



Université d'Ottawa • University of Ottawa

PERMISSION DE REPRODUIRE ET DE DISTRIBUER LA THÈSE

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISTRIBUTE THE THESIS

NOM DE L'AUTEUR / NAME OF AUTHOR:	BÉDARD, Catherine
ADRESSE POSTALE / MAILING ADDRESS:	1370 CUMBERLAND RIDGE DR. CUMBERLAND ON K4C1E1
GRADE / DEGREE:	ANNÉE D'OBTENTION / YEAR GRANTED
M.A. (Éducation - Conc.: Psychopédagogie)	2003
TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS: ÉTUDE AUPRÈS DES PARENTS D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE À L'ÉLÉMENTAIRE DE LEUR PERCEPTION DE L'IMPORTANCE RELATIVE DES TROIS AXES DE L'ASSISTANCE ÉDUCATIVE PARENTALE.	

L'auteur permet, par la présente, la consultation et le prêt de cette thèse en conformité avec les règlements établis par le bibliothécaire en chef de l'Université d'Ottawa. L'auteur autorise aussi l'Université d'Ottawa, ses successeurs et cessionnaires, à reproduire cet exemplaire par photographie ou photocopie pour fins de prêt ou de vente au prix coûtant aux bibliothèques ou aux chercheurs qui en feront la demande.

Les droits de publication par tout autre moyen et pour vente au public demeureront la propriété de l'auteur de la thèse sous réserve des règlements de l'Université d'Ottawa en matière de publication de thèses.

The author hereby permits the consultation and the lending of this thesis pursuant to the regulations established by the Chief Librarian of the University of Ottawa. The author also authorizes the University of Ottawa, its successors and assignees, to make reproductions of this copy by photographic means or by photocopying and to lend or sell such reproductions at cost to libraries and to scholars requesting them.

The right to publish the thesis by other means and to sell it to the public is reserved to the author, subject to the regulations of the University of Ottawa governing the publication of theses.

N.B. LE MASCULIN COMPREND ÉGALEMENT LE FÉMININ

x 27 mars 03

DATE

x Catherine Bédard

(AUTEUR)

SIGNATURE

(AUTHOR)



Université d'Ottawa • University of Ottawa



Université d'Ottawa - University of Ottawa

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET
POSTDOCTORALES

FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES

BÉDARD, Catherine

AUTEUR DE LA THÈSE - AUTHOR OF THESIS

M.A. (Éducation - conc.: psychopédagogie)

GRADE - DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT - FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

TITRE DE LA THÈSE - TITLE OF THE THESIS

Étude des trois axes de l'assistance éducative parentale auprès des parents
d'élèves en difficulté d'apprentissage à l'élémentaire

Michelle Bourassa

DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS SUPERVISOR

EXAMINATEURS DE LA THÈSE - THESIS EXAMINERS

R. Leblanc

M. Paquin

J.-M. De Koninck, Ph.D.

LE DOYEN DE LA FACULTÉ DES ÉTUDES
SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES

SIGNATURE

J.-M. De Koninck

DEAN OF THE FACULTY OF GRADUATE
AND POSTDOCTORAL STUDIES

CATHERINE BÉDARD

**Étude des trois axes de l'assistance éducative parentale auprès des parents
d'élèves en difficulté d'apprentissage à l'élémentaire**

Thèse présentée à la
Faculté des Études Supérieures et de la recherche
Université d'Ottawa
pour l'obtention du grade de Maîtrise (M.A.)

Faculté d'éducation

© Catherine Bédard, Ottawa, Canada, 2003



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

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

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-79326-5

Canada

RÉSUMÉ

Cette recherche examine l'assistance éducative des parents auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage à l'élémentaire. L'assistance éducative parentale se définit comme l'assistance que les parents offrent à leur enfant au plan des tâches scolaires. Elle est étudiée au regard de trois axes et de leur relation : l'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif, l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire et l'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives. Trente-six (36) parents répondent à un questionnaire sur leurs attitudes et leurs représentations par rapport aux composantes de ces trois axes. Les résultats suggèrent que les parents d'élèves en difficultés d'apprentissage accordent une importance certaine à chacun des axes étudiés et que ces axes entretiennent entre eux des rapports de dépendance qui offrent un éclairage utile à quiconque souhaite accompagner des parents d'élèves en difficultés d'apprentissage.

RECONNAISSANCE

Au terme de cette recherche, il me fait grandement plaisir de remercier très sincèrement la professeure Michelle Bourassa qui a su me guider de manière extraordinaire tout au long de ma thèse de maîtrise. Sa disponibilité, ses encouragements, son soutien inconditionnel et sa confiance en moi m'ont permis de vivre une expérience des plus enrichissantes. C'est elle qui a maintenu ma motivation pendant les moments difficiles de la réalisation de cette étude. L'accompagnement reçu pendant le déroulement de cette recherche demeurera inoubliable.

Je désire aussi adresser des remerciements aux membres du comité de thèse, en particulier à Raynald Lacasse, qui a su simplifier beaucoup de choses, à Maryse Paquin pour l'intérêt porté à ce domaine de recherche, et à Raymond Leblanc qui, en bout de piste, a accepté de faire partie de cette équipe.

À mes parents et amies qui m'ont constamment supportée dans mon travail, je dis chaleureusement merci.

Enfin, je remercie tous les participant-es qui ont contribué de manière significative au succès de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE.....	7
État de la situation.....	8
L'élève en difficulté d'apprentissage au primaire.....	10
L'évaluation de l'élève en difficulté d'apprentissage en Ontario.....	16
L'importance de l'assistance éducative parentale.....	18
Problème spécifique à la recherche.....	21
Questions de recherche.....	21
CHAPITRE 2 – CADRE THÉORIQUE.....	23
Référents théoriques sur l'importance de l'assistance éducative parentale.....	24
Le besoin d'assistance et de soutien parentaux auprès de l'élève en difficulté d'apprentissage.....	27
L'assistance éducative parentale.....	28
Les parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif.....	28
Les parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire.....	34
Les parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives.....	39
Représentation des parents à travers les trois axes de l'assistance éducative parentale.....	42
L'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif.....	43
L'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire.....	45
L'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives.....	47

Complémentarité des trois axes.....	48
CHAPITRE 3 – CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	52
Type de recherche.....	53
Instrumentation.....	54
Identification d'un questionnaire d'entrevue.....	54
Validation de l'adaptation du questionnaire.....	58
Première validation inter-juges.....	59
Deuxième validation inter-juges.....	60
Comparaison des questionnaires.....	61
Analyse de consistance interne.....	62
Ajouts liés aux données socio-économiques.....	63
Terrain et participants.....	64
Description de l'échantillon.....	66
Méthode de collecte de données : justification et validité.....	69
Collecte de données.....	71
Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités.....	71
Démarche auprès des partenaires scolaires.....	72
Réalisation des entrevues.....	73
Spécification des sous-sections des axes.....	74
Description des mécanismes visant à définir les sous-sections des trois axes.....	78
Cohérence des énoncés du questionnaire.....	82
Analyse statistique.....	85
Procédure d'analyse des résultats.....	86

CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	91
Description des variables statistiquement significatives.....	92
Les variables statistiquement significatives.....	95
Analyse des variables statistiquement significatives.....	96
Conclusion.....	112
CHAPITRE 5 – INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	118
Profils susceptibles de distinguer les parents.....	119
Les parents comme gestionnaires de l’encadrement éducatif.....	122
Les parents comme modèles au plan de l’apprentissage scolaire.....	127
Les parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives.....	134
Questions de la recherche.....	139
En guise de conclusion.....	146
CONCLUSION.....	152
Résumé.....	153
Contribution de la recherche.....	154
Limites de la recherche.....	156
Pistes éventuelles.....	157
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	159

LISTE DES APPENDICES

	Page
APPENDICE A Tableau des exigences pour le DSM-IV.....	174
APPENDICE B Plan d'enseignement individualisé (PEI).....	176
APPENDICE C Échelle des compétences éducatives parentales (ECEP).....	180
APPENDICE D Première validation inter-juges.....	187
APPENDICE E Deuxième validation inter-juges.....	189
APPENDICE F Comparaison des données socio-économiques.....	191
APPENDICE G Questionnaire de la recherche.....	198
APPENDICE H Projet présenté aux directions d'école.....	207
APPENDICE I Présentation du projet aux parents.....	214
APPENDICE J Lettre de l'enseignante-ressource.....	221
APPENDICE K Approbation déontologique du Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités.....	223
APPENDICE L Rappel aux parents.....	225
APPENDICE M Grille adaptée de la chercheure.....	227

