

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLES DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	3
1.1 L'ampleur du phénomène de l'abandon scolaire à la Commission scolaire des Monts-et-Marées et dans l'ensemble du Québec	4
1.2 Le contexte de la recherche-action à la Commission scolaire Vallée de la Matapédia	5
1.3 Le profil de l'élève décrocheur	7
1.4 Le profil des familles d'où provient la majorité des jeunes décrocheurs	9
1.5 L'environnement familial chez les élèves qui réussissent	10
1.6 L'environnement familial chez les élèves décrocheurs	11
1.7 L'implication parentale dans le processus scolaire des enfants	12
1.8 L'encadrement parental	13
1.9 Les programmes de compétences parentales qui visent à contrecarrer le décrochage scolaire	15
2.0 Les facteurs explicatifs de la présente recherche	17
2.1 Questions de recherche	19
2.2 Objectifs de recherche	19
CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE	20
2.1 Définition du décrochage scolaire ou de l'abandon scolaire	20
2.2 Définition d'un décrocheur scolaire	21
2.3 Définition du sentiment de compétence parentale	21

2.4 Définition de la compétence parentale	22
2.5 Définition de la recherche évaluative	22
2.6 Les étapes liées au processus de la recherche évaluative	24
2.6.1 L'évaluation des besoins	25
2.6.2 L'élaboration du programme	27
2.6.3 La validation du programme	29
2.6.4 L'implantation	30
2.6.5 L'évaluation de l'implantation	30
2.6.6 L'évaluation des effets	31
 CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE	 33
3.1 La technique du groupe nominal (T.G.N.)	33
3.2 Description des différentes clientèles qui ont participé à la technique du groupe nominal	38
3.2.1 Caractéristiques des enseignants qui ont participé à la technique du groupe nominal	38
3.2.2 Caractéristiques des parents qui ont participé à la technique du groupe nominal	38
3.2.3 Caractéristiques des élèves qui ont participé à la technique du groupe nominal	39
3.3 La stratégie d'analyse des données	40
 CHAPITRE 4 : LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	 45
4.1 Les résultats obtenus auprès des enseignants	45
4.2 Les résultats obtenus auprès des parents	52
4.3 Les résultats obtenus auprès des élèves	58
 CHAPITRE 5 : LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	
5.1 Les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire	63
5.2 L'établissement des liens affectifs avec l'enfant	66

5.3 L'intégration à la vie familiale	69
5.4 La collaboration école / famille	70
5.5 La valorisation de l'école et de la réussite	73
5.6 Le développement de l'autonomie et de la confiance	75
CHAPITRE 6 : LE PROGRAMME DE COMPÉTENCES PARENTALES DESTINÉ AUX PARENTS DONT LES ENFANTS SONT À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	77
6.1 Le but du programme	77
6.2 Les objectifs généraux du programme	78
6.3 Les objectifs spécifiques du programme	78
6.4 Les stratégies d'encadrement parental abordés à l'intérieur du programme	79
6.5 Les formules pédagogiques	79
6.6 L'organisation des activités	80
6.7 Le temps des rencontres	81
6.8 Les participants	81
6.9 Les modalités d'évaluation	81
CONCLUSION	82
APPENDICE A TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL AUPRÈS DES ENSEIGNANTS	86
APPENDICE B TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL AUPRÈS DES PARENTS	88
APPENDICE C TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL AUPRÈS DES ÉLÈVES	90
APPENDICE D MÉMO AUX ENSEIGNANTS POUR LEUR PARTICIPATION À LA TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL	92
APPENDICE E LETTRE D'INVITATION AUX PARENTS	94

APPENDICE F	
AUTORISATION PARENTALE	97
APPENDICE G	
GRILLE D'IDENTIFICATION D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE	99
APPENDICE H	
PROGRAMME DE COMPÉTENCES PARENTALES DESTINÉ AUX PARENTS D'ENFANTS À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	101
BIBLIOGRAPHIE	190

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.2	Facteurs de risque ou de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire	6

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.3	La typologie de Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., Deslandes, R. (2004)	8
1.8	Les styles parentaux (Deslandes, 1996)	14
2.6	Les étapes du modèle d'évaluation de Lafortune (1992)	24
3.1	Nombre de fiches requis pour le vote préliminaire	37
4.1	Liste des énoncés formulés par les enseignants (N=12) concernant les compétences parentales que devraient posséder les parents dont l'enfant est à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire	50
4.1.1	Catégorisation des énoncés formulés par le groupe d'enseignants (N=12)	51
4.2	Liste des énoncés formulés par les parents (N=8) concernant les compétences parentales que devraient posséder les parents dont l'enfant est à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire	56
4.2.1	Catégorisation des énoncés formulés par le groupe de parents (N=8)	57
4.3	Liste des énoncés formulés par les élèves (N=8) concernant les compétences parentales que devraient posséder les parents dont l'enfant est à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire	61
4.3.1	Catégorisation des énoncés formulés par le groupe d'élèves (N=8)	62
5.1	Liste des énoncés générés par les trois groupes de sujets (les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire)	64
5.2	Liste des énoncés générés par les trois groupes de sujets (l'établissement des liens affectifs avec l'enfant)	67
5.3	Liste des énoncés générés par les trois groupes de sujets (l'intégration à la vie familiale)	69

5.4	Liste des énoncés générés par les trois groupes de sujets (la collaboration école / famille)	72
5.5	Liste des énoncés générés par les groupes des enseignants et des parents (la valorisation de l'école et de la réussite)	74
5.6	Liste des énoncés générés par le groupe des élèves (le développement de l'autonomie et de la confiance)	75

Rapport-Gratuit.com

RÉSUMÉ

Le décrochage scolaire est un phénomène social qui fait l'objet de plusieurs études. À la commission scolaire des Monts-et-Marées, le pourcentage d'élèves qui n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires après sept années de fréquentation scolaire est de 25%. Les filles décrochent dans une proportion de 17,9% et les garçons, de 35,6%. Cet écart entre les garçons et les filles est une préoccupation importante pour la CSMM.

Les parents ont plusieurs comportements à adopter afin de contrer l'abandon scolaire : d'abord dans l'établissement de liens affectifs significatifs avec leurs enfants; ensuite, au niveau de l'encadrement scolaire de ces derniers; enfin, dans la persévérance scolaire, la motivation et l'implication à la maison et à l'école.

La présente recherche qualitative s'intéresse à l'analyse des besoins des parents, des élèves et des enseignants en matière de compétences parentales chez les parents dont les enfants sont à risque de décrochage scolaire. Elle a également pour intérêt l'élaboration d'un programme de compétences parentales pour ceux dont les enfants sont à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire.

Pour y arriver, nous avons utilisé une méthode inductive, soit la technique du groupe nominal, auprès d'enseignants, de parents et d'élèves. Cette collecte des données nous a permis d'obtenir des énoncés provenant de chacun des groupes, énoncés que nous avons ensuite réunis en catégories.

Les compétences parentales obtenues à la suite de l'analyse de contenus pour les trois groupes de sujets sont les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire, l'établissement des liens affectifs avec l'enfant, l'intégration à la vie familiale, la collaboration famille / école, la valorisation de l'école et de la réussite et le développement de l'autonomie et de la confiance chez l'élève. Ces catégories se retrouvent à l'intérieur du programme de compétences parentales.

L'analyse des résultats de cette présente recherche nous a permis d'identifier des actions spécifiques dans chacune des catégories. Ces actions ont contribué à développer le programme de compétences parentales destiné aux parents dont les enfants sont à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire.

La recherche ultérieure porterait davantage sur l'implantation et l'évaluation des effets du programme des compétences parentales.

INTRODUCTION

Le décrochage scolaire au secondaire est un phénomène grandissant et de ce fait, alarmant. Il fait l'objet de plusieurs travaux de recherche afin de comprendre ces jeunes et d'agir auprès de ceux qui quittent le système scolaire sans diplôme. Au Québec, le nombre de décrocheurs ne cesse d'augmenter et touche 34,2% des élèves. Précisons que 41,9% des garçons et 26,1% des filles composent cette clientèle particulière (MÉQ, 2004). Malheureusement, cette sous-scolarisation entraîne divers coûts sociaux importants: pauvreté, chômage, situation financière précaire, accroissement des demandes de services sociaux, manque de productivité (Bouchard *et al.*, 1996, cités dans Papillon, 1998; Demers, 1991, cité dans Parent et Paquin, 1994; Sullivan, 1988, cité dans Parent et Paquin, 1994). De plus, ces jeunes qui quittent prématurément l'école s'exposent davantage à des effets néfastes sur leur santé physique et psychologique (Lecompte, 1990, cité dans Parent et Paquin, 1994).

Le décrochage scolaire est un processus qui s'échelonne sur plusieurs années (Bégin, 1994). C'est une manifestation complexe qui met en cause une multitude de facteurs liés à l'élève, à l'environnement familial et à l'école (Bégin, 1994; Royer *et al.*, 1995). Ajoutons que l'abandon scolaire est l'aboutissement d'une série d'échecs que vit l'élève aussi bien sur le plan social que sur le plan scolaire et que ces facteurs seraient d'ordres affectif, humain et social (Hardy, 1994).

Nous croyons que les parents ont un rôle majeur à jouer dans la persévérance scolaire de leur enfant puisqu'à cet âge (15-16 ans), les jeunes peuvent faire le choix d'abandonner leurs études selon l'article 14 de la loi 180 (Fédération des commissions scolaires du Québec, 1998). C'est pourquoi notre recherche s'intéresse davantage aux parents, afin que ceux-ci puissent influencer positivement leur enfant à demeurer à l'école jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Pour les aider, cette recherche propose de développer un programme soutenu de compétences parentales.

Le présent mémoire est constitué de six chapitres. Le premier chapitre comprend la problématique de recherche, incluant les statistiques de la Commission scolaire des Monts-et-Marées et celles de l'ensemble du Québec, les facteurs déterminants dans le processus de l'abandon scolaire, les questions de recherche et les objectifs de recherche. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique de l'étude se rapportant aux compétences parentales et au décrochage scolaire ainsi qu'aux éléments constitutifs de l'élaboration d'un programme. Le troisième chapitre s'intéresse à la méthodologie utilisée pour les fins de cette recherche. Le quatrième chapitre aborde la présentation des résultats. Le cinquième chapitre expose la synthèse des résultats de la recherche. Enfin, le sixième chapitre comprend l'élaboration du programme des compétences parentales destiné aux parents des élèves de premier cycle du secondaire.

CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

L'école est omniprésente dans chacune des familles. Le parent dont un enfant décroche du système scolaire ne considère pas cet événement comme banal (Bégin, 1994). Celui qui est confronté à un enfant souffrant est par le fait même confronté à sa propre souffrance. Le parent vit une gamme d'émotions, passant de la culpabilité à la déception, de la peine et l'angoisse à la colère. Il ressent de l'incompréhension devant la situation, de l'inquiétude face à l'avenir de son enfant, ne sait trop quoi faire et comment s'y prendre pour aider ce dernier à persévérer. Comme le prétend Boisvert (2003), éduquer un enfant n'est pas chose facile. Les relations entre le parent et l'enfant deviennent tendues, faisant augmenter la détresse des deux parties, d'où l'importance d'élaborer un programme de compétences parentales afin d'aider les parents à prévenir le décrochage scolaire de leurs enfants à risque d'abandonner leurs études prématurément.

L'expérience de l'école n'est pas la même pour tout le monde et elle peut se révéler soit plaisante, soit menaçante (Montandon et Perrenoud, 1987). Pour certains parents, dont un enfant présente des besoins particuliers, l'expérience peut s'avérer menaçante puisqu'ils ne sont pas vraiment préparés à vivre et à répondre à ce genre de situation (Barsch, 1969, cité dans Aubé, 1997). L'étude de Aubé (1997) mentionne que, dans le milieu scolaire, les parents d'enfants présentant des difficultés d'ordre académique et/ou comportemental ont plus de contacts avec l'école que les autres parents. Ceci peut s'expliquer par un grand besoin de soutien de la part des parents et par un faible sentiment d'efficacité quant à l'aide à apporter à leur enfant en difficulté.

Dans le présent chapitre, nous aborderons les différents éléments constitutifs de la problématique qui tentent de mettre en lumière les facteurs explicatifs de l'abandon scolaire en mettant l'accent sur le système individuel, familial et scolaire.

1.1 L'ampleur du phénomène de l'abandon scolaire à la Commission scolaire des Monts-et-Marées et dans l'ensemble du Québec

En 1996, il y avait 33% des jeunes de la Commission scolaire Vallée de la Matapédia qui n'obtenaient pas leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études (Papillon *et al.*, 1998). De ce nombre, on comptait 45% des garçons et 21% des filles. Pour l'ensemble du Québec, durant cette même année, le pourcentage des jeunes n'ayant pas obtenu leur diplôme d'études secondaires équivalait à 27%. Ce groupe était formé de 33% des garçons et de 21% des filles (Papillon *et al.*, 1998). L'avenir des garçons de la Commission scolaire Vallée de la Matapédia était problématique, car près de la moitié n'obtiendraient pas de diplôme d'études secondaires après sept années d'études. Au Québec, le tiers des élèves québécois quittaient prématurément l'école. Ce taux était plus qu'alarmant (Parent et Paquin, 1994) et était loin de l'objectif du Ministère de l'Éducation qui visait de qualifier 100% des jeunes (MÉQ, 2000).

Depuis la recherche-action de 1998 menée par Papillon *et al.* (1998), la proportion d'élèves sortants sans diplôme ou qualification est passée de 18,5% (1999-2000) à 37% (2001-2002) à la Commission scolaire des Monts-et-Marées (CSMM¹). Pour cette période, cette proportion est passée de 23,9% à 25% au niveau du Québec (Plan stratégique CSMM, 2004).

La proportion des filles n'obtenant pas de diplôme d'études secondaires après sept années d'études a augmenté, passant de 12,5% en 1999-2000 à 17,9% en 2001-2002 à la CSMM, et de 17,6% à 18,6% pour l'ensemble du Québec. Concernant les garçons, la proportion n'ayant pas de diplôme d'études secondaires après sept années d'études est de 26,7% en 1999-2000 pour la CSMM et de 30,3% pour l'ensemble du Québec. En 2001-2002, ces chiffres sont de l'ordre de 35,6% à la CSMM et 31,2% pour le Québec. L'écart entre les filles et les garçons est

¹ Commission scolaire des Monts-et-Marées (CSMM). En 1998, la commission Vallée de la Matapédia s'est fusionnée avec la commission scolaire de Matane pour devenir la CSMM.

toujours présent après toutes ces années et demeure une préoccupation constante pour la CSMM. (Plan stratégique CSMM, 2004)

Mentionnons que la CSMM se retrouve au 3^e rang parmi les commissions scolaires du Québec quant au déclin démographique, ce qui cause des répercussions majeures dans le financement des services et entraîne du même coup des difficultés pédagogiques et humaines.

1.2 Le contexte de la recherche-action à la Commission scolaire Vallée de la Matapédia

En 1997, la Commission scolaire Vallée de la Matapédia a entrepris des démarches afin d'initier une recherche-action concernant le haut taux de non diplomation des élèves, particulièrement celui des garçons. L'équipe de chercheurs de l'UQAR (Papillon, Marzouk, Pinard, Potvin) faisant partie du LÉADRE (Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation) a été mandatée pour réaliser cette recherche-action sur la réussite scolaire. Deux objectifs ont été formulés : cerner les causes de la faible réussite scolaire des garçons et mettre en place des actions susceptibles de favoriser le succès académique de ces derniers. Cette recherche-action s'échelonna sur trois années consécutives, de 1997-1998 à 2000-2001.

Les chercheurs se sont inspirés de l'approche systémique pour comprendre le phénomène de l'échec scolaire. Cette approche place l'élève au centre d'interactions familiales, scolaires et sociales. L'élève joue un rôle primordial dans son processus de réussite scolaire ou inversement, dans l'abandon de ses études avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Dans la même ligne de pensée, la théorie interactionniste ajoute que le jeune est perçu comme « un acteur participant activement (intentionnalité) à son devenir et non comme un individu qui le subit sans prise aucune sur lui » (Papillon *et al.*, 1998, p.13). La figure 1.2 illustre le modèle de l'échec scolaire proposé par Papillon *et al.*, (1998).

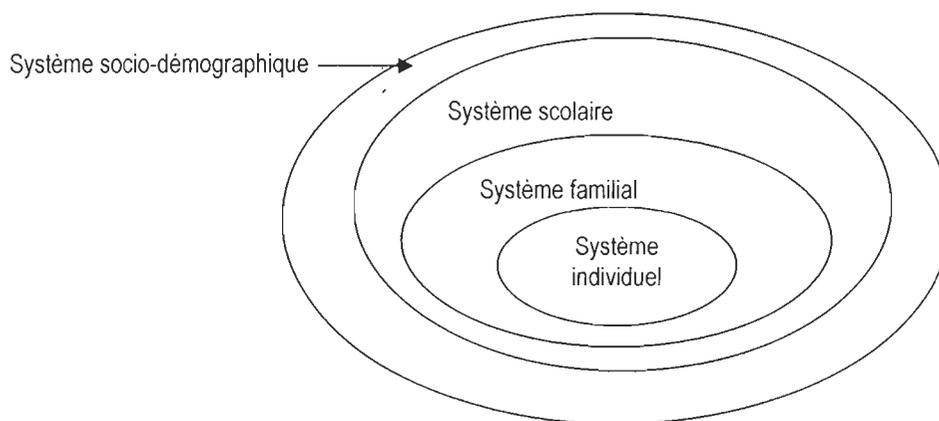


Figure 1.2 Facteurs de risque ou de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire.

Chacun des quatre systèmes (individuel – famille – école – socio-démographique) contient des facteurs qui sont associés au phénomène de l'abandon scolaire. Les facteurs associés au système individuel sont les caractéristiques et les attitudes personnelles ainsi que les caractéristiques scolaires. Ils se définissent principalement par l'estime de soi et la confiance en soi, la capacité de décision, la maturité, l'intérêt et la motivation, la santé physique, le sentiment d'appartenance à l'école, les aspirations personnelles. Les principaux facteurs associés au système familial sont de l'ordre de la structure familiale (statut, taille, etc.), du revenu familial, de la scolarité, des interactions parents-enfants, de l'attitude envers l'école (personnel, matières, étude, effort, etc.), des modèles de réussite ou d'échec. Concernant les facteurs associés au système scolaire, les plus importants sont la hausse des exigences professionnelles et humaines attendues du personnel scolaire, la formation continue (avec suivi) et le perfectionnement du personnel, l'évaluation des pratiques orientée vers leur amélioration, l'intervention précoce auprès des jeunes en difficultés d'apprentissage et d'adaptation, la tolérance zéro à toute forme de violence et la valorisation de diverses formes de réussite ou d'engagement à l'école. Enfin, les facteurs associés au système socio-démographique, économique et culturel font référence aux conditions socio-économiques, à la

langue maternelle, au sexe, aux valeurs et aux points de repère et modèles culturels, aux intérêts et goûts, à la présence d'adultes-clés.

Ce modèle explicatif de l'échec scolaire de Papillon *et al.*, (1998) se compare au modèle présenté par la SIAA (Stratégie d'Intervention Agir Autrement) qui propose cinq systèmes : l'élève, la classe, l'école, la famille et la communauté. La SIAA est une mesure utilisée par le ministère de l'Éducation visant à mieux cerner les problèmes tels la précocité du décrochage, l'échec scolaire, le manque de motivation, l'absentéisme, la violence et les multiples changements dans les milieux défavorisés afin d'y intervenir plus efficacement (MÉQ, 2002).

1.3 Le profil de l'élève décrocheur

Les élèves à risque de décrocher de l'école montreraient des signes qui permettraient de pouvoir intervenir tôt dans ce processus d'abandon. Ce phénomène touche davantage les garçons et entraîne des répercussions importantes aux niveaux personnel, social et culturel (Bégin, 1994 ; Marceau, 1996). L'élève qui décroche du système scolaire vit des difficultés importantes sur le plan académique, ce qui en fait un des facteurs les plus déterminants dans le processus d'abandon scolaire (Potvin *et al.*, 1993 ; Rivard, 1992 ; Royer *et al.*, 1995 ; Violette, 1991, cité dans Langevin, 1994). Bien souvent, les échecs scolaires s'accumulent depuis le primaire, ce qui entraîne une démotivation, un découragement, un absentéisme élevé amenant l'élève à vouloir quitter l'école (Hardy, 1994 ; Potvin et Hébert, 1993). Cette image d'échec envoie des messages négatifs chez l'élève qui échoue, voire une dévalorisation qui peut mener celui-ci à croire en une incapacité de réussir à l'école (Pelsler, 1989). Si des facteurs défavorables liés à la famille s'ajoutent, ils augmentent davantage chez le jeune le risque d'abandonner ses études prématurément. Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, Deslandes (2004) ont élaboré une typologie très intéressante d'élèves à risque de décrocher au secondaire. Elle englobe trois systèmes (l'école, l'élève et la famille) afin de dresser un portrait de quatre types d'élèves susceptibles de décrocher de l'école. Le tableau 1.3 illustre cette typologie.

Tableau 1.3 : La typologie de Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., Deslandes, R. (2004)²

1. L'élève peu intéressé	
À l'école, il ...	<ul style="list-style-type: none"> - réussit très bien sur le plan scolaire ; - est peu motivé et s'ennuie ; - est perçu très positivement par ses enseignants (ils ne rapportent pas de problème de comportement) ; - voit peu d'ordre et d'organisation en classe (il trouve qu'en classe, peu d'importance est accordée à une bonne conduite ainsi qu'à l'organisation des consignes et des activités).
Dans sa vie personnelle, il ...	- possède un très bon répertoire d'habiletés sociales (se comporte bien avec les autres, a de la facilité à établir un contact, etc.).
Dans sa famille, il ...	- pense que son environnement familial est adéquat, mais qu'il reçoit peu de soutien affectif des parents.

2. L'élève ayant des troubles de comportement et des difficultés d'apprentissage	
À l'école, il ...	<ul style="list-style-type: none"> - présente une faible performance scolaire ; - présente des problèmes de comportement et de délinquance (opposition, bagarres, vols mineurs, etc.) ; - est perçu négativement par ses enseignants ; - voit peu d'ordre et d'organisation en classe (il trouve qu'en classe, peu d'importance est accordée à une bonne conduite ainsi qu'à l'organisation des consignes et des activités).
Dans sa vie personnelle, il ...	- affiche un niveau de dépression élevé (tristesse, repli sur soi, faible estime de soi, perte d'énergie, etc.).
Dans sa famille, il ...	<ul style="list-style-type: none"> - fait face à de nombreux problèmes familiaux : faible communication, peu d'organisation (tâches et responsabilités non définies, peu d'activités structurées, etc.) ; - rapporte plus de cohésion (engagement des membres de la famille, aide et soutien) et de contrôle familial.

² Tableau tiré du « *Guide de prévention du décrochage scolaire* ». Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., Deslandes, R. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Québec. 2004

3. L'élève ayant une délinquance cachée	
À l'école, il ...	<ul style="list-style-type: none"> - réussit bien sur le plan scolaire ; - est perçu positivement par ses enseignants ; - est décrit comme ne présentant pas de problème de comportement (manque de maîtrise de soi, opposition, etc.) ; - présente des problèmes de délinquance (bagarres, vols mineurs, vandalisme, coups au téléphone, introductions par effraction, etc.) ; - perçoit peu d'ordre et d'organisation en classe (il trouve qu'en classe, peu d'importance est accordée à une bonne conduite ainsi qu'à l'organisation des consignes et des activités).
Dans sa vie personnelle, il ...	<ul style="list-style-type: none"> - confie être triste, découragé, et subir beaucoup d'échecs ; - affiche un haut niveau de dépression (repli sur soi, faible estime de soi, perte d'énergie, etc).
Dans sa famille, il ...	<ul style="list-style-type: none"> - pense qu'il y a un faible contrôle parental ; - présume qu'il y a des règles et une routine familiale désorganisées ou inexistantes.

4. L'élève dépressif	
À l'école, il ...	<ul style="list-style-type: none"> - présente une réussite scolaire dans la moyenne ; - est le mieux perçu par les enseignants ; - est décrit comme ne présentant pas de problème de comportement extériorisé (ex : comportements agressifs, manque de maîtrise de soi) ; - perçoit peu d'ordre et d'organisation en classe (il trouve qu'en classe, peu d'importance est accordée à une bonne conduite ainsi qu'à l'organisation des consignes et des activités).
Dans sa vie personnelle, il ...	<ul style="list-style-type: none"> - souffre d'un niveau de dépression au-dessus du seuil clinique (ex : faible estime de soi, sentiment de culpabilité), même s'il manifeste peu de signes de détresse ; - est triste, découragé, et pleure souvent ; - peut lui arriver de penser au suicide (chez certains).
Dans sa famille, il ...	<ul style="list-style-type: none"> - perçoit plus de problèmes (comparativement aux autres types de décrocheurs) : faible niveau de cohésion (ex : faible engagement des membres de la famille, peu d'aide et de soutien), manque de communication, de soutien affectif des parents et d'organisation familiale (ex : organisation des activités et des responsabilités) ; - rapporte un haut niveau de contrôle parental.

1.4 Le profil des familles d'où provient la majorité des jeunes décrocheurs

Le décrochage scolaire touche à toutes les sphères de la société, mais davantage aux milieux défavorisés. Selon l'article journalistique de Saint-Amand (2004), on compterait un décrocheur en milieu favorisé pour quatre dans la classe moyenne et dix en milieu défavorisé.

Dans le même sens, Langevin (1994) constate que le facteur le plus constamment retrouvé au sein des familles des décrocheurs est d'ordre socio-économique: familles démunies sur les plans économique et culturel. Tandis que pour Larue et Chenard (1992), cités dans Parent et Paquin (1994), il semble que la sous-scolarisation de la famille soit également un des éléments qui conduit à l'abandon prématuré des études. Dans le même sens que Langevin (1994) et Parent et Paquin (1994), Potvin *et al.* (1993) associent cinq facteurs à la famille : pauvreté, histoire d'abandon dans la famille, parents peu scolarisés, études peu valorisées, faible implication des parents à l'école. Sullivan (1998), cité dans Parent et Paquin (1994), ajoute que les décrocheurs proviennent en général de familles dont les parents sont divorcés, dont le revenu familial est inférieur à la moyenne et dont le père se retrouve aux échelons inférieurs des catégories professionnelles. Toujours selon Sullivan (1998), cité dans Parent et Paquin (1994), les jeunes qui vivent dans des familles où le père et la mère sont présents ont un peu plus de chances de terminer leurs études secondaires que ceux qui n'ont que leur père ou leur mère à la maison. Par ailleurs, la situation familiale des jeunes, lorsqu'ils fréquentent l'école secondaire, influe dans une certaine mesure sur la poursuite ou l'abandon des études.

1.5 L'environnement familial chez les élèves qui réussissent

Dans l'étude exploratoire de Marceau (1996), un bon climat familial est celui qui encourage, supporte et respecte l'enfant dans sa démarche scolaire et qui favorise la persistance et la réussite scolaire. Dans le même sens que Marceau (1996), Bourque et Zayed (1996) relatent que l'attitude familiale y est pour quelque chose dans la poursuite des études. Les parents qui encouragent et qui accordent une importance au travail scolaire influencent davantage leur enfant à poursuivre ses études. Pour sa part, Palacio-Quintin (1988), cité dans Boisvert (1996), identifie le milieu familial des enfants qui réussissent de la façon suivante: environnement familial qui aide l'exploration, qui oriente vers la tâche, qui encourage à vérifier les résultats de leurs actions, qui donne des rétroactions positives, qui fournit plus d'indices et d'informations spécifiques et pertinentes et enfin, qui pose plus de questions. Ces pratiques éducatives se retrouvent davantage dans les milieux favorisés. À l'opposé, les enfants qui

réussissent moins bien auraient un milieu familial qui est plus directif, qui intervient à leur place, qui donne la solution au problème, qui oriente peu vers la tâche et qui donne plus de rétroactions négatives.

