomon, A., & Comeau, J. (1998). La participation des parents à l'école primaire trente ans après: un objectif encore à atteindre. *Revue internationale de pédagogie* 44(2-3), 251-267.
- Saunders, J. A., & Saunders, E. J. (2002). Alternatives school students' perceptions of past [traditional] and current [alternative] school environments. *High School Journal*, 85(2), 12-23.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelles et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 20, 99-123.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Québec, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke, Qc: Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives – Hors Série*(5), 99-111.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (pp. 337-360). Québec, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-147). Montréal, QC: ERPI.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 109-122). Montréal, QC: ERPI.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C., & Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'«élèves à risque» et sur les interventions éducatives efficaces* (Vol. 1). Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1992). The high/scope Perry preschool study, similar studies, and their implications for public policy in the U.S. Dans D. A. Stegelin (Éd.), *Early childhood education: Policy issues for the 1990's* (pp. 67-86). Norwood, NJ: Ablex.
- Scott-Jones, D. (1987). Mother-as-teacher in the families of high- and low-achieving black first graders. *Journal of Negro Education*, 56, 21-34.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and social sciences*. New York, NY: Teachers College Press.
- Shumow, L. (2003). The task matters: Parent involvement in homework. *School Community Journal*, 13, 7-23.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), 465-482.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., Keith, P. B., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24(2), 299-317.

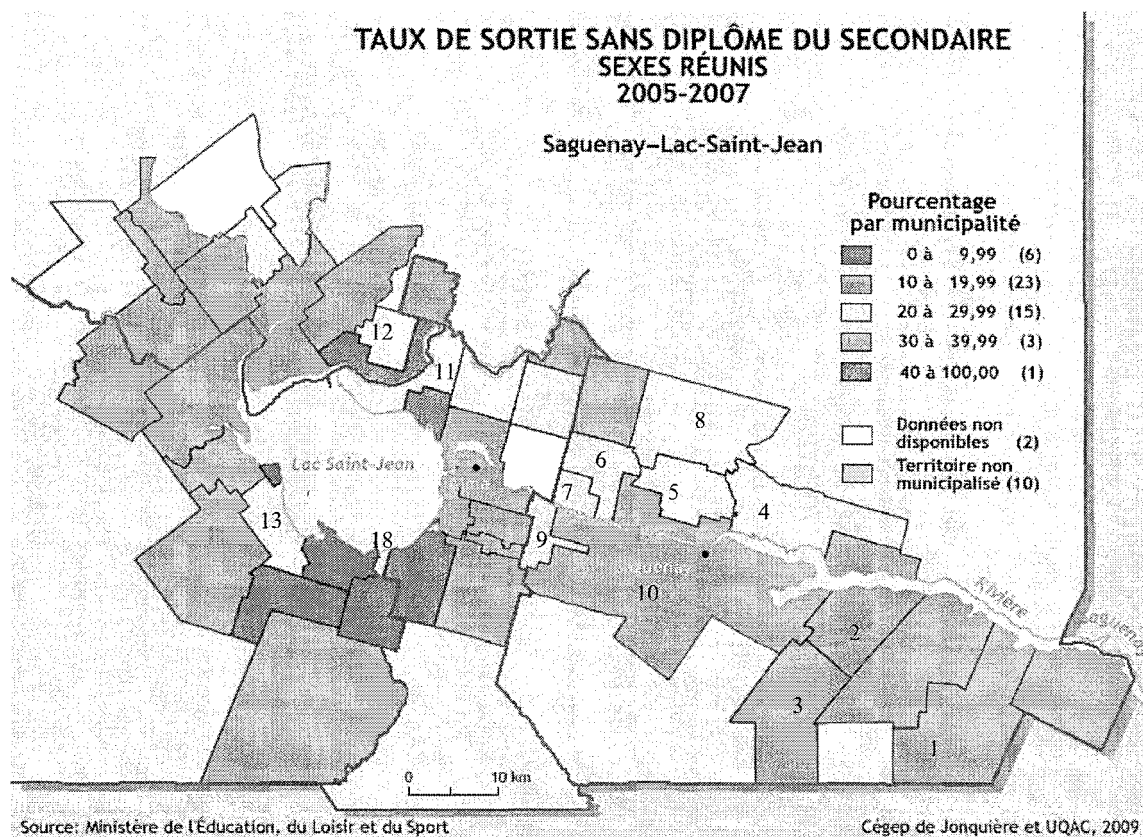
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125.
- Steinberg, L. (2001). We know something: Parent-adolescent relationship in retrospect and prospect. *JResearch Adolesc*, 11(1), 1-19.
- Steinberg, L., Blinde, P. L., & Chan, K. S. (1984). Dropping out among language minority youth. *Review of Educational Research*, 54, 113-132.
- Steinberg, L., Lambor, S. D., Dombusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children : Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39(2), 127-138.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Tazouti, Y., & Jarlegan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *Revue internationale de l'éducation familiale*(28), 23-40.
- Temple, J. A., Reynolds, A. J., & Miedel, W. T. (2000). Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent centers. *Urban Education*, 35(1), 31-56.
- Terrisse, B., Larivée, S. J., & Blain, F. (2008). Familles, milieux de pratique et université. Synergie entre théorie et action dans un programme favorisant la réussite des enfants en milieu défavorisé. Dans G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivée (Éds.), *Construire une «communauté éducative»: un partenariat famille-école-association* (pp. 51-73). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

- Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M.-L., & Bédard, J. (2005). *Étude des besoins d'information et de formation à l'exercice des rôles éducatifs des parents québécois ayant de jeunes enfants (naissance-12 ans) et adéquation avec les services offerts par les organismes de soutien à la famille*. Montréal, QC: Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale GREASS, Département de formation et d'éducation spécialisée, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M.-L., & Larivée, S. J. (2001). Le compenteze professionali degli operatori socio-educativi che lavorano con bambini appartenenti a famiglie vulnerabili [Les compétences professionnelles des intervenants qui travaillent avec des enfants de familles vulnérables]. *Revista Studium Educationis*, 2(23), 184-193.
- Terrisse, B., Larose, F., & Lefebvre, M. L. (2001). La résilience: facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, XIV, 129-172.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analysing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Trudel, P., & Gilbert, W. D. (2000). Compléter la formation des chercheurs avec le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 20, 87-111.
- U.S. Department of Education. (1994). *Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Villemagne, C. (2006). Des choix méthodologiques favorisant une approche inductive: le cas d'une recherche en éducation relative à l'environnement. *Recherches qualitatives*, 26(2), 131-144.

- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(8), 397-400.
- Wang, M., Haertel, G., & Wahlberg, H. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*(84), 30-43.
- Weiss, H., Caspe, M., & Lopez, E. (2006). *Family involvement in early childhood education. Family involvement makes a difference. Evidence that family involvement promotes school success for every child of every age.* Cambridge, MA: Havard Family Research Project.
- Willis, S., & Brophy, J. (1974). Origins of teachers' attitudes toward young children. *Journal of Educational Psychology*, 66(4), 520-529.
- Xu, J., & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.