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1 - Comparaison des énoncés du questionnaire.....	62
Tableau 2 - Sexe des répondants.....	66
Tableau 3 - Statut familial.....	67
Tableau 4 - Âge des parents.....	67
Tableau 5 - Revenu familial annuel.....	67
Tableau 6 - Occupation de la mère.....	67
Tableau 7 - Occupation du père.....	68
Tableau 8 - Scolarité de la mère.....	68
Tableau 9 - Scolarité du père.....	68
Tableau 10 - Origine ethnique de la mère.....	68
Tableau 11 - Origine ethnique du père.....	69
Tableau 12 - Langue parlée à la maison.....	69
Tableau 13 - Énoncés changés.....	88
Tableau 14 - Résultats des énoncés éliminés.....	89
Tableau 15 - Variables statistiquement significatives.....	92
Tableau 16 - Résumé des résultats statistiquement significatifs.....	94
Tableau 17 - Pourcentages des axes de l'assistance éducative parentale selon le niveau de scolarité du père.....	100
Tableau 18 - Pourcentages des axes de l'assistance éducative parentale selon le revenu familial.....	101
Tableau 19 - Relation des variables scolarité du père et revenu familial.....	103
Tableau 20 - Pourcentages obtenus de l'axe modèles selon la scolarité et l'occupation de la mère.....	106

Tableau 21 - Pourcentages obtenus de l'axe encadrement éducatif selon la langue...	108
Tableau 22 - Pourcentages obtenus de l'axe encadrement éducatif selon le statut.....	109
Tableau 23 - Pourcentages obtenus de l'axe encadrement éducatif selon la difficulté avec les devoirs.....	110
Tableau 24 - Pourcentages obtenus de l'axe encadrement éducatif selon la cote générale.....	112
Tableau 25 - Résumé des résultats statistiquement significatifs.....	141

LISTE DES GRAPHIQUES

	Page
Graphique 1 - La distribution des fréquences des réponses sur l'axe de l'encadrement éducatif	123
Graphique 2 - La distribution des fréquences des réponses sur l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire	128
Graphique 3 - La distribution des fréquences des réponses sur l'axe de médiateurs des habiletés sociales et affectives.....	135

INTRODUCTION

Les tâches quotidiennes, le travail et la constitution d'une nouvelle famille représentent autant de pressions sur les parents d'aujourd'hui. Tous ces facteurs peuvent parfois même occasionner certains problèmes d'ajustement ainsi que des difficultés importantes parmi les membres de la famille (Dandurand et Dulac, 1992). Par exemple, les exigences financières qui incombent aux jeunes parents désireux de rencontrer les besoins des enfants supposent souvent que les deux parents vont accepter d'occuper un emploi stable. Or, cet emploi peut s'accompagner de pressions liées à la performance et même à des promotions difficiles à refuser pour qui veut garder son emploi. Ces diverses exigences liées au marché du travail font parfois en sorte que les parents doivent consacrer plus de temps à leur travail. De retour à la maison, les parents n'ont pas fini leur journée ; ils doivent encore, en plus de gérer toutes les tâches scolaires et parascolaires, voir aux besoins de leurs enfants et assumer toutes les autres tâches éducatives parentales (Goupil, 1997a). Il va sans dire que ces nombreuses exigences peuvent laisser les parents à bout de souffle (Goupil, 1997a ; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996 ; Saint-Laurent, 2002).

Ce manque de temps est d'autant plus criant pour les parents de jeunes enfants et à plus forte raison, de jeunes enfants fréquentant l'école élémentaire (Dauber & Epstein, 1993). En effet, en dépit de toutes les préoccupations quotidiennes, ces parents, au delà de s'occuper des besoins de base tels une bonne nutrition, un repos et un environnement physique adéquats, doivent aussi reconnaître l'importance d'offrir une présence éducative de qualité (Claes et Comeau, 1996). Ils doivent s'assurer que leur enfant et, ce, dès leur jeune âge, s'épanouisse dans un environnement éducatif qui

suscite le développement de ses habiletés d'adaptation à la vie (Goupil, 1997 ; Parent et Paquin, 1994). Pour ce faire, ces parents doivent offrir à leur enfant un environnement optimal, c'est-à-dire le plus susceptible d'établir des attentes réalistes pour leur enfant afin qu'il connaisse des progrès¹. De plus, l'enfant doit savoir qu'il peut toujours compter sur ses parents pour partager ses joies et ses préoccupations. Or, il est communément accepté que, dans le contexte d'aujourd'hui, le désir d'être de bons parents peut être négativement affecté par le manque chronique de temps consacré aux enfants du fait des engagements des parents sur le marché du travail ; ce manque de temps peut, directement et indirectement, avoir un effet déprimant sur certains enfants (Rousseau, Papillon et Paquin, 1996). En effet, lorsque les parents échouent à offrir une attention qui s'étend au delà des besoins de base pour offrir un encadrement et un support émotif adéquat et constant, ils se trouvent souvent aux prises avec des enfants problèmes qui, pour pallier à ce manque d'attention, développent des comportements inadéquats, voire même indésirables qui peuvent parfois aller jusqu'à compromettre leur apprentissage (Claes et Comeau, 1996 ; Rousseau, Papillon et Paquin, 1996). Tous ces éléments soulignent l'importance de l'assistance éducative. Ceci est encore plus vrai lorsqu'un enfant éprouve des difficultés particulières (Fréchette, 1996 ; Goupil, 1997 ; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996 ; Keogh, 1998/1999 ; Paquin, Papillon, et Rousseau, 1996).

En effet, tous les enfants n'ont pas les mêmes besoins et certains requièrent davantage d'aide que d'autres pour progresser en milieu scolaire. Parmi ces derniers, les

1. Dans cette étude, l'expression "progrès" signifie un avancement au niveau des connaissances.

enfants en difficulté d'apprentissage représentent une clientèle qui dépend, à plusieurs égards, de la qualité de l'assistance éducative parentale pour assurer son cheminement scolaire optimal et, par extension, son progrès scolaire. Pour bien comprendre l'importance relative de pareille assistance sur l'élève en difficulté d'apprentissage, il importe, d'une part, d'examiner les principaux axes de cette assistance et, d'autre part, de retracer quels liens ils entretiennent avec le cheminement scolaire de l'élève. L'examen de ses axes et des relations entretenues entre ceux-ci avec le cheminement scolaire de l'élève en difficulté d'apprentissage de même qu'avec la situation socio-démographique de sa famille constitue l'objet de la présente recherche.

Du fait qu'il rencontre des échecs de manière répétitive, l'élève en difficulté d'apprentissage éprouve des besoins encore plus grands que l'élève sans difficulté en ce qui a trait à l'aide apportée mais aussi au travail de valorisation de l'élève. À cet égard, l'assistance éducative parentale joue un rôle indéniable. L'ensemble des études sur le sujet (Association Québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA) en ligne ; Fréchette, 1996 ; Goupil, 1997 ; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996 ; Keogh, 1998/1999 ; Paquin, Papillon, et Rousseau, 1996 ; Pelletier, 1985) démontre que les parents de ces enfants doivent répondre à leurs besoins, que leur choix de réponses doit être positif et, que ces réponses doivent porter sur l'établissement d'exigences et de structures adéquates.

Pour bien cerner l'assistance éducative parentale, il importe dans un premier temps de définir ce concept et ce concept en contexte. La présente recherche concerne

spécifiquement l'assistance éducative parentale auprès de parents d'élèves en difficulté d'apprentissage. Si cette assistance porte sur la présence que les parents fournissent à leur enfant pour assurer son plein développement, elle examine de manière spécifique les liens qu'elle entretient avec les enjeux scolaires tels que la gestion des travaux scolaires, la motivation scolaire, le bien-être de l'enfant au sein de l'école et, enfin, la qualité de ses relations interpersonnelles avec son entourage. Afin de circonscrire ce travail, trois axes méritent d'être pris en considération. Il s'agit de l'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif, celui des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire et, enfin, celui des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives susceptibles d'affecter la qualité de l'intégration scolaire de l'enfant.

Le premier axe, celui de la gestion de l'encadrement éducatif parental auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage, sera étudié sous l'angle des parents comme gestionnaires des devoirs de l'enfant, de l'encadrement disciplinaire et de la collaboration avec l'école. Le second axe, soit celui des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire, comprend les attitudes et les priorités des parents, c'est-à-dire leurs habitudes intellectuelles, la manifestation de leur intérêt et de la place qu'ils attribuent à l'éducation scolaire ainsi que l'aménagement de leur environnement de façon à le rendre propice à l'apprentissage. Finalement, l'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives s'intéresse à l'accompagnement offert pour augmenter le bien-être de leur enfant, en examinant la qualité du temps passé et l'authenticité de la communication avec lui ainsi que l'accompagnement offert à

l'enfant dans l'expression des sentiments et dans le développement de l'estime de soi. Ces trois axes englobent les tâches parentales nécessaires au développement optimal des apprentissages scolaires de l'enfant en difficulté d'apprentissage.