1.6 L'environnement familial chez les élèves décrocheurs

Dans les familles des décrocheurs, l'enfant est beaucoup plus susceptible de se désintéresser de l'école lorsque les parents manifestent une indifférence face à sa réussite scolaire, face à ses amis et si la communication est minime (Marceau, 1996). Un contexte familial démontrant peu d'intérêt pour les études, et où la communication est inexistante entre le milieu familial et l'école, est souvent relevé chez les décrocheurs (Vallerand et Sénéchal, 1993). Comme le prétend Marceau (1996), le désintéressement à l'école est encore plus grand lorsque les parents ne valorisent pas l'école et qu'ils sont eux-mêmes des décrocheurs. Cette auteure conclut en mentionnant que l'environnement familial joue un rôle fondamental tout au cours du développement de l'enfant et tout au long de sa scolarisation.

Effectivement, il est logique de croire que des facteurs tels l'attitude négative des parents vis-à-vis du fait que leurs enfants poursuivent leur cheminement académique, ou bien un contexte scolaire où l'incompétence de l'étudiant est soulignée de façon répétée, contribuent à diminuer la motivation de l'élève à poursuivre ses études. Il n'est pas surprenant qu'ayant perdu sa motivation vis-à-vis de l'école, le jeune se tourne vers d'autres avenues comme celle du marché du travail (Vallerand et Sénéchal, 1993).

En terminant, les parents peuvent jouer un rôle sur le plan de la persévérance scolaire de leur enfant. L'intérêt qu'ils manifestent et leurs paroles encourageantes sont des éléments importants dans la réussite scolaire des enfants et des adolescents. C'est également dans l'environnement familial que le jeune puise le support et l'encouragement indispensables à la poursuite des études (Rivard, 1992).

1.7 L'implication parentale dans le processus scolaire des enfants

Pour Aubé (1997), l'implication parentale est un engagement, une disponibilité du parent à soutenir et à aider son enfant dans ses travaux scolaires. Concrètement, l'implication parentale peut être de motiver son enfant, de donner des explications spécifiques, de fournir des stratégies d'apprentissage et de vérifier les devoirs et les leçons.

Aubé (1997) et Gettinger et Guetschow (1998) mentionnent que la participation des parents est bénéfique sur le plan des apprentissages ainsi que sur la performance scolaire. Ils ajoutent que ces bénéfices ne sont pas seulement limités à l'école primaire ; ils sont toujours présents si l'implication se poursuit au niveau secondaire. Les auteurs constatent que le niveau d'implication des parents diminue vers la 3^e et 4^e année pour les principales raisons que les parents se sentent moins habiles à aider leur enfant et que l'intérêt des enfants pour l'implication parentale est moins grand. Au secondaire, Brown (1989) cité dans Aubé (1997), observe que la réticence ou l'opposition des adolescents à voir leurs parents s'impliquer dans les études est aussi une cause présente. Un autre facteur qui joue dans l'implication parentale est le niveau socio-économique (Boisvert, 1996). Cette auteure remarque qu'il y a peu d'implication de la part des parents dans la scolarité de leurs enfants lorsque ceux-ci proviennent des milieux défavorisés ; ces parents répondent moins aux sollicitations de l'école, assistent peu aux réunions par crainte de s'exprimer et comprennent moins le langage des personnes instruites.

À l'intérieur de sa recherche, Aubé (1997) rapporte qu'un parent qui s'implique auprès de son enfant se sent plus efficace. L'étude parle d'un effet circulaire : plus le parent se sent efficace, plus il s'implique. Le degré de scolarité du parent est également à considérer, car il influe sur le niveau d'implication.

1.8 L'encadrement parental

La recherche de Deslandes (1996) mentionne que le style parental est une variable à considérer dans la réussite scolaire des enfants. Fortin et Mercier, dans Artaud (1989), mentionnent qu'un manque d'encadrement familial amène de l'instabilité chez l'enfant. Il ressort de la recherche de Deslandes (1996) que le style parental démocratique basé sur un haut niveau d'engagement et d'encadrement parental ainsi que sur un degré élevé d'encouragement à l'autonomie a un lien direct avec de meilleurs résultats scolaires chez les adolescents.

L'environnement et l'encadrement familial de l'élève jouent un rôle important dans le phénomène de l'abandon scolaire et la trop grande permissivité parentale pourrait conduire au décrochage (Doucer, 1993, cité dans Parent et Paquin, 1994). Comme le mentionnent plusieurs auteurs (Deslandes, 1996 ; Doucer, 1993, cité dans Parent et Paquin, 1994 ; Marceau, 1996 ; Rivard, 1992 ; Royer *et al.*, 1995), les parents ont beaucoup d'influence dans la réussite scolaire de leurs enfants. Le style parental semble être un facteur déterminant dans le succès scolaire ou inversement, dans l'abandon prématuré des études. Beaumrind, dans Kellerharls et Montandon (1991), mentionne qu'il existe trois styles parentaux : autoritaire, permissif, démocratique. Les styles parentaux comprennent deux dimensions, soit le contrôle et le soutien. Le style autoritaire a un contrôle élevé et un faible soutien. Le style permissif, quant à lui, a un contrôle faible et un soutien élevé. Enfin, le style démocratique a un contrôle et un soutien élevés.

Le tableau de Deslandes (1996) permet une vision élargie des styles parentaux, car il met en lumière l'influence du style parental dans le développement de l'enfant aux niveaux psychologique, cognitif et comportemental.

Tableau 1.8 : Les styles parentaux (Deslandes, 1996)

Comportements du parent	Caractéristiques de l'enfant
Style autoritaire	
<ul style="list-style-type: none"> • Contrôle, évalue • Accent sur l'obéissance, le travail et la tradition • Exigeant et directif • Manque de sensibilité • Permet peu de discussions 	<ul style="list-style-type: none"> • Timide, manque d'initiative • Compétences cognitives et sociales faibles • Faible estime de soi • Faibles niveaux d'autonomie, d'indépendance et de responsabilité sociale
Style permissif	
<ul style="list-style-type: none"> • Tolérant, indulgent • Plus sensible qu'exigeant • Punit le moins possible • Permet beaucoup d'auto-régulation 	<ul style="list-style-type: none"> • Agressif, impulsif • Dépendant, irresponsable • Compétences cognitives et sociales faibles
Style démocratique	
<ul style="list-style-type: none"> • Règles et standards clairs et précis, renforcement des règles • Affirmatif, discret • Méthodes de discipline plus aidantes que punitives • Communication ouverte, discussions • Habilités d'écoute 	<ul style="list-style-type: none"> • Indépendant • Compétent dans les domaines social et scolaire • Responsable socialement • Agressivité contrôlée • Estime de soi, confiance en soi

Il apparaît que les adolescents élevés dans des familles démocratiques où les parents sont à la fois sensibles et exigeants semblent mieux réussir à l'école que leur pairs qui vivent dans un milieu autoritaire ou permissif (Dornbusch *et al.*, 1987, Lamborn *et al.*, 1991, Steinberg, 1990, Steinberg *et al.*, 1989, Steinberg *et al.*, 1991, cités dans Deslandes, 1996). Deslandes et Potvin (1998) mentionnent que le style parental démocratique est caractérisé par un haut niveau d'engagement et d'encouragement à l'autonomie. En effet, Doucer (1993), cité dans Parent et Paquin (1994), observe que la majorité des décrocheurs sont issus de familles dont les parents exercent peu d'autorité alors que les élèves qui poursuivent leurs études décrivent leur milieu familial comme étant démocratique. Les résultats de Steinberg, Elmen et Mounts (1989), cités dans Deslandes (1996), mentionnent que les jeunes qui ont de meilleurs résultats scolaires parlent de leurs parents comme étant fermes, chaleureux et démocratiques.

Aubé (1997) fait une distinction quant au type d'encadrement et de soutien des parents d'enfants de niveau primaire. Durant les premières années scolaires des enfants, les parents

demeurent assez présents dû au fait de la proximité de ces derniers. Déjà, vers la fin du primaire, l'encadrement et le soutien parentaux tendent à être moins serrés et le discours des parents ressemble davantage à une complexité de la compréhension du contenu académique et au manque de motivation scolaire des enfants.

C'est pourquoi il s'avère intéressant d'envisager une recherche qui porterait sur l'élaboration d'un programme de compétences parentales pour des parents dont les enfants sont à risque de décrocher au niveau secondaire.

1.9 Les programmes de compétences parentales qui visent à contrecarrer le décrochage scolaire

Les programmes dédiés aux compétences parentales abondent dans la littérature. Par contre, il existe très peu de programmes de compétences parentales concernant les parents dont l'adolescent est à risque d'abandon scolaire.

Un bref aperçu dans la littérature nous a permis de faire les constatations suivantes. Les programmes « L'école, j'y demeure ... Activités de groupe pour contrer le décrochage scolaire. » (Baillargeon, 1993) et « Les petits pas ... » (Lemieux et Potvin, 1997) s'adressent aux élèves potentiellement décrocheurs. Le programme « Les parents, les intervenants scolaires : des partenaires. » (Lizotte, 1994) vise plutôt les relations parents-école.

Nous avons retracé quelques programmes destinés aux relations parents-enfants dans le développement des compétences parentales dont « Défiant Children » (Barkley, 1997), « Les familles d'aujourd'hui » (Giguère, 1997), « Le passage » (Courtois et Boudreau, 1996), « Père présent, enfants gagnants » (Lemieux et Potvin, 1997), « YAPP. Y'a personne de parfait » (Allard, 2002), « Ad lib » (Centre des services familiaux de Prescott-Russell, 1997), « Pour favoriser l'estime de soi des tout-petits : guide pratique à l'intention des parents d'enfants de 0 à 6 ans » (Laporte, 1997), « Parents companions » (Canadian Mothercraft of Ottawa-Carleton,

1997). Ces programmes s'adressent à une clientèle de parents ayant de jeunes enfants d'âge préscolaire et primaire (0–12 ans).

Du côté des programmes pour les parents d'adolescents, le centre de services familiaux de Prescott-Russell (1997) a élaboré un programme pour venir en aide aux parents d'adolescents en difficulté qui s'intitule « Groupes de parents d'adolescents / adolescentes ». La Régie régionale de l'Outaouais a également élaboré un programme pour les parents d'adolescents « Nos adolescents, parlons-en ! Projet des parents des jeunes du 1^{er} cycle du secondaire ». Quant au programme « Mieux communiquer, ça s'apprend ! Atelier de parentage » (Centre psycho-social pour enfant et familles d'Ottawa-Carleton, 1997), il est également un programme de compétences parentales, mais qui s'adresse aux parents d'enfants de tous âges. Au Québec, le regroupement du CLSC Jean-Olivier-Chénier et du CHSLD de la Rive et de Mirabel (2003) a élaboré un programme « Groupe de parents d'adolescents (12-17 ans) » dont l'objectif général est d'accroître les compétences parentales. Ce programme s'échelonne sur huit rencontres d'une durée de 2h15 dont la particularité est de faire réaliser une tâche aux parents durant la semaine à partir du thème abordé pendant la rencontre.

À la lecture de ces nombreux programmes, nous constatons que peu d'entre eux s'occupent de compétences parentales en lien avec l'abandon scolaire. Le phénomène de l'abandon scolaire demeure donc méconnu d'un bon nombre de parents, principalement parce que les recherches sur le sujet pouvant fournir des pistes d'interventions ont presque toujours été destinées aux divers intervenants scolaires et sociaux (Rivard, 1992). Selon Hardy (1994), il doit exister un partenariat entre l'élève, les parents et les enseignants afin de prévenir l'abandon scolaire.

Récemment, un document s'intitulant « Guide de prévention du décrochage scolaire » et s'adressant à la clientèle du secondaire a été élaboré par Potvin *et al.*, (2004), une équipe de chercheurs de l'UQTR. Les clientèles visées par ce guide sont l'école (la direction, les intervenants et les enseignants), les parents et les élèves, d'où la ressemblance avec la

recherche-action de Papillon *et al.*, (1998) concernant l'approche systémique au niveau de l'intervention sur les différents acteurs pour freiner le décrochage scolaire. Ce programme a principalement pour but de recommander et de donner des pistes d'interventions aux clientèles ciblées, et de détecter et de cibler les élèves à risques. Il y a donc peu d'études qui s'intéressent davantage au système familial pour contrer l'abandon scolaire.

Brown (1989), cité dans Aubé (1997), mentionne diverses raisons qui amènent les parents à peu s'impliquer dans les programme de collaboration école – famille. Ces raisons sont le manque de temps, le sentiment d'inefficacité de leur part et le sentiment de se sentir dépassés par la question scolaire. Du côté de l'école, les parents se sentent parfois repoussés par le système scolaire et perçus négativement par les enseignants. Le fait qu'il y ait plusieurs matières enseignées au secondaire, donc plusieurs enseignants, peut rendre les contacts difficiles entre parents et enseignants.

2.0 Les facteurs explicatifs de la présente recherche

La présente recherche de type qualitative s'intéresse tout particulièrement au système familial pour les raisons suivantes :

- D'abord, parce que la recherche-action de Papillon *et al.* (1998), réalisée dans la Vallée de la Matapédia, n'aborde pas le système familial dans la démarche de la réussite scolaire. Celle-ci s'intéresse davantage au système individuel : l'élève.
- Ensuite, parce que la cellule familiale est le premier agent de socialisation durant la période de l'enfance et demeure influente durant la période de l'adolescence (Cloutier, 1982). C'est à l'intérieur du nid familial que le jeune apprend à créer des relations interpersonnelles. L'enfant y apprend « à entrer en contact avec les autres, à rechercher leur présence ou en la fuyant, à s'exprimer verbalement ou non verbalement, à donner et à recevoir, à gagner et perdre, etc. » (Cloutier, 1982). Ces

habiletés sont acquises à l'intérieur du noyau familial et elles sont expérimentées à l'extérieur du cercle familial.

- En outre, il semble y avoir une insatisfaction en matière de compétences parentales de la part de l'école (enseignants et direction) et des parents. Cette insatisfaction se traduit par un écart entre ce que nous savons et ce que nous souhaitons savoir en matière de compétences parentales (entre l'actuel et le désiré), d'où l'intérêt de notre recherche. Ces parents auraient moins d'attitudes, de moyens, de gestes pour aider leurs enfants à risque de décrocher que les parents dont les enfants réussissent. Même si les relations entre parents et adolescents sont parfois tendues, il n'en demeure pas moins que les parents « sont considérés comme des personnes importantes et significatives pour les jeunes et leurs actions ont un effet positif sur leur cheminement scolaire » (Royer *et al.*, 1995).
- De plus, le nombre de programmes qui s'adressent aux parents d'élèves du secondaire afin de les outiller dans leurs habiletés à développer leurs compétences parentales quand leur enfant présente des indices de risque d'abandon scolaire est peu élevé. Les programmes s'adressent principalement aux parents de niveaux pré-scolaire et primaire.
- Enfin, il nous semble très intéressant d'analyser les besoins des acteurs principaux (les parents, les enseignants et les élèves) en ce qui a trait aux compétences parentales.

2.1 Questions de recherche

- Quels sont les besoins des parents, des élèves et des enseignants concernant les compétences parentales chez les parents qui ont des enfants à risque de décrochage scolaire ?
- Quels sont les éléments d'élaboration d'un programme de formation aux compétences parentales pour les parents dont les enfants sont à risque d'abandon scolaire ?

2.2 Objectifs de recherche

- Analyser les besoins des parents, des élèves et des enseignants en ce qui a trait aux compétences parentales dans les familles dont les enfants sont à risque de décrochage scolaire.
- Élaborer un programme de formation aux compétences parentales pour des parents dont les enfants sont à risque d'abandon scolaire au premier cycle du secondaire.

CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE

Selon Gohier (2000), cité dans Karsenti et Savoie-Zajc (2000), le cadre théorique ou matrice théorique donne les assises de la recherche. Ce chapitre est donc composé des définitions des différents concepts clés qui constituent notre recherche. Nous définissons également les principales étapes menant à l'élaboration d'un programme.

2.1 Définition du décrochage scolaire ou de l'abandon scolaire

Selon le MÉQ (2004), le décrochage scolaire tient compte de deux facteurs dont le diplôme (la réussite scolaire formelle) et la fréquentation scolaire (l'assiduité des personnes qui ne sont pas encore diplômées) et se définit de la manière suivante : « ... la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire ». (MÉQ, 2004, p.60).

Selon le dictionnaire de l'éducation, l'abandon scolaire se définit comme suit : « fait, pour un élève ou une élève, de quitter l'école avant la fin de la période de l'obligatoire scolaire » (Legendre, 1988).

À partir de la littérature, Papillon *et al.*, (1999) apportent une définition très précise du phénomène de l'abandon ou de l'échec scolaire comme étant : « le résultat d'un processus vécu par l'élève qui se déroule sur plusieurs années et qui fait intervenir des facteurs appartenant à plusieurs systèmes à proximité du jeune : sa famille, son école, sa communauté et son environnement socio-économique et culturel. Le jeune constitue lui-même un système ».

Cette définition correspond exactement aux fins de notre recherche.

2.2 Définition d'un décrocheur scolaire

Rivard (1992) définit le décrocheur scolaire ainsi:

« C'est avant tout un jeune en pleine croissance physique et psychologique, recherchant bonheur et épanouissement et tentant de découvrir un sens à son vécu tissé tantôt de joies et de peines, tantôt d'espoir et de déception, tantôt d'acceptation et de rejet, de stress et de tensions ». (p.39)

Pour le ministère de l'Éducation du Québec (1984), cité dans Vallerand et Sénéchal (1993), un décrocheur serait celui qui interrompt ses études durant une période de temps qui excède neuf mois. Vallerand et Sénéchal (1993) stipulent que l'étudiant qui s'absente de l'école pour un mois ou deux n'est donc pas considéré comme décrocheur. L'absence doit être continue et prolongée et doit dénoter clairement un retrait du système scolaire (Vallerand et Sénéchal, 1993). Ajoutons que Roy (1993) définit simplement le décrocheur scolaire de la manière suivante : « le seul fait qu'il n'a pas obtenu, au secteur jeune, son diplôme d'études secondaires » (p.91).

2.3 Définition du sentiment de compétence parentale

Pour Vallerand (1994), le sentiment de compétence est un « sentiment d'efficacité que les gens ressentent dans une situation donnée ». Le sentiment de compétence parentale, « quant à lui, relève de la perception que le parent a de ses qualités et de la satisfaction qu'il retire à assumer un tel rôle » (Boisvert, 1996).

2.4 Définition de la compétence parentale

Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation, la compétence parentale est « une qualité que l'on attribue à une personne jugée apte à exercer efficacement une fonction » (Legendre, 1993). Dans le même sens, Boisvert (1996, p.22) définit la compétence parentale comme étant « le fait pour un parent de posséder des qualités requises permettant de réussir dans l'exercice de ses fonctions parentales ». D'une manière plus précise, Trudelle (1991, p.28) définit la compétence parentale comme « la capacité réelle d'un parent à répondre aux besoins de son enfant ».

Laporte (1997) résume bien ces trois définitions de la compétence parentale comme « étant l'habileté pour un parent ou pour une personne d'assumer les fonctions parentales dans le but de répondre aux besoins en sachant comment intervenir adéquatement et en possédant les stratégies nécessaires pour le faire ». Nous retiendrons cette définition pour les fins de notre recherche.

À la lumière de ces diverses formules, nous constatons clairement que la compétence parentale est différente du sentiment de compétence parentale. La compétence parentale fait davantage référence à l'habileté à assumer des fonctions parentales alors que le sentiment de compétence parentale est davantage une émotion que ressent le parent quant à la capacité ou non d'assumer son rôle parental (Boisvert, 1996, cité dans Duguay, 2003).

2.5 Définition de la recherche évaluative

Avant de procéder aux étapes du processus de la recherche évaluative, il est important de définir cette notion. Le concept « évaluation » est un terme présent depuis fort longtemps dans le domaine de l'éducation. Avant les années 1960, seuls les étudiants étaient évalués, ce qui amène à dire que l'évaluation ne portait que sur l'apprentissage. Aujourd'hui, on utilise le concept « évaluation » dans divers domaines : on évalue des programmes, des projets, des

activités, des problèmes, etc. (Beaudry, 1984 cité dans Gauthier, 1984 ; Nadeau, 1988). Pour Mayer et Ouellet (2000), « l'évaluation est avant tout un regard critique sur l'action ». Ils ajoutent qu'« évaluer, c'est porter un jugement sur l'intervention à la lumière d'informations pertinentes, et cela dans le but de prendre une décision ». Dans le même sens, Beaudry (1984), cité dans Gauthier (1984), définit l'évaluation comme « un ensemble d'activités reliées à une collecte systématique de données permettant d'améliorer le processus de prise de décision des gestionnaires et des intervenants lors de la planification et du développement de services à la communauté ». Pour ce même auteur, l'évaluation fait partie d'une démarche de recherche.

Nadeau (1988), cité dans Ouellette (2000), évoque une certaine distinction quant à la recherche évaluative et l'évaluation de programme. Pour lui, la recherche évaluative « vise à développer des connaissances d'un problème, c'est-à-dire d'expliquer l'objet traité » tandis que l'évaluation de programme « s'oriente davantage vers un jugement concernant la valeur et le mérite d'un objet spécifique ». Chez d'autres auteurs (Beaudry, 1984, cité dans Gauthier, 1984; Mayer et Ouellet, 2000; Nadeau, 1988), l'évaluation de programme a pour but de mesurer des actions afin de permettre une prise de décision et de bonifier l'intervention.

Lecompte et Rutman (1982), cités dans Ouellette (2000), décrivent la recherche évaluative comme « un processus d'application de méthodes scientifiques visant à rassembler des données fiables et valides pour savoir comment et à quel degré d'activités particulières produisent des effets ou des résultats particuliers ». Pour ce qui est de Rossi et Freeman (1989), cités dans Ouellette (2000), la recherche évaluative « permet d'utiliser différentes méthodes de recherche qui aident à porter un jugement et, par la suite, à améliorer les façons d'exécuter un programme dès l'étape initiale (description des besoins) ».

Ouellette (2000) mentionne que l'évaluation de programme de Nadeau (1988) est l'équivalent de la recherche évaluative pour Lecompte et Rutman (1982). Il ajoute que la différence entre les termes « évaluation de programme » et « recherche évaluative » est inexistante. Pour

Lecompte et Rutman (1982), ces expressions sont presque des synonymes. Pour notre recherche, c'est le terme de « recherche évaluative » qui sera retenu.

2.6 Les étapes liées au processus de la recherche évaluative

Selon certains auteurs (Beaudry, 1984 ; Lafortune, 1992; Nadeau, 1988), il existe entre quatre et six étapes dans le processus de la recherche évaluative. Pour les fins de notre recherche, le modèle retenu est celui de Lafortune (1992). Ce modèle comprend six étapes : l'évaluation des besoins, l'élaboration du programme, la validation du programme, l'implantation, l'évaluation de l'implantation et l'évaluation des effets. Le tableau suivant illustre le modèle de Lafortune (1992) ainsi que les étapes retenues pour la présente recherche.

Tableau 2.6 : Les étapes du modèle d'évaluation de Lafortune (1992)

L'évaluation des besoins	L'élaboration du programme	La validation du programme	L'implantation	L'évaluation de l'implantation	L'évaluation des effets
<ul style="list-style-type: none"> Données issues d'une revue littéraire. Données issues de la présente recherche. 	La présente recherche s'y intéresse.	Ces quatre étapes ne seront pas abordées dans la présente recherche. Elles pourront faire l'objet d'une recherche ultérieure.			

2.6.1 L'évaluation des besoins

L'évaluation de besoins est également appelée l'analyse des besoins (Ouellette, 2000). Elle est la première étape de l'élaboration d'un programme et la plus importante selon certains auteurs (Beaudry, 1984, cité dans Gauthier, 1984; Hurteau, 1991; Mayer et Ouellet, 2000; Nadeau, 1988).

Le concept « besoin » est couramment utilisé dans les conversations quotidiennes (Mayer et Ouellet, 2000; Nadeau, 1988). Dans la littérature, on trouve une multitude de définitions du concept de besoin, mais aucune ne peut être qualifiée d'universelle (Beaudry, 1984, cité dans Gauthier, 1984; Nadeau, 1988). La notion de besoin pour Beaudry (1984), cité dans Gauthier (1984), fait référence à un manque d'éléments ou de solutions afin de s'opposer ou de prévenir un problème. De manière plus précise, Nadeau (1988) définira le concept de besoin comme un écart entre une situation souhaitée, désirée, idéale et une situation actuelle, observée. Cette dernière définition est la plus utilisée dans l'analyse des besoins (Mayer et Ouellet, 2000) et elle sera retenue pour les fins de notre recherche.

L'analyse des besoins ou l'évaluation des besoins a pour mission d'identifier les buts ou les objectifs à poursuivre (Nadeau, 1988). Pour réaliser l'étape de l'analyse des besoins, il existe deux principales approches : l'approche déductive et l'approche inductive (Mayer et Ouellet, 2000; Nadeau, 1988). Nadeau (1988) ajoute l'approche classique comme troisième approche. Il existe également l'approche mixte qui implique l'utilisation de l'approche déductive et de l'approche inductive (Mayer et Ouellet, 2000; Nadeau, 1988). L'approche inductive sera retenue pour notre recherche.

L'approche déductive consiste pour le chercheur à dresser une liste des besoins préalablement définis des individus à partir de la littérature ou d'une recherche antérieure (Mayer et Ouellet, 2000). À ce moment, le chercheur doit « déterminer le lien ou l'écart entre

des objectifs proposés et une réalité » (Mayer et Ouellet, 2000). La méthodologie utilisée pour recueillir l'information désirée est l'enquête. Il existe également d'autres techniques comme le questionnaire et l'approche par indicateurs. Les avantages de l'approche déductive sont qu'elle est valide, rapide et simple. Par contre, « le fait de partir d'une liste préétablie de buts et d'objectifs peut représenter une faiblesse » (Nadeau, 1988).

Concernant l'approche inductive, « la population elle-même donne ses besoins et, conséquemment, rassemble des informations sur le vécu d'une situation donnée » (Mayer et Ouellet, 2000). À l'intérieur de cette approche, l'appel à des experts peut être utilisé. De plus, il est intéressant de constater que, dans cette approche, l'individu est le principal protagoniste et il est donc en mesure de définir ses propres besoins. La méthodologie utilisée dans cette approche peut faire appel à différentes techniques comme la technique du groupe nominal, la technique Delphi, l'entrevue, les informateurs clés. Pour les fins de notre recherche, nous utiliserons la technique du groupe nominal auprès d'experts (les enseignants) ainsi qu'auprès des parents et des élèves. Cette technique sera davantage développée au chapitre portant sur la méthodologie. Les avantages de l'approche inductive sont qu'elle est « basée sur les attentes et les perceptions des groupes et sous-groupes sociaux, d'une part, et qu'elle utilise une approche rigoureuse et systématique pour la cueillette des données empiriques, d'autre part » (Nadeau, 1988). Par contre, l'application de cette approche peut s'avérer lente et complexe (Nadeau, 1988).

Quant à l'approche classique, le programme est développé sur des bases d'énoncés vagues, généraux et globaux (Nadeau, 1988). Les étapes ne sont pas réalisées à partir des données empiriques et le travail accompli n'est pas toujours précis et mesurable (Nadeau, 1988).

À la fin de l'étape d'évaluation des besoins, le chercheur est en mesure de « posséder une liste des besoins jugés prioritaires » (Nadeau, 1988). Comme le mentionne Nadeau (1988), ces besoins peuvent être des buts, des objectifs généraux ou des objectifs spécifiques.

Donc, l'étape de l'analyse des besoins est celle où l'évaluateur doit choisir la meilleure stratégie méthodologique possible dans le but de déterminer les besoins des gens. Ayant obtenu une liste des besoins prioritaires, le chercheur est en mesure de passer à l'étape de l'élaboration du programme.

2.6.2 L'élaboration du programme

Selon Nadeau (1988), « la planification d'un programme est un processus dont le but est de déterminer la nature, l'étendue et l'organisation des interventions et des activités à mettre en place pour permettre de combler les besoins (exprimés sous la forme d'objectifs) identifiés » lors de l'étape d'analyse des besoins. Les besoins jugés prioritaires étant définis et réalisés, le chercheur pourra débiter l'élaboration du programme.

Mais avant d'entreprendre l'élaboration d'un programme, il faut être en mesure de « vérifier l'évaluabilité de ce programme » (Mayer et Ouellet, 2000). Lecompte et Rutman (1982), cités dans Mayer et Ouellet, (2000) ont établi qu'un programme doit répondre à trois critères pour être évaluable :

- 1- le programme doit être clairement articulé;
- 2- le programme doit avoir des objectifs précis;
- 3- il doit exister un lien logique entre les objectifs énoncés, les interventions qui ont été réalisées et les résultats attendus.