Appendice A

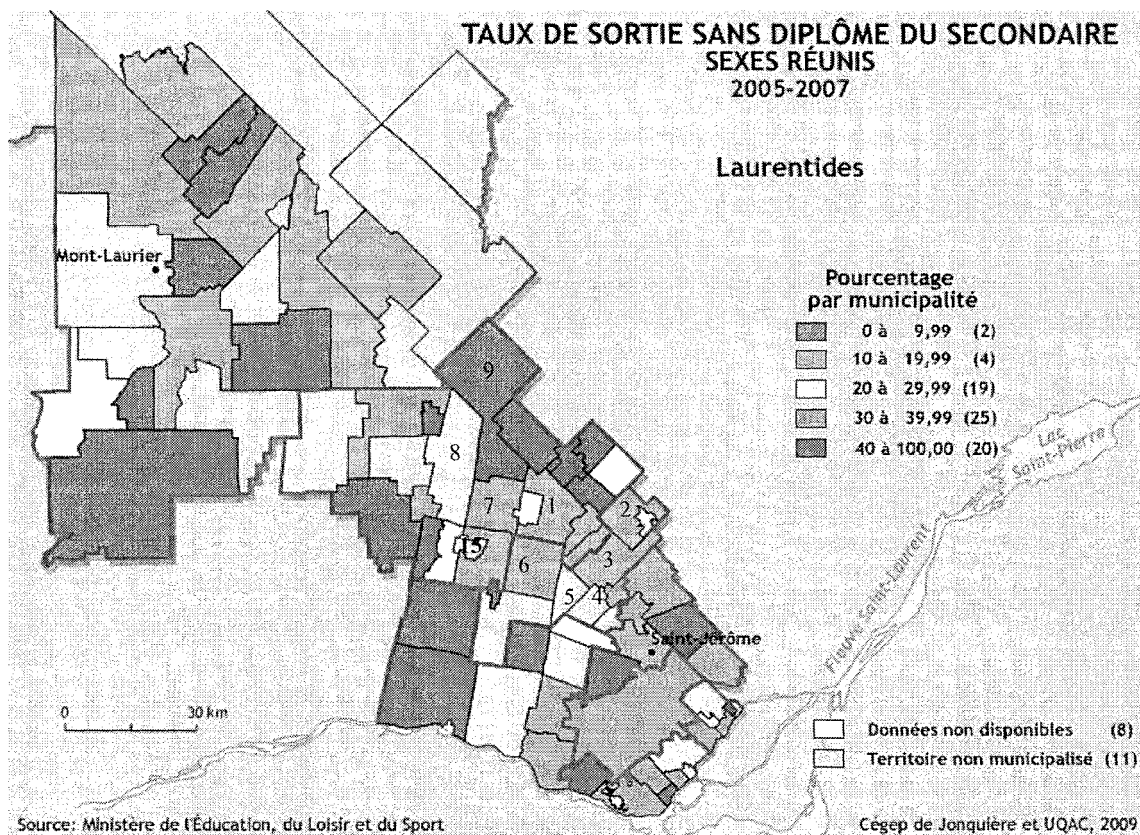
Les cartes présentant les municipalités où le recrutement a été effectué



Cartodiplôme de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ) (Chaire UQAC-Cégep de Jonquière VISAJ, 2010)

Municipalités du SLSJ où le recrutement des participants a été tenté et parfois réalisé.

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| 1. Anse-Saint-Jean; | 8. Saint-David-de-Falardeau; |
| 2. Saint-Félix-d'Otis; | 9. Larouche; |
| 3. Ferland-et-Boileau; | 10. Saguenay; |
| 4. Saint-Fulgence; | 11. Sainte-Monique; |
| 5. Saint-Honoré; | 12. Saint-Augustin; |
| 6. Saint-Ambroise; | 13. Roberval. |
| 7. Saint-Charles-de-Bourget; | |



Cartographie de la région des Laurentides (Chaire UQAC-Cégep de Jonquière VISAJ, 2010)

Municipalités de la commission scolaire des Laurentides où le recrutement a été tenté et parfois réalisé.

- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| 1. Sainte-Agathe; | 6. Saint-Adolphe-d'Howard; |
| 2. Sainte-Marguerite; | 7. Saint-Faustin/Lac Carré; |
| 3. Sainte-Adèle; | 8. Mont-Tremblant; |
| 4. Saint-Sauveur; | 9. Lac-Supérieur |
| 5. Morin-Heights; | |

Appendice B

L'attestation de la certification éthique

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains* et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

La présente est délivrée pour la période du *29 septembre 2011 au 29 septembre 2012*

Pour le projet de recherche intitulé : *Interventions de collaboration menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves présentant des facteurs de risque familiaux.*

Responsable du projet de recherche : *Madame Joëlle Duval*

No référence – Approbation éthique : 602.324.01

Fait à Ville de Saguenay, le 29 septembre 2011



François Guérard
Président
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

Appendice C

Le questionnaire

**QUESTIONNAIRE
DU PROJET DE RECHERCHE**

*Interventions de collaboration école-famille menées par des enseignants du
primaire pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves
présentant des facteurs de risque familiaux*

préparé par

Joëlle Duval
étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Chicoutimi

sous la supervision de

Catherine Dumoulin, Ph. D.
Michel Perron, Ph. D.
directeurs de recherche

AUTOMNE 2011/HIVER 2012

COMMENT RÉPONDRE À CE QUESTIONNAIRE

- 1) PRENDRE CONNAISSANCE DES QUESTIONS AVANT D'Y RÉPONDRE;
- 2) SE RÉSERVER UN TEMPS DE RÉFLEXION;
- 3) RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE POUR LE _____.