Notre intérêt tout particulier pour le sujet qu'est l'assistance éducative parentale auprès des élèves en difficulté d'apprentissage découle des expériences vécues par la chercheuse au moment des stages en formation à l'enseignement. Cette dernière a remarqué que les parents des enfants en difficulté d'apprentissage jouaient un très grand rôle dans les apprentissages scolaires et que les enseignantes ressources de l'école mentionnaient que, parmi les composantes se rapportant à ce rôle, il en était certaines qui gagnaient à être révisées si les parents de ces élèves souhaitaient offrir un support optimal à leur enfant. Ces deux remarques méritaient d'être explorées pour comprendre quelles attitudes et quelles tâches parentales reflétaient véritablement ce groupe de parents d'élèves aux prises avec des difficultés scolaires. Il était donc approprié de bien circonscrire quelles composantes semblaient jouer un rôle déterminant au plan de l'assistance à offrir à ces élèves. En examinant la littérature portant sur l'assistance éducative parentale, plusieurs composantes ont émergé. Elles furent regroupées autour de trois axes principaux, soit celui des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif, celui des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire et enfin, celui des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives.

Notre définition de l'assistance éducative parentale est alors les parents qui se présentent comme gestionnaires de l'encadrement éducatif, comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire et comme médiateurs des habiletés sociales et affectives. Le présent projet examine donc les composantes de l'assistance éducative parentale les plus susceptibles d'aider au plan scolaire les élèves en difficulté d'apprentissage. Pour ce faire, la présente thèse procède comme suit : le chapitre 1 définit la problématique en discutant de l'état de la situation des élèves en difficulté d'apprentissage, de l'assistance éducative parentale et de ses trois axes, et présente les questions de recherche. Le chapitre 2, le cadre théorique de la présente thèse, décrit ce que les ouvrages dans le domaine de l'assistance éducative parentale apportent à notre compréhension des trois axes, et comment cet apport se rattache aux grands modèles éducatifs.

Pour leur part, les chapitres 3, 4 et 5 présentent respectivement les fondements méthodologiques et les outils d'analyse utilisés aux fins du présent projet, les analyses des résultats et enfin, les interprétations découlant de ces analyses. La thèse se termine sur les conclusions pouvant être tirées au regard des questions auxquelles cette thèse tente de répondre et de sa contribution à l'avancement de nos connaissances à ce sujet.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Le présent chapitre met en évidence la situation d'un élève en difficulté d'apprentissage et l'importance du rôle des parents face à ces enfants.

État de la situation

Certains parents ne réalisent pas toujours à quel point ils occupent un rôle important et ont une responsabilité énorme vis-à-vis la vie scolaire de leurs enfants. Cette situation s'explique sans doute du fait que, contrairement à tout autre métier qui comporte le même niveau de responsabilités, les parents sont parachutés dans ce métier sans préparation explicite. Lorsqu'on s'arrête à se demander quelles sont les principales responsabilités inhérentes à ce métier, la littérature s'accorde généralement pour en identifier trois. Selon Deslandes et Potvin (1998), elles sont l'importance d'offrir un encadrement éducatif adéquat, la nécessité de se percevoir comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire, et enfin, les responsabilités des parents d'agir comme médiateurs des habiletés sociales et affectives de leur enfant.

Cependant, tous les enfants n'ont pas les mêmes besoins au plan de l'assistance éducative parentale. En effet, ceux qui aiment l'école, qui ont de la facilité à s'intégrer dans la vie sociale et qui n'éprouvent pas de difficultés particulières exigent peut-être moins d'attention et d'assistance directe de la part de leurs parents. Ces enfants aiment l'école sans doute du fait qu'ils se retrouvent devant des défis réalisables, pertinents et amusants pour lesquels ils n'éprouvent pas de difficulté particulière, de sorte qu'ils sont bien intégrés et, ce, tant au plan scolaire que social (Meirieu, 1996).

Les facteurs susceptibles d'expliquer cette absence d'investissement sont multiples. Certains élèves réagissent peut-être au fait que les défis posés par l'école, quels qu'ils soient (scolaires ou sociaux), leur semblent parfois irréalistes ; devant une difficulté perçue comme insurmontable, il se peut que certains perdent tout espoir, ressentent un profond malaise face à leur(s) difficulté(s) et, convaincus qu'ils n'ont pas ce qu'il faut pour réussir, en viennent à se sentir parfaitement découragés. Convaincus de leur impuissance, ils ne mettront pas l'effort requis de sorte que l'échec devient un cercle vicieux (Bourassa, 2000). Un second groupe d'élèves réagit vraisemblablement au fait que les défis qu'ils doivent relever à l'école ne présentent aucune facette qui susciterait de leur part intérêt et plaisir. Or, sans ces qualités, une activité scolaire devient une tâche qui porte toute la lourdeur d'un fardeau (Ditisheim, 1991). L'effort qu'ils consentent à investir vise alors non plus à apprendre mais à se débarrasser au plus vite de la tâche en répondant aux exigences sans s'y investir (Bourassa, 2000).

Pour expliquer cette deuxième situation, Bolduc (1994) attribue cette perte d'intérêt au fait que les enfants ne sont pas exposés à des projets de nature éducative à la maison. En effet, l'identification aux parents et le travail de modélisation que ceux-ci offrent sert de base à la motivation que les élèves ont de l'école (Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2000). Or, selon Tardif (1997), la motivation est un atout essentiel susceptible d'aider ces enfants à surmonter les difficultés d'apprentissage aussi bien, par ailleurs, que leur manque d'intérêt. S'il est vrai que d'autres préoccupations sociales, professionnelles et économiques laissent désormais aux parents moins de temps à consacrer aux enfants, ce problème est encore plus critique lorsqu'il est question

d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (Rousseau, Papillon et Paquin, 1996). Qu'entendons-nous par cette expression " élève en difficulté d'apprentissage ". La prochaine section définit cette expression.

L'élève en difficulté d'apprentissage au primaire

L'élève en difficulté d'apprentissage est un enfant qui démontre un écart important entre son potentiel intellectuel et son rendement scolaire. Il démontre également un écart dans son quotient intellectuel (QI), entre sa performance verbale et sa performance non verbale (DSM-IV, 1996 ; Goupil, 1997). Ce type d'enfants connaît des difficultés particulières lorsqu'il doit organiser et regrouper des informations et aussi lorsqu'il doit les retenir (Association Québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA), en ligne). L'AQETA (en ligne) et Mailloux (1992) ajoutent que les difficultés d'apprentissage se manifestent par des retards ou des difficultés au niveau de l'attention, la mémoire, le raisonnement, la coordination, la communication, la lecture, l'écriture, l'orthographe, le calcul, la sociabilité et de la maturité affective. Plusieurs de ces enfants semblent aussi éprouver des problèmes de langage. Or, lorsqu'un enfant ne possède pas le vocabulaire servant à étiqueter les objets du monde, il se trouve presque automatiquement en difficulté d'apprentissage puisqu'il ne peut s'appuyer sur le langage pour saisir les mécanismes de communication écrite ou lue (A. Duguay, communication personnelle, mars 1993). Les conséquences liées aux difficultés d'apprentissage peuvent se voir dans la désorganisation psychomotrice, dans les difficultés de traitement de l'information visuelle et auditive, et dans le retard de l'acquisition de la parole (Goupil, 1997 ; Juhel, 1998).

Si cette définition est indéniablement vaste et relativement vague, les causes des difficultés d'apprentissage le sont tout autant. En effet, les auteurs affirment que les causes peuvent être génétiques, neurologiques, ou encore pédagogiques, psychologiques ou affectives (Develay, 1998 ; Juhel, 1998). Les auteurs concluent que pour réussir à l'école, ces enfants ont besoin de mesures sociales, pédagogiques ou éducatives particulières (Legendre, 1993 ; Saint-Laurent et al., 1995).