Afin d'arriver à l'élaboration d'un programme et pouvoir répondre aux trois questions de Lecompte et Rutman (1982), cités dans Ouellette (2000), certains auteurs comme Beaudry (1984), cité dans Gauthier (1984) et Nadeau (1988) parlent d'un devis de programme. Beaudry (1984), cité dans Gaurhier (1984), retient sept éléments à l'élaboration du devis de programme : formulation des buts du programme, spécification d'objectifs précis, esquisse de leur séquence d'atteinte, identification des opérations qui conduiront à la réalisation des

objectifs retenus, définition des fonctions et des responsabilités de chaque membre de l'équipe d'intervention, élaboration de la séquence d'implantation du programme et enfin, estimation des ressources humaines, matérielles et financières requises pour l'exécution du projet. Quant à Nadeau (1988), il considère que le devis de programme doit contenir trois éléments : la clarification des objectifs, la comparaison des stratégies et l'élaboration d'un schéma d'évaluation. Comme les éléments de Beaudry (1984), cité dans Gauthier (1984), rejoignent ceux de Nadeau (1988), nous retiendrons les éléments de ce dernier.

Dans l'élaboration d'un programme, la clarification des objectifs sert à ce que ces derniers soient formulés de manière à ce que le chercheur puisse développer ou choisir un programme en lien avec ces objectifs rendus opérationnels (Nadeau, 1988). À mesure qu'émerge le programme, il est nécessaire pour le chercheur d'apporter des bonifications aux objectifs, s'il y a lieu.

La comparaison des stratégies a pour but d'avoir toutes les informations « pertinentes et valides » à l'élaboration du programme (Nadeau, 1988). À cette étape, il faut « s'assurer que les diverses dimensions du programme soient considérées, analysées et quelquefois comparées » (Nadeau, 1988). À ce moment, il sera possible de faire appel à des spécialistes comme des enseignants, des parents, des élèves pour l'accomplissement de cette tâche.

Pour l'élaboration d'un schéma d'évaluation, il faut tenir compte de trois étapes (Nadeau, 1988) :

- 1- la détermination ou l'identification des décisions à prendre;
- 2- la détermination du type d'information nécessaire pour rejoindre les décisions préalablement définies;
- 3- le développement d'un schéma d'évaluation.

Lors de la dernière étape, l'élaboration d'un schéma d'évaluation permet au programme « de jouer un rôle que l'on attend de lui » (Nadeau, 1988). C'est également à cette étape que l'on développe « un plan qui détermine quand et auprès de qui les informations vont être recueillies, par l'intermédiaire des instruments et des techniques de mesure » (Nadeau, 1988).

À la fin de l'étape de l'élaboration du programme, ce dernier sera constitué « d'un ensemble d'éléments, d'objectifs, de contenus, d'activités d'apprentissage, de matériels pédagogiques et des moyens d'évaluation organisés et structurés d'une façon logique et cohérente » (Nadeau, 1988).

2.6.3 La validation du programme

Certains auteurs (Beaudry, 1984, cité dans Gauthier, 1984; Lafortune, 1992, 1994, cité dans Ouellette, 2000) recommandent de faire la validation du programme avant de procéder à l'étape de l'implantation. Cette étape permet « d'identifier les obstacles potentiels et de faciliter l'implantation » (Ouellette, 2000).

Lors de la validation du programme, Lafortune (1992), cité dans Ouellette (2000), propose de procéder à la vérification du programme auprès d'experts pour en vérifier la concordance avec les objectifs visés. Par la suite, Lafortune (1992) suggère de faire une vérification auprès d'une clientèle qui ressemble aux sujets ciblés de notre recherche. Cette clientèle sera également considérée comme des experts. Dans le cas d'une recherche ultérieure, cette clientèle pourrait être des parents d'enfants qui ne sont pas à risque de décrocher au niveau scolaire afin de « s'assurer qu'il est possible ou pratique d'utiliser le programme » (Ouellette, 2000). Cette dernière démarche est appelée « validation pratique » (Ouellette, 2000).

2.6.4 L'implantation

Le chercheur devrait procéder à la mise en place de critères d'évaluation de son programme avant même de l'implanter (Nadeau, 1988). Selon Lafortune (1992), cité dans Ouellette (2000), l'implantation se divise en trois étapes. La première étape est la mise à l'essai du programme, qui consiste à s'assurer « que l'application est conforme aux procédures précisées par le devis ». La seconde étape est la préimplantation, qui veut vérifier « si le programme atteint les résultats escomptés ». « Les deux premières étapes se déroulent de façon quasi parallèle » (Nadeau, 1988, cité dans Ouellette, 2000). Et enfin, la dernière étape est l'implantation, dont le but visé est de vérifier si les éléments du programme déterminés en fonction du devis de ce programme sont mis en application afin d'apporter les corrections nécessaires (Nadeau, 1988).

Cette dernière étape s'avère importante, car elle sera déterminante pour la réussite ou l'échec du programme, dépendamment des informations recueillies et des modifications apportées (Nadeau, 1988). De plus, les questions concernant l'implantation « doivent permettre de vérifier si les spécifications apparaissant au devis et qui concernent le personnel, les dimensions physiques, l'administration du programme et l'évaluation sont respectées » (Nadeau, 1988).

À la fin de cette étape, le programme « se situe au plan du vécu et il est orienté vers l'atteinte des objectifs » (Ouellette, 2000). « L'implantation du programme s'intéresse aux écarts pouvant exister entre le devis du programme et la réalisation de celui-ci » (Nadeau, 1988).

2.6.5 L'évaluation de l'implantation

Nadeau (1988) parle de l'étape d'amélioration du programme, faisant référence à l'évaluation de l'implantation de Gauthier et Beaudry (1992), cités dans Ouellette (2000). Cette étape consiste à connaître les écarts qui existent entre les performances attendues et les résultats

observés (Nadeau, 1988). Pour ce même auteur, « il s'agit donc de démontrer l'efficacité du programme dans l'atteinte des objectifs ».

L'évaluation de l'implantation, quoique rarement effectuée, est cruciale, car elle permet de décrire le déroulement réel du programme et permet d'identifier la population ciblée (Beaudry et Gauthier, 1992, cités dans Ouellette, 2000). De plus, cette étape permet, en cours de route, d'apporter des corrections nécessaires et immédiates au programme (Beaudry et Gauthier, 1992, cités dans Ouellette, 2000). À ce stade, « la responsable du programme doit prendre certaines décisions quant à la restructuration du devis de programme » (Beaudry et Gauthier 1992, cités dans Ouellette, 2000).

L'évaluation de l'implantation permet également de connaître les effets recherchés. Si ceux-ci ne sont pas escomptés, ce n'est pas dû à l'efficacité du programme, mais bien à une implantation défectueuse ou incomplète (Ouellette, 2000).

2.6.6 L'évaluation des effets

L'évaluation des effets a pour but « d'évaluer les impacts du programme sur l'environnement et sur le degré de réalisation des objectifs de changement » (Beaudry et Gauthier 1992, cités dans Ouellette, 2000). À cette étape, le chercheur doit faire le choix entre deux approches : l'approche moléculaire et l'approche molaire (Beaudry et Gauthier, 1992, cités dans Ouellette, 2000).

L'approche moléculaire permet d'évaluer quelques-uns des éléments du programme (Beaudry et Gauthier, 1992, cités dans Ouellette, 2000). Pour ce faire, le chercheur choisira quelques dimensions pour bonifier le programme. Le choix des dimensions se fera parmi celles-ci :

- 1- les opérations du programme;
- 2- l'analyse coût-efficacité;
- 3- la séquence des opérations;
- 4- les critères d'atteinte;
- 5- la durée et le moment de l'intervention.

L'approche molaire permet d'évaluer la globalité de l'efficacité du programme par rapport aux objectifs de départ (Beaudry et Gauthier, 1992, cités dans Ouellette 2000). Cela permet l'identification des principaux effets engendrés par l'intervention. Cette approche s'avère ardue et complexe, car elle demande la mobilisation de ressources, d'énergie, de temps et d'efforts (Beaudry et Gauthier, 1992, cités dans Ouellette 2000).

Seules les deux premières étapes seront retenues pour les fins de notre recherche, c'est-à-dire l'évaluation des besoins et l'élaboration du programme.

CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE

À l'intérieur de ce chapitre, nous abordons les choix méthodologiques que nous avons faits pour les fins de notre recherche. Cette étude s'inscrit dans un cadre de recherche qualitative de type évaluatif. Elle est « orientée vers la découverte des idées pour localiser un phénomène avant de faire des études ultérieures » (Ouellet, 1990). Dans le cas de notre recherche, il s'agit de connaître les compétences parentales des parents dont les enfants sont à risque de décrocher au secondaire, dans le but d'élaborer un programme leur étant destiné. Pour y arriver, nous avons choisi la technique du groupe nominal comme instrument de collecte de données.

3.1 La technique du groupe nominal (T.G.N.)

La présente recherche a recueilli ses données en utilisant l'instrument de mesure de la technique du groupe nominal auprès de trois groupes d'individus, soit:

- les enseignants ;
- les parents ;
- les élèves.

La technique du groupe nominal (T.G.N.) est une méthode inductive qui sert à cueillir des informations sur une problématique, à identifier des besoins, à rechercher des solutions, à fabriquer un questionnaire sans l'interférence d'un « leader » par le biais du chercheur (Delbecq, Van De Ven et Gustafson, 1975 cités dans Papillon *et al.*, 1998 ; Ouellet 1988, cité dans Deslaurier, 1988). Elle permet de recueillir des informations de points de vue variés, exhaustifs, hétérogènes, venant de gens dit « experts » sur une problématique ou une situation particulière (Ouellet 1988, cité dans Deslauriers 1988). Le groupe est constitué d'individus travaillant les uns avec les autres, mais qui n'interagissent pas verbalement (Ouellet 1988, cité dans Deslauriers 1988). L'animateur agit comme « intermédiaire lors des échanges verbaux » (Papillon *et al.*, 1998). Ce processus de groupe est « directif, orienté vers

une prise de décision que les participants sont amenés à prendre par le biais d'étapes formelles, successives, bien déterminées » (Ouellet 1988, cité dans Deslauriers 1988).

La technique du groupe nominal comprend quatre étapes (Nadeau, 1988) : le choix des participants qui constitueront le groupe ; la formulation de la question de départ ; le matériel requis et le déroulement de la T.G.N. qui se subdivise en six étapes.

1- Le choix des participants.

Le nombre de personnes constituant le groupe varie entre cinq et neuf. Si le nombre n'excède pas cinq, le nombre d'idées ne sera ni élevé ni varié, et cela pourra affecter la motivation des participants. Le groupe peut également comprendre jusqu'à 15 participants, à condition que ceux-ci démontrent une grande motivation ainsi qu'un intérêt élevé. Dans cette recherche, les sujets choisis sont des enseignants, des parents et des élèves. Ils ont été sélectionnés sur une base volontaire, avec un intérêt pour la question discutée. Le nombre de participants est de 12 enseignants (5 femmes et 7 hommes), 8 parents (6 femmes et 2 hommes) et 8 élèves (6 garçons et 2 filles).

2- La question de la technique du groupe nominal.

L'élaboration de la question demeure la partie la plus délicate à accomplir, car elle doit favoriser la production d'idées ayant un niveau de généralité ou de spécificité à peu près équivalent (Ouellet, 1988, cité dans Deslauriers 1988). La question retenue pour les fins de notre recherche a été expérimentée auprès de quatre enseignants. Elle se formule ainsi : « *En tant qu'enseignants (es), quelles sont les actions (attitudes, moyens, aptitudes, gestes, comportements) que les parents doivent poser afin de mieux intervenir auprès de leurs enfants à risque de décrocher au niveau secondaire ?* » (Appendice A)

La question retenue pour les parents fut : « *En tant que parent(s), quelles sont les actions (attitudes, aptitudes, gestes, comportements, moyens) que vous pourriez développer ou poser*

afin de mieux intervenir auprès de votre enfant à risque de décrocher au niveau secondaire ? » (Appendice B).

Et enfin, la question posée auprès des élèves a été : *« En tant qu'élève, quelles seraient les actions (attitudes, aptitudes, gestes, comportements, moyens) que tes parents devraient poser pour mieux intervenir auprès de toi afin de t'aider dans ton cheminement scolaire ? »* (Appendice C).

3- Le matériel requis.

L'endroit choisi pour administrer la T.G.N. doit être propice à l'échange entre les participants. Les tables de travail ont été disposées en demi-cercle dont l'ouverture était orientée vers le tableau où nous avons inscrit les idées des participants (Ouellet 1988, cité dans Deslauriers, 1988). Il faut également avoir sur place le matériel suivant : feuilles volantes grand format ou tableau, crayons feutre, craies, rouleaux de ruban adhésif, fiches 3X5, papier et crayons pour chaque membre du groupe.

Avant de commencer, nous avons accueilli les participants en les remerciant de l'intérêt porté à la présente recherche. Par la suite, nous avons présenté les objectifs ainsi que le rôle que nous allions tenir lors de cette rencontre. Enfin, nous avons expliqué les étapes de la T.G.N.

4- Le déroulement de la technique du groupe nominal pour chacun des groupes

Étape 1 : La production

Chaque participant a reçu une feuille où était inscrite la question nominale. Nous avons clarifié la question afin que tous les membres aient la même compréhension de la dite question.

Ensuite, les participants ont émis le plus d'idées possible par écrit. Leurs propositions devaient être claires, concises et ne comporter qu'une idée à la fois (Ouellet, 1988, cité dans Deslauriers, 1988). Cette étape s'est faite en silence et sa durée a été d'environ une dizaine de minutes.

Étape 2 : La collecte à la ronde

Cette étape a pour but de recueillir les idées des participants pour les rendre accessibles à tout le groupe. À tour de rôle, les participants ont été invités à dévoiler une idée à la fois jusqu'à ce qu'ils aient épuisé leurs idées. Nous avons inscrit les réponses telles que dictées par les participants sur le tableau. À cette étape-ci, il n'y a pas d'échange entre les participants. C'est ainsi qu'une liste de propositions a été établie et est devenue la propriété du groupe. Cette liste servira à la prise de décision.

Étape 3 : La clarification

Cette étape consiste à demander aux participants de clarifier leurs propositions en expliquant, si besoin est, la signification qu'ils leur accordent. La discussion et la prise de décision se font à l'étape suivante. Le rôle de l'animateur est de permettre à chaque participant d'expliquer sa logique lorsque l'énoncé paraît confus ou peu clair pour certains membres du groupe. L'animateur veille à ce qu'il n'y ait pas d'argumentation sur les propositions. C'est ainsi que l'on obtient une liste d'énoncés mutuellement exclusifs (Ouellet, 1988, cité dans Deslauriers, 1988).

Étape 4 : Le vote préliminaire

Il s'agit à cette étape de mettre en ordre de grandeur les propositions des participants jugées par importance. Chaque participant a reçu des fiches (3X5) selon le nombre d'énoncés recueillis. Le nombre de fiches reçues est lié au nombre total d'énoncés recueillis lors de l'étape 2 et suit les suggestions présentées au tableau 3.1.

Tableau 3.1 : Nombre de fiches requis pour le vote préliminaire

<i>Nombre de fiches</i>	<i>Nombre d'énoncés</i>
5	12 ou moins
6	13-15
7	16-18
8	19-21
9	22 et plus

Au centre de la fiche, le participant inscrit le nom de l'énoncé. Dans le coin supérieur gauche de la fiche, il inscrit le numéro de l'énoncé. Dans le coin inférieur droit, le participant inscrit la pondération en terme d'importance. L'échelle du degré d'importance varie selon le nombre d'énoncés. Un (1) point est la cote la moins élevée à accorder à l'énoncé, neuf (9) points est la plus haute. Lorsque les membres eurent terminé, nous avons recueilli les fiches et nous les avons mélangées afin de préserver l'anonymat. Par la suite, l'aide d'un membre s'est avérée utile afin de dicter les résultats qui ont été inscrits visiblement au tableau.

La technique du groupe nominal peut prendre fin à la fin de ces quatre étapes. S'il y a inconsistance et trop de dispersion entre les choix des participants, l'étape cinq (la discussion sur le vote préliminaire) et l'étape six (le vote final) peuvent s'avérer nécessaires (Ouellet, 1988, cité dans Deslauriers, 1988).

Les avantages de la technique du groupe nominal sont nombreux. Elle permet au chercheur de recueillir des données qualitatives rapidement et à peu de frais (Ouellet, 1988, cité dans Deslauriers, 1988). De plus, la T.G.N. permet de diminuer l'émotivité en dépersonnalisant le contenu du débat, de minimiser les influences des leaders, d'apporter de nouveaux points de vue sur un sujet et d'émettre des énoncés par ordre de priorité (Ouellet, 1988, cité dans Deslauriers, 1988).

Par contre, certains participants peuvent « ressentir de la frustration lors des premières étapes, le sentiment d'être brimés dans l'expression de leurs jugements et de leurs impressions » (Ouellet, 1988, cité dans Deslauriers, 1988). Cette technique laisse peu place à de profondes réflexions, car elle est limitée dans le temps.

3.2 Description des différentes clientèles qui ont participé à la technique du groupe nominal

Les clientèles ciblées qui ont participé à notre recherche sont présentées dans l'ordre où nous les avons rencontrées pour la T.G.N.

3.2.1 Caractéristiques des enseignants qui ont participé à la technique du groupe nominal

Les 12 enseignants, cinq femmes et sept hommes, qui ont participé à notre recherche proviennent tous de l'école polyvalente de Sayabec. Ils ont reçu une demande de participer à notre recherche (appendice D) avec l'accord de la direction. Ils enseignent à différents niveaux de la première à la quatrième secondaire et sont confrontés quotidiennement avec des élèves qui sont à risque d'échec ou qui ont des difficultés scolaires. Ils représentent divers champs d'études dont les langues, les mathématiques, les sciences et les technologies. Le déroulement de la T.G.N. s'est effectué après les heures de cours.

3.2.2 Caractéristiques des parents qui ont participé à la technique du groupe nominal

Les huit parents choisis, deux hommes et six femmes, demeurent soit à Sayabec, à St-Moïse ou à St-Damase. Ce groupe compte un couple. La plupart d'entre eux occupent un travail stable et régulier, d'où la difficulté que nous avons eue à les réunir en un même moment. Nous n'avons pas recueilli de données quant à leurs niveaux de scolarité, leur salaire annuel et leur

corps d'emploi. Par contre, ils ont tous un enfant qui présente des difficultés scolaires et qui est à haut risque de décrochage scolaire.

Les parents ont été contactés par téléphone afin de solliciter leur participation à la présente recherche, à partir de la liste des élèves ciblés par les enseignants. À la suite de cet appel téléphonique, une lettre fut envoyée leur expliquant les buts de notre recherche avec une brève description de la T.G.N. (appendice E). Lors de la rencontre de la technique du groupe nominal avec les parents, ceux-ci ont signé une autorisation nous permettant de rencontrer leur enfant (appendice F).

3.2.3 Caractéristiques des élèves qui ont participé à la technique du groupe nominal

Les huit élèves (six garçons et deux filles) qui ont participé à la technique du groupe nominal proviennent du premier cycle du secondaire, soit de la première à la troisième année. Ils ont été choisis à partir d'une grille d'identification d'élèves en difficulté scolaire (appendice G) qui donne des indices quant à l'abandon scolaire. Les enseignants qui ont complété la grille enseignent une matière séquentielle, soit le français ou la mathématique auprès de ces élèves.

Les participants demeurant dans différentes localités, il a été préférable que la rencontre ait lieu durant les heures de cours. Ces élèves sélectionnés sont de la première à la troisième secondaire, puisque la présente recherche s'intéresse aux élèves du premier cycle du secondaire (il est à noter qu'avant 2003, le premier cycle comprenait les trois premières années du secondaire et que le deuxième cycle regroupait les deux dernières années du secondaires). Aujourd'hui, les cycles se répartissent de la manière suivante : 1^{er} cycle : première et deuxième secondaires; 2^e cycle : troisième, quatrième et cinquième secondaires. Ces élèves ont un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe, ont des difficultés d'apprentissage dans les matières enseignées, sont à risque de décrochage scolaire et ont un retard dans leurs apprentissages. Plus de la moitié de ces élèves ont dix absences de l'école

ou plus durant l'année, ont un niveau de lecture au-dessous de leur degré scolaire, semblent avoir peu confiance en leur capacité de réussir leur année, sont ignorés ou rejetés par les pairs (relations difficiles) et semblent avoir peu d'intérêt pour l'école. La moitié de ces élèves reçoivent de l'aide pédagogique, sont référés à un professionnel pour des troubles de comportement et ne font pas leurs travaux scolaires.

3.3 La stratégie d'analyse des données

L'analyse de contenu est une étape essentielle comme instrument de la recherche à travers les sciences sociales (Gauthier, 1984). Il existe plusieurs définitions de l'analyse de contenu. Celle de Berelson (Kelly 1984 cité dans Gauthier, 1984) semble la plus utilisée dans la littérature et elle se définit comme suit : « une technique de recherche visant la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ». Pour les fins de notre recherche, c'est la définition de L'Écuyer (1990) qui sera retenue :

« L'analyse de contenu est une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié; elle est basée sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories (exhaustives, cohérentes, homogènes, pertinentes, objectivées, clairement définies et productives) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies » (p.120)

Afin de réaliser l'analyse de contenu, Mayer et Ouellet (2000) suggèrent de suivre cinq étapes qu'ils ont identifiées à partir de différents auteurs dont Bardin (1980) et L'Ecuyer (1990). Ces étapes sont la préparation du matériel, la préanalyse ou la lecture des documents, le choix de

l'unité d'analyse, l'exploitation ou la présentation des résultats et l'analyse et l'interprétation de ces derniers.

Pour l'analyse des données des trois groupes qui ont participé à la technique du groupe nominal, nous utiliserons deux stratégies d'analyse de contenu : l'analyse quantitative et l'analyse par codification et catégorisation.

La première stratégie d'analyse s'obtient par une méthode statistique dite descriptive (Bardin, 1980). Pour chacun des groupes de sujets, une liste des énoncés fut dressée selon la fréquence et le nombre de points obtenus. Par la suite, des mesures de dispersion (moyenne et écart-type) furent calculées dans le but d'obtenir une objectivité des énoncés émis par les trois groupes lors de la technique du groupe nominal.

La deuxième stratégie retenue est la codification et la catégorisation des énoncés des trois groupes de participants. Cette étape d'analyse des données a pour but de classer les énoncés en les regroupant par genre (analogie) selon des critères préalablement définis (Bardin, 1980). La définition des catégories se fait selon le choix parmi trois méthodes (Mayer et Ouellet, 2000) dont nous avons retenu la première :

- 1- de façon inductive à partir des similitudes de sens du matériel analysé;
- 2- de façon déductive en les dérivant d'une théorie existante;
- 3- une formule mixte où une partie des catégories est dérivée d'une théorie alors qu'une autre partie est induite en cours d'analyse.

Selon Bardin (1980), L'Écuyer (1990) et Mayer et Ouellet (2000), les catégories sont jugées « bonnes » si elles respectent les qualités suivantes :

- l'exhaustivité ou l'exclusion mutuelle :
tous les énoncés doivent être classifiés dans une catégorie à la fin de l'analyse.

- l'homogénéité :
les énoncés d'une même catégorie se ressemblent (analogie).
- la pertinence :
les catégories ont un lien direct avec les contenus du matériel.
- l'objectivité ou l'univocité :
les catégories ont le même sens et la même compréhension pour les codeurs.
- la productivité :
les catégories doivent être riches en indices d'inférence et en données fiables.

Afin de démontrer la rigueur, la fiabilité et la validité de l'approche utilisée, nous avons soumis l'analyse catégorielle à trois différentes personnes expérimentées en analyse de contenu pour vérifier le degré de concordance avec notre analyse des données. Le résultat obtenu est de 95% de concordance.

Les catégories créées à partir des résultats obtenus sont au nombre de six :

La collaboration école / famille

Cette catégorie fait référence aux différents liens qu'établissent les parents avec l'école, que ce soit avec les enseignants, le directeur ou les spécialistes (conseillère en rééducation, travailleuse sociale, infirmière) afin de mettre en commun les éléments de réussite scolaire de leur enfant. Cette stratégie a pour but de faciliter la réussite scolaire de leur enfant et de développer un sentiment de compétence parentale envers l'école. Cette collaboration s'avère importante et essentielle pour les parents afin d'obtenir des renseignements pertinents sur le cheminement scolaire de leur enfant ou de communiquer des renseignements qui pourraient aider à avoir une meilleure compréhension de celui-ci.

L'établissement de liens affectifs avec l'enfant

Cette catégorie fait référence aux liens que peut établir le parent avec son enfant sur une base affective comme exprimer de l'amour à son enfant, valoriser son estime de soi, essayer de le comprendre davantage, inculquer des valeurs importantes comme l'amour, le respect, la persévérance.

L'intégration à la vie familiale

Cette catégorie fait davantage référence au domaine familial, c'est-à-dire à l'importance que le parent donne à son enfant dans la famille. Les comportements souhaités de la part des parents sont de favoriser une vie familiale en participant à des activités (culturelles, sportives, loisirs) avec son enfant.

Les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire

Cette catégorie fait référence aux stratégies et aux habiletés que le parent peut développer en matière de compétences parentales dans la réussite scolaire de son enfant. Le parent adopte des dispositions quant à l'encadrement et à l'accompagnement scolaire de son enfant ; par conséquent, il deviendra alors un guide et un accompagnateur dans le cheminement scolaire de ce dernier. Pour ce faire, il tentera de mettre des limites et des balises acceptables afin de sécuriser son enfant à travers son développement.

La valorisation de l'école et de la réussite

Cette catégorie fait référence à la façon dont le parent parle de la chose scolaire à son enfant. Il devra demeurer cohérent entre la pensée et l'agir en lui inculquant des valeurs reliées à l'école comme la persévérance, la réussite, la nécessité d'obtenir un diplôme, etc. Par le fait même, le parent démontrera sa propre réussite.

Le développement de l'autonomie et de la confiance

Cette catégorie a été formulée seulement par les élèves. Elle fait davantage référence à la demande des élèves à leurs parents quant à la confiance qu'ils devraient leur accorder sur le plan scolaire pour les devoirs et l'étude et au fait de les laisser se débrouiller seuls.

CHAPITRE 4 : LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette étude, rappelons-le, a pour principal objectif de connaître et d'analyser les besoins des parents, des élèves et des enseignants en matière de compétences parentales afin d'obtenir les éléments qui serviront à élaborer un programme destiné aux parents dont les enfants sont à risque de décrocher au premier cycle du secondaire.

Les résultats de la collecte des données selon la T.G.N. auprès des 3 groupes (enseignants, parents, élèves) sont présentés dans l'ordre suivant :

- 1- les résultats obtenus auprès des enseignants;
- 2- les résultats obtenus auprès des parents;
- 3- les résultats obtenus auprès des élèves.

4.1 Les résultats obtenus auprès des enseignants

Les enseignants (N=12) ont exprimé 27 énoncés concernant les compétences parentales que devraient posséder les parents dont l'enfant est à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire. De ce nombre, 25 énoncés ont été retenus après avoir procédé au vote. Le tableau 4.1 montre que l'énoncé « Établir un horaire d'études (ex : instaurer un régime de vie structurée, restreindre le nombre d'heures de télévision et d'ordinateur, superviser les devoirs et les leçons » est le premier choix des enseignants. Il a obtenu 11 votes sur 12 avec un pointage de 68 points. L'énoncé « Apporter des exemples vécus de réussite » est celui qui a retenu le moins d'attention de la part des enseignants, obtenant 1 vote et 1 point.

L'énoncé « Promouvoir et véhiculer des valeurs simples : franchise, honnêteté, respect, persévérance, travail bien fait » a également reçu un intérêt marqué par les enseignants avec un pointage de 60 et un total de 11 votes. Les énoncés « Intégrer son enfant à sa vie

quotidienne » et « Surveiller les influences environnementales de l'enfant » sont également des énoncés qui ont reçu l'appui d'un grand nombre d'enseignants (N=9; N=8) avec un pointage de 51 pour le premier et de 36 pour le second.