★ Le but de ce questionnaire étant de répertorier les interventions de collaboration école-famille menées pour prévenir le décrochage scolaire, **il ne peut donc pas y avoir de bonne ou de mauvaise réponses**. De plus, vous pouvez être assuré que **vos réponses demeureront confidentielles**.

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nom : _____ Numéro de téléphone : _____

Adresse : _____

Nom de l'école : _____

Cycle enseigné : _____ Année enseignée : _____

Depuis combien d'années enseignez-vous à ce degré? _____

Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement? _____

De quelle(s) municipalité(s) sont issus les élèves de votre école?

Date de la passation du questionnaire : _____

Veillez prendre note que le masculin est uniquement employé pour alléger le texte. De plus, l'orthographe rectifiée est utilisée dans ce document.

1) LES QUESTIONS LIÉES AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

CETTE SECTION COMPORTE SIX (6) QUESTIONS.

1.1 Êtes-vous personnellement préoccupé par le décrochage scolaire?

oui

non

1.2 Comment percevez-vous votre rôle en tant qu'enseignant du primaire pour prévenir le décrochage scolaire?

1.3 Croyez-vous qu'il soit possible d'identifier des élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché, c'est-à-dire lorsqu'ils seront au secondaire?

oui

non, passez à la question 1.5

1.4 Dans votre classe, sur quelles observations vous appuyez-vous pour identifier les élèves du primaire qui sont à risque de décrocher dans un futur rapproché?

1.5 Selon vous, à quel moment du parcours scolaire d'un élève devrait-on commencer à faire de la prévention du décrochage scolaire? Pourquoi?

Q quatre (4) types d'élèves du primaire à risque de décrocher dans un futur rapproché sont identifiés dans la littérature scientifique.

- Le type « peu motivé » : état d'impuissance puisqu'ils ne savent pas ce qu'ils veulent; évitement de l'effort, soit en travaillant paresseusement, soit en travaillant promptement pour se débarrasser; faible estime d'eux-mêmes du fait que leur manque d'effort a entraîné des échecs scolaires;
- le type « difficultés d'apprentissage » : apprentissage et travail lents; très grand besoin du soutien de l'enseignant; malgré de grands efforts pas ou peu de réussite;
- le type « difficultés de comportement extériorisées » : troubles de comportement différents de simples problèmes disciplinaires; conduites inappropriées perturbant le climat de la classe; attitude hostile, défiante, irrespectueuse, voire offensante, à l'égard de l'enseignant; non-respect des règles de la classe;
- le type « difficultés de comportement intériorisées » : timidité démesurée; manque d'initiative; recherche d'une certaine sécurisation chez l'adulte; manque irrépressible de vigueur; absence d'intérêt; anxiété exagérée.

1.6 Au cours des deux dernières années, bon an mal an, à combien d'élèves de chacun des quatre types avez-vous enseigné?

- le type « peu motivé » : _____
- le type « difficultés d'apprentissage » : _____
- le type « difficultés de comportement extériorisées » : _____
- le type « difficultés de comportement intériorisées » : _____

2) LES QUESTIONS LIÉES À LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

CETTE SECTION COMPORTE DEUX (2) QUESTIONS.

2.1 Selon vous, comment doit-on définir la collaboration école-famille?

2.2 Quelles sont les conditions essentielles à une telle collaboration?

3) LES QUESTIONS LIÉES AUX INTERVENTIONS DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

CETTE SECTION COMPORTE QUATRE (4) QUESTIONS.