Les problèmes liés à la définition des difficultés d'apprentissage ne sont pas nouveaux. En effet, en traçant un bref aperçu historique de cette terminologie, l'on constate que l'expression est apparue pour la première fois en 1963. À cette époque, Kirk tente une première définition des difficultés d'apprentissage (learning disabilities) mais il ne parvient pas à obtenir un consensus sur sa définition parmi la communauté d'experts. En 1968, l'Association américaine pour les difficultés d'apprentissage (AACLD) ratifiait néanmoins la définition de Kirk, une ratification qui donnait naissance peu après à la loi publique américaine (PL 94-142). Encore aujourd'hui, la définition proposée par Kirk (1989) reste la définition la plus acceptée partout dans le monde, et celle qui continue d'inspirer les définitions les plus récentes. Cette définition se lit comme suit :

The term “ children with specific learning disabilities ” means those children who have a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language, spoken or written, which disorder may manifest itself in imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell, or to do mathematical calculations. Such disorders include such conditions as perceptual handicaps, brain injury, minimal brain dysfunction,

dyslexia, and developmental aphasia. Such term does not include children who have learning problems which are primarily the result of visual, hearing, or motor handicaps, of mental retardation, of emotional disturbance, or of environmental, cultural, or economic disadvantage. (1989 : p.185)

Kirk ajoute à cette définition six composantes puisque, pour cet auteur, chacune d'entre elles constitue un élément essentiel de l'identification. Ces composantes sont les suivantes :

1) intellectuelle :

Tel qu'évalué par les résultats obtenus du quotient intellectuel (QI), l'enfant en difficulté d'apprentissage peut se situer dans la limite inférieure des scores dit normaux et aussi obtenir des résultats qui se situent dans la moyenne normale à ce même test. L'enfant est jugé en difficulté d'apprentissage lorsque son rendement scolaire se situe en dessous de ce que les résultats de son quotient intellectuel (QI) permettent d'anticiper.

2) procédurale :

L'enfant en difficulté d'apprentissage peut éprouver de la difficulté à savoir comment s'y prendre pour exécuter une tâche. Cet enfant éprouve de la difficulté au niveau de l'organisation, c'est-à-dire dans son habileté à repérer une information précise dans un texte, à procéder par étape, à suivre plus qu'une directive à la fois ; de plus, sa perception, son orientation spatiale ainsi que ses capacités de concentration augmentent ses difficultés à bien accomplir la tâche.

3) scolaire :

L'enfant en difficulté d'apprentissage peut accuser un retard plus ou moins important dans ses apprentissages scolaires, retard occasionné directement par ses difficultés d'apprentissage.

4) différentielle :

L'enfant manifeste habituellement une différence de rendement dans les matières scolaires. Chaque élève doit recevoir un enseignement en rapport à ces capacités. On doit lui offrir un programme adapté à son mode d'apprentissage et à ses capacités.

5) neurologique :

Les difficultés rencontrées s'expliquent parfois par un problème au plan du fonctionnement neurologique de l'élève (lésion ou dysfonction cérébrale).

6) par exclusion :

Les problèmes de l'élève ne peuvent s'expliquer par la présence de certains handicaps au plan moteur, sensoriel, ou intellectuel.

La définition de Kirk a certainement influencé les définitions plus récentes qui se sont ajoutées au cours des années. La suivante, qui vient de l'Association de Psychiatrie Américaine (1996), mérite d'être prise en considération puisqu'il s'agit de la définition sur laquelle toutes les institutions éducatives et sociales, de par le monde (à tout le moins occidental), s'en inspire pour définir diverses anomalies. Cette définition se trouve dans le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV, 1996), un manuel reconnu internationalement, qui a été construit pour répondre à la fois aux exigences de la pratique clinique que de la recherche et qui fournit des diagnostics des troubles mentaux chez les humains. L'appendice A présente un tableau énumérant les exigences auxquelles se conforme le DSM-IV. Le DSM-IV (1996) définit les difficultés d'apprentissage comme suit :

Le diagnostic d'un Trouble des apprentissages est porté lorsque les performances du sujet à des tests standardisés, passés de façon individuelle, portant sur la lecture, le calcul ou l'expression écrite sont nettement au-dessous du niveau escompté, compte tenu de son âge, de son niveau scolaire et de son niveau intellectuel. Les problèmes d'apprentissage interfèrent de manière significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie courante qui nécessitent de savoir lire, compter ou écrire. (1996 : p.54)

Le DSM-IV (1996) ajoute à cette définition des précisions importantes, à savoir que :

- “ - la caractéristique essentielle du trouble de la lecture est une faiblesse des réalisations en lecture (exactitude, rapidité ou compréhension) ;
- la caractéristique essentielle du trouble du calcul est une faiblesse des aptitudes en mathématiques (suivre les étapes d'un raisonnement mathématique, dénombrer des objets, apprendre les tables de multiplication) ;
- la caractéristique essentielle du trouble de l'expression écrite est une faiblesse des capacités d'expression écrite (composer des textes écrits, erreurs de grammaire ou de ponctuation au sein des phrases, mauvaise construction des paragraphes, fautes d'orthographe nombreuses, une très mauvaise calligraphie) ”.

Étant donné que la présente recherche s'effectue en Ontario, nous nous attachons dans le présent paragraphe à se référer à la définition des difficultés d'apprentissage ayant cours dans la province. La connaissance de cette définition est d'autant plus importante que les parents interviewés sont ceux dont l'enfant a été légalement diagnostiqué comme présentant une difficulté d'apprentissage. La définition retrouvée dans le document intitulé Ministère de l'éducation de l'Ontario (2001) se lit comme suit : “ Difficulté éprouvée tant sur le plan des études que sur le plan social, dans l'un ou

l'autre des processus nécessaires à l'utilisation des symboles de communication ou du langage parlé :

a) qui n'est pas essentiellement due à : une déficience visuelle ; une déficience auditive ; un handicap physique ; un handicap de développement ; une perturbation affective primaire ; une différence culturelle ; et

b) qui entraîne un écart considérable entre le rendement scolaire et l'aptitude intellectuelle ainsi que des déficiences dans : le langage réceptif (écoute, lecture) ; l'assimilation du langage (pensée, idéation, intégration) ; le langage expressif (parole, orthographe, écriture) ; le calcul.

c) qui peut être associée à : un trouble de la perception ; une lésion cérébrale ; un dysfonctionnement cérébral mineur ; la dyslexie ; l'aphasie d'évolution ". Dans ce même document, le ministère de l'éducation de l'Ontario (2001) souligne que cette anomalie est celle qui est la plus souvent rencontrée. "

En comparant ces trois définitions, il appert que la définition originale de Kirk continue d'influencer les définitions utilisées dans les autres sources examinées. En effet, c'est Kirk (1989) qui, le premier, précise que les difficultés touchent les processus psychologiques de base occasionnant des difficultés du langage (oral ou écrit) du calcul. Ces difficultés peuvent servir d'indices permettant d'identifier un problème au plan du fonctionnement neurologique. Or, les deux autres définitions reprennent le fait que les difficultés d'apprentissage scolaires affectent essentiellement le langage, la lecture, l'écriture et les mathématiques. De plus, ces définitions soulignent l'importance de fournir des informations susceptibles de conférer une dimension opérationnelle à ces difficultés. Enfin, les deux définitions plus récentes ajoutent certaines précisions. Ainsi,

le DSM-IV (1996) se distingue en plaçant davantage l'accent sur la notion de l'écart dans les performances de l'élève. Il insiste aussi sur le fait que les résultats aux tests ne rendent toujours pas justice, par exemple, à l'intelligence ou à l'âge de l'élève. De son côté, le ministère de l'éducation de l'Ontario (2001) parle d'attitudes, ou plutôt d'anomalies chez l'élève, ce qui demande une aide supplémentaire de la part des enseignants de l'école. Cette définition, plus générale, ne spécifie pas dans quelles matières les anomalies se présentent afin de se mériter un appui, ce qui permet donc de venir en aide à tous les élèves qui présentent des difficultés, comme par exemple en sciences ou en anglais, et non seulement ceux éprouvant des difficultés en mathématiques ou en français (lu, oral, écrit).

Quel lien peut-on établir entre cette définition et l'objet de la présente recherche ?

La prochaine section aborde précisément cette question.

L'évaluation de l'élève en difficulté d'apprentissage en Ontario

À l'école, l'enfant doit démontrer une capacité à répondre de manière concrète aux attentes et aux contenus d'apprentissage fixés par l'enseignant. Dans le cas de l'élève identifié en difficulté d'apprentissage, ces attentes et ces contenus d'apprentissage se doivent d'être modifiés. Pour ce faire, le ministère de l'éducation de l'Ontario, dans sa Loi sur l'éducation, a institué l'obligation d'identifier cet élève. En accord avec les définitions présentées précédemment, un élève est identifié comme ayant des difficultés d'apprentissage lorsque ses performances à des tests standardisés

se révèlent considérablement au-dessous du résultat attendu, soit en lecture, en écriture ou en calcul.