Près de la moitié des enseignants ont retenu les énoncés suivants : « S'intéresser et s'informer de la journée de l'enfant », « Vivre des activités familiales (lecture, jeux éducatifs) », « Donner des récompenses », « Venir en aide si nécessaire (ex : référence à des services spécialisés) », « Modifier le comportement de surprotection (ex : motiver l'absence de son jeune sans raison ». Le pointage de ces énoncés varie de 18 à 34 points. Les énoncés « Exprimer de l'amour », « Comparer son jeune avec lui-même et non avec les autres », « Assurer un suivi de l'enfant au secondaire », « Parler de l'école positivement dès le jeune âge », « Abolir les critiques négatives », « Se lever et déjeuner avec son jeune », « Donner l'exemple en travaillant ou en démontrant la recherche d'emploi », « Entretenir de bonnes relations avec le directeur et les enseignants » ont reçu un moins grand nombre de votes des enseignants avec un pointage variant de 14 à 33 points.

Les énoncés « Montrer le lien entre diplôme et perspectives d'avenir », « Être toujours présent à la remise de bulletin », « Éviter le terrorisme avec l'enfant », « Fixer des objectifs à court terme et à long terme sous forme de contrat », « Développer une capacité d'écouter son enfant », « Établir des actes réparateurs lors d'un manquement », « Informer l'enseignant des difficultés que peut vivre l'enfant » et « Apporter des exemples vécus de réussite » ont été jugés peu importants par les enseignants, recevant entre 1 à 2 votes et des pointages se situant entre un maximum de 10 points et un minimum de 1 point.

L'analyse approfondie du contenu des énoncés au tableau 4.1.1 nous a permis de les regrouper en cinq catégories : les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire; l'établissement des liens affectifs avec l'enfant; l'intégration à la vie familiale; la collaboration école / famille; la valorisation de l'école et de la réussite.

La catégorie qui obtient le plus grand nombre de points est celle des « attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire » avec une pondération maximale de 189 points. Cette catégorie contient sept énoncés que les enseignants ont retenus comme importants pour le développement du programme des compétences parentales en vue d'aider les enfants à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire. Les résultats obtenus vont dans le même sens que les conclusions de Royer *et al.* (1995), qui stipulent que les parents ne sont pas des spécialistes de la pédagogie, mais des adultes « dont le mandat social est d'encadrer et de favoriser le développement de leur enfant ». Pour Ayotte et Tremblay (2002), le parent doit être constant dans son encadrement et dans sa surveillance.

Ce qui préoccupe grandement les enseignants dans cette catégorie est l'énoncé « Établir un horaire d'études (ex : instaurer un régime de vie structurée, restreindre le nombre d'heures de télévision et d'ordinateur, superviser les devoirs et les leçons) ». Selon Delagrave (1995), l'adolescent a besoin de balises et de savoir que son parent est derrière lui. En fixant des limites, l'enfant se sentira sécurisé et réalisera, par le fait même, qu'il est important aux yeux de ses parents puisque ceux-ci ne sont pas indifférents à ce qu'il fait. Toujours à l'intérieur de cette catégorie, les enseignants sont également préoccupés par le fait que les parents doivent s'informer et s'intéresser de la journée de leur enfant et surveiller leurs fréquentations. Ces préoccupations rejoignent les propos de Darveau et Viau (1997), qui mentionnent que le parent s'intéressant à ce que fait et vit son enfant à l'école démontre de l'intérêt et une attention particulière à son jeune.

Il y a également un intérêt pour les enseignants concernant les récompenses méritées et inversement, l'établissement d'actes réparateurs lors d'un comportement inacceptable. Les récompenses doivent être proportionnelles à l'effort fourni, comme le mentionne Delagrave (1995) dans son volume adressé aux parents d'adolescents. Plus le jeune gradue en niveaux scolaires, moins les récompenses devraient être axées sur le matériel comme l'argent et les jeux ; elles devraient plutôt porter sur l'effort en soi. Pour ce qui est des conséquences, elles se doivent d'être connues à l'avance par l'adolescent lorsque celui-ci adopte un comportement

ou pose un geste non toléré par son parent. La conséquence doit être proportionnelle à l'offense (Delagrave, 1995).

La catégorie « L'établissement des liens affectifs avec l'enfant » vient en second rang avec un total de 149 points. Elle comprend six éléments dont le principal est « Promouvoir et véhiculer des valeurs simples : franchise, honnêteté, respect, persévérance, travail bien fait ». À cet âge, l'adolescent est en quête d'identité et le choix des valeurs qui sont les plus importantes pour lui se fait durant cette recherche d'identité. Delagrave (1995) croit que la plupart des enfants adoptent les valeurs de leurs parents. Les énoncés « Exprimer de l'amour », « Abolir les critiques négatives », « Éviter le terrorisme avec l'enfant » et « Comparer son jeune avec lui-même et non avec les autres » représentent des éléments à intégrer dans le programme de compétences parentales, selon les résultats obtenus chez les enseignants. Les auteurs Ayotte et Tremblay (2002) accordent de l'importance aux paroles qui peuvent paraître simples en apparence, mais qui sont blessantes. Ces paroles peuvent avoir des conséquences néfastes chez le jeune : anxiété, nervosité, perte de confiance en ses capacités, découragement, démotivation et parfois, arrogance et agressivité.

La catégorie « L'intégration à la vie familiale » se classe en troisième place avec un pointage de 100. « Intégrer son enfant à sa vie quotidienne » est jugé le plus important des trois énoncés compris à l'intérieur de cette catégorie. Les enseignants croient que la participation des parents à des activités familiales comme l'exercice physique, la lecture et des jeux éducatifs est un élément important à aborder dans un programme de compétences parentales. Selon les enseignants, « se lever et déjeuner avec son jeune » serait un élément non négligeable à intégrer au programme.

La quatrième catégorie, « La collaboration école / famille », recueille 65 points et comprend cinq énoncés. Ce qui semble important à l'intérieur de cette catégorie pour les enseignants est davantage la relation des parents envers l'école. Cette collaboration de la famille avec l'école présente un grand avantage pour l'élève, car elle favorise sa réussite (Royer *et al.*, 1995). De

plus, « les parents sont les personnes qui connaissent le mieux leur enfant » (Mac Milan, 1998, cité dans Goupil 1997). Il semble important pour les enseignants que les parents assurent un suivi de leurs enfants au secondaire, participent à la remise des bulletins et entretiennent de bonnes relations avec le personnel de l'école. Dans une étude réalisée par Saint-Laurent, Royer, Hébert et Tardif (1994), cités dans Goupil (1997), ces auteurs arrivent à des conclusions similaires à Moles (1992) quant au fait que 90% des enseignants « pensent que plus d'interaction entre la maison et l'école serait bénéfique ».

La dernière catégorie, qui porte sur « La valorisation de l'école et de la réussite », totalise 45 points et comporte quatre énoncés, ce qui en fait une catégorie qui reçoit une moins grande importance. Ici, les enseignants jugent important que le parent parle positivement de l'école et accorde de l'importance à la diplomation. Dans le même sens, Darveau et Viau (1997) mentionnent que les parents doivent montrer que l'éducation est une valeur importante en laquelle ils croient et qu'elle permet d'atteindre ses buts dans la vie. Toujours selon ces auteurs, le parent doit donner à son enfant le goût d'apprendre et d'avoir confiance en l'avenir en lui inculquant des valeurs de persévérance et de ténacité.

Tableau 4.1 : Liste des énoncés formulés par les enseignants (N=12) concernant les compétences parentales que devraient posséder les parents dont l'enfant est à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire.

Énoncés	N ¹	Σx ²	M ³	Sx ⁴
1. Établir un horaire d'études (ex : instaurer un régime de vie structurée, restreindre le nombre d'heures de télévision et d'ordinateur, superviser les devoirs et leçons). (8,9,7,9,2,1,9,7,8,7,1)	11	68	6.18	3.22
2. Promouvoir et véhiculer des valeurs simples : franchise, honnêteté, respect, persévérance, travail bien fait. (8,8,5,2,8,8,2,6,8,2,8)	11	60	5.45	3.60
3. Intégrer son enfant à sa vie quotidienne. (7,9,5,7,4,2,4,4,9)	9	51	5.67	2.44
4. Surveiller les influences environnementales de l'enfant. (6,6,3,1,5,4,4,2)	8	36	4.5	1.64
5. S'intéresser et s'informer de la journée de l'enfant. (7,7,7,6,7,)	5	34	6.8	0.44
6. Vivre des activités familiales (lecture, jeux éducatifs). (5,4,8,5,6,5)	6	33	5.5	1.37
7. Exprimer de l'amour. (9,9,6,9)	4	33	8.25	1.47
8. Comparer son jeune avec lui-même et non avec les autres. (9,3,5,6)	4	23	5.75	2.48
9. Donner des récompenses méritées. (3,2,4,7,1,4,1)	7	22	3.14	2.11
10. Assurer un suivi de l'enfant au secondaire. (1,6,9,5)	4	21	5.25	4.43
11. Parler de l'école positivement dès le jeune âge. (3,7,9)	3	19	6.33	3.05
12. Venir en aide si nécessaire (ex : référence à des services spécialisés). (1,4,1,6,3,3)	6	18	3	1.89
13. Modifier le comportement de surprotection (ex : motiver l'absence de son jeune sans raison). (4,1,2,8,3)	5	18	4.5	2.70
14. Abolir les critiques négatives. (2,6,4,4)	4	16	4	1.63
15. Se lever et déjeuner avec son enfant. (5,2,9)	3	16	5.33	2.86
16. Donner l'exemple en travaillant ou en démontrant la recherche d'emploi. (6,3,1,5)	4	15	3.75	2.21
17. Entretenir de bonnes relations avec le directeur et les enseignants. (6,2,3,3)	4	14	3.5	1.73
18. Montrer le lien entre diplôme et perspectives d'avenir. (5,5)	2	10	5	0.00
19. Être toujours présent à la remise de bulletin. (7,2)	2	9	4.5	3.53
20. Éviter le terrorisme avec l'enfant. (9)	1	9	1	0.00
21. Fixer des objectifs à court terme et à long terme sous forme de contrat. (8)	1	8	1	0.00
22. Développer une capacité psychologique d'écouter son enfant. (8)	1	8	1	0.00
23. Établir des actes réparateurs lors d'un manquement. (3)	1	3	1	0.00
24. Informer l'enseignant des difficultés que peut vivre l'enfant. (3)	1	3	1	0.00
25. Apporter des exemples vécus de réussite. (1)	1	1	1	0.00

¹ Nombre de participants ou nombre de votes.

² Somme des scores.

³ Moyenne arithmétique.

⁴ Écart-type.

**Tableau 4.1.1 : Catégorisation des énoncés formulés par le groupe d'enseignants
(N=12).**

Les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire	189 points
<ul style="list-style-type: none"> • Établir un horaire d'études (ex : instaurer un régime de vie structurée, restreindre le nombre d'heures de télévision et d'ordinateur, superviser les devoirs et leçons). • Surveiller les influences environnementales de l'enfant. • S'intéresser et s'informer de la journée de l'enfant. • Donner des récompenses méritées. • Venir en aide à l'enfant si nécessaire (ex : référence à des services spécialisés). • Fixer des objectifs à court terme et à long terme sous forme de contrat. • Établir des actes réparateurs lors d'un manquement. 	68
	36
	34
	22
	18
	8
	3
L'établissement des liens affectifs avec l'enfant	149 points
<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir et véhiculer des valeurs simples : franchise, honnêteté, respect, persévérance, travail bien fait. • Exprimer de l'amour. • Comparer son jeune avec lui-même et non avec les autres. • Abolir les critiques négatives. • Éviter le terrorisme avec l'enfant. • Développer une capacité psychologique d'écouter son enfant. 	60
	33
	23
	16
	9
	8
L'intégration à la vie familiale	100 points
<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer son enfant à sa vie quotidienne. • Vivre des activités familiales (lecture, jeux éducatifs). • Se lever et déjeuner avec son enfant. 	51
	33
	16
La collaboration famille / école	65 points
<ul style="list-style-type: none"> • Assurer un suivi de l'enfant au secondaire. • Modifier le comportement de surprotection (ex : motiver l'absence de son jeune sans raison). • Entretenir de bonnes relations avec le directeur et les enseignants. • Être toujours présent à la remise de bulletin. • Informer l'enseignant des difficultés que peut vivre l'enfant. 	21
	18
	14
	9
	3
La valorisation de l'école et de la réussite	45 points
<ul style="list-style-type: none"> • Parler de l'école positivement dès le jeune âge. • Donner l'exemple en travaillant ou en démontrant la recherche d'emploi. • Montrer le lien entre diplôme et perspective d'avenir. • Apporter des exemples vécus de réussite. 	19
	15
	10
	1

4.2 Les résultats obtenus auprès des parents

Les parents (N=8) ont exprimé 37 énoncés concernant les compétences parentales que devraient posséder les parents d'enfants à risque de décrochage au premier cycle du secondaire. De ces 37 énoncés, 26 ont retenu l'attention des parents lors du vote. Le tableau 4.2, à la page 56, illustre les résultats obtenus pour le groupe des parents.

L'énoncé qui a reçu le plus haut pointage est « Réviser avec l'enfant ce qu'il a vu dans la journée à l'école » avec 35 points. L'énoncé « Demander à ce que mon enfant soit jumelé à un élève qui a des facilités sur le plan académique afin de l'aider dans une matière en difficulté (programme d'aide par le mentorat) » a retenu le moins d'attention de la part des parents de l'étude avec un pointage de 2.

L'énoncé « Participer à la remise du bulletin avec l'enfant » se place au second rang avec un pointage de 30 pour un vote de cinq parents. Les énoncés « Signer les examens pour connaître son évolution », « Amener l'enfant à prendre conscience de l'importance de l'école pour son avenir » et « Offrir à l'enfant un milieu familial stable (ex : coucher, repas, sorties) » comptent 25 points chacun. L'énoncé « Assurer un suivi de ce qu'il fait en classe » suit de près avec un pointage de 24. L'énoncé « Développer des stratégies et des habiletés pour aider mon enfant à se motiver et à fournir davantage d'effort » a retenu l'attention de peu de parents (N=3) avec un pointage de 22. Les énoncés « Demander la liste des services offerts par l'école en début d'année scolaire » et « Vérifier que l'enfant fasse ses devoirs » ont reçu 4 votes de parents pour des pointages de 19 pour le premier énoncé et de 18 pour le second. Les énoncés « Rencontrer les professeurs » et « Discuter des rêves futurs » comptent 14 et 13 points avec très peu de votes (3 et 2) des participants.

Finalement, les 14 derniers énoncés générés par les parents apparaissent beaucoup moins essentiels, si nous en jugeons par la moyenne des votes pondérés par les participants.

La catégorisation des énoncés formulés par les parents amène le même nombre de catégories que celle des enseignants (tableau 4.1.1). On retrouve les cinq mêmes catégories, mais dans un ordre différent, soit : les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire; la collaboration école / famille; l'établissement des liens affectifs avec l'enfant; la valorisation de l'école et de la réussite; l'intégration à la vie familiale.

La première observation que nous pouvons déduire du tableau 4.2.1 concerne la catégorie « Les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire ». Cette catégorie regroupe sept énoncés et reçoit une pondération maximale de 118 points. Les participants considèrent que réviser et assurer avec l'enfant ce qu'il a vu à l'école et développer des stratégies pour le motiver sont les principales compétences à développer pour aider un enfant à risque de décrochage scolaire. Les parents croient que veiller à ce que l'enfant fasse ses devoirs, être présents et aider lors des devoirs et des leçons, fixer un temps précis d'étude et motiver son enfant sont également des éléments à considérer dans le programme de compétences parentales.

Cette catégorie se retrouve également en première position chez les enseignants. Nous pouvons en conclure que les deux groupes de participants considèrent que le programme de compétences parentales destiné aux parents d'enfants à risque de décrocher au premier cycle doit accorder une grande importance à cette catégorie et à son contenu. Dans le chapitre suivant, nous démontrons que les propos des enseignants et des parents vont dans le même sens que Ayotte et Tremblay (2002) et Delagrave (1995) en mentionnant qu'un encadrement au niveau secondaire se fait en fixant des balises.

La catégorie « La collaboration école / famille » se classe au second rang avec une pondération maximale de 106 points. À l'intérieur de cette catégorie, huit énoncés sont retenus dont les principaux, jugés par les parents, sont de « Participer à la remise des bulletins avec l'enfant » et de « Signer les examens pour connaître son évolution » comme éléments à aborder dans le programme de compétences parentales. Dans le même ordre d'idées, Epstein

(1988), cité dans Goupil (1997), propose une typologie dans laquelle un mode de collaboration entre le parent et l'école est instauré. Cette collaboration requiert une participation active des parents qui devraient s'impliquer dans des projets de formation et d'information visant à développer des stratégies d'aide aux devoirs et leçons. Dans sa typologie, Epstein (1988) mentionne également l'obligation de l'école de transmettre aux parents l'horaire, les règlements et les informations concernant le rendement scolaire.

Les parents considèrent également que demander la liste des services offerts à l'école en début d'année scolaire et de rencontrer les professeurs sont des compétences parentales à posséder. Ils pensent qu'ils doivent être plus actifs auprès de leur enfant à risque de décrocher en exigeant que ce dernier soit assis à l'avant de la classe, en sollicitant de l'aide professionnelle si nécessaire et en demandant qu'il reçoive du mentorat (aide par les pairs).

La troisième catégorie, « L'établissement des liens affectifs avec l'enfant », obtient un total de 52 points avec six énoncés. Les parents considèrent que « montrer le côté positif (dis-toi que tu es capable et que tu peux apprendre tout ce que tu veux) » est l'élément le plus important à considérer dans cette catégorie pour le programme de compétences parentales. À l'intérieur du guide pour les parents élaboré par Ayotte et Tremblay (2002), il est écrit que des commentaires et des remarques positives de la part des parents ne peuvent qu'avoir des effets bénéfiques chez leurs enfants.

Les participants mentionnent également que d'essayer de mieux connaître son enfant, lui porter de l'intérêt, écouter et respecter ses opinions ainsi que son cheminement (choix), même s'ils diffèrent des leurs, sont également des notions à considérer. Les parents n'ont pas à adopter les goûts et les façons de penser de leurs enfants ; ils doivent cependant accepter que leurs adolescents soient différents d'eux (Ayotte et Tremblay, 2002).

L'avant-dernière catégorie, « La valorisation de l'école et de la réussite », obtient 45 points avec trois énoncés. Les participants considèrent qu'« Amener l'enfant à prendre conscience

de l'importance de l'école pour leur avenir » doit être considéré comme prioritaire. Cet énoncé est également retenu chez les enseignants et rejoint les écrits de Darveau et Viau (1997), Delagrave (1995) et Royer *et al.*, (1995), en spécifiant que les parents ont un rôle important et primordial à jouer auprès de leurs enfants en matière de persévérance sur le plan scolaire.

Enfin, les participants mentionnent que discuter des rêves futurs et de parler de la réalité sont des éléments à ne pas négliger dans un programme de compétences parentales.

La dernière catégorie est « L'intégration à la vie familiale » qui obtient un pointage de 28 points et contient deux énoncés. « Offrir à l'enfant un milieu familial stable (ex : coucher, repas, sorties) » est le principal élément à considérer dans un programme de compétences parentales. La famille est le système le plus signifiant pour l'enfant, car c'est à l'intérieur du noyau familial que l'enfant vit ses premières expériences sur le plan de la socialisation (Cloutier, 1996). Comme le style parental a une influence chez les enfants, celui-ci aura des répercussions positives ou négatives sur la stabilité du milieu offert à l'enfant (ex : coucher, repas, sorties).

L'énoncé « Avoir un certain regard sur le choix et la fréquentation des amis » semble recueillir une moins grande importance chez les participants.

Tableau 4.2 : Liste des énoncés formulés par les parents (N=8) concernant les compétences parentales que devraient posséder les parents dont l'enfant est à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire.

Énoncés	N ¹	Σx ²	M ³	Sx ⁴
1. Réviser avec l'enfant ce qu'il a vu dans la journée à l'école. (4,9,9,6,7)	5	35	7	2.12
2. Participer à la remise de bulletin avec l'enfant. (8,5,9,7,1)	5	30	6	3.16
3. Signer les examens pour connaître son évolution. (5,2,9,4,5)	5	25	5	2.55
4. Amener l'enfant à prendre conscience de l'importance de l'école pour son avenir. (8,8,9)	3	25	8.33	0.58
5. Offrir à l'enfant un milieu familial stable (ex : coucher, repas, sorties). (9,9,4,2,1)	5	25	5	3.81
6. Assurer un suivi de ce qu'il fait en classe. (2,9,4,9)	4	24	6	3.56
7. Développer des stratégies et des habiletés pour aider mon enfant à se motiver et à fournir davantage d'effort. (7,6,9)	3	22	7.33	2.16
8. Demander la liste des services offerts par l'école en début d'année scolaire. (8,5,5,1)	4	19	4.75	2.87
9. Vérifier que l'enfant fasse ses devoirs. (1,2,9,6)	4	18	4.5	3.70
10. Montrer le côté positif (dis-toi que tu es capable et que tu peux apprendre tout ce que tu veux). (8,8)	2	16	8	0.00
11. Rencontrer les professeurs. (8,6)	2	14	7	1.41
12. Discuter des rêves futurs. (2,9,2)	3	13	4.33	4.04
13. Essayer de mieux connaître son enfant. (9)	1	9	1	0.00
14. Porter un intérêt à son enfant. (9)	1	9	1	0.00
15. Motiver l'enfant à l'école et à la maison. (7)	1	7	1	0.00
16. Être plus présent pour répondre aux questions et aider dans ses études. (7)	1	7	1	0.00
17. Respecter leur cheminement (choix) malgré nos espérances pour eux. (7)	1	7	1	0.00
18. Parler de la réalité de la vie. (7)	1	7	1	0.00
19. Exiger que mon enfant soit assis à l'avant de la classe. (3,3)	2	6	3	0.00
20. Demeurer vigilant afin d'éviter de se faire manipuler par son enfant par rapport à ce qui se passe à l'école. (6)	1	6	1	0.00
21. Amener l'enfant à avoir confiance en lui. (6)	1	6	1	0.00
22. Fixer un temps précis d'étude à la maison. (2,3)	2	5	2.5	0.71
23. Écouter et respecter leurs opinions. (5)	1	5	1	0.00
24. Offrir et demander de l'aide (ressources compétentes comme travailleuse sociale, psychoéducateur, etc). (4)	1	4	1	0.00
25. Avoir un certain regard sur le choix et la fréquentation des amis. (3)	1	3	1	0.00
26. Demander à ce que mon enfant soit jumelé à un élève qui a des facilités sur le plan académique afin de l'aider dans une matière en difficulté (programme d'aide par le mentorat). (2)	1	2	1	0.00

¹ Nombre de participants ou nombre de votes.

² Somme des scores.

³ Moyenne arithmétique.

⁴ Écart-type.

Tableau 4.2.1 : Catégorisation des énoncés formulés par le groupe de parents (N=8).

Les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire	118 points
• Réviser avec l'enfant ce qu'il a vu dans la journée à l'école.	35
• Assurer un suivi de ce qu'il a fait en classe.	24
• Développer des stratégies et des habiletés pour aider mon enfant à se motiver et à fournir davantage d'effort.	22
• Vérifier que l'enfant fasse ses devoirs.	18
• Motiver l'enfant à l'école et à la maison.	7
• Être plus présent pour répondre aux questions et aider dans ses études.	7
• Fixer un temps précis d'étude à la maison.	5
La collaboration famille / école	106 points
• Participer à la remise du bulletin avec l'enfant.	30
• Signer les examens pour connaître son évolution.	25
• Demander la liste des services offerts par l'école en début d'année scolaire.	19
• Rencontrer les professeurs.	14
• Exiger que mon enfant soit assis à l'avant de la classe.	6
• Demeurer vigilant afin d'éviter de se faire manipuler par son enfant par rapport à ce qui se passe à l'école.	6
• Offrir et demander de l'aide (ressources compétentes comme travailleuse sociale, psychoéducateur, etc.).	4
• Demander à ce que mon enfant soit jumelé à un élève qui a des facilités sur le plan académique afin de l'aider dans une matière en difficulté (programme d'aide par le mentorat).	2
L'établissement des liens affectifs avec l'enfant	52 points
• Montrer le côté positif (dis-toi que tu es capable et que tu peux apprendre tout ce que tu veux).	16
• Essayer de mieux connaître son enfant.	9
• Porter un intérêt à son enfant.	9
• Respecter le cheminement (choix) malgré nos espérances pour eux.	7
• Amener l'enfant à avoir confiance en lui.	6
• Écouter et respecter leurs opinions.	5
La valorisation de l'école et de la réussite	45 points
• Amener l'enfant à prendre conscience de l'importance de l'école pour leur avenir.	25
• Discuter des rêves futurs.	13
• Parler de la réalité de la vie.	7
L'intégration à la vie familiale	28 points
• Offrir à l'enfant un milieu familial stable (ex : coucher, repas, sorties).	25
• Avoir un certain regard sur le choix et la fréquentation des amis.	3

4.3 Les résultats obtenus auprès des élèves

Les élèves (N=8) ont formulé 19 énoncés concernant les compétences parentales visant à aider les enfants à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire (tableau 4.3). De ce nombre, 18 énoncés ont été retenus après avoir procédé au vote.

L'examen plus approfondi des propositions permet de faire quelques observations intéressantes. D'abord, les élèves considèrent d'une grande importance l'énoncé « Me faire féliciter » avec une pondération de 39 points et une majorité des votes (N=7). Les énoncés suivants : « Apprécier l'effort que j'ai fait », « Me croire quand je n'ai pas de devoirs », « Récompenser mes bonnes notes » ont reçu beaucoup de votes (N=6) et une pondération variant de 36 à 31 points. Ensuite, il est intéressant de noter que l'énoncé « Me faire dire que je suis capable » présente également un intérêt pour les élèves avec un total de 29 points et 5 votes des participants.

Enfin, près de la moitié des élèves considèrent importants les énoncés « M'expliquer plus », « Que mes parents s'informent de mes journées à l'école », « Me faire plus confiance », « Mes parents me laissent travailler seul (si besoin, je vais le demander) » et « M'aider dans mes devoirs et mes études », avec un pointage variant de 16 à 10 points. Il est également intéressant de noter le contenu des autres propositions jugées moins essentielles par les participants.

À partir du 11^e énoncé, les propositions obtiennent un taux de participation variant de 1 à 2 élèves avec un pointage se situant entre 4 et 8 à l'exception de l'énoncé « M'encourager à plus faire mes devoirs », qui obtient un taux de participation de 3 et un pointage de 6.

La catégorisation des énoncés formulés par les élèves est identique à celle des enseignants et des parents, à la différence près d'une catégorie que l'on retrouve seulement chez le groupe des élèves : « Le développement de l'autonomie et de la confiance ». Quant à la catégorie

« La valorisation de l'école et de la réussite », elle apparaît chez les groupes d'enseignants et des parents, mais pas chez le groupe des élèves.

Le tableau 4.3.1 présente l'ensemble des catégories retenues. Elle sont regroupées par ordre d'importance en cinq catégories : l'établissement des liens affectifs avec l'enfant, les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire, le développement de l'autonomie et de la confiance, la collaboration école / famille, l'intégration à la vie familiale.

La catégorie « L'établissement des liens affectifs avec l'enfant » est jugée d'une grande importance par les participants avec un total de 104 points et 3 énoncés. Les élèves considèrent primordial que les parents d'enfants à risque de décrochage scolaire félicitent, encouragent et apprécient l'effort que fait leur enfant. Comme le mentionne Ayotte et Tremblay (2002), les adolescents sont sensibles aux critiques. Si le parent encourage son enfant avec des paroles du genre « C'est très bien mais ... » ou « Penses-tu que ce serait mieux si ... », cela peut être interprété chez l'enfant par « Mes parents ne sont jamais contents ». Il s'avère donc important pour les parents de s'en tenir à des commentaires positifs et encourageants.