D'une part, une intervention de collaboration école-famille est un moyen mis en oeuvre par un enseignant seul ou un enseignant en collaboration avec des membres de son équipe-école pour prévenir les problèmes d'adaptation scolaire et sociale chez les enfants. Cette intervention est menée auprès des parents.

D'autre part, le décrochage scolaire prend son origine dans la combinaison de différents facteurs de risque personnels, scolaires, sociaux et familiaux. Plus précisément, six (6) facteurs de risque familiaux peuvent amener un élève à se désintéresser de l'école, et ce, jusqu'à l'abandonner.

3.1 Pour chacun des six facteurs de risque suivants et en vous référant à vos deux dernières années d'enseignement, précisez la **fréquence** d'une ou des interventions de collaboration que vous avez menée(s) auprès de parents d'élèves à risque de décrocher, la **description** de cette ou de ces interventions, de même que les **circonstances** où elle(s) a/ont été menée(s).

1) Le manque d'organisation familiale	
ex. : encadrement parental inadéquat concernant l'application des règles familiales ou la connaissance des allées et venues de l'enfant	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de risque ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

2) Le climat familial difficile	
ex. : présence de conflits ou problèmes de communication ou expression difficile des sentiments et des émotions	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de risque ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

3) Le milieu socioéconomique défavorisé	
ex. : les conditions socioéconomiques sont liées à l'échec scolaire et aux difficultés d'adaptation	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de risque ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

4) Le style parental autoritaire	
ex. : attitude de froideur, de rejet ou de sévérité excessive de la part du parent entraînant des comportements anxieux, dépressifs ou de rejet social chez l'enfant	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de risque ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

5) Le style parental permissif	
ex. : manque de balises ou trop grande tolérance ou exigences trop basses entraînant un manque d'engagement ou des comportements inadéquats chez l'enfant	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de risque ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

6) Le manque de soutien scolaire	
ex. : manque d'engagement ou d'intérêt ou de disponibilité quant aux devoirs ou aux leçons ou aux activités scolaires de l'enfant	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de risque ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

La combinaison de différents facteurs de protection personnels, scolaires, sociaux et familiaux peut prévenir l'apparition des problèmes précurseurs du décrochage scolaire. Huit (8) facteurs de protection familiaux sont identifiés dans la littérature scientifique.

3.2 Pour chacun des huit facteurs de protection suivants et en vous référant à vos deux dernières années d'enseignement, précisez la **fréquence** d'une ou des interventions de collaboration que vous avez menée(s) auprès de parents d'élèves à risque de décrocher, la **description** de cette ou de ces interventions, de même que les circonstances où elle(s) a/ont été menée(s).

1) Le soutien émotif parental en période de stress	
ex. : attitude chaleureuse et sensible quant au vécu de l'enfant; expression d'aspirations élevées, mais réalistes pour l'enfant; intérêt et disponibilité concernant les activités de l'enfant; affection exprimée lors de l'exercice de la discipline familiale	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de protection ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

2) La relation de qualité avec un adulte significatif	
ex. : relation d'amitié et de confiance avec un adulte autre que l'un des deux parents	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de protection ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

3) La cohésion parentale	
ex. : connaissance des allées et venues de l'enfant et souci de lui inculquer de bonnes habitudes de travail et d'autodiscipline; règles familiales structurées, mais souples en fonction de l'âge et de la maturité de l'enfant	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de protection ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

4) Le style parental démocratique	
ex. : grande implication chaleureuse avec l'enfant; encouragement de l'autonomie et du développement d'un esprit critique; discipline démocratique par une communication ouverte	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de protection ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

5) Le climat familial positif	
ex. : valorisation de la communication et de l'expression des émotions; soutien et écoute entre les différents membres de la famille	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de protection ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

6) Le sentiment de compétence parentale	
ex. : confiance du parent à pouvoir aider son enfant dans ses travaux scolaires; à pouvoir amener son enfant à progresser à l'école; à pouvoir influencer l'école en s'impliquant dans sa gouvernance	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de protection ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

7) La transmission de certaines valeurs	
ex. : valorisation de l'éducation par les parents; encouragement à l'effort; curiosité; initiative; indépendance	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de protection ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