Au moment de l'identification, le comité d'identification, formé de la direction de l'école, de l'enseignante de l'élève, de l'enseignante-ressource et des parents de l'élève, est invité à définir un plan d'enseignement individualisé (PEI). Ce plan, tel que mis en évidence en appendice B, offre une description des caractéristiques de l'élève ainsi que de ses forces et ses besoins, des objectifs à long terme, de son rendement actuel et des méthodes d'évaluation. De plus, le PEI précise les attentes et les contenus d'apprentissage, les stratégies pédagogiques pour les atteindre, les intervenant(e)s chargé(e)s de la mise en œuvre, et enfin, de l'évaluation des progrès. Afin d'évaluer la présence ou non de tels progrès, le ministère a aussi institué l'obligation de procéder à une révision soit annuelle, soit pluriannuelle du placement de l'élève comme de son PEI. Cette révision est d'ailleurs aussi inscrite dans la Loi scolaire de l'Ontario.

Cette même loi oriente l'identification des difficultés d'apprentissage des élèves dès leur entrée à l'école, dès la maternelle, soit dès l'âge de quatre ans. Cependant, ce processus de dépistage précoce ne se traduit pas par des sommes additionnelles permettant de subventionner les services d'une aide spécialisée (enseignante-ressource) avant la fin du premier cycle de l'élémentaire. Par voie de conséquence, l'assistance éducative parentale devient d'autant plus critique à cette époque initiale du parcours scolaire. Ce dernier point justifie l'objet de la présente étude qui consiste à mieux comprendre l'impact de l'assistance éducative parentale sur la performance scolaire des élèves de l'élémentaire aux prises avec des difficultés d'apprentissage.

L'importance de l'assistance éducative parentale

Lorsque le système scolaire dépiste un enfant en difficulté d'apprentissage, il propose typiquement deux ajouts à l'encadrement déjà disponible : offrir à l'élève, bien que parfois tardivement étant donné les contraintes budgétaires, l'aide supplémentaire d'une enseignante-ressource et demander le soutien et la collaboration de l'environnement familial. La collaboration peut s'exprimer à travers diverses demandes, par exemple la participation ainsi que le partage d'une tâche ou d'une responsabilité (Bouchard, 1998a ; Bouchard, Pelchat et Boudreault, 1996 ; Claes et Comeau, 1996 ; Deslandes, 1999 ; Lacharité, Moreau et Moreau, 2000). La collaboration entre l'école et la famille a comme avantages d'informer les parents de la situation de leur enfant à l'école et d'échanger sur ses apprentissages (Goupil, 1997a). Dès l'entrée scolaire, cette collaboration a un effet déterminant aux plans tant scolaire que social pour l'élève en difficulté d'apprentissage (Dandurand et Dulac, 1992 ; Saint-Laurent, 2002 ; Goupil, 1997a).

Toutes les études démontrent que la collaboration entre les parents et les intervenants scolaires joue un rôle déterminant dans le cheminement scolaire de l'enfant (Akkari, 1999 ; Claes et Comeau, 1996 ; Cooper, Lindsay & Nye, 1998 ; Fortin et Mercier, 1994 ; Gaziel et Warnet, 1996 ; Gorges & Elliott, 1995 ; Greenwood & Hickman, 1991 ; Hébert, 1999 ; Hébert, 1998 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Lafleur, 2000 ; Le Devoir, 2001 ; Normandeau et Nadon, 2000 ; Pagé et Gravel, 1998 ;

Reynolds & Walberg, 1992 ; Rousseau, Papillon et Paquin, 1996 ; Royer et al., 1995 ; Royer et al., 1992). Ce rôle devient encore plus important lorsqu'il s'agit d'enfants en difficulté d'apprentissage puisque ces élèves demandent un soutien additionnel autant à l'école qu'à la maison (Goupil, 1997 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Juhel, 1998 ; Saint-Laurent, 2002 ; Saint-Laurent et al., 1995). L'importance de la collaboration et du soutien des parents dans l'aide apportée aux élèves en difficulté d'apprentissage nous amène à définir l'assistance éducative parentale. Nous définissons l'assistance éducative parentale comme les systèmes de support apporté par les parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif (qui inclut les devoirs de l'enfant, l'encadrement disciplinaire et la collaboration avec l'école), comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire (qui comprend les attitudes et les priorités des parents, c'est-à-dire leurs habitudes intellectuelles, la manifestation de leur intérêt et de la place qu'ils attribuent à l'éducation scolaire ainsi que l'aménagement de leur environnement de façon à le rendre propice à l'apprentissage) et comme médiateurs des habiletés sociales et affectives (qui s'intéresse à l'accompagnement offert pour augmenter le bien-être de l'enfant en examinant la qualité du temps passé et l'authenticité de la communication avec lui, et l'accompagnement offert dans l'expression des sentiments et dans le développement de l'estime de soi) .

Les écrits portant sur l'assistance éducative parentale soulignent l'importance de la présence des parents et, ce, à plus forte raison, lorsque l'enfant fréquente l'école élémentaire, le moment où la majorité des difficultés d'apprentissage est identifiée (Akkari, 1999 ; Cooper, Lindsay & Nye, 1998 ; Fortin et Mercier, 1994 ; Gaziel et Warnet, 1996 ; Gorges & Elliott, 1995 ; Greenwood & Hickman, 1991 ; Hébert, 1999 ;

Hébert, 1998 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Lafleur, 2000 ; Le Devoir, 2001 ; Normandeau et Nadon, 2000 ; Reynolds & Walberg, 1992 ; Rousseau, Papillon et Paquin, 1996 ; Royer et al., 1995 ; Royer et al., 1992). Ces mêmes écrits mentionnent également à quel point les parents constituent un élément essentiel au succès scolaire de leur enfant, que ce soit par rapport à l'encadrement donné, à l'influence éducative exercée, ou au temps consacré à l'enfant (Akkari, 1999 ; Cooper, Lindsay & Nye, 1998 ; Fortin et Mercier, 1994 ; Gaziel et Warnet, 1996 ; Gorges & Elliott, 1995 ; Greenwood & Hickman, 1991 ; Hébert, 1999 ; Hébert, 1998 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Lafleur, 2000 ; Le Devoir, 2001 ; Normandeau et Nadon, 2000 ; Reynolds & Walberg, 1992 ; Rousseau, Papillon et Paquin, 1996 ; Royer et al., 1995 ; Royer et al., 1992). Les écrits insistent sur l'importance critique de l'implication des parents en ce qui concerne les devoirs, la discipline et la collaboration avec l'école (Akkari, 1999 ; Cooper, Lindsay & Nye, 1998 ; Deslandes et Potvin, 1998 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Gaziel et Warnet, 1996 ; Gorges & Elliott, 1995 ; Hébert, 1999 ; Hébert, 1998 ; Normandeau et Nadon, 2000 ; Potvin et al., 1999 ; Royer et al., 1995 ; Royer et al., 1992). Ils mentionnent aussi que les attitudes et les croyances parentales jouent un rôle majeur dans l'importance que les enfants accordent à l'école et à leur succès scolaire (Bouchard et Archambault, 1992 ; Cooper, Lindsay et Nye, 1998 ; Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1996 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Reynolds & Walberg, 1992 ; Rumberger et al., 1990 ; St-Laurent et al., 1994). Finalement, les écrits soulignent la contribution importante des parents face à l'estime de soi de l'enfant, et rapportent que le temps passé à interagir de manière verbale et non verbale avec l'enfant favorise l'évolution positive de cette estime (Glasser, 1997 ; Grolnick et

Slowiaczek, 1994 ; Hébert, 1998 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Maltais, 1998 ; Rumberger et al., 1990 ; Saint-Laurent et al., 1995).

Problème spécifique à la recherche

Questions de recherche

En raison de l'importance fondamentale des composantes constitutives des trois axes de l'assistance éducative parentale liés au parcours scolaire de l'élève en difficulté d'apprentissage, la présente recherche examine, de façon exploratoire, l'importance relative des trois axes ainsi que la relation que ces axes entretiennent entre eux.

L'intérêt de cette recherche repose sur le postulat qu'une meilleure connaissance de ces axes et de leur relation est susceptible d'offrir des pistes intéressantes quant au travail de collaboration entre les milieux scolaire et familial en établissant s'il existe, à l'intérieur de ces axes, des composantes susceptibles d'offrir une compréhension plus éclairée quant au type d'assistance éducative parentale que les parents des élèves en difficulté offrent.

Compte tenu de ce postulat, la question générale de recherche qui émerge du problème à l'étude est la suivante :

“Si l'on compare les résultats obtenus à un questionnaire portant sur les trois axes de l'assistance éducative parentale, questionnaire adressé aux parents d'élèves en difficulté d'apprentissage, quelle est l'importance de chacun et une relation spécifique émerge-t-elle entre ces axes ?”