La seconde catégorie, « Les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire », est également importante avec une différence de 9 points avec la première catégorie. Cette catégorie récolte 95 points et 8 énoncés. Il demeure important pour les élèves que les parents qui ont des enfants à risque de décrocher les récompensent pour leurs bonnes notes. Il semble que cela ait pour effet d'augmenter leur motivation et, par le fait même, d'augmenter l'effort pour réussir sur le plan académique.

À l'intérieur de cette catégorie, les participants font davantage référence à l'aide aux devoirs que les parents d'enfants à risque de décrocher peuvent leur apporter. Les énoncés suivants le démontrent : « M'expliquer plus », « M'aider dans mes devoirs et leçons », « M'encourager à plus faire mes devoirs », « Moins se casser la tête quand ils m'expliquent », et enfin, « Être plus clairs dans leurs explications ». À cet âge, la période des devoirs et des leçons doit être

un moment où le parent ne fait que superviser, c'est-à-dire voir à ce que l'enfant fasse ses devoirs et ses leçons et non l'aider à les faire.

En troisième place se classe la catégorie « Le développement de l'autonomie et de la confiance », avec une pondération maximale de 56 points, pour un nombre total de 3 énoncés. Cette catégorie est originale, puisqu'elle est présente seulement dans le groupe des élèves. À l'intérieur de cette catégorie, les participants mentionnent que les parents d'enfants à risque d'abandonner leurs études doivent faire confiance à leur progéniture et les laisser travailler seuls.

Les participants accordent une grande importance à « Me croire quand je n'ai pas de devoirs ». Il serait intéressant de se poser la question : « Est-ce qu'ils n'ont réellement pas de devoirs ou ont-ils omis de les prendre en note dans leur agenda ? » ou encore d'approfondir cet énoncé en stipulant qu'à cet âge, au début du cycle du secondaire, les jeunes pensent avoir plus de liberté et qu'ils ressentent un relâchement de leurs parents quant à la supervision des devoirs et leçons. Selon Delagrave (1995), il ne faut pas empêcher le jeune dans sa quête d'autonomie. Ayotte et Tremblay (2002) proposent d'adapter les demandes et les exigences de la part des parents, de laisser graduellement à l'adolescent plus de liberté et l'occasion de faire des choix selon son degré de maturité.

La catégorie « La collaboration école /famille » se classe en quatrième position avec un total de 19 points incluant trois énoncés. À la lecture des énoncés de cette catégorie, on constate que les participants accordent presque la même importance aux énoncés « Mes parents demandent de l'aide aux enseignants », « Que mes parents s'informent auprès de mes enseignants » et « Qu'ils interviennent quand ça ne va pas bien à l'école ».

La dernière catégorie est « L'intégration à la vie famille », qui obtient 5 points avec un énoncé. Les élèves semblent lui accorder une moins grande importance, puisqu'il y a seulement un énoncé « Faire moins de bruit durant mes leçons », qui réfère à cette catégorie. Selon

Robitaille (1990), il est important d'avoir un endroit favorable à l'étude. La cuisine peut s'avérer un endroit propice où l'enfant peut faire ses devoirs et ses leçons à condition que cette pièce remplisse certaines conditions : lieu calme (ex : peu de circulation des autres membres de la famille), bien éclairé, n'ayant pas d'objets distrayants et peu bruyant (ex : fermer le téléviseur).

Tableau 4.3 : Liste des énoncés formulés par les élèves (N=8) concernant les compétences parentales que devraient posséder les parents dont l'enfant est à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire.

Énoncés	N ⁵	Σx ⁶	M ⁷	Sx ⁸
1. Me faire féliciter. (6,6,7,4,8,2,6)	7	39	5.57	1.99
2. Apprécier l'effort que j'ai fait. (5,3,8,7,5,8)	6	36	6	1.82
3. Me croire quand je n'ai pas de devoirs. (8,8,1,6,7,1)	6	31	5.17	3.31
4. Récompenser mes bonnes notes. (7,5,2,6,8,3)	6	31	5.17	3.31
5. Me faire dire que je suis capable. (8,2,4,7,8)	5	29	5.8	2.32
6. M'expliquer plus. (3,5,7,1)	4	16	4	2.58
7. Que mes parents s'informent de mes journées à l'école. (4,6,5)	3	15	5	1
8. Me faire plus confiance. (4,7,2)	3	13	4.33	2.52
9. Mes parents me laissent travailler seul (si besoin, je vais le demander). (1,3,3,5)	4	12	3	1.63
10. M'aider dans mes devoirs et mes études. (2,5,3)	3	10	3.3	1.53
11. Demander si j'ai des devoirs et des leçons. (4,4)	2	8	2	1
12. Mes parents demandent de l'aide aux enseignants. (6,1)	2	7	3.5	3.54
13. Que mes parents s'informent auprès de mes enseignants. (7)	1	7	1	0.00
14. M'encourager à plus faire mes devoirs. (2,3,1)	3	6	2	1
15. Qu'ils interviennent quand ça ne va pas bien à l'école. (2,3)	2	5	2.5	0.71
16. Moins se casser la tête quand ils m'expliquent. (4,1)	2	5	1	0.00
17. Faire moins de bruit durant mes leçons. (5)	1	5	2.5	2.12
18. Etre plus clairs dans leurs explications. (4)	1	4	1	0.00

⁵ Nombre de participants ou nombre de votes.

⁶ Somme des scores.

⁷ Moyenne arithmétique.

⁸ Écart-type.

Tableau 4.3.1 : Catégorisation des énoncés formulés par le groupe d'élèves (N=8).

L'établissement des liens affectifs avec l'enfant	104 points
• Me faire féliciter.	39
• Apprécier l'effort que j'ai fait.	36
• Me faire dire que je suis capable.	29
Les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire	95 points
• Récompenser mes bonnes notes.	31
• M'expliquer plus.	16
• Que mes parents s'informent de mes journées à l'école.	15
• M'aider dans mes devoirs et mes études.	10
• Demander si j'ai des devoirs et des leçons	8
• M'encourager à plus faire mes devoirs.	6
• Moins se casser la tête quand ils m'expliquent.	5
• Etre plus clairs dans leurs explications.	4
Le développement de l'autonomie et de la confiance	56 points
• Me croire quand je n'ai pas de devoirs	31
• Me faire plus confiance	13
• Mes parents me laissent travailler seul (si besoin, je vais le demander)	12
La collaboration école / famille	19 points
• Mes parents demandent de l'aide aux enseignants	7
• Que mes parents s'informent auprès de mes enseignants	7
• Qu'ils interviennent quand ça ne va pas bien à l'école	5
L'intégration à la vie familiale	5 points
• Faire moins de bruit durant mes leçons	5

Chaque catégorie demeure un élément important qui contribue au développement des compétences parentales.

CHAPITRE 5 : LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre nous permet d'approfondir les résultats de cette recherche afin d'élaborer le programme de compétences parentales. La synthèse a comme objectif de faire ressortir les éléments les plus importants et les plus pertinents qui serviront à l'élaboration du programme. Les six catégories retenues pour les fins de la synthèse des résultats sont les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire, l'établissement des liens affectifs avec l'enfant, l'intégration à la vie familiale, la collaboration école / famille, la valorisation de l'école et de la réussite et le développement de l'autonomie et de la confiance.

5.1 Les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire

Cette catégorie est celle qui a obtenu le plus grand nombre de points auprès des enseignants et du groupe de parents. Pour ce qui est du groupe des élèves, cette catégorie se classe au deuxième rang.

Pour Royer *et al.*, (1995) le rôle des parents en matière d'accompagnement scolaire est davantage axé sur l'encadrement scolaire afin de favoriser le développement de leur enfant plutôt que sur l'enseignement proprement dit, puisqu'ils ne sont pas des spécialistes de la pédagogie. Les parents doivent inciter leur enfant à étudier, fixer des limites afin de ne pas lui permettre de tout faire (Rivard, 1995). Selon Ayotte et Tremblay (2002), les parents qui ont une attitude chaleureuse avec leur enfant, qui ont pour objectif d'éduquer, qui définissent les limites des comportements acceptables tout en laissant une liberté de faire des choix à l'intérieur de ces limites, qui discutent avec leur enfant des façons acceptables de se comporter, et enfin qui sont constants dans l'encadrement et la surveillance ont plus de chance d'avoir des adolescents qui réussiront mieux et qui auront moins de problèmes de comportement. Par contre, des parents permissifs, qui mettent peu de limites, qui ont une grande tolérance aux mauvais comportements, ou au contraire des parents trop autoritaires et contrôlants auront davantage des adolescents à risque au niveau académique et

comportemental. Bélanger (1997) ajoute que des parents sévères et contrôlants peuvent amener l'adolescent à adopter des comportements de soumission et de timidité ou au contraire, à manifester de la révolte et de l'agressivité. D'un autre côté, l'auteur stipule que le laisser-aller et la mollesse de la part des parents peuvent induire chez leurs enfants de l'immaturation et de l'irresponsabilité. Ces propos se rapprochent de ceux de Deslandes (1996) lorsqu'elle décrit les types d'autorité parentale de style démocratique et de style permissif.

Le tableau suivant nous permet de faire des liens entre les éléments qui se retrouvent chez les trois groupes de sujets afin d'ériger le programme. Cette catégorie s'avère l'une des plus importantes, car elle contient le plus grand nombre d'éléments qui font consensus auprès des participants consultés.

Tableau 5.1 : Liste des énoncés générés par les trois groupes de sujets (les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire)

Enseignants	Parents	Élèves
1- Établir un horaire d'études (ex : instaurer un régime de vie structurée, restreindre le nombre d'heures de télévision et d'ordinateur, superviser les devoirs et les leçons).	8- Réviser avec l'enfant ce qu'il a vu dans la journée à l'école.	15- Récompenser mes bonnes notes.
2- Surveiller les influences environnementales de l'enfant.	9- Assurer un suivi de ce qu'il a fait en classe.	16- M'expliquer plus.
3- S'intéresser et s'informer de la journée de l'enfant.	10- Développer des stratégies et des habiletés pour aider mon enfant à se motiver et à fournir davantage d'effort.	17- Que mes parents s'informent de mes journées à l'école.
4- Donner des récompenses méritées.	11- Vérifier que l'enfant fasse ses devoirs.	18- M'aider dans mes devoirs et mes études.
5- Venir en aide à l'enfant si nécessaire (ex : référence à des services spécialisés).	12- Motiver l'enfant à l'école et à la maison.	19- Demander si j'ai des devoirs et des leçons
6- Fixer des objectifs à court terme et à long terme sous forme de contrat.	13- Être plus présent pour répondre aux questions et aider dans ses études.	20- M'encourager à plus faire mes devoirs.
7- Établir des actes réparateurs lors d'un manquement.	14- Fixer un temps précis d'étude à la maison.	21- Moins se casser la tête quand ils m'expliquent.
		22- Être plus clairs dans leurs explications.

À partir de ce tableau, nous avons retenu cinq actions jugées importantes, car elles font consensus dans les trois groupes de sujets. Elles serviront de repères dans l'élaboration du programme de compétences parentales. Ces éléments sont les suivants : s'informer et s'intéresser à ce que l'enfant apprend et fait durant sa journée à l'école (3-8-9-17); établir un horaire d'études (1-14); superviser les devoirs et les leçons de l'enfant (11-13-16-18-19-21-22); motiver davantage l'enfant à fournir des efforts à l'école (6-10-12-20); donner des récompenses méritées (4-7-15). Ces actions permettent aux parents d'élèves à risque de décrocher de mieux accompagner l'enfant à travers sa scolarité.

L'action « s'informer et s'intéresser à ce que l'enfant apprend et fait durant sa journée à l'école » va dans le même sens que les écrits d'Ayotte et Tremblay (2002) lorsqu'ils disent que les parents qui demeurent constants dans l'encadrement et la surveillance ont plus de chance d'avoir des adolescents qui réussiront mieux et qui auront moins de problèmes de comportement. Darveau et Viau (1997) mentionnent que prendre connaissance des documents rapportés de l'école par l'enfant est un bon moyen de démontrer qu'ils s'intéressent à ce que leur enfant vit et fait à l'école et à l'importance qu'il accorde à ses études. Ce moyen favorisera un échange entre les parents et leur enfant.

Malgré que les élèves rapportent ne pas avoir de devoirs ni de leçons à chaque soir, il en est autrement dans la réalité. L'action « établir un horaire de travail » va dans le même sens que les propos d'Ayotte et Tremblay (2002), car les élèves ont généralement du travail scolaire à faire chaque soir de la semaine et parfois la fin de semaine. Selon Rivard (1995), il faut consacrer en moyenne de 7 et 10 heures d'études par semaine pour réussir au secondaire.

L'action « superviser les devoirs et leçons de l'enfant » fait davantage référence aux propos de Royer *et al.*, (1995), où ils indiquent que les parents ne sont pas des spécialistes de la pédagogie, mais des adultes qui se doivent d'encadrer et de favoriser le développement de leur enfant. Ils ont un rôle qui est davantage caractérisé par de l'encadrement que par de l'enseignement proprement dit. Le rôle du parent est donc d'encourager l'enfant dans ses

apprentissages en coordonnant ses devoirs et leçons (Gettinger et Guetschow, 1998). Dans un autre ordre d'idées, Ayotte et Tremblay (2002) mentionnent qu'il est préférable que l'élève fasse ses devoirs et leçons tôt en début de soirée et garde les appels pour les amis et la télévision après l'étude. Par contre, la période des devoirs et des leçons peut s'avérer pénible pour les parents et diminuer leur implication et leur engagement, surtout lorsque leur enfant présente des difficultés d'apprentissage importantes (Aubé, 1997). De plus, les parents ayant reçu peu d'instruction se sentent démunis lorsque vient le temps d'aider leur enfant en difficulté d'apprentissage.

Les propos de Darveau et Viau (1997) confirment l'action « motiver davantage l'enfant à fournir des efforts ». Les auteurs stipulent qu'il peut être néfaste pour un enfant démotivé de vanter et de valoriser une personne qui n'a pas terminé ses études. Il faut donc axer le discours sur la persévérance, l'effort et la ténacité plutôt que sur la réussite sans diplôme d'études secondaires.

L'action « donner des récompenses méritées » semble un bon moyen de motivation chez les élèves, surtout chez ceux qui sont à risque de décrocher. À l'adolescence, certains parents récompenseront leur enfant en leur promettant de l'argent s'ils obtiennent de bons résultats scolaires (Prud'Homme, 1999). Pour revenir au propos de Delagrave (1995), il s'avère important que l'enfant tire satisfaction de son effort et de sa persévérance plutôt que d'une simple récompense monétaire.

5.2 L'établissement des liens affectifs avec l'enfant

La deuxième catégorie qui a obtenu le plus grand pointage de la part du groupe d'enseignants et des parents est l'établissement des liens affectifs avec l'enfant. Pour le groupe des élèves, cette catégorie se classe en première position.

Beaucoup d'études viennent confirmer l'importance de cette catégorie. Dans la typologie de Epstein (1988), cité dans Goupil (1997), les parents ont l'obligation d'assurer le bien-être de leur enfant, leur santé et leur sécurité. Selon Ayotte et Tremblay (2002), les parents sont considérés comme des modèles et une source de sécurité pour les adolescents. De plus, le rôle parental est aussi de protéger son enfant, de lui apprendre à respecter les autres, de l'amener à assumer des responsabilités (Bélanger, 1997). Cet auteur apporte un élément que nous jugeons important dans le rôle du parent. Ce dernier doit être en mesure de converser et d'agir avec son enfant en demeurant aussi respectueux que si c'était un ami. Ce qui n'en fait pas un ami ou un égal. Bélanger (1997) précise que « le parent doit demeurer dans son rôle de parent » et qu'un « parent, ça reste un parent ».

Dans le même ordre d'idées, les parents ont également la responsabilité du développement affectif de leur enfant, car les premiers liens d'attachement significatifs se tissent avec l'enfant. (Ministère de L'Éducation (2003), Ministère de l'Éducation (1992a) dans Goupil 1997). La relation et le comportement que les parents adoptent auront des influences sur la réussite scolaire de leurs enfants.

Tableau 5.2 : Liste des énoncés générés par les trois groupes de sujets (l'établissement des liens affectifs avec l'enfant)

Enseignants	Parents	Élèves
1- Promouvoir et véhiculer des valeurs simples : franchise, honnêteté, respect, persévérance, travail bien fait.	7- Montrer le côté positif (dis-toi tu es capable et que tu peux apprendre tout ce que tu veux).	13- Me faire féliciter.
2- Exprimer de l'amour.	8- Essayer de mieux connaître son enfant.	14- Apprécier l'effort que j'ai fait.
3- Comparer son jeune avec lui-même et non avec les autres.	9- Porter un intérêt à son enfant.	15- Me faire dire que je suis capable.
4- Abolir les critiques négatives.	10- Respecter le cheminement (choix) malgré nos espérances pour eux.	
5- Éviter le terrorisme avec l'enfant.	11- Amener l'enfant à avoir confiance en lui.	
6- Développer une capacité psychologique d'écouter son enfant.	12- Écouter et respecter leurs opinions.	

Cette catégorie se compose de 15 énoncés regroupés autour de 5 actions majeures: écouter et respecter son enfant dans ce qu'il est (6-10-12); encourager son enfant par des commentaires positifs (4-5-7-13); développer la confiance de l'enfant (3-11-14-15); véhiculer de bonnes valeurs (franchise, respect, persévérance, travail bien fait) (1-2); demeurer attentif à son enfant (8-9).

Les propos d'Ayotte et Tremblay (2002) rejoignent les résultats de notre recherche en ce qui concerne l'action « écouter et respecter son enfant dans ce qu'il est ». Il s'avère important de prendre du temps pour discuter avec son enfant de ce qu'il ressent et de ce qu'il pense par rapport à ce qu'il vit à l'école. Toujours selon les mêmes auteurs, il est également important d'être présent et disponible lorsque l'enfant vit des colères, des frustrations et des déceptions, car cela permet d'établir et de développer des liens affectifs significatifs avec son enfant. Les propos d'Ayotte et Tremblay (2002) vont dans le même sens que Bélanger (1997), car ce qui est préconisé dans le rôle d'encadrement du parent est davantage une présence active, une disponibilité à l'écoute et à la conversation.

Les actions « encourager son enfant par des commentaires positifs » et « développer la confiance de l'enfant » sont complémentaires, puisque le fait d'encourager son enfant de manière positive aura des conséquences favorables sur le développement de la confiance en soi. Royer (2003) mentionne que les parents qui croient en leurs enfants et les aident dans leur cheminement scolaire en les encourageant leur donnent plus de chances de réussir. Il ajoute que plus les parents accordent du soutien à leur enfant, plus l'impact est positif et puissant. Ayotte et Tremblay (2002) vont dans le même sens que Royer (2003), car les parents se doivent de donner à leur enfant des critiques positives et encourageantes. Beaudet (1999) mentionne que les enfants s'attendent à recevoir des encouragements de la part de leurs parents. Bélanger (1997) a effectué une enquête auprès d'adolescents au sujet de paroles ou de phrases qui les rendent tristes ou en colère. Les résultats de cette enquête ont démontré que les adolescents « rapportent en grand nombre les demandes, les ordres et les défenses de leurs parents ». Les adolescents se sentent traités « en enfants » à travers ce

type d'autorité, ce qui donne lieu à un éloignement de leurs parents. De plus, il est mentionné dans les résultats de cette recherche que les élèves ressentent le besoin de se faire encourager, de se faire dire qu'ils sont capables. Cela établit un lien direct avec le développement de la confiance en soi et la motivation scolaire.

L'action « véhiculer de bonnes valeurs (franchise, respect, persévérance, travail bien fait) » rejoint les propos de Delagrave (1995) lorsqu'il mentionne que les jeunes en quête d'identité auront à découvrir et à développer les valeurs qu'ils jugeront importantes. Les parents ont donc un rôle primordial auprès de leur enfant dans l'affirmation de leurs croyances et dans ce qui les pousse à agir dans la vie.

5.3 L'intégration à la vie familiale

Cette catégorie se classe en troisième place chez les trois groupes de sujets. Le tableau suivant permet de constater que les résultats obtenus par les parents et les enseignants se rejoignent quant à l'intégration à la vie familiale.

Tableau 5.3 : Liste des énoncés générés par les trois groupes de sujets (l'intégration à la vie familiale)

Enseignants	Parents	Élèves
1- Intégrer son enfant à sa vie quotidienne.	4- Offrir à l'enfant un milieu familial stable (ex : coucher, repas, sorties).	6- Faire moins de bruit durant mes leçons.
2- Vivre des activités familiales (lecture, jeux éducatifs).	5- Avoir un certain regard sur le choix et la fréquentation des amis.	
3- Se lever et déjeuner avec son enfant.		

Ce qui fait consensus à l'intérieur de cette catégorie est l'action « Offrir un milieu familial stable et sécurisant à l'enfant ». Les enseignants et les parents accordent une grande importance au bien-être de l'enfant à l'intérieur de la famille. Epstein (1992, 1995), cité dans Gettinger et

Guetschow (1998), mentionne qu'un des rôles parentaux est d'établir un environnement favorable et propice à l'apprentissage à la maison.

Pour sa part, le MÉQ (2003) mentionne que l'enfant est au cœur de son propre développement. Pour lui permettre de bien se développer sur les différents plans (physique, psychologique, d'appartenance, d'amour, d'estime de soi et de réalisation), l'enfant doit vivre dans un milieu sécuritaire. Dans ce sens, le rôle premier des parents est de satisfaire ces multiples besoins. Il est également important d'ajouter que Ayotte et Tremblay (2002) proposent de passer des moments agréables avec son enfant, car ces moments seraient de bons moyens de mieux connaître son enfant, donc de voir ses côtés positifs.

5.4 La collaboration école / famille



Cette catégorie se retrouve en quatrième place malgré l'importance d'avoir une bonne collaboration entre les parents et les enseignants, surtout lorsque le jeune présente des difficultés d'apprentissage et/ou des troubles de comportement et est à risque de décrochage scolaire.

L'école est un lieu significatif pour l'enfant et joue un rôle important auprès de celui-ci. Elle lui permet de véhiculer des valeurs, de faire l'acquisition de connaissances et de se développer intellectuellement, de se créer un sentiment d'appartenance à la collectivité et de développer des compétences sociales (MEQ, 2003).

Cette catégorie est importante, car c'est par le mécanisme de collaboration avec les parents que l'école est en mesure d'intervenir adéquatement. Cette collaboration est indispensable pour les raisons suivantes : les attitudes des élèves sont influencées par celles de leurs parents; les parents ont une bonne connaissance de leur enfant; ils peuvent être des ressources et des partenaires importants pour l'équipe-école; la cohérence entre la famille et l'école facilite les interventions (MEQ, 2004). Le dialogue entre l'école et les familles n'a pas

toujours été ouvert et constructif (Montandon et Perrenoud, 1987). Les parents sont confrontés à un système d'éducation qui est mis en place depuis fort longtemps et où la prise de décisions de la part des parents était faible, voire inexistante. Il est mentionné dans la littérature qu'au début du siècle, l'école ne se souciait pas de l'opinion des parents (Durning et Pourtois, 1994; Montandon et Perrenoud, 1987). Elle les considérait comme des ignorants qu'il fallait éduquer. Fort heureusement, le système d'éducation a évolué et tient davantage compte de la participation parentale dans le processus scolaire de leurs enfants. Dans les années 1960, le rôle parental en matière d'éducation ne se limitait qu'à l'encouragement des apprentissages scolaires des enfants. Durant les années 1970, l'école a commencé à parler de « complémentarité réciproque » entre les parents et les enseignants. Dans les années 1980, l'établissement d'une collaboration entre école et famille est préconisé (Monrandon et Perrenoud, 1987). Aujourd'hui, nous connaissons le conseil d'établissement comme un endroit où les parents ont le droit de parole et où ils détiennent un certain pouvoir décisionnel sur l'éducation apportée aux enfants.

Une bonne communication entre l'école et les parents dont les enfants présentent certaines difficultés permet à ces derniers de mieux comprendre et accepter leurs enfants, de mieux les encadrer et d'avoir une meilleure collaboration avec les enseignants (Aubé, 1997; Saint-Laurent, 2002). Il s'avère donc primordial et crucial d'impliquer les parents dans la réussite scolaire de leur enfant (Gettinger et Guetschow, 1998). De plus, cette implication sera augmentée si la communication de la part de l'école est basée sur les besoins réels des parents (Aubé, 1997). Royer (2003) pense que les parents doivent être considérés comme « de véritables partenaires ».

Le tableau suivant nous permet de constater les résultats obtenus par la technique de groupe nominal et de retenir trois actions importantes.

**Tableau 5.4 : Liste des énoncés générés par les trois groupes de sujets
(la collaboration école / famille)**

Enseignants	Parents	Élèves
<p>1- Assurer un suivi de l'enfant au secondaire.</p> <p>2- Modifier le comportement de surprotection (ex : motiver l'absence de son jeune sans raison).</p> <p>3- Entretenir de bonnes relations avec le directeur et les enseignants.</p> <p>4- Etre toujours présent à la remise de bulletin.</p> <p>5- Informer l'enseignant des difficultés que peut vivre l'enfant.</p>	<p>6- Participer à la remise de bulletin avec l'enfant.</p> <p>7- Signer les examens pour connaître son évolution.</p> <p>8- Demander la liste des services offerts par l'école en début d'année scolaire.</p> <p>9- Rencontrer les professeurs.</p> <p>10- Exiger que mon enfant soit assis à l'avant de la classe.</p> <p>11- Demeurer vigilant afin d'éviter de se faire manipuler par son enfant par rapport à ce qui se passe à l'école.</p> <p>12- Offrir et demander de l'aide (ressources compétentes comme travailleuse sociale, psychoéducatrice, etc).</p> <p>13- Demander à ce que mon enfant soit jumelé à un élève qui a des facilités sur le plan académique afin de l'aider dans la matière en difficulté (programme d'aide par le mentorat).</p>	<p>14- Mes parents demandent de l'aide aux enseignants.</p> <p>15- Que mes parents s'informent auprès de mes enseignants.</p> <p>16- Qu'ils interviennent quand ça ne va pas bien à l'école.</p>

L'énoncé « la communication directe entre les enseignants et les parents concernant l'élève en difficulté » (3-5-7-8-9-15-16) rejoint les propos de Goupil (1997) qui mentionne que la collaboration avec la famille présente des avantages pour l'élève, les parents, les enseignants et même la communauté scolaire. Goupil (1997) ajoute que la qualité d'une bonne collaboration est influencée par plusieurs conditions, dont les attitudes des partenaires. Les résultats de la recherche de l'étude de Saint-Laurent (1993), dans Goupil (1997), révèlent que les parents et le personnel enseignant croient qu'une collaboration entre l'école et les parents peut améliorer le rendement scolaire et la conduite de l'élève en classe. Enfin, Gettinger et

Guetschow (1998) mentionnent qu'une bonne collaboration doit être basée sur une communication réciproque entre l'école et la famille.

Une action importante à retenir pour l'élaboration du programme de compétences parentales afin de favoriser l'échange entre la famille et l'école est la participation à la remise de bulletin de son enfant (4-6). Ce moyen de communication et de collaboration se veut direct et privilégié entre les enseignants et les parents. Lors de cette rencontre avec les enseignants, les parents peuvent en profiter pour échanger des informations importantes sur les difficultés de leur enfant ou encore aider les enseignants à avoir une perception plus juste de leur enfant en évoquant leurs passions, les jeux qu'ils aiment, leurs émissions de télévision préférées, leurs amis, les activités qu'ils privilégient, etc. (Darveau et Viau, 1997). Ces informations permettront aux enseignants d'avoir une meilleure compréhension des comportements de l'enfant en classe et hors classe.

L'énoncé « demander des services d'aide pour l'enfant » (2-11-12-13-14) va dans le sens des propos de Royer *et al.*, (1995) lorsqu'ils mentionnent que les parents et l'école doivent créer un partenariat, puisqu'un jeune en difficulté a besoin d'attention et de services particuliers.

5.5 La valorisation de l'école et de la réussite

Cette catégorie comprend deux groupes de sujets : les enseignants et les parents. Le groupe d'élèves n'a pas émis d'énoncé lors de la technique de groupe nominal se rapportant à cette catégorie.