8) Le soutien scolaire	
ex. : encouragements ou félicitations adressés à l'enfant; aide dans les travaux scolaires; participation aux activités scolaires et parascolaires de l'enfant	
Au cours des deux dernières années, à quelle fréquence avez-vous mené une ou des interventions de collaboration qui tiennent compte du facteur de protection ci-dessus mentionné?	
Fréquemment <input type="checkbox"/> Occasionnellement <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>	
S'il y a lieu, décrivez la ou les interventions de collaboration menées	Dans quelles circonstances a/ont-elle(s) été menée(s)?

3.3 Selon vous, quelles seraient les conditions à mettre en place pour faciliter les interventions de collaboration école-famille que vous menez?

3.4 Personnellement, comment pourriez-vous améliorer les interventions de collaboration que vous menez?

MERCI DE VOTRE PRÉCIEUSE COLLABORATION!

Soyez assuré que toute l'information que vous m'avez fournie
demeurera confidentielle.

Joëlle Duval
étudiante à la maîtrise en
éducation
Université du Québec à
Chicoutimi
418-545-5011 poste 4202
418-306-5883
joelle.duval1@uqac.ca

La bourse de réintégration à la recherche du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, de même que les bourses d'excellence de la Fondation Desjardins, du département des sciences de l'éducation de l'UQAC et de la campagne de développement de l'UQAC permettent la poursuite de cette recherche.

Appendice D

L'ébauche du guide d'entrevue

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

du projet de recherche

*Interventions de collaboration école-famille menées par des enseignants
du primaire pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves
présentant des facteurs de risque familiaux*

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nom de l'enseignant-participant : _____

Date et heure de l'entrevue : _____

Lieu de l'entrevue : _____

À combien d'élèves enseignez-vous en moyenne par année? _____

MISE EN SITUATION

- Salutations et présentations;
- Rappel du projet de recherche et de ses objectifs;
- Information sur la durée et l'enregistrement audio de l'entrevue;
- Rappel de la confidentialité de l'entrevue et du refus possible de répondre à certaines questions.

1^{ER} THÈME : LA PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

1. Vous dites avoir enseigné à X élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché au cours de deux dernières années. Auprès de combien de parents de ces élèves, vos interventions de collaboration EF ont-elles porté?
2. S'il y a lieu, pourquoi n'en avez-vous pas fait auprès des parents des autres élèves?

2^E THÈME : LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

3. Quelles seraient les conditions essentielles de la mise en application de la collaboration EF sur le *plan organisationnel*?

3^E THÈME : LES INTERVENTIONS DE COLLABORATION EF

QUESTIONS GÉNÉRALES

4. Quels sont les moyens que vous privilégiez pour faire des interventions de collaboration? Pourquoi?

QUESTIONS SPÉCIFIQUES

5. Pourriez-vous me préciser les interventions que vous avez menées auprès des parents d'élèves à risque?
6. Quels indices vous ont permis d'identifier que vous deviez intervenir sur tel ou tel facteur de risque?
7. Lorsque vous avez mené telle intervention de collaboration, par quoi avez-vous commencé? Que s'est-il passé ensuite? Que s'est-il passé à la fin?
8. Quel est le suivi effectué auprès des parents après que vous ayez mené une intervention de collaboration EF?
9. Comment qualifieriez-vous votre préparation/formation à mener des interventions de collaboration auprès des parents d'élèves à risque de décrocher dans un futur rapproché?

QUESTIONS GÉNÉRALES

10. Quelles sont les autres interventions de collaboration EF que tu n'as pas eu la chance de mentionner jusqu'ici?

FIN DE L'ENTREVUE

- Synthèse commune des informations recueillies pendant l'entrevue pour s'assurer que le message a été bien compris de part et d'autre;
- Remerciements et demande d'autorisation de contacter à nouveau le participant pour un supplément d'informations, le cas échéant.

JOURNAL DE BORD

- Bref compte-rendu de l'entrevue, de son contexte et de son déroulement;
- Pistes de réflexion amorçant l'analyse préliminaire des données.