- Cette question générale de recherche se subdivise dans les trois questions spécifiques suivantes :
- a) Quelle est l'importance de l'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif (E) ?
 - b) Quelle est l'importance de l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire (M) ?
 - c) Quelle est l'importance de l'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives (SA) ?
 - d) Quelle relation chaque axe entretient avec les deux autres ?

Telle que définie dans la problématique, l'hypothèse posée est à l'effet que les différences observées dans les réponses des parents aux trois axes de l'assistance éducative parentale sont susceptibles de fournir des indications précieuses quant mode d'assistance éducative parentale privilégié par les parents des élèves en difficulté d'apprentissage à l'élémentaire.

Afin d'étayer ce dernier point, le prochain chapitre propose d'explicitier les trois axes de l'assistance éducative parentale.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Afin d'explorer plus avant les enjeux théoriques sous-jacents à ces questions de recherche portant sur l'assistance éducative parentale, le présent chapitre propose dans un premier temps l'explication de l'assistance et du soutien des parents auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage. En second lieu, il sera question de la représentation des parents à travers les trois axes de l'assistance éducative parentale.

Référents théoriques sur l'importance de l'assistance éducative parentale

L'assistance éducative parentale est explicitement reconnue comme un facteur déterminant dans le cheminement scolaire de l'élève (Akkari, 1999 ; Cooper, Lindsay & Nye, 1998 ; Fortin et Mercier, 1994 ; Gaziel et Warnet, 1996 ; Gorges & Elliott, 1995 ; Greenwood & Hickman, 1991 ; Hébert, 1999 ; Hébert, 1998 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Lafleur, 2000 ; Le Devoir, 2001 ; Normandeau et Nadon, 2000 ; Reynolds & Walberg, 1992 ; Rousseau, Papillon et Paquin, 1996 ; Royer et al., 1995 ; Royer et al., 1992). Mais avant d'aller plus loin dans cet aperçu des référents théoriques, il importe de préciser qu'il existe, au sein de la communauté de chercheurs s'intéressant à cette question, deux perspectives possibles dans l'usage de l'expression " assistance éducative parentale ".

La première perspective implique que l'assistance éducative parentale place les parents dans une posture de personnes devant être assistées pour mieux assister quant à leur métier. Ainsi, Rousseau, Papillon et Paquin (1996) élaborent et évaluent un

programme destiné aux parents afin que ces derniers puissent mieux venir en aide à leur enfant en difficulté d'apprentissage. De manière assez semblable, Hallahan, Kauffman & Lloyd (1996) la définissent comme représentant essentiellement la communication établie entre professionnels et parents, une communication susceptible de permettre d'initier le contact, de s'informer et de comprendre la situation de l'enfant. La seconde perspective, adoptée en l'occurrence par Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne, Royer, et coll. (1995) définit l'assistance éducative parentale en plaçant l'accent davantage sur la notion de collaboration entre l'école et la famille. Cette deuxième vision inclut entre autre le volet de la participation des parents à l'environnement scolaire.

Dans la présente étude, l'assistance éducative parentale étudie quelle assistance le parent de l'élève offre à son enfant. Pour ce faire, l'étude examine tout ce qui touche à l'éducation de l'enfant, c'est-à-dire à son développement éducatif, cette expression étant entendue au sens large de son éducation en tant que personne, en tant que membre d'une société et en tant qu'élève. Parler de l'assistance éducative parentale devient l'étude de la manière dont les parents offrent une assistance éducative à leur enfant et, ce, aussi bien au plan de son cheminement affectif et social que de sa vie scolaire. Cette définition, dont les termes rejoignent par ailleurs les travaux des auteurs tels que Akkari (1999), Paulson (1994), Reynolds (1992) et Rumberger et al. (1990), comprend toute interaction potentiellement enrichissante entreprise par les parents comme support à la carrière d'apprenant de l'enfant. Pour les fins de la présente recherche, cette

définition s'appliquera spécifiquement aux parents des élèves identifiés comme présentant une difficulté d'apprentissage.

À cet égard, la recension des écrits (Allès-Jardel, 1996 ; Dansereau, Terrisse et Bouchard, 1990 ; Glasser, 1997 ; Goupil, 1997 ; Hébert, 1998 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Maltais, 1998 ; Rivard, 1991 ; Rumberger et al., 1990 ; Saint-Laurent et al., 1995) a permis d'établir que la tâche des parents est de veiller au sain développement de l'estime et de la confiance en soi de l'enfant, et que les moyens les plus efficaces d'y parvenir touchent le pourcentage de temps de qualité que les parents consentent à prendre avec leur enfant ainsi que l'effort consenti pour lui offrir une communication authentique.

La vaste recension des écrits au sujet de l'assistance éducative parentale permet de classer toutes les informations sous trois axes principaux. Le premier axe porte sur l'assistance éducative parentale offerte au travers de l'encadrement éducatif. Ce premier axe examine l'aide apportée par les parents quant aux devoirs scolaires, quant à la forme de discipline exercée (autoritaire, démocratique et permissive) et enfin, quant à la collaboration instituée entre les parents et l'école. Le deuxième axe traite des parents en tant que modèles pour leur enfant au plan de l'apprentissage scolaire. Cet axe comprend l'étude des habitudes intellectuelles des parents, la manifestation de leur intérêt et de la place qu'ils donnent face à l'éducation scolaire, ainsi que l'aménagement de leur environnement, de façon à ce qu'il soit propice à l'apprentissage. Enfin, le troisième axe étudie de quelle manière les parents perçoivent leur rôle au plan du développement social et affectif de leur enfant. Ce dernier axe porte

attention aux attitudes des parents en lien avec le bien-être de leur enfant, avec l'expression de leurs sentiments, avec le support offert pour promouvoir l'estime de soi, ainsi que la qualité du temps passé et l'authenticité de la communication avec l'enfant.

Le besoin d'assistance et de soutien parentaux auprès de l'élève en difficulté d'apprentissage

Le besoin d'établir une collaboration entre l'école et la famille repose en partie sur le fait que les causes des difficultés d'apprentissage étant multiples, les interventions rééducatives doivent aussi reposer sur un effort de concertation multiple. Toutes les définitions de cette anomalie, présentées au chapitre précédent, démontrent clairement que ces difficultés ont des origines aussi multiples que complexes. Si on accepte qu'il est parfois possible d'établir que l'origine est neurologique ou encore héréditaire (DSM, 1996 ; Kirk, 1989), on constate que, dans la plupart des cas, les causes demeurent inexpliquées. De même, les facteurs motivationnels et affectifs, de même que l'environnement physique et social auquel l'enfant est exposé, constituent des conditions précipitant les difficultés (Kirk, 1989). En effet, certaines difficultés scolaires se présentent souvent comme la conséquence d'un blocage affectif (estime de soi), ou encore d'un milieu familial incapable d'offrir le modèle (milieu familial), l'encadrement ainsi que la stimulation intellectuelle nécessaires au plein épanouissement de l'enfant (Goupil, 1997). En fait, pareille liste étiologique indique l'impossibilité d'établir une cause, et par voie de conséquence, les modalités d'intervention les plus judicieuses.

C'est pourquoi le milieu scolaire considère qu'il est nécessaire d'offrir à l'enfant un soutien aussi diversifié que le justifie l'imprécision étiologique, un soutien où les parents occupent une place privilégiée du fait de leur posture dans le développement et les progrès scolaires de l'enfant. Le soutien occupe une place importante dans le travail de valorisation et d'estime de lui-même de l'enfant, deux critères qui, à leur tour, augmentent les chances de l'enfant de progresser au plan scolaire (Rousseau, Papillon et Paquin, 1996).

L'assistance éducative parentale

C'est dans le but de mieux comprendre l'importance relative de ce soutien, appelé assistance éducative parentale, que la présente recherche s'est penchée sur les trois principaux axes qui la constituent, à savoir le rôle des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif, celui comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire, et enfin celui comme médiateurs des habiletés sociales et affectives. Dans les prochains paragraphes, nous étudierons les éléments qui constituent chacun de ces trois axes.

Les parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif

Le premier axe, celui de l'encadrement éducatif, porte sur les situations vécues à la maison ou à l'école, dans lesquelles on observe des encouragements, des attitudes et des commentaires positifs fournis par les parents à leur enfant (Bourque et Darche, 2001 ; Hébert, 1998 ; Reynolds, 1992 ; Rivard, 1991). Toutes ces actions confirment l'investissement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant (Reynolds, 1992).