**Tableau 5.5 : Liste des énoncés générés par les groupes des enseignants et des parents
(la valorisation de l'école et de la réussite)**

Enseignants	Parents
1- Parler de l'école positivement dès le jeune âge. 2- Donner l'exemple en travaillant ou en démontrant la recherche d'emploi. 3- Montrer le lien entre diplôme et perspectives d'avenir. 4- Apporter des exemples vécus de réussite.	5- Amener l'enfant à prendre conscience de l'importance de l'école pour son avenir. 6- Discuter des rêves futurs. 7- Parler de la réalité de la vie.

À la lumière des résultats de cette catégorie, nous avons retenu trois actions principales. La première action rejoint les propos de Darveau et Viau (1997) qui vont dans le même sens que nos résultats de recherche : « il faut inciter les parents à redonner à l'école son véritable rôle » (2-3-5). Ils mentionnent que ceux-ci doivent, a priori, faire valoir à leur enfant que l'éducation « permet d'atteindre ses buts dans la vie ». De plus, ils spécifient que les gens qui occupent des emplois intéressants avec un bon salaire possèdent un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Les parents doivent finalement accorder une grande importance à la valeur qu'est l'éducation.

La seconde action se formule comme suit : « les parents ont également un rôle majeur à jouer afin d'améliorer l'image positive de l'école pour en faire un lieu d'aide, de promotion et de formation » (1-7). Toujours selon Darveau et Viau (1997), les parents ont parfois tendance à critiquer négativement l'école que fréquente leur enfant. Cela a pour effet que l'enfant n'aura pas le désir d'y aller. Le parent aurait intérêt à inciter son enfant à être fier de son école, augmentant par le fait même sa motivation scolaire. Enfin, le parent ne devrait pas mettre en doute les compétences des enseignants dans leurs méthodes d'enseignement pour ne pas créer le doute chez leur enfant et ainsi le démotiver.

La dernière action retenue pour cette catégorie où le parent peut adopter un comportement positif est de « démontrer son intérêt pour la chose scolaire en prenant connaissance des documents que l'école lui fait parvenir » (4-6). Il pourra ainsi engager une discussion avec son enfant, manifestant une fois de plus l'intérêt qu'il porte à son parcours scolaire.

5.6 Le développement de l'autonomie et de la confiance

Cette catégorie est retenue par le groupe d'élèves seulement. Le groupe d'enseignants et le groupe de parents n'ont pas formulé d'énoncé se rapportant à cette catégorie.

**Tableau 5.6 : Liste des énoncés générés par le groupe des élèves
(le développement de l'autonomie et de la confiance)**

Élèves
<ul style="list-style-type: none"> - Me croire quand je n'ai pas de devoirs. - Me faire plus confiance. - Mes parents me laissent travailler seul (si besoin, je vais le demander).

Cette catégorie est importante et elle sera retenue lors de l'élaboration du programme, car les élèves sont les premiers protagonistes à qui le programme procurera des effets directs et bénéfiques. Il semble que le développement de l'autonomie soit un facteur important que les parents devront favoriser chez leurs enfants. Duclos (2001) définit l'autonomie comme « la capacité de faire des choix conscients et d'en assumer les conséquences, qu'elles soient positives ou négatives » (p.26). Bélanger (1997) mentionne qu'à cet âge, vers 12-13 ans, l'adolescent « veut être considéré l'égal de l'adulte » puisqu'il se rapproche du monde des adultes. C'est à cet âge qu'il souhaite plus de liberté dans la prise de décisions et surtout, que ses parents lui fassent confiance.

Royer *et al.*, (1995) constatent qu'au secondaire, l'enfant acquiert de plus en plus d'autonomie en se prenant davantage en charge. Ils pensent que les parents demeurent toujours responsables de leurs enfants et que leur rôle est encore important à cet âge. Par contre, Kellerharls (1981), cité dans Montandon et Perrenoud (1987), fait part que la relation affective entre parents et enfants est teintée d'ambivalence. Les parents ne savent plus s'ils doivent encadrer le plus possible leurs enfants ou leur laisser plus de liberté et d'autonomie.

Le fait de faire confiance à son enfant permet également de développer l'estime de soi. Il est reconnu que les décrocheurs ont une faible estime de soi et ont peu confiance en eux et en leurs moyens. Ayotte et Tremblay (2002) proposent aux parents d'encadrer la recherche d'autonomie chez leurs enfants. Il s'agit de respecter le rythme de leurs expériences et de s'assurer qu'elles soient « sécuritaires sur les plans physique et psychologique », qu'elles soient « adaptées à leur âge et à leur développement psychologique », et enfin, qu'elles « soient partagées, s'il y a lieu, par des amis qui ont une influence positive sur leur développement ».

Duclos (2001) apporte une dimension plus élargie de l'autonomie, qui rejoint les résultats de notre recherche, c'est-à-dire l'autonomie scolaire. Cette autonomie est « la liberté relative qu'a un sujet de déterminer ses objectifs, de choisir les moyens de les atteindre et d'évaluer ses apprentissages » (p.27). Nous croyons que cette forme d'autonomie peut être faible chez les élèves à risque de décrochage scolaire. Duclos (2001) amène plusieurs explications : la complexité des tâches à exécuter, la personnalité, les aptitudes, la motivation, le soutien que l'enseignant et les parents leur apportent.

Heureusement, la réforme actuelle de l'Éducation accorde de l'importance à l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages et elle propose qu'il soit « un véritable acteur dans son cheminement scolaire » (Duclos, 2001, p.28), contrairement à la pédagogie traditionnelle qui maintient l'élève dans un mode de dépendance et de soumission, donc qui ne favorise pas l'autonomie (Duclos, 2001).

CHAPITRE 6 : LE PROGRAMME DE COMPÉTENCES PARENTALES DESTINÉ AUX PARENTS DONT LES ENFANTS SONT À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Le présent programme est axé sur l'apprentissage de compétences parentales. Il vise à promouvoir des rapports chaleureux et positifs entre les parents et leurs enfants et à aider les parents à apprendre des stratégies efficaces qui auront des effets positifs importants sur l'accompagnement scolaire des enfants.

Le programme comprend les aspects pédagogiques suivants :

- le but du programme;
- les objectifs généraux du programme;
- les objectifs spécifiques du programme;
- les stratégies d'encadrement parental abordées à l'intérieur du programme;
- les formules pédagogiques;
- l'organisation des activités;
- le temps des rencontres;
- les participants;
- les modalités d'évaluation.

6.1 Le but du programme

Le principal but du programme élaboré est de venir en aide aux parents dont l'enfant est à risque de décrocher au premier cycle du secondaire en leur permettant de développer des moyens concrets et pratiques en matière de compétences parentales.

Pour que le programme atteigne ses objectifs, il se doit d'être transférable dans la vie quotidienne. Pour y arriver, nous proposons aux parents des activités simples et faciles à appliquer avec leur enfant.

6.2 Les objectifs généraux du programme

Avec l'entrée au secondaire de leur enfant, certains parents ont tendance à moins s'investir dans l'accompagnement scolaire, parfois à la demande du jeune dont c'est la période d'individuation. Il n'en demeure pas moins que l'engagement des parents au niveau secondaire est une condition à la réussite scolaire de leur enfant (MÉQ, 2003).

Le programme comprend deux objectifs généraux :

- améliorer les compétences parentales en matière d'encadrement scolaire;
- impliquer davantage les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant;

6.3 Les objectifs spécifiques du programme

Les activités proposées dans le programme visent particulièrement le développement de six stratégies d'encadrement parental auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire. Le point 6.4 décrit les six stratégies d'encadrement parental (les thèmes abordés à l'intérieur du programme).

Le programme vise à la fois des objectifs pour les parents et des objectifs pour les enfants. Nous pensons qu'en travaillant certaines stratégies parentales avec les parents, les enfants développeront certaines habiletés pour mieux réussir à l'école.

Les objectifs spécifiques sont :

- transposer les acquis des rencontres dans la vie quotidienne des parents et des enfants;
- favoriser le soutien et l'entraide entre les parents;
- développer certaines capacités parentales pour favoriser une meilleure relation avec son adolescent.

6.4 Les stratégies d'encadrement parental abordées à l'intérieur du programme

Suite aux résultats obtenus lors de notre recherche à partir des trois groupes de participants (enseignants, parents et élèves), six stratégies d'encadrement parental ont été créées pour ériger le programme de compétences parentales. Ces stratégies sont présentées dans un ordre qui s'intéresse d'abord à la connaissance de son enfant pour aller ensuite vers son accompagnement scolaire, et non selon le nombre maximal de points obtenus par catégorie :

- l'établissement des liens affectifs avec l'enfant;
- l'intégration à la vie familiale;
- le développement de l'autonomie et de la confiance;
- la valorisation de l'école et de la réussite;
- les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire;
- la collaboration école / famille.

6.5 Les formules pédagogiques

Les rencontres sont structurées, diversifiées et choisies en fonction des objectifs spécifiques visés dans les thèmes abordés. Lors de ces rencontres, nous utiliserons des approches variées afin d'amener les parents à des réflexions et à des prises de conscience sur leur

pratiques parentales. Les parents seront invités à échanger en groupe et à certains moments, à compléter des exercices individuellement.

Il y a peu de temps alloué à la théorie, car les rencontres laissent davantage de place aux préoccupations des parents face à leur vécu. Le but du programme n'est pas leur présenter des « recettes toutes préparées », mais plutôt de leur permettre un temps d'arrêt pour qu'ils puissent s'entraider et échanger sur différentes problématiques rencontrées avec leurs enfants présentant des difficultés sur le plan scolaire.

Une portion succincte de la rencontre est prévue pour les notions théoriques qui seront présentées sous forme de capsules en lien avec le sujet abordé. La majeure partie de la rencontre est davantage axée sur leurs expériences comme parents. Ceux-ci sont invités à soulever et à débattre des problèmes qui les préoccupent. À la fin de chacune des rencontres, le parent sera invité à choisir un exercice à réaliser durant la semaine avec son enfant en lien avec le thème de la rencontre.

L'endroit où se dérouleront les rencontres disposera de tables et des chaises placées en forme de « U », afin que l'animateur puisse avoir une vue d'ensemble sur le groupe.

6.6 L'organisation des activités

Chaque rencontre comprend :

- objectifs pour les parents;
- contenus de la rencontre;
- fonctionnement et déroulement de la rencontre;
- matériel utilisé;
- évaluation de la rencontre.

Le programme complet se trouve à l'appendice H.

6.7 Le temps des rencontres

Les rencontres auront lieu le soir, car la plupart des parents occupent un emploi le jour. Elles s'échelonneront sur une période de neuf semaines, à raison d'une rencontre par semaine. La durée des rencontres sera d'environ deux heures, soit de 19h00 à 21h00. Une pause de 20 minutes est prévue après 45 minutes.

6.8 Les participants

Le choix des participants se fera à l'aide d'une offre de services aux parents de la part de l'école ou par le biais de contacts téléphoniques à partir du profil du jeune (grille complétée par les enseignants : appendice G). Le nombre minimum de parents est de six et le maximum est de dix, afin d'assurer une dynamique de confiance et de favoriser l'échange entre les participants. Ces derniers doivent avoir un ou des enfants à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire (secondaire 1 et secondaire 2).

6.9 Les modalités d'évaluation

L'évaluation comporte deux sphères. La première s'intéresse à l'appréciation générale de la rencontre. Cette évaluation a pour but de bonifier la rencontre et de s'ajuster aux besoins des parents.

La seconde évaluation s'intéresse à la mise en pratique (les effets) des compétences parentales par rapport aux différents thèmes abordés lors des rencontres. Cette évaluation mesure le degré de faisabilité de l'exercice à faire avec l'enfant.

CONCLUSION

Dans la présente recherche, nous avons abordé les facteurs explicatifs de l'abandon scolaire. Nous avons également dressé le profil d'un jeune à risque de décrochage scolaire ainsi que celui de la famille d'où il provient.

Cette étude s'est penchée plus spécifiquement sur les besoins en matière d'encadrement et d'implication des parents chez les élèves potentiellement décrocheurs.

Ce qui fait l'originalité de notre recherche, c'est que nous avons interrogé, à l'aide de la technique du groupe nominal, des enseignants, des parents et des élèves sur les compétences parentales que devraient posséder ceux dont l'enfant est à risque de décrochage scolaire au secondaire. Nous croyons que les parents ont une grande influence sur leurs jeunes quant à leur persévérance scolaire. D'ailleurs, si les parents croient en la valeur de l'école et en parlent positivement, ils augmenteront le goût d'apprendre chez leurs enfants.

Deux objectifs ont été formulés, dont le premier était d'analyser les besoins des parents, des enseignants et des élèves en matière de compétences parentales.

Les résultats de cette recherche démontrent que les parents ont besoin davantage de support pour intervenir auprès des élèves à risque de décrochage scolaire. À l'aide de la technique du groupe nominal, il est ressorti six catégories chez les trois groupes de participants. À partir des résultats générés par les enseignants, les parents et les élèves, cinq catégories ont été formulées chez les enseignants et les parents et une catégorie se retrouve seulement chez les élèves. Ces catégories sont les attitudes éducatives et d'accompagnement scolaire, l'établissement des liens affectifs avec l'enfant, l'intégration à la vie familiale, la collaboration école/famille et enfin, le développement de l'autonomie.

Pour chacune des catégories, des actions ont été retenues afin d'élaborer le programme de compétences parentales. Les principales actions retenues pour la catégorie « Les attitudes éducatives et d'accompagnement scolaire » sont les suivantes: s'informer et s'intéresser à ce que l'enfant apprend et fait durant sa journée à l'école, établir un horaire d'études, superviser les devoirs et les leçons de l'enfant, motiver davantage celui-ci à fournir des efforts à l'école et enfin, donner des récompenses. Dans la catégorie « L'établissement des liens affectifs avec l'enfant », les actions sont d'écouter et de respecter son enfant dans ce qu'il est, de l'encourager par des commentaires positifs, de développer sa confiance, de véhiculer de valeurs simples (franchise, respect, persévérance, travail bien fait) et de demeurer attentif à son enfant. La principale action dans la catégorie « L'intégration à la vie familiale » est d'offrir un milieu stable et sécurisant à l'enfant (le bien-être de l'enfant à l'intérieur de la famille). Les actions comprises à l'intérieure de la catégorie « La collaboration école/famille » sont la communication directe entre les enseignants et les parents concernant l'élève en difficulté, la participation à la remise de bulletin et la demande de services d'aide pour l'enfant. L'action d'amener les parents à redonner à l'école son véritable rôle est celle qui a été retenue dans la catégorie « La valorisation de l'école et de la réussite ». La dernière catégorie du programme est « Le développement de l'autonomie et de la confiance » et son action est de développer l'autonomie. Cette catégorie se trouve seulement chez les élèves.

Le second objectif formulé était d'élaborer un programme de formation aux compétences parentales pour ceux dont les enfants sont à risque de décrocher au premier cycle du secondaire. Ce programme comprend neuf parties: le but du programme, les objectifs généraux du programme, les objectifs spécifiques du programme, les stratégies d'encadrement parental abordées, la formule pédagogique, l'organisation des activités, le temps des rencontres, les participants et les modalités d'évaluation.

Limites de la recherche

La première limite de cette recherche est la notion de compétence parentale qui a induit la notion « d'incompétence parentale » chez certains parents qui ont participé à cette recherche. Lors de la technique du groupe nominal, une mère nous faisait part qu'elle percevait ce terme négativement. Elle se sentait jugée comme étant « incompétente » dans son rôle et ses fonctions « de mère ». Les propos de cette mère rejoignent précisément ceux de Mme Nicole Boily (2001), présidente du conseil de la famille et de l'enfance, lors de son allocution au 8^e congrès international, qui spécifiait :

« Ne serait-il pas plus valorisant pour les parents de parler davantage de soutien aux fonctions parentales plutôt qu'aux compétences? Les expressions utilisées étant ce qu'elles sont, il y a danger d'évoquer l'incompétence au lieu de souligner les capacités et les motivations profondes des parents à ce que leurs enfants réussissent à l'école et dans la vie. N'est-ce pas plus pédagogique, pour motiver un besoin de soutien, de miser sur les forces des personnes, plutôt que sur les objectifs à atteindre?». (p.5)

La deuxième limite de cette recherche concerne la méthodologie. Nous avons privilégié la technique du groupe nominal comme principal instrument de collecte de données. Il aurait été pertinent d'utiliser l'entrevue comme technique de corroboration afin d'approfondir les stratégies éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire.

Une dernière limite concerne la généralisation de cette recherche, puisqu'elle s'adresse à la population d'une région spécifique du Québec.

Impacts sociaux de cette recherche

Cette recherche peut s'avérer utile pour quiconque travaille auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire et de leurs parents. Ce programme reflète les besoins des enseignants, des parents et des élèves en matière d'habiletés parentales pour intervenir auprès des enfants à risque d'abandon scolaire. Il est mentionné dans cette étude qu'il existe peu de programmes s'adressant aux parents d'enfants à risque de décrocher au secondaire.

Recherche ultérieure

Il s'avérerait intéressant, dans une recherche ultérieure, de se pencher sur les quatre étapes du modèle d'évaluation de Lafortune (1992). Ces étapes sont :

- la validation du programme, qui se fait auprès d'experts. Dans le cas de cette recherche, les experts sont considérés comme les parents d'enfants qui ne présentent pas de risque d'abandon scolaire;
- l'implantation, qui consiste à s'assurer de l'application du programme selon les critères établis, de vérifier l'atteinte des résultats escomptés et d'apporter les correctifs nécessaires au programme;
- l'évaluation de l'implantation, qui permet d'apporter les corrections nécessaires et immédiates en cours de programme;
- l'évaluation des effets, qui a pour but d'évaluer les impacts du programme et de sa réalisation auprès des participants.

APPENDICE A

TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

APPENDICE B

TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL AUPRÈS DES PARENTS

APPENDICE C

TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL AUPRÈS DES ÉLÈVES

APPENDICE D

MÉMO AUX ENSEIGNANTS POUR LEUR PARTICIPATION À LA TECHNIQUE DU GROUPE NOMIAL

IMPORTANT

Objet : Participation à la recherche de France-Annie

Noter à votre agenda que la technique de groupe nominal (T.G.N.) aura lieu mercredi le 19 avril à 15H30 au local 327.

Je tiens à vous remercier pour l'intérêt que vous portez à ma recherche.

France-Annie Lavoie, conseillère en rééducation
Étudiante à la maîtrise en éducation
(2^{ième} année)

APPENDICE E

LETTRE D'INVITATION AUX PARENTS

Sayabec, le 20 mars 2003

Adresse

Objet : Recherche en éducation dans le cadre d'un projet de maîtrise à l'Université du Québec à Rimouski.

Chers parents,

Je suis conseillère en rééducation à la polyvalente de Sayabec et étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAR. Je mène actuellement un projet de recherche sur les compétences parentales dont les enfants sont à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire. Le phénomène de l'abandon scolaire est un sujet très actuel et préoccupant dans le monde de l'éducation. Plusieurs moyens sont mis en place par le Ministère de l'éducation pour contrer le décrochage scolaire (projets, argent, ressources, etc). Le pourcentage de décrochage scolaire, pour l'ensemble du Québec, est de 32%. Pour notre commission scolaire, ce pourcentage est de 37% des élèves qui quittent l'école sans obtenir de diplôme d'études secondaire. Pour notre école le pourcentage est 5%.

Les parents sont considérés comme des personnes importantes et significatives pour les jeunes et leurs actions ont un effet positif sur le cheminement scolaire (Royer et al., 1995). L'intérêt que les parents manifestent et leurs paroles sont des éléments importants dans la réussite scolaire de leurs enfants. Ils peuvent également jouer un rôle sur le plan de la persévérance scolaire de leurs enfants.

En tant que parents de ces jeunes qui sont à risque de décrocher au secondaire, nous croyons que vous avez un rôle important auprès de votre enfant et que vous pouvez nous aider à mieux comprendre le phénomène de l'abandon scolaire et à faire avancer les connaissances dans ce domaine. C'est pourquoi, nous vous invitons à participer (avec quelques parents) à une rencontre où vous serez amenés à répondre à une question. Vous trouverez en pièce jointe les informations concernant le déroulement de la rencontre.

Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration et de l'intérêt que vous portez à notre étude. Si vous le désirez, les conclusions de la recherche pourront vous être transmises dès la sortie des résultats.

France-Annie Lavoie
Étudiante à la maîtrise en éducation, UQAR
4^e année

p.j.

Déroulement de la rencontre

1. Une feuille vous sera distribuée au début de la rencontre et dans laquelle est inscrite la question nominale suivante : « En tant que parents, quelles sont les actions (attitudes, aptitudes, gestes, comportements, moyens) que vous pourriez développer ou poser afin de mieux intervenir auprès de votre enfant à risque de décrocher au niveau secondaire ».
2. Sur cette feuille, vous êtes invités individuellement à écrire, en toute tranquillité, le plus d'idées possibles en rapport avec la question posée. Vous disposerez d'une dizaine de minutes.
3. Par la suite, vous serez amenés à dévoiler une idée à la fois (à tour de rôle) jusqu'à ce que tous les participants aient épuisé leurs idées. Ensuite, une étape de clarification sera proposée pour s'assurer que les participants comprennent tous les énoncés émis.
4. Ensuite, vous devrez voter sur l'importance que vous accordez aux énoncés choisis.

Ces consignes vous seront expliquées en détail lors de la rencontre.

La durée totale de la rencontre est d'environ 1 heure.

Date de la rencontre : Jeudi 27 mars
Lieu : Polyvalente de Sayabec (local 218)

Heure : 19h30

Merci de votre précieuse collaboration et de l'intérêt que vous portez à notre recherche.

France-Annie Lavoie
Étudiante à la maîtrise en éducation, UQAR
4^e année

APPENDICE F

AUTORISATION PARENTALE

Autorisation parentale

J'autorise _____ mon enfant _____
à participer à la recherche de France-Annie Lavoie.

Oui Non

Je désire recevoir les résultats de la recherche

Signature : _____ Date : _____

Merci de votre précieuse collaboration.

APPENDICE G

GRILLE D'IDENTIFICATION D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE

Rapport-Gratuit.com

Grille d'identification d'élèves en difficulté scolaire¹

Consignes :

Vous devez identifier d'abord les élèves qui ont des difficultés assez importantes dans la matière enseignée (besoin d'une aide pédagogique particulière) ou très importantes (risque de redoublement ou de classement dans un cheminement particulier). Par la suite, vous remplissez la grille suivante pour chacun des élèves identifiés. Il s'agit d'encrer vrai ou faux en regard de chaque indicateur. La grille n'est pas remplie pour des élèves qui ont des difficultés jugées temporaires et pouvant être résolues directement par vous.

Nom de l'élève : _____ Sexe : _____ Niveau : _____

Nom de l'enseignant (e) : _____

Les indicateurs	Statut de l'élève	
1. A changé d'école au cours de sa scolarisation (2 écoles et plus)	Vrai	Faux
2. A 10 absences ou plus de l'école durant l'année	Vrai	Faux
3. A un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe	Vrai	Faux
4. A des difficultés d'apprentissage dans la matière enseignée	Vrai	Faux
5. A déjà redoublé (1 fois ou plus)	Vrai	Faux
6. Reçoit de l'aide pédagogique (orthopédagogie, aide aux devoirs, récupération, mentorat, etc)	Vrai	Faux
7. Est identifié comme élève EHDAA	Vrai	Faux
8. A été référé à un (e) professionnel (le) pour problème de comportement (psychologue, travailleur social, etc.)	Vrai Si vrai, est-il suivi? Oui Non	Faux
9. A un niveau de lecture en dessous de son degré scolaire	Vrai	Faux
10. Semble avoir peu de confiance en sa capacité de réussir son année	Vrai	Faux
11. Est ignoré ou rejeté par les pairs (relations difficiles)	Vrai	Faux
12. Est à risque de décrochage scolaire	Vrai	Faux
13. Ne réalise pas ses travaux scolaires	Vrai	Faux
14. Est sujet à des sanctions ou à des suspensions	Vrai	Faux
15. A du retard dans ses apprentissages comparé aux autres élèves	Vrai	Faux
16. Semble avoir peu d'intérêt pour l'école	Vrai	Faux
17. A au moins un frère ou un sœur en difficulté scolaire	Vrai	Faux
		Ne s'applique pas car c'est un enfant unique

Merci d'avoir répondu à cette grille.

¹ Papillon, S., Marzouk, A., Potvin, P., Pinard, R. *L'échec scolaire des jeunes : Facteurs associés et propositions d'actions*. UQAR, juin 1998.

APPENDICE H

PROGRAMME DE COMPÉTENCES PARENTALES DESTINÉ AUX PARENTS D'ENFANTS
À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

PROGRAMME DE COMPÉTENCES PARENTALES
DESTINÉ AUX PARENTS D'ENFANTS À
RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU PREMIER
CYCLE DU SECONDAIRE.

Introduction

Le décrochage scolaire au secondaire est un phénomène de plus en plus grandissant et de ce fait, alarmant. Il fait l'objet de plusieurs travaux de recherche afin de comprendre et d'agir auprès de ces jeunes qui quittent le système scolaire sans diplôme. Au Québec, ce nombre ne cesse d'augmenter et atteint un pourcentage de 34,2 des élèves. Précisons que 41,9% des garçons et 26,1% des filles composent cette clientèle particulière (MEQ, 2004). Malheureusement, cette sous-scolarisation entraîne divers coûts sociaux importants: pauvreté, chômage, situations financières précaires, accroissement des demandes de services sociaux, manque de productivité (Bouchard *et al.*, 1996, cités dans Papillon, 1998; Demers, 1991, cité dans Parent et Paquin, 1994; Sullivan (1988) cité dans Parent et Paquin, 1994). De plus, ces jeunes qui quittent prématurément l'école s'exposent davantage à des effets néfastes sur leur santé physique et psychologique (Lecompte, 1990, cité dans Parent et Paquin, 1994).

Le décrochage scolaire est un processus qui s'échelonne sur plusieurs années (Bégin, 1994). C'est une manifestation complexe qui met en cause une multitude de facteurs liés à l'élève, à l'environnement familial et à l'école (Bégin, 1994; Royer *et al.*, 1995). Ajoutons que l'abandon scolaire est l'aboutissement d'une série d'échecs que vit l'élève aussi bien sur le plan social que sur le plan scolaire et que ces facteurs seraient d'ordres affectif, humain et social (Hardy, 1994).

Nous croyons que les parents ont un rôle majeur à jouer dans la persévérance scolaire de leur enfant puisqu'à cet âge (15-16 ans), les jeunes peuvent décider et faire le choix d'abandonner leurs études selon l'article 14 de la loi 180 (Fédération des commissions scolaires du Québec, 1998). C'est pourquoi notre recherche s'intéresse davantage aux parents afin que ceux-ci puissent influencer positivement leur enfant à demeurer à l'école jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Pour les aider, cette recherche propose de développer un programme soutenu de compétences parentales.

Le programme de compétences parentales a été élaboré pour venir en aide aux parents dont l'enfant est à risque d'abandon scolaire en première secondaire et en deuxième secondaire. Il permet aux parents de développer des stratégies parentales aux prises avec un enfant à risque de décrochage scolaire.

Le programme comprend les aspects pédagogiques suivants :

- le but du programme;
- les objectifs généraux du programme;
- les objectifs spécifiques du programme;
- les stratégies d'encadrement parental abordées à l'intérieur du programme;
- les formules pédagogiques;
- l'organisation des activités;
- le temps des rencontres;
- les participants;
- les modalités d'évaluation.

Le but du programme

Le programme a pour but de venir en aide aux parents dont l'enfant est à risque de décrocher au premier cycle du secondaire en leur permettant de développer des moyens concrets et pratiques en matière de compétences parentales.

Les objectifs généraux du programme

Le programme comprend deux objectifs généraux :

- améliorer les compétences parentales en matière scolaire de leurs enfants;
- impliquer davantage les parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants.

Les objectifs spécifiques du programme

Le programme comprend trois objectifs spécifiques :

- transposer les acquis des rencontres dans la vie quotidienne des parents et des enfants;
- favoriser le soutien et l'entraide entre les parents;
- développer certaines capacités parentales pour favoriser une meilleure relation avec son adolescent.

Les stratégies d'encadrement parental abordées à l'intérieur du programme

- l'établissement des liens affectifs avec l'enfant (2 rencontres);
- l'intégration à la vie familiale (1 rencontre);
- le développement de l'autonomie et de la confiance (1 rencontre);
- la valorisation de l'école et de la réussite (1 rencontre);
- les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire (2 rencontres);
- la collaboration école / famille (2 rencontre).