Comme Hébert (1998) le mentionne, ces actions contribuent à : “ faire sentir que l’école et les apprentissages scolaires sont importants dans la famille ; créer à la maison une atmosphère propice à l’étude ; assurer le suivi scolaire à la maison ; responsabiliser le jeune face à ses travaux scolaires et à la vie familiale ; s’impliquer au sein de l’école, rencontrer les enseignants ”. Selon le Conseil supérieur de l’éducation (CSE) (1994), en participant aux devoirs de l’enfant, les parents, au lieu de se substituer à l’enseignant, peuvent plutôt fournir un cadre de travail à l’enfant, c’est-à-dire le guider et le motiver pour qu’il persévère (Bourque et Darche, 2001 ; CSE, 1994 ; Saint-Laurent et al.,1995). Ce faisant, les parents créent un climat d'ouverture au développement tant intellectuel que scolaire de leur enfant (Reynolds,1992 ; Saint-Laurent et al., 1995).

L’encadrement éducatif parental s’avère important puisqu’il a une influence directe et positive sur le cheminement scolaire de l’enfant (Becher, 1986 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Hébert, 1998 ; Paulson, 1994 ; Reynolds, 1992). De plus, il joue un rôle essentiel et même déterminant dans la prévention et la remédiation des problèmes scolaires (Becher, 1986). Les parents, lorsqu’ils reconnaissent leur rôle de premier plan en tant que gestionnaires de l’encadrement éducatif de leur enfant, favorisent la réussite scolaire de ce dernier. Or, ce rôle gagne en importance lorsque l’enfant connaît des difficultés d’apprentissage. Plus un enfant éprouve des difficultés d'apprentissage, plus les parents ont intérêt à s'investir dans l’encadrement éducatif. Cet axe se divise en trois composantes : l'encadrement aux devoirs, l'encadrement disciplinaire et la collaboration entre le parent et l’école.

Assurer un encadrement aux devoirs, c'est mieux connaître, en tant que parents, non seulement les problème(s) d'apprentissage que leur enfant rencontre mais aussi instituer des occasions de lui offrir l'encouragement et le soutien dont il a besoin pour qu'il persévère (Bourque et Darche, 2000 ; Saint-Laurent et al., 1995), et ce, à plus forte raison s'il présente des difficultés d'apprentissage (Saint-Laurent et al., 1995). Grâce à cet encadrement aux devoirs, l'enfant de l'école élémentaire peut profiter de cet accompagnement et les parents peuvent aider ce dernier à développer ses habiletés scolaires (comme des méthodes de travail) (Bourque et Darche, 2000 ; Saint-Laurent et al., 1995) tout en transmettant des valeurs concernant l'importance des travaux scolaires (comme le sens de l'accomplissement) (Balli, 1998 ; Bourque et Darche, 2000).

Lorsque l'enfant reçoit ce genre d'encadrement dans ses devoirs, il sent qu'il a un but à atteindre et que les autres autour de lui s'intéressent à ce qu'il fait. Si, dans cet encadrement, les parents apprennent à l'enfant à négocier le temps pour le travail scolaire, ce dernier non seulement se sent respecté mais reconnaît l'importance accordée à la place de l'étude dans son milieu familial. On note que les parents laissant seul leur enfant devant ses devoirs ou ayant une attitude négative face aux devoirs augmentent les risques d'échecs chez l'élève (Rapport du groupe de travail pour les jeunes (RG TJ), 1991). Selon Rivard (1991) et Hallahan, Kauffman, & Lloyd (1996), fixer un temps pour les devoirs est une des responsabilités non négligeables des parents et, ce, d'autant plus que l'encadrement aux devoirs par les parents influence

positivement le progrès scolaire et les apprentissages de l'enfant (Fortin et Mercier, 1994 ; Gorges et Elliott, 1995 ; Reynolds et Walberg, 1992 ; Rousseau, Papillon et Paquin, 1996). Les devoirs constituent donc un moyen privilégié de communiquer avec l'enfant (Bourque et Darche, 2000 ; Goupil, 1997a ; St-Laurent et al, 1994).

Un autre facteur important dans l'encadrement éducatif de l'enfant est l'encadrement disciplinaire. Cet encadrement est défini comme le type de structure que les parents offrent à leur enfant en ce qui a trait à l'organisation de son temps pour tout ce qui touche les travaux scolaires, les sorties, etc., de sorte que l'enfant ne fait pas ce qu'il veut, quand il veut, comme il veut. Claes et Comeau (1996) mentionnent que la discipline a un lien direct avec les performances et les comportements scolaires de l'enfant. La littérature scientifique répertorie quatre styles de discipline parentale. Chacun de ces styles a des conséquences particulières du fait qu'il accorde une importance différente au cheminement scolaire de l'enfant (Darling & Steinberg, 1993 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Stoll Switzer, 1990), et qu'il varie aussi selon le type d'aide accordé (Darling & Steinberg, 1993). Ainsi, les parents démontrant le style libéral /permissif accordent la première place à l'enfant (en lui démontrant de l'affection) mais le contrôlent peu (Claes et Comeau, 1996 ; Kellerhals et Montandon, 1991), c'est-à-dire lui laissent faire pas mal tout ce qu'il veut, et ce, en faisant preuve de beaucoup de tolérance (Cloutier, 1996 ; Cloutier et Renaud, 1990). Ce style d'encadrement disciplinaire peut entraîner deux conséquences, soit un manque de stimulation du potentiel de l'enfant ainsi qu'un désintérêt pour son entourage social (Cloutier, 1996 ; Cloutier et Renaud, 1990).

Le deuxième style, le style parental désengagé, se rapproche de premier sauf que les parents négligent leur enfant en ne s'occupant pas de ses désirs et de ses intérêts. Il n'y a pas de communication quant aux règles à respecter ou sur quoi attendre par rapport au soutien parental. L'enfant ne voit donc pas de raison de discuter avec ses parents ni d'échanger sur ses expériences quotidiennes (Cloutier, 1996 ; Cloutier et Renaud, 1990). L'élève ne saisit pas non plus la nécessité de fournir l'effort nécessaire pour réussir puisque personne ne s'informe de ses performances scolaires ou n'y porte attention.

Contrairement à ce qu'on serait porté à croire, le troisième style, le style autoritaire, où les parents contrôlent leur enfant dans tous ses gestes, offre le moins bon soutien à celui-ci (Kellerhals et Montandon, 1991). Exercer un contrôle autoritaire sur l'enfant signifie prendre les décisions pour lui et ne lui laisser aucune place pour la communication ainsi que pour l'ambiguïté ; ces enfants sont donc moins autonomes puisque tout est déjà décidé pour eux (Cloutier, 1996 ; Cloutier et Renaud, 1990). L'enfant très contrôlé reçoit beaucoup de critiques et peu d'affection (Claes et Comeau, 1996 ; Fontaine, Campos, Musitu et Garcia, 1994). À l'école, l'élève se sent incapable de courir des risques et d'explorer les alternatives puisqu'il vit avec une peur constante de l'erreur, une attitude qui risque de l'empêcher de progresser dans ses apprentissages. On note que les parents très autoritaires ou très permissifs affectent négativement la performance et l'ajustement scolaire de l'enfant, ce qui peut entraîner des difficultés scolaires (Claes et Comeau, 1996).

Plusieurs auteurs considèrent donc que c'est le dernier style, soit le style démocratique, qui contribue de façon positive à la réussite scolaire de l'enfant (Claes et Comeau, 1996 ; Darling & Steinberg, 1993 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Potvin, 1999 ; Steinberg et al., 1989 ; Stoll Switzer, 1990). Ce style encourage l'autonomie (Darling & Steinberg, 1993 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Kellerhals et Montandon, 1991) et la participation de l'enfant à tout échange avec ses parents, dans un mode de communication claire et bidirectionnelle, où chaque participant a la chance de donner son opinion et où chacun adopte une écoute active. Dans pareil contexte, l'enfant reçoit du support émotionnel et il est exposé à des situations de socialisation, c'est-à-dire d'échanges sur ses accomplissements et ses réussites (Darling & Steinberg, 1993). L'enfant bénéficie à la fois d'un sentiment que ses parents exercent un certain contrôle sur sa destinée tout en lui offrant l'affection et la confiance dont il a besoin pour oser prendre sa vie en main (Claes et Comeau, 1996 ; Sputa & Paulson, 1995). Comme élève, l'enfant n'a pas peur d'explorer puisqu'il sait que s'il rencontre des obstacles, il peut demander de l'aide, qu'il sait aussi que ses parents le respectent et sont disponibles pour l'aider à progresser. Cette dernière approche encadre positivement et sécurise l'enfant en difficulté d'apprentissage.