Les formules pédagogiques

- réflexion individuelle;
- discussion en groupe;
- théorie sur les thèmes abordés durant les rencontres;
- exercice à la maison avec l'enfant.

L'organisation des activités

Chaque rencontre comprend :

- objectifs pour les parents;
- contenus de la rencontre;
- fonctionnement et déroulement de la rencontre;
- matériel utilisé;
- évaluation de la rencontre.

Le temps des rencontres

- neuf rencontres à raison d'une rencontre par semaine;
- la durée des rencontres est de 2h00.

Les participants

- entre 6 et 10 parents;
- les parents doivent avoir un enfant qui présente un profil de décrocheur au premier cycle du secondaire.

Les modalités d'évaluation

L'évaluation comporte deux sphères. La première s'intéresse à l'appréciation générale de la rencontre. Cette évaluation a pour but de bonifier la rencontre et de s'ajuster aux besoins des parents.

La seconde évaluation s'intéresse à la mise en pratique (les effets) des compétences parentales par rapport aux différents thèmes abordés lors des rencontres. Cette évaluation mesure le degré de faisabilité de l'exercice à faire avec leur enfant.

Rencontre 1 : L'établissement des liens affectifs avec l'enfant.

Objectifs parents

- Apprendre à mieux connaître son enfant.
- Encourager son enfant dans ce qu'il est.
- Favoriser des moments d'échange avec son enfant.
- Véhiculer de bonnes valeurs à son enfant.

Contenus de la rencontre

- Le développement de l'adolescence.
- Les valeurs éducatives.
- Les habiletés de communication.

Fonctionnement et déroulement de la rencontre

- 1- Présentation de l'animateur et des participants.
- 2- Les attentes du groupe.
- 3- Présentation du programme et des objectifs de la rencontre.
- 4- Réflexion individuelle sur leurs pratiques en lien avec les thèmes abordés durant la rencontre (activité 1, activité 2 et activité 3).
- 5- Discussions en groupe sur les thèmes abordés à partir des activités.
- 6- Présentation théorique brève sur :
 - *les notions de bases du développement de l'adolescence sur les plans physique, psychologique, intellectuel, émotif et social;*
 - *les valeurs éducatives qui permettent la réussite scolaire des enfants.*
 - *les stratégies de communication à adopter avec les adolescents;*
- 7- Devoir de la semaine avec l'enfant.
- 8- Questionnaire d'évaluation de la rencontre.

Matériel

- Feuille d'activité 1 « Le développement de l'adolescence »
- Feuille d'activité 2 « Les valeurs éducatives »
- Feuille d'activité 3 « Les habiletés de communication »
- Feuille « Devoir de la semaine avec mon enfant »
- Crayons
- Fiche du parent (où le parent insère les feuilles distribuées tout au long du programme)
- Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Évaluation

Questionnaire d'appréciation de la rencontre.

Activité 1 : Le développement de l'adolescence

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Comment décrivez-vous votre adolescent et quelle expérience vous en garder?

Comment votre jeune vit sa période d'adolescence?

Quelles sont ses difficultés?

Quelles sont ses forces?

Est-ce qu'il y a des différences entre votre adolescence et celle de votre jeune? Expliquez votre réponse.

Quelles sont vos craintes par rapport à la période de l'adolescence et celle de votre jeune?

Quels sont les changements qui surviennent à l'adolescence? Quels sont les changements que vous avez remarqués chez votre jeune?

Activité 2 : Les valeurs éducatives

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Quelles sont vos valeurs?

Quelles sont les valeurs de votre adolescent?

Quelles étaient vos valeurs lorsque vous étiez adolescent? Est-ce qu'elles sont différentes de celles de votre jeune?

Selon vous, quelles sont les valeurs liées à la réussite scolaire?

Est-ce que vous prenez le temps d'échanger avec votre jeune sur vos valeurs et les siennes?

Expliquer votre réponse.

Activité 3 : Les habiletés de communication

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Comment décrivez-vous la communication avec votre adolescent? Est-ce que la communication est facile ou difficile à l'intérieur de la famille? Expliquer votre réponse.

Est-ce qu'à l'intérieur de la famille on peut s'exprimer librement sur différents sujets, sur des problèmes et sentiments que vivent les membres de la famille?

À quel moment échangez-vous avec votre adolescent? Est-ce que vous prenez le temps de l'écouter et de le comprendre?

Est-ce que le dialogue se déroule dans le respect ou non? Expliquer votre réponse.

Quels sont les éléments qui facilitent la communication?

Quels sont les éléments qui contribuent à rendre la communication difficile?

Devoir de la semaine avec mon enfant
(Rencontre 1)

Parmi les sujets abordés durant la rencontre, choisissez un objectif à réaliser avec votre enfant.

Mon objectif de la semaine avec mon enfant est:

J'ai atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Je n'ai pas atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Questionnaire d'appréciation de la rencontre
--

Rencontre 1 : **L'établissement des liens affectifs avec l'enfant**

Date : _____

Père Mère Tuteur

Cocher l'item qui vous concerne :

- La rencontre m'a permis d'apprendre de nouveaux faits _____
- J'ai trouvé le contenu intéressant _____
- Je suis satisfait (e) du matériel utilisé _____
- Le contenu de la rencontre m'a fait réfléchir _____
- Le rythme de la rencontre me convient _____
- Je recommande cette rencontre à d'autres parents _____

Commentaires

Suggestions pour améliorer cette rencontre

Merci d'avoir répondu au questionnaire d'appréciation.

Rencontre 2 : L'établissement des liens affectifs avec l'enfant (suite)

Objectifs parents

- Développer la capacité d'écouter son enfant.
- Encourager son enfant à se faire confiance.
- Amener son enfant à parler de ses intérêts.
- Reconnaître les efforts de son enfant.

Contenus de la rencontre

- L'écoute active.
- La confiance chez les adolescents.

Fonctionnement et déroulement de la rencontre

- 1- Retour sur le devoir de la semaine.
- 2- Présentation des objectifs de la rencontre.
- 3- Réflexion individuelle sur leurs pratiques en lien avec les thèmes abordés durant la rencontre (activité 1 et activité 2).
- 4- Discussions en groupe sur les thèmes abordés à partir des activités.
- 5- Présentation théorique brève sur :
 - *les principales techniques d'écoute;*
 - *comment développer la confiance de son enfant.*
- 6- Devoir de la semaine avec l'enfant.
- 7- Questionnaire d'évaluation de la rencontre.

Matériel

- Feuille d'activité 1 « L'écoute active »
- Feuille d'activité 2 « La confiance chez les adolescents »
- Feuille « Devoir de la semaine avec mon enfant »
- Crayons
- Fiche du parent
- Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Évaluation

Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Rapport-Gratuit.com

Activité 1 : L'écoute active

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Quels sont les moments que vous prenez pour écouter votre adolescent?

Quels sont les sujets qui préoccupent votre jeune?

Est-ce que vous arrivez à répondre à ses interrogations? Si oui, comment vous y prenez-vous? Si non, qu'est-ce que vous faites?

Quelles sont les conditions qui favorisent l'écoute?

Quelles sont les attitudes défavorables à une bonne écoute?

Activité 2 : La confiance chez les adolescents

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Est-ce que votre adolescent démontre de la confiance en lui ?

Quels sont les comportements qu'il adopte ou les paroles qu'il dit?

Qu'est-ce que vous faites pour l'aider à avoir confiance en lui?

En quoi la confiance en soi ou le manque de confiance en soi peut avoir des effets sur la réussite scolaire?

Comment se développe la confiance en soi?

Nommez 5 façons d'encourager votre adolescent à avoir confiance en lui :

Devoir de la semaine avec mon enfant
(Rencontre 2)

Parmi les sujets abordés durant la rencontre, choisissez un objectif à réaliser avec votre enfant.

Mon objectif de la semaine avec mon enfant est:

J'ai atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Je n'ai pas atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Questionnaire d'appréciation de la rencontre
--

Rencontre 2 : **L'établissement des liens affectifs avec l'enfant (suite)**

Date : _____

Père Mère Tuteur

Cocher l'item qui vous concerne :

- La rencontre m'a permis d'apprendre de nouveaux faits _____
- J'ai trouvé le contenu intéressant _____
- Je suis satisfait (e) du matériel utilisé _____
- Le contenu de la rencontre m'a fait réfléchir _____
- Le rythme de la rencontre me convient _____
- Je recommande cette rencontre à d'autres parents _____

Commentaires

Suggestions pour améliorer cette rencontre

Merci d'avoir répondu au questionnaire d'appréciation.

Rencontre 3 : L'intégration à la vie familiale

Objectifs parents

- Identifier les besoins de bases en matière de stabilité familiale.
- Créer des activités et les liens familiaux avec son enfant.

Contenus de la rencontre

- Les obligations parentales.
- Les liens familiaux significatifs.

Fonctionnement et déroulement de la rencontre

- 1- Retour sur le devoir de la semaine.
- 2- Présentation des objectifs de la rencontre.
- 3- Réflexion individuelle sur leurs pratiques en lien avec les thèmes abordés durant la rencontre (activité 1 et activité 2).
- 4- Discussions en groupe sur les thèmes abordés à partir des activités.
- 5- Présentation théorique brève sur :
 - *le rôle du parent et les obligations parentales;*
 - *la création de liens significatifs avec son enfant.*
- 6- Devoir de la semaine avec l'enfant.
- 7- Questionnaire d'évaluation de la rencontre.

Matériel

- Feuille d'activité 1 « Les obligations parentales »
- Feuille d'activité 2 « Les liens familiaux significatifs »
- Feuille « Devoir de la semaine avec mon enfant »
- Crayons
- Fiche du parent
- Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Évaluation

Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Activité 1 : Les obligations parentales

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Quels est votre rôle comme parent?

Quelles sont vos obligations parentales? Donnez des exemples.

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez en tant que parent?

Quels sont les besoins des adolescents au niveau familial?

Comment arrivez-vous à combler les besoins de votre adolescent?

Rapport-Gratuit.com

Activité 2 : Les liens familiaux significatifs

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Quel est le climat à l'intérieur de votre famille?

De quelle manière votre adolescent vous démontre-t-il de l'affection?

De quelle manière démontrez-vous de l'affection à votre jeune?

Combien de temps par semaine passez-vous avec votre adolescent?

Quelles sont les activités que vous faites avec votre adolescent?

Quels sont les liens avec ses frères et soeurs? Expliquer votre réponse.

Devoir de la semaine avec mon enfant
(Rencontre 3)

Parmi les sujets abordés durant la rencontre, choisissez un objectif à réaliser avec votre enfant.

Mon objectif de la semaine avec mon enfant est:

J'ai atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Je n'ai pas atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Questionnaire d'appréciation de la rencontre
--

Rencontre 3 : L'intégration à la vie familiale

Date : _____

Père Mère Tuteur

Cocher l'item qui vous concerne :

- La rencontre m'a permis d'apprendre de nouveaux faits _____
- J'ai trouvé le contenu intéressant _____
- Je suis satisfait (e) du matériel utilisé _____
- Le contenu de la rencontre m'a fait réfléchir _____
- Le rythme de la rencontre me convient _____
- Je recommande cette rencontre à d'autres parents _____

Commentaires

Suggestions pour améliorer cette rencontre

Merci d'avoir répondu au questionnaire d'appréciation.

Rencontre 4 : Le développement de l'autonomie et de la confiance

Objectifs parents

- Augmenter la confiance en son enfant.
- Développer l'autonomie chez son enfant.

Contenu de la rencontre

- L'autonomie chez les adolescents.

Fonctionnement et déroulement de la rencontre

- 1- Retour sur le devoir de la semaine.
- 2- Présentation des objectifs de la rencontre.
- 3- Réflexion individuelle sur leurs pratiques en lien avec les thèmes abordés durant la rencontre (activité 1).
- 4- Discussions en groupe sur les thèmes abordés à partir de l'activité.
- 5- Présentation théorique brève sur :
 - *Le développement de l'autonomie chez l'adolescent.*
- 6- Devoir de la semaine avec l'enfant.
- 7- Questionnaire d'évaluation de la rencontre.

Matériel

- Feuille d'activité 1 « L'autonomie chez les adolescents »
- Feuille « Devoir de la semaine avec mon enfant »
- Crayons
- Fiche du parent
- Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Évaluation

Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Activité 1 : L'autonomie chez les adolescents

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Selon vous, que signifie l'autonomie et la confiance en soi?

Comment votre jeune démontre-t-il de l'autonomie?

Comment encouragez-vous votre enfant à se faire confiance?

À quel moment pouvez-vous faire confiance en votre jeune?

À quel moment vous ne pouvez pas faire confiance à votre jeune?

Comment vous pouvez augmenter son autonomie en lien avec l'école?

Devoir de la semaine avec mon enfant
(Rencontre 4)

Parmi les sujets abordés durant la rencontre, choisissez un objectif à réaliser avec votre enfant.

Mon objectif de la semaine avec mon enfant est:

J'ai atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Je n'ai pas atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Rencontre 4 : **Le développement de l'autonomie et de la confiance**

Date : _____

Père Mère Tuteur

Cocher l'item qui vous concerne :

- La rencontre m'a permis d'apprendre de nouveaux faits _____
- J'ai trouvé le contenu intéressant _____
- Je suis satisfait (e) du matériel utilisé _____
- Le contenu de la rencontre m'a fait réfléchir _____
- Le rythme de la rencontre me convient _____
- Je recommande cette rencontre à d'autres parents _____

Commentaires

Suggestions pour améliorer cette rencontre

Merci d'avoir répondu au questionnaire d'appréciation.

Rencontre 5 : La valorisation de l'école et de la réussite

Objectifs parents

- Parler positivement de l'école.
- Discuter avec son enfant de son projet d'avenir.
- Montrer le lien entre diplôme et perspectives d'avenir.
- Aider son enfant à prendre conscience de l'importance de l'école pour son avenir.

Contenus de la rencontre

- Le rôle de l'école.
- L'orientation scolaire.

Fonctionnement et déroulement de la rencontre

- 1- Retour sur le devoir de la semaine
- 2- Présentation des objectifs de la rencontre
- 3- Réflexion individuelle sur leurs pratiques en lien avec les thèmes abordés durant la rencontre (activité 1 et activité 2)
- 4- Discussions en groupe sur les thèmes abordés à partir des activités
- 5- Présentation théorique brève sur :
 - *Le rôle de l'école dans le cheminement scolaire de l'élève en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation*
 - *Le système scolaire (personne invitée : le conseiller d'orientation)*
- 6- Devoir de la semaine avec l'enfant
- 7- Questionnaire d'évaluation de la rencontre

Matériel

- Feuille d'activité 1 « Le rôle de l'école »
- Feuille d'activité 2 « L'orientation scolaire »
- Feuille « Devoir de la semaine avec mon enfant »
- Crayons
- Fiche du parent
- Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Évaluation

Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Activité 1 : Le rôle de l'école

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

D'après vous, quel est le rôle de l'école envers un élève qui éprouve des difficultés sur le plan scolaire?

De quelle manière votre enfant est aidé à l'école?

Comment vous parlez de l'école à votre enfant?

Quel est votre rôle de parent par rapport à l'école?

Quelle importance accordez-vous à l'école?

Quels sont les contacts que vous avez avec les enseignants? Est-ce qu'ils sont positifs ou négatifs? Expliquer votre réponse.

Activité 2 : L'orientation scolaire

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Quelles sont les matières où votre jeune performe à l'école?

Quelles sont les matières où votre jeune a de la difficulté?

Quelles sont ses intérêts (sport, informatique, travail manuel, etc.)?

Quel est le projet d'avenir de votre adolescent (quel profession veut-il exercer)? Il peut avoir plusieurs choix.

Où se donne le cours et quelles sont les exigences pour y accéder?

Quelles sont vos inquiétudes quant à l'avenir de votre enfant?

*** Personne invitée : Conseiller d'orientation**

Devoir de la semaine avec mon enfant
(Rencontre 5)

Parmi les sujets abordés durant la rencontre, choisissez un objectif à réaliser avec votre enfant.

Mon objectif de la semaine avec mon enfant est:

J'ai atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Je n'ai pas atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Questionnaire d'appréciation de la rencontre
--

Rencontre 5 : **La valorisation de l'école et de la réussite**

Date : _____

Père Mère Tuteur

Cocher l'item qui vous concerne :

- La rencontre m'a permis d'apprendre de nouveaux faits _____
- J'ai trouvé le contenu intéressant _____
- Je suis satisfait (e) du matériel utilisé _____
- Le contenu de la rencontre m'a fait réfléchir _____
- Le rythme de la rencontre me convient _____
- Je recommande cette rencontre à d'autres parents _____

Commentaires

Suggestions pour améliorer cette rencontre

Merci d'avoir répondu au questionnaire d'appréciation.

Rencontre 6 : Les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire

Objectifs parents

- Aider le parent à fixer et à faire respecter un temps d'étude à son enfant.
- Assurer un suivi de son enfant à l'école.
- S'intéresser et s'informer de la journée de l'enfant.
- Réviser avec l'enfant ce qu'il a vu dans la journée à l'école.
- Encadrer son enfant.

Contenus de la rencontre

- Les styles parentaux.
- La discipline et l'autorité parentale.

Fonctionnement et déroulement de la rencontre

- 1- Retour sur le devoir de la semaine.
- 2- Présentation des objectifs de la rencontre.
- 3- Réflexion individuelle sur leurs pratiques en lien avec les thèmes abordés durant la rencontre (activité 1 et activité 2).
- 4- Discussions en groupe sur les thèmes abordés à partir des activités.
- 5- Présentation théorique brève sur :
 - *les 4 styles parentaux : le rôle et l'encadrement;*
 - *la différence entre l'autorité et la discipline.*
- 6- Devoir de la semaine avec l'enfant.
- 7- Questionnaire d'évaluation de la rencontre.

Matériel

- Feuille d'activité 1 « Les styles parentaux »
- Feuille d'activité 2 « La discipline et l'autorité parentale »
- Grille de correction de l'activité 1
- Feuilles d'interprétation du test de l'activité 1
- Feuille « Devoir de la semaine avec mon enfant »
- Crayons
- Fiche du parent
- Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Évaluation

Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Activité 1 : Les style parentaux

Répondez aux questions en encerclant votre réponse. Ensuite, nous interpréterons vos réponses.

Test : Quel genre de parents êtes-vous?¹

1. Votre jeune veut faire un « party » à la maison en fin de semaine alors que vous souhaiteriez vous reposer d'une semaine difficile :

- a) Un « party » de plus ou de moins, vous vous reposerez une autre fois.
- b) Je suis chez moi et je veux me reposer, donc il n'y aura pas de « party ».
- c) Vous lui demandez de vous avertir une semaine à l'avance et lui proposez de planifier le futur « party » avec ses amis.

2. Vous pensez qu'il est mieux :

- a) Que votre jeune organise des activités auxquelles vous participez.
- b) Que vous organisiez des activités auxquelles votre jeune participe.
- c) Que les parents et les enfants organisent des activités qui conviennent aux deux ou qui conviennent tantôt à l'un, tantôt à l'autre.

3. La chambre de votre jeune est dans un tel désordre que vous ne voyez plus son lit :

- a) Vous vous fâchez et exigez qu'il range sa chambre.
- b) Vous rangez sa chambre.
- c) Vous lui faites remarquer que c'est sa responsabilité et vous ne bougez pas d'un pouce lorsqu'il demande votre aide pour trouver un objet quelconque .

4. Avec un jeune de 12-15 ans, l'heure du coucher :

- a) Reste la même que pour tout enfant qui fréquente l'école.
- b) Est un peu retardée, mais régulière.
- c) Est généralement libre et tardive.

¹ CLSC Jean-Olivier-Chénier et CHSLD de la Rive et de Mirabel. *Groupe de parents d'adolescents (12-17 ans)*. Diapason Jeunesse. Saint-Eustache. 2003.

5. Votre jeune refuse de faire ses devoirs :

- a) Ce n'est pas grave, il les fera un autre jour.
- b) Pas question, il va les faire quand-même, sans quoi vous le priverez de ses sorties.
- c) Vous lui rappelez les conséquences et lui offrez votre soutien mais c'est à lui d'y voir!

6. Votre jeune est grossier envers vous (vous manque de respect, vous envoie promener, etc.) :

- a) Vous le reprenez sèchement et lui rappelez qu'il vous doit le respect.
- b) Vous faites celui qui n'a pas entendu, car les parents ne doivent pas accorder d'importance au langage des jeunes.
- c) Vous lui dites clairement que vous n'appréciez pas cela et que vous lui demandez des excuses.

7. En général, la phrase que vous dites le plus souvent à votre jeune est :

- a) Est-ce que ça te va?
- b) Maintenant ça suffit!
- c) Oui, si tu veux!

8. Vous préférez que votre emploi du temps :

- a) Soit chaque jour bien réglé d'avance pour plus d'efficacité.
- b) Ne soit pas réglé d'avance pour laisser place à vos fantaisies du moment.
- c) Comporte des moments de liberté alternant avec des occupations réglées d'avance.

9. Quelle qualité appréciez-vous le plus chez un jeune?

- a) La curiosité.
- b) La docilité.
- c) La spontanéité.

10. Quel défaut supportez-vous le moins chez un jeune?

- a) La désobéissance.
- b) L'indiscrétion (rapporte tout ce qu'il a vu ou entendu).
- c) La soumission.

11. Pour éduquer un jeune ça prend des parents :

- a) Très conciliants.
- b) Qui écoutent l'enfant et cherchent à le comprendre, tout en continuant à faire respecter certaines règles.
- c) Qui inspirent surtout la confiance par leur autorité et le respect des règles sociales.

12. Depuis quelque temps, vous avez l'impression que votre jeune vous cache quelque chose :

- a) Vous trouvez tout à fait normal que votre jeune ait des secrets et vous n'y portez pas une attention particulière.
- b) Vous respectez le désir de votre enfant d'avoir de petits secrets, mais vous demeurez à l'écoute au cas où il y aurait des indices d'un problème chez votre jeune.
- c) Vous lui dites qu'il ne doit pas avoir de secret face à vous.

13. Un jeune a besoin d'un style de vie régulier pour s'épanouir :

- a) Oui, il aime la régularité des habitudes.
- b) Non, au contraire, il adore la variété.
- c) Oui et non : il lui faut des habitudes régulières et il adore la variété.

14. Vous constatez que votre jeune accorde de plus en plus d'attention aux jeunes de l'autre sexe :

- a) Vous discutez ouvertement de l'amour et de la sexualité avec votre jeune et vous lui faites confiance par la suite.
- b) Vous surveillez votre jeune pour éviter qu'il ne commette des bêtises.
- c) Vous laissez votre jeune prendre librement ses responsabilités.

15. Votre jeune se plaint que tous ses amis reçoivent plus d'argent de poche que lui :

- a) Vous augmentez son allocation.
- b) Vous examinez la situation avec lui et vous cherchez des solutions (travailler un peu, économiser, donner un peu plus de sous, etc ...).
- c) Vous avez calculé en connaissance de cause combien il devait recevoir par semaine, et il doit se contenter de ce qu'il reçoit.

16. Votre jeune fait un travail brouillon (copie malpropre, gazon mal fait, etc.) :

- a) Vous êtes content qu'il ait au moins fait quelque chose.
- b) Vous lui demandez de s'appliquer davantage, sans quoi vous couperez son allocation ou autres conséquences semblables.
- c) Vous exigez qu'il reprenne le travail jusqu'à ce que ce soit impeccable.

17. Votre jeune ne veut pas aller à l'école aujourd'hui :

- a) Vous cherchez à savoir pourquoi il ne veut pas y aller et vous cherchez ensemble une solution.
- b) Vous lui dites qu'il n'est pas question qu'il manque un seul cours.
- c) Vous pensez qu'une journée de plus ou de moins ça ne change rien.

18. Vous trouvez un joint dans la poche de votre jeune :

- a) Vous êtes inquiets et décidez d'en parler ouvertement avec votre jeune.
- b) Vous cherchez ce que vous avez fait ou n'avez pas fait pour que ça arrive et décidez de resserrer le contrôle.
- c) Vous vous dites qu'il faut bien qu'il fasse ses expériences.

19. Votre jeune a invité des amis pour « luncher » et la cuisine est sans dessus dessous :

- a) Vous lui demandez de nettoyer au plus vite.
- b) Vous nettoyez tout sans dire un mot.
- c) Vous lui rappelez qu'il doit ranger quand il reçoit ses amis.

20. Votre fille vous demande la permission de passer la nuit chez sa nouvelle copine :

- a) Vous lui proposez plutôt d'inviter son amie à la maison.
- b) Vous refusez catégoriquement car vous n'aimez pas la savoir chez des étrangers.
- c) Vous acceptez sans poser de question.

21. Votre jeune « s'excite » à l'école et son professeur veut vous rencontrer :

- a) Après avoir rencontré son professeur, vous avez une bonne discussion avec votre jeune.
- b) Au lieu d'écouter le professeur, vous cherchez à justifier les actes de votre jeune.
- c) Avant même de rencontrer le professeur, vous disputez votre jeune et vous lui dites qu'il est préférable que son professeur ne rappelle plus.

22. Votre jeune vous dit que vous êtes :

- a) Beaucoup plus strict que les parents et ses amis.
- b) Beaucoup moins strict que les parents et ses amis.
- c) Ni plus ni moins strict que les autres parents.

23. En ce qui a trait aux amis de votre jeune :

- a) Vous ne vous occupez pas du choix de ses amis, vous lui laissez la liberté de choisir ses amis.
- b) Vous respectez ses choix à moins de circonstances particulières et vous êtes intéressés à les connaître.
- c) Vous voulez les connaître afin de décider s'ils conviennent à votre jeune.

24. Vis-à-vis l'éducation des enfants, vous vous considérez :

- a) Trop sévère.
- b) Pas assez sévère.
- c) Juste assez sévère.

25. Vous arrivez à la maison avec vos sacs d'épicerie et votre jeune tente de se défilier :

- a) Vous lui ordonnez de venir ranger les provisions.
- b) Vous lui rappelez que sa contribution aux tâches familiales est nécessaire.
- c) Vous rangez les provisions vous-même, cela vous semble moins compliqué.

26. Votre jeune a fait sécher sa paire de jeans (trouée) et il a oublié vos vêtements encore mouillés sur la sècheuse.

- a) Vous lui dites de remettre vos vêtements à sécher quand il sort ses jeans de la sècheuse.
- b) Vous les remettez vous-même à sécher.
- c) Vous faites comme lui pour lui apprendre ce que ça fait de retrouver ses vêtements humides.

27. Votre jeune écoute sa musique à tue-tête dès qu'il entre à la maison :

- a) Vous lui dites de fermer sa porte de chambre et de baisser le volume de moitié.
- b) Vous vous dites à vous-même que ce n'est qu'une étape de courte durée.
- c) Vous lui interdisez d'écouter sa musique sans écouteur en votre présence.

28. Votre jeune passe des heures à parler au téléphone avec ses amis :

- a) Après une demi-heure passée au téléphone vous débranchez l'appareil.
- b) Vous établissez des règles avec votre jeune concernant l'utilisation du téléphone.
- c) Vous vous demandez ce qu'il peut bien avoir à raconter pendant tout ce temps.

29. C'est le jour de mariage de votre nièce, votre jeune insiste pour porter casquette et bottes :

- a) Vous ne trouvez pas ça très chic, mais vous respectez son choix.
- b) Vous lui rappelez qu'il y a des conventions à respecter et qu'il doit s'habiller convenablement.
- c) Vous vous en fichez éperdument.

30. Vous rentrez à la maison et vous voyez les « traîneries » de votre jeune par terre :

- a) Vous lui dites de ranger ses choses au plus vite sans quoi vous les mettrez à la poubelle.
- b) Vous lui rappelez que l'entrée est une pièce familiale.
- c) Vous vous frayez un chemin parmi les effets personnels.

Grille de correction

Rapportez vos réponses à la grille de correction. Ensuite, faites le total des symboles.

Questions	#	O	X
1	a	b	c
2	a	b	c
3	b	a	c
4	c	a	b
5	a	b	c
6	b	a	c
7	c	b	a
8	b	a	c
9	c	b	a
10	c	a	b
11	a	c	b
12	a	c	b
13	b	a	c
14	c	a	b
15	a	c	b
16	a	c	b
17	c	b	a
18	c	b	a
19	b	a	c
20	c	b	a
21	b	c	a
22	b	a	c
23	a	c	b
24	b	a	c
25	c	a	b
26	b	c	a
27	b	c	a
28	c	a	b
29	c	b	a
30	c	a	b

Total :

= _____ O= _____ X= _____

Quel est votre type parental : _____

Autocratique (O) = COLONEL

Caractéristiques du parent colonel :

- Imposer un encadrement strict;
- Pas de place pour les compromis
- Exigences très élevées envers l'adolescent;
- Lien avec l'adolescent qui est presque uniquement basé sur une relation de pouvoir;
- Liberté de l'adolescent = conflit pour le parent.

Les mots du parent colonel :

- C'est moi le boss;
- Je sais ce qui est bon pour mon jeune;
- Il me remerciera plus tard.

Conséquences sur l'adolescent :

- Sentiment d'incapacité à se prendre en charge;
- Difficulté à devenir autonome;
- Manque de confiance en soi;
- Manque d'initiative;
- Difficulté à prendre ses responsabilités
- Raconte des mensonges;
- A des comportements déviants.

Permissif (#) = PASSOIRE

Caractéristiques du parent passoire :

- Tendance à la surprotection;
- Difficulté à accepter que l'enfant vieillit;
- Repousse la période de responsabilisation;
- Se laisse manipuler;
- N'aime pas qu'une figure d'autorité réprime son enfant;
- Quelque peu « allergique » aux règles;
- Met peu de contraintes à son adolescent.

Les mots du parent passoire :

- Je ne sais pas où mettre les limites, ni quand les mettre;
- J'ai peur de le traumatiser;
- Je dois être à l'écoute de ses besoins;
- Au nom de quoi vais-je lui interdire quelque chose?;
- En acceptant mon jeune comme il est, ça va aller mieux;
- Je me sens coupable de ne pas m'occuper suffisamment de mon jeune, alors quand je suis avec lui, j'ai tendance à tout lui permettre.

Conséquences sur l'adolescent :

- Difficulté à supporter les règlements;
- N'accepte pas d'être contrarié;
- Difficulté à accepter des attentes;
- Accepte difficilement de se faire dire non;
- Sentiment d'insécurité;
- S'habitue à obtenir ce qu'il veut sans fournir d'effort;
- Tendance à se rendre aux extrémités pour « tester » les limites.

Démocratique (X) = BALANCE

Caractéristiques du parent balance :

- Les valeurs les plus importantes sont centrées autour du respect;
- L'objectif principal du parent : responsabiliser son adolescent en le faisant cheminer vers l'autonomie;
- À la recherche constante de l'équilibre;
- Importance du maintien d'un cadre de vie stable et cohérent;
- Faire preuve d'ouverture en respectant ses valeurs (personnelles, parentales, familiales);
- Maintien de sa position hiérarchique comme parent et ce, sans dominer.

Les mots du parent balance :

- Je sais que je dois maintenir la limite même si ce n'est pas toujours facile et que ça me demande plus d'investissement de temps;
- Je devrais peut-être faire des compromis;
- Je dois accepter qu'il est différent de ce que j'aurais souhaité qu'il soit.

Conséquences sur l'adolescent :

- Sentiment de sécurité;
- Favorise l'autonomie, la responsabilisation, l'estime de lui-même;
- Développe la capacité de s'exprimer.

Activité 2 : La discipline et l'autorité parentale

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Selon vous, quelle est la différence entre la discipline et l'autorité parentale?

Quelles sont vos règles à la maison?

De quelles façons arrivez-vous à faire respecter vos règles ou à vous faire obéir de votre jeune?

Selon vous, quelles sont les difficultés que vous rencontrez à faire respecter vos règles ou à vous faire obéir de votre jeune?

Selon vous, quelles seraient les règles importantes au bon fonctionnement familial?

Quelles sont vos forces en tant que parent?

Quelles sont vos limites en tant que parent?

Devoir de la semaine avec mon enfant
(Rencontre 6)

Parmi les sujets abordés durant la rencontre, choisissez un objectif à réaliser avec votre enfant.

Mon objectif de la semaine avec mon enfant est:

J'ai atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Je n'ai pas atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Questionnaire d'appréciation de la rencontre
--

Rencontre 6 : **Les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire**

Date : _____

Père Mère Tuteur

Cocher l'item qui vous concerne :

- La rencontre m'a permis d'apprendre de nouveaux faits _____
- J'ai trouvé le contenu intéressant _____
- Je suis satisfait (e) du matériel utilisé _____
- Le contenu de la rencontre m'a fait réfléchir _____
- Le rythme de la rencontre me convient _____
- Je recommande cette rencontre à d'autres parents _____

Commentaires

Suggestions pour améliorer cette rencontre

Merci d'avoir répondu au questionnaire d'appréciation.

Rencontre 7 : Les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire (suite)

Objectifs parents

- Vérifier à ce que l'enfant fasse ses devoirs.
- Augmenter la motivation scolaire de son enfant.

Contenus de la rencontre

- La supervision des devoirs et des leçons.
- La motivation scolaire.

Fonctionnement et déroulement de la rencontre

- 1- Retour sur le devoir de la semaine.
- 2- Présentation des objectifs de la rencontre.
- 3- Réflexion individuelle sur leurs pratiques en lien avec les thèmes abordés durant la rencontre (activité 1 et activité 2).
- 4- Discussions en groupe sur les thèmes abordés à partir des activités.
- 5- Présentation théorique brève sur :
 - *l'importance des devoirs et des leçons;*
 - *le rôle du parent durant les devoirs et les leçons;*
 - *la motivation intrinsèque et extrinsèque.*
- 6- Devoir de la semaine avec l'enfant.
- 7- Questionnaire d'évaluation de la rencontre.

Matériel

- Feuille d'activité 1 « La supervision des devoirs et des leçons »
- Feuille d'activité 2 « La motivation scolaire »
- Feuille « Devoir de la semaine avec mon enfant »
- Crayons
- Fiche du parent
- Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Évaluation

Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Activité 1 : La supervision des devoirs et des leçons

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Selon vous, à quoi servent les devoirs et les leçons?

Comment se déroule la période des devoirs et des leçons de votre jeune?

Combien de temps votre enfant prend à faire ses devoirs et son étude? À quel moment de la journée votre jeune fait ses devoirs et son étude?

Est-ce suffisant?

D'après vous, combien de temps par semaine doit consacrer votre enfant pour réussir au secondaire?

Quel est votre rôle auprès de votre jeune lors des devoirs et des leçons?

Quels sont les outils ou les moyens que vous souhaiteriez posséder pour aider votre adolescent lors des devoirs et des leçons?

Est-ce que votre jeune possède des stratégies pour bien étudier (ex : méthode d'étude, prise de notes, etc.)? Si oui, les quelles? Si non, quelles seraient-elle?

Activité 2 : La motivation scolaire

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Est-ce que votre jeune est motivé ou démotivé par l'école?

Selon vous, quels sont les paroles ou les gestes qu'il exprime?

Quels sont les moyens que vous avez utilisé pour le motiver?

Parmi les moyens que vous avez utilisés, quels sont ceux qui ont fonctionnés?

Parmi les moyens que vous avez utilisés, quels sont ceux qui ont moins bien fonctionnés?

Devoir de la semaine avec mon enfant
(Rencontre 7)

Parmi les sujets abordés durant la rencontre, choisissez un objectif à réaliser avec votre enfant.

Mon objectif de la semaine avec mon enfant est:

J'ai atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Je n'ai pas atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Questionnaire d'appréciation de la rencontre
--

Rencontre 7 : **Les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire**
(suite)

Date : _____

Père Mère Tuteur

Cocher l'item qui vous concerne :

- La rencontre m'a permis d'apprendre de nouveaux faits _____
- J'ai trouvé le contenu intéressant _____
- Je suis satisfait (e) du matériel utilisé _____
- Le contenu de la rencontre m'a fait réfléchir _____
- Le rythme de la rencontre me convient _____
- Je recommande cette rencontre à d'autres parents _____

Commentaires

Suggestions pour améliorer cette rencontre

Merci d'avoir répondu au questionnaire d'appréciation.

Rencontre 8 : La collaboration école / famille

Objectifs parents

- Augmenter la communication avec les enseignants.
- Participer aux rencontres de parents.
- Favoriser l'échange avec les enseignants.
- Entretenir de bonnes relations avec les enseignants.

Contenus de la rencontre

- La communication entre les enseignants et les parents.
- La participation aux rencontres de parents.

Fonctionnement et déroulement de la rencontre

- 1- Retour sur le devoir de la semaine.
- 2- Présentation des objectifs de la rencontre.
- 3- Réflexion individuelle sur leurs pratiques en lien avec les thèmes abordés durant la rencontre (activité 1 et activité 2).
- 4- Discussions en groupe sur les thèmes abordés à partir des activités.
- 5- Présentation théorique brève sur :
 - *les conditions essentielles pour favoriser les échanges entre les enseignants et les parents;*
 - *l'implication parentale à l'école.*
- 6- Devoir de la semaine avec l'enfant.
- 7- Questionnaire d'évaluation de la rencontre.

Matériel

- Feuille d'activité 1 « La communication entre les enseignants et les parents »
- Feuille d'activité 2 « La participation aux rencontres de parents »
- Feuille « Devoir de la semaine avec mon enfant »
- Crayons
- Fiche du parent
- Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Évaluation

Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Activité 1 : La communication entre les enseignants et les parents

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Par quels moyens la communication entre les enseignants et vous se fait-elle?

Est-elle suffisante pour vous? Expliquer votre réponse.

Quelles sont les améliorations que vous apporteriez pour améliorer la communication entre les enseignants et vous?

Est-ce que vous prenez le temps de lire les informations que l'école vous envoie?

Est-ce que vous échangez avec votre jeune de ce qui se passe à l'école? Comment réagit-il?

Est-ce que vous communiquez avec les enseignants lorsque vous avez des interrogations par rapport à votre jeune ou par rapport à ce qui se passe à l'école? Expliquer votre réponse.

Activité 2 : La participation aux rencontres de parents

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Quels sont les comités ou activités qui existent à l'école pour les parents?

Quelles sont les comités ou les activités auxquelles que vous avez participées ou que vous participez à l'école?

En quoi les comités ou les activités auxquelles vous avez participées à l'école ont aidé à la réussite scolaire de votre enfant?

Quelles sont les contraintes que vous avez rencontrées lors de votre participation aux rencontres (comités ou activités) de parents?

Selon vous, quels sont les avantages à participer aux rencontres (comités ou activités) de parents?

Devoir de la semaine avec mon enfant
(Rencontre 8)

Parmi les sujets abordés durant la rencontre, choisissez un objectif à réaliser avec votre enfant.

Mon objectif de la semaine avec mon enfant est:

J'ai atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Je n'ai pas atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Rencontre 8 : **La collaboration école / famille**

Date : _____

Père Mère Tuteur

Cocher l'item qui vous concerne :

- La rencontre m'a permis d'apprendre de nouveaux faits _____
- J'ai trouvé le contenu intéressant _____
- Je suis satisfait (e) du matériel utilisé _____
- Le contenu de la rencontre m'a fait réfléchir _____
- Le rythme de la rencontre me convient _____
- Je recommande cette rencontre à d'autres parents _____

Commentaires

Suggestions pour améliorer cette rencontre

Merci d'avoir répondu au questionnaire d'appréciation.

Rencontre 9 : La collaboration école / famille (suite)

Objectifs parents

- Informer l'enseignant des difficultés que peut vivre l'enfant.
- Participer à la remise de bulletin avec l'enfant.
- Modifier le comportement de surprotection.
- Offrir et demander de l'aide pour son enfant.

Contenus de la rencontre

- Les enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.
- Les services offerts aux élèves en difficulté à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.
- Le bulletin.

Fonctionnement et déroulement de la rencontre

- 1- Retour sur le devoir de la semaine.
- 2- Présentation des objectifs de la rencontre.
- 3- Réflexion individuelle sur leurs pratiques en lien avec les thèmes abordés durant la rencontre (activité 1, activité 2 et activité 3).
- 4- Discussions en groupe sur les thèmes abordés à partir des activités
- 5- Présentation théorique brève sur :
 - *les obstacles à l'apprentissage chez les élèves en difficultés d'apprentissage et d'adaptation;*
 - *comment et où demander des services pour son enfant;*
 - *l'importance de la participation à la remise de bulletin.*
- 6- Devoir de la semaine avec l'enfant.
- 7- Questionnaire d'évaluation de la rencontre.
- 8- Questionnaire d'évaluation pour les 9 rencontres.

Matériel

- Feuille d'activité 1 « Les enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation »
- Feuille d'activité 2 « Les services offerts aux élèves en difficulté à l'intérieur et à l'extérieur de l'école »
- Feuille d'activité 3 « Le bulletin »
- Feuille « Devoir de la semaine avec mon enfant »
- Crayons
- Fiche du parent
- Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Évaluation

Questionnaire d'appréciation de la rencontre

Questionnaire d'appréciation pour les 9 rencontres

Activité 1 : Les enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Quelles sont les difficultés que votre adolescent présente à l'école?

Est-ce que les enseignants vous ont fait part de ces mêmes difficultés? Si non, quels sont les difficultés que les enseignants ont observées?

De quelles façons arrivez-vous à aider votre jeune avec ses difficultés sur le plan scolaire?

Est-ce que votre jeune présente des difficultés autres que sur le plan scolaire? Quelles sont-elles?

De quelles façons arrivez-vous à aider votre jeune avec ses difficultés?

Activité 2 : Les services offerts aux élèves en difficulté à l'intérieur et à l'extérieur de l'école

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

À partir des difficultés que rencontre votre jeune, est-ce qu'il reçoit des services? Si oui, quels sont les services que reçoit votre jeune en lien avec les difficultés que vous avez identifiées?

Est-ce que votre enfant consulte un professionnel (psychologue, psycho-éducateur, etc.)? Si oui, est-ce que cela l'aide dans sa réussite? Est-ce que le service est à l'intérieur de l'école ou à l'extérieur de l'école?

Si votre enfant ne reçoit pas de services pour ses difficultés, quels seraient les services que vous souhaiteriez qu'il obtienne? Expliquer votre réponse.

Est-ce que votre enfant a un plan d'intervention personnalisé? Si oui, quel est son contenu?

Etes-vous satisfait du plan d'intervention? Si oui, quelles sont les raisons? Si non, quelles sont les raisons?

Activité 3 : Le bulletin

Individuellement, prenez quelques minutes pour répondre à ces questions. Ensuite, nous reviendrons en groupe pour partager et échanger vos réponses.

Selon vous, à quoi sert le bulletin?

Est-ce que vous participez à la remise de bulletin de votre enfant?

Est-ce que vous prenez le temps d'échanger avec les enseignants lors de la remise de bulletin? Comment se passe ce moment? Généralement, est-ce que vous êtes satisfait ou insatisfait?

Est-ce que vous laissez votre enfant vous expliquer son bulletin?

Comment se passe ce moment avec votre jeune? Donner des exemples.

Est-ce qu'il y a des informations que vous ne comprenez pas sur le bulletin? Si oui, quelles sont-elles?

Devoir de la semaine avec mon enfant
(Rencontre 9)

Parmi les sujets abordés durant la rencontre, choisissez un objectif à réaliser avec votre enfant.

Mon objectif de la semaine avec mon enfant est:

J'ai atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Je n'ai pas atteint l'objectif pour les raisons suivantes :

Questionnaire d'appréciation de la rencontre
--

Rencontre 9 : **La collaboration école / famille (suite)**

Date : _____

Père Mère Tuteur

Cocher l'item qui vous concerne :

- La rencontre m'a permis d'apprendre de nouveaux faits _____
- J'ai trouvé le contenu intéressant _____
- Je suis satisfait (e) du matériel utilisé _____
- Le contenu de la rencontre m'a fait réfléchir _____
- Le rythme de la rencontre me convient _____
- Je recommande cette rencontre à d'autres parents _____

Commentaires

Suggestions pour améliorer cette rencontre

Merci d'avoir répondu au questionnaire d'appréciation.

Questionnaire d'appréciation pour les 9 rencontres

Père Mère Tuteur

Date : _____

Pour chacun des thèmes abordés à l'intérieur du programme, placer un « X » sur le visage qui rejoint le mieux votre degré de satisfaction :

1. L'établissement des liens affectifs avec l'enfant



2. L'intégration à la vie familiale



3. Le développement de l'autonomie et de la confiance



4. La valorisation de l'école et de la réussite



5. Les attitudes éducatives d'encadrement et d'accompagnement scolaire



6. La collaboration école / famille



Commentaires

Suggestions pour améliorer le programme

Merci d'avoir répondu au questionnaire d'appréciation pour les 9 rencontres.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, L. (2002). *Y'A personne de parfait : guide d'application, programme de soutien à la compétence parentale*. Direction de la santé publique. Régie régionale de la santé et des services sociaux de Laval.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative : Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Aubé, R. (1997). *Perceptions, besoins et vécu des parents d'élèves en difficulté d'apprentissage*. Mémoire de maîtrise. Université Laval.
- Ayotte, V., Tremblay, P-H. (2002). *Un double saut, non périlleux! Le début de l'adolescence et de l'école secondaire*. Direction de la santé publique. Régie régionale de Montréal de la santé et des services sociaux. .
- Baillargeon, P. (1993). *L'école, j'y demeure : activités de groupe pour contrer le décrochage*. Commission scolaire des Découvreurs. Ste-Foy.
- Bardin, L. (1980). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Barkley, R.A. (1997). *Defiant children : a clinician's manual for assessment and parent training*. 2^e édition. Guilford.
- Beaudet, S-L. (1999). *L'implication des parents de milieu défavorisé dans le cheminement scolaire de leur enfant*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Rimouski.
- Bégin, H. (1994). *Présentation (le décrocheur)*. Revue québécoise de psychologie, vol. 14, no.1, pp.113-114.
- Bélanger, R. (1997). *Parents d'adolescents*. Collection : Education à la vie familiale.
- Boily, N. (Présidente du conseil de la famille et de l'enfance). (2001). *Le conseil de la famille et de l'enfance au service des familles québécoises*. Allocution lors du 82^e congrès international. Association internationale de formation et de la recherche en éducation familiale (AIFREF). Saint-Sauveur-des-Monts, Québec. Du 18 au 21 avril 2001.
- Boisvert, C. (2003). *Parents d'ados : de la tolérance nécessaire à la nécessité d'intervenir*. Centre hospitalier universitaire mère-enfant. Editions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Boisvert, F. (1996). *Étude du sentiment de compétence de parents de milieu défavorisé*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

- Bouchard, P., Bouchard, N., St-Amand, J-C., Tondreau, J. (1996). *Modèles de sexe et rapports à l'école. Guide d'intervention auprès des élèves de 3^e secondaire*. Montréal : Les éditions du remue-ménage.
- Bourque, J., Zayed, R. (1996). *Portrait de l'élève accrocheur*. Magazine FCSQ.
- Bouthat, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Canadian Mothercraft of Ottawa-Carleton. (1997). *Parents companions*. Centre ontarien d'information en prévention.
- Centre des services familiaux de Prescott-Russell. (1997). *Ad lib*. Centre ontarien d'information en prévention.
- Centre des services familiaux de Prescott-Russell. (1997). *Groupes de parents d'adolescents / adolescentes*. Centre ontarien d'information en prévention.
- Centre psycho-social pour enfants et familles d'Ottawa-Carleton. (1997). *Mieux communiquer, ça s'apprend! Atelier de parentage*. Centre ontarien d'information en prévention.
- Cloutier, R. (1982). *Psychologie de l'adolescence*. Éditeur : Gaëtan Morin.
- Cloutier, R. (1994). *Mieux vivre avec nos adolescents*. Édition le Jour.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence (2^e édition)*. Éditeur : Gaëtan Morin.
- Courtois, D., Boudreau, A. (1996). *Le passage : programme d'aide, de sensibilisation et de support sur le groupe d'entraide*. Fondation Pro-Jeune-Est.
- CLSC Jean-Olivier-Chénier et CHSLD de la Rive et de Mirabel. (2003). *Groupe de parents d'adolescents (12-17 ans)*. Diapason Jeunesse. Saint-Eustache.
- Dansereau, S., Terrisse, B., Bouchard, J-M. (1990). *Éducation familiale et intervention précoce*. Les éditions Agence d'ARC inc.
- Darveau, P., Viau, R. (1997). *La motivation des enfants : le rôle des parents*. Édition Saint-Laurent. Québec.
- Delagrave, M. (1995). *Les ados : mode d'emploi à l'usage des parents*. Publications MNH.

- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat. Université Laval.
- Deslandes, R., Potvin, P. (1998). *Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents*. Nouvelles CEQ. Janvier-février.
- Deslauriers, J-P. (dir.). (1988). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Duclos, G. (2001). *Guider mon enfant dans sa vie scolaire*. Centre hospitalier universitaire mère-enfant. Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Duguay, M-H. (2003). *Les manifestations du sentiment de compétence parentale chez les parents dont les enfants réussissent*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Rimouski.
- Durning, P., Pourtois, J-P. (1994). *Éducation et famille*. Bruxelles. De Boeck Université.
- Duval, A., Sirois, B., (2004). *Formation de base sur le choix des pratiques et conditions prometteuses en milieu défavorisé (SIAA : stratégie intervention agir autrement)*. Région du Bas Saint-Laurent. Le 19 et 20 février.
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (1988). *Loi sur l'instruction publique : codification administrative*.
- Gauthier, B. (dir.). (1984). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Gettinger, M., Guetschow, K. (1998). *Parental involvement in schools : parental and teacher perceptions of roles, efficacy and opportunities*. Journal of Research and development in education. Volume 32, no.1. Automne.
- Giguère, R. (1997). *Les familles d'aujourd'hui: programme d'intervention psychosociale destiné aux enfants de 3^e et 4^e années du cycle élémentaire*. CLSC de Montréal Nord.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 2^e édition. Édition Gaëtan Morin.
- Hardy, J-Y. (1994). *Le décrochage scolaire au secondaire : phénomène complexe*. Québec français. No.95, pp.71-74. Automne.

- Hurteau, M. (1991). *Les choix stratégiques en évaluation de programme*. Centre d'évaluation de développement et d'intervention. Montréal.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP. Sherbrooke.
- Kellerharls, J., Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Paris.
- Lafortune, L. (1992). *Élaboration, implantation et évaluation d'implantation à l'ordre collégial d'un plan d'interventions andragogiques et didactiques en mathématiques portant sur la dimension affective*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur!*. Les Éditions Logiques.
- Laporte, D. (1997). *Pour favoriser l'estime de soi des tous-petits : guide pratique à l'intention des parents d'enfants de 0 à 6 ans*. Hôpital Sainte-Justine. Montréal.
- Larue, A., Chenard, P. (1992). *L'état de scolarisation en Abitibi-Témiscamingue*. Université de Québec. Sainte-Foy.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthode de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec. Québec.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Les Éditions françaises inc.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Les éditions Guérin. Montréal.
- Lemieux, C., Potvin, P. (1997). *Répertoire de programmes d'intervention, de prévention et guides d'animation*. Laboratoire de recherche sur les jeunes en difficulté d'adaptation : Département de psychoéducation. UQTR.
- Leroy, D., et al. (1995). *Inspection académique des Bouches-du-Rhône : 100 actions parents-écoles / collègues*. Académie D'Aix-Marseille.
- Lizotte, A. (1994). *Les parents, les intervenants scolaires : des partenaires : guide pédagogique visant à optimiser la relation entre les parents et l'école*. La Maison Domico-Pocus. Saint-Luc.
- Marceau, F. (1996). *Une étude exploratoire des conditions favorables à la réussite scolaire du point de vue des étudiants du secondaire qui réussissent*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi.

- Mayer, R., Ouellet, F. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Éditeur : Gaëtan Morin.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Les plans de réussite pour les établissements scolaires*. Mars 2000.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé. Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *2 réseaux, 1 objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2004*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Rapprocher les familles et l'école secondaire. Guide d'utilisation*. Gouvernement du Québec.
- Miron, A. (1993). *Décrocher afin de mieux raccrocher : ou décrocher pour ne pas s'accrocher indûment*. Revue québécoise de psychologie, vol.14, no. 1, p.115-121.
- Montandon, C., Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Éditions Peter Lang SA, Berne.
- Nadeau, M-A. (1988). *L'évaluation de programme : théorie et pratique*. Les presses de l'Université Laval.
- Ouellet, A. (1990). *Guide du chercheur : quelques éléments du zen dans l'approche holistique*. Éditeur : Gaëtan Morin.
- Ouellette, M. (2000). *Élaboration et implantation d'un programme d'enseignement de stratégies d'apprentissage auprès d'élèves de la 9^e année en sciences sociales*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Rimouski. Université du Québec à Montréal.
- Papillon, S., Marzouk, A., Potvin, P., Pinard, R. (1998). *L'échec scolaire des jeunes: facteurs associés et propositions*. Rapport de recherche: étape 1, (1997-1998). Septembre.

- Papillon, S., Marzouk, A., Potvin, P., Pinard, R. (1999). *L'échec scolaire des jeunes: facteurs associés et propositions*. Rapport de recherche: étape 2, (1998-1999). Septembre.
- Parent, G., Paquin, A. (1994). *Enquête auprès des décrocheurs sur les relations de leur abandon scolaire*. Revue des sciences de l'éducation, 20, no. 4, p.697-718.
- Pelser, R. (1989). *Manuel de psychologie de l'enfant et de l'adolescence*. Éditeur : Gaëtan Morin.
- Picard, J-P. (1983). *Les parents dans l'école... du rêve au défi*. Éditions Ville-Marie.
- Plan stratégique CSMM. (2004). *Plan stratégique 2004-2008. Leur réussite entre nos mains*. Commissions scolaire des Monts-et-Marées.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., Deslandes, R. 2004. *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Québec.
- Potvin, P., Gagnon, G., Hébert, S., Cauchon, N., Boudreault, N., Gagnier, J-P. (1993). *Guide d'interprétation et d'activité pour prévenir l'abandon scolaire: les petits pas...* UQTR.
- Prud'Homme, R. (1999). *Devrions-nous récompenser nos enfants d'un bon bulletin en leur donnant de l'argent?* Le Petit Conseiller. No.21. Educar.
- Régie régionale de l'Outaouais. (1997). *Nos adolescents, parlons-en! Projet des parents des jeunes du 1^{er} cycle du secondaire*. Centre ontarien d'information en prévention.
- Richer, J. (1996). *Le décrochage scolaire: des chiffres qui parlent et se contredisent*. Interface 17 (2), mars-avril.
- Rivard, C. (1992). *Les décrocheurs scolaires, les comprendre, les aider*. Éditions Hurtubise HMH. La Salle.
- Rivard, C. (1995). *Conseils pratiques pour réussir au secondaire*. Les Éditions Septembre-Collection choisir enr.
- Robitaille, J. (1990). *Le coffre à outils : Méthodologie du travail intellectuel pour les élèves de 1^{ère} secondaire*. Commission scolaire régionale de Chambly. Service des ressources éducatives.
- Rousseau, R., Papillon, S., Paquin, M., Dumais, G., et al., (1996). *L'assistance éducative parentale*. Département des sciences de l'éducation. Université du Québec à Rimouski.

- Roy, G. (1993). *Procès technocratique et stigmatisation sociale : le cas de l'abandon scolaire au secondaire*. NPS, vol. 6, no. 2.
- Royer, E. (2003). *Les élèves en difficulté : ensemble vers la réussite*. RND, septembre. Vol. 101. No.8.
- Royer, E. Moisan, S. Payeur, C. Vincent, S. (1995). *L'ABC de la réussite scolaire*. Éditions Saint-Martin.
- Saint-Amant, J-C. (2004). *Plus de décrochage scolaire en milieu défavorisé*. Source : Le Soleil, 23 novembre 2004.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Éditeur : Gaëtan Morin.
- Sirois, C. (2003). *Le développement de compétences chez des parents pour favoriser la construction de l'estime de soi de leur enfant*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Rimouski.
- Trudelle, D. (1991). *Sentiment de compétences, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, R (dir.). (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Éditeur : Gaëtan Morin.
- Vallerand, R., Sénéchal, C. (1993). *Une analyse motivationnelle de l'abandon des études*. Apprentissage et socialisation, 15, no. 1, printemps, p.49-62.