Enfin, la dernière composante de cet axe, la collaboration parent-école, telle que décrite auparavant (section *État de la situation*, sous-section *L'importance de l'assistance éducative parentale*), fait en sorte que l'enfant comprend que les deux milieux ont des visées semblables à son égard (Goupil, 1997a ; Saint-Laurent, 2002). En travaillant ensemble, l'école et la famille présentent plus de chance de se concentrer

sur les mêmes besoins et d'exprimer les mêmes exigences pour l'enfant (Goupil, 1997a ; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996). Lorsque l'école et la maison véhiculent les mêmes attentes et offrent la même structure et la même routine, l'enfant progresse davantage (Claes et Comeau, 1996). Le partage d'information entre les parents et l'école est essentiel ; par exemple, en informant les parents du cheminement scolaire de leur enfant, l'école leur fournit aux parents des indicateurs précis pour mieux aider l'enfant (Goupil, 1997a). À leur tour, les parents informent ce milieu scolaire de certains enjeux reliés à leur enfant de sorte qu'une collaboration s'installe.

Soulignons que cette collaboration parent / école n'implique pas nécessairement que le parent se rende à l'école ni qu'il participe aux activités (comme bénévole). Dans la présente recherche, la participation parentale à l'école est essentiellement définie comme une communication qui sert de moyen efficace pour définir des pistes précises quant à l'aide à apporter à l'enfant en ce qui a trait aux apprentissages scolaires (Goupil, 1997 ; Rivard, 1991). Or, les recherches démontrent que la collaboration entre la famille et l'école favorise de façon importante les progrès scolaires de l'enfant (Epstein, 1992 ; Goupil, 1997a ; Henriot-van Zanden, 1996 ; Montandon, 1996 ; Normandeau et Nadon, 2000 ; Saint-Laurent et al., 1994 ; St-Laurent et al., 1995), et à plus forte raison, favorise les progrès scolaires de l'enfant en difficulté d'apprentissage (Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996 ; Saint-Laurent, 2002 ; Saint-Laurent et al., 1995).

Les parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire

Un deuxième axe qui fait partie de l'assistance éducative parentale et qui encourage les efforts de l'élève dans la réussite scolaire est celui des parents en tant que modèles au plan de l'apprentissage scolaire. Ce deuxième axe agit sur deux aspects qui sont la motivation et l'intérêt de l'enfant dans sa réussite scolaire. À cet égard, les recherches démontrent que les croyances parentales (comme la croyance en l'importance de fournir de l'effort à l'école) qui déterminent les conduites éducatives (comme lire devant l'enfant) jouent aussi un rôle envers l'éducation de l'enfant (Bouchard et Archambault, 1992 ; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996). Cet axe examine les moyens mis à la disposition des parents pour renforcer l'importance de l'éducation scolaire. Ces moyens sont de trois ordres : 1) les attitudes et 2) les priorités des parents ainsi que 3) l'aménagement de leur environnement.

Agir comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire exige certaines attitudes de la part des parents, telles que montrer à leur enfant qu'ils pratiquent des activités qui démontrent leurs habitudes intellectuelles. Ces habitudes intellectuelles incluent par exemple la lecture que le parent fait, en présence ou non de l'enfant, la communication qu'il transmet en portant attention à choisir un vocabulaire approprié, la manière dont il formule les consignes concernant l'exécution de tâches, etc. C'est la responsabilité du parent de fournir à l'enfant des expériences de communication verbale dont la qualité l'aide à développer son langage. Ceci demande aussi du parent de se transformer en un modèle de lecteur en lisant des livres à l'enfant, en encourageant les tentatives de lecture et de communication avec ce dernier, afin de lui en donner le goût (Saint-Laurent, 2002). Le parent a tout avantage à parler avec son enfant, à lui poser des

questions, à répondre à ses questions, ainsi qu'à partager des moments de lecture ; tout cet accompagnement communicationnel contribue directement à faciliter l'apprentissage du vocabulaire et de la lecture (Becher, 1986 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Rivard, 1991).

D'autres attitudes parentales reflètent le modeling au plan de l'apprentissage scolaire, comme par exemple le fait de s'intéresser à la performance et à la réussite scolaires de leur enfant et de lui faire sentir l'importance de l'école. D'après les travaux de Hoover-Dempsey & Sandler (1995), Reynolds & Walberg (1992) et St-Laurent et al. (1994), certaines de ces attitudes, comme démontrer l'importance de l'école et un intérêt envers la réussite de l'enfant, contribuent à forger une image positive de l'école chez leur enfant et à stimuler leur motivation et leur désir de s'investir dans les travaux scolaires. De plus, l'attitude positive des parents en regard de la capacité de l'enfant à réussir dans ce qu'il entreprend l'aide à persévérer et à progresser à l'école (Becher, 1986 ; Cooper, Lindsay et Nay, 1998 ; Rumberger et al., 1990). De plus, ces attitudes indiquent à l'enfant la place importante que ses parents accordent à l'école. À cet âge, les élèves de l'école élémentaire sont grandement influencés par leurs parents ; c'est la raison pour laquelle la transmission des attitudes et de l'intérêt porté à l'école est en quelque sorte déterminante dans la motivation ainsi que dans le désir de s'investir dans les travaux scolaires de l'enfant (Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Raziel et Warnet, 1996 ; Reynolds and Walberg, 1992 ; Saint-Laurent et al., 1995). Si les parents voient l'école comme un lieu positif, efficace et profitable, à son tour, leur enfant en reconnaîtra

l'importance (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Janet, 2000 ; Normandeau et Nadon, 2000 ; Raziel et Warnet, 1996 ; Rivard, 1991 ; Royer et al., 1992).

De plus, pour servir de modèles, les parents doivent indiquer qu'ils accordent une importance prioritaire à l'école lorsqu'ils s'engagent dans les travaux scolaires de l'enfant et offrent des consignes directes et ouvertes. Ces façons de faire contribuent aussi au développement, chez l'enfant, des compétences intellectuelles qui l'aideront à mieux progresser dans ses apprentissages (Becher, 1986 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Rivard, 1991). Or, les parents de milieux socio-économiques faibles sont les moins portés à donner priorité aux apprentissages scolaires de leurs enfants (Rousseau, Papillon et Paquin, 1996 ; Royer et al., 1992). Toujours dans le même ordre d'idées, à savoir les priorités accordées, les parents qui désirent aider leur enfant dans ses apprentissages scolaires portent aussi une attention particulière à sa performance scolaire.

À cet égard, les études démontrent que les enfants en difficulté tirent davantage profit de sentir que leurs parents remarquent ce qu'ils ont appris et ce qu'ils savent désormais faire au lieu de se concentrer uniquement sur les notes consignées au bulletin scolaire et de les comparer à celles de leurs pairs (Goupil, 1997 ; Juhel, 1998 ; Mailloux, 1992 ; Saint-Laurent et al., 1995). Pour que l'enfant progresse, il doit sentir que ses parents s'intéressent à ce qu'il fait à l'école, et qu'ils trouvent importantes ses réussites et ses activités scolaires ; seulement sous ces conditions, l'enfant en difficulté verra ses chances de fournir plus d'effort dans ses travaux scolaires (Hébert, 1999 ;

Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Rivard, 1991). La priorité accordée par les parents au domaine scolaire se trouve aussi confirmée lorsque l'enfant obtient de l'encouragement et du renforcement de leur part en ce qui a trait à la persévérance scolaire. Cette attitude, à son tour, influence la propre attitude de l'enfant (CSÉ, 1994 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Normandeau et Nadon, 2000 ; Rousseau, Papillon et Paquin, 1996).

En ce qui a trait à la troisième composante, soit l'aménagement de l'environnement auquel l'enfant est exposé à la maison, celle-ci prend plusieurs formes. En effet, certains facteurs de l'environnement familial influencent le développement de l'enfant, comme par exemple, la stimulation à travers les jeux, les jouets et le matériel de lecture et tout autre matériel scolaire ainsi que la stimulation langagière qui émane des conversations parents-enfant (Develay, 1998 ; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996 ; Palacio-Quintin, 1989). Pour stimuler la curiosité intellectuelle, les enfants ont besoin de découvrir de nouvelles choses ou d'expérimenter de nouvelles façons de faire. Les parents doivent donc proposer à l'enfant du matériel éducatif susceptible de faciliter ses apprentissages, comme des livres, des sorties ou des activités (jeux éducatifs, etc.). L'enfant doit avoir accès à des ressources variées et connaître un environnement enrichi qui le prédispose à l'étude (Goupil, 1997 ; Grolnick and Slowiaczek, 1994 ; Rivard, 1991), ce qui, à son tour, fait preuve d'un investissement scolaire de la part des parents (Henriot-van Zanden, 1996).

Les parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives

Pour comprendre en quoi consiste le troisième axe, soit la médiation des habiletés sociales et affectives, il faut, dans un premier temps, définir ces habiletés. Les habiletés sociales et affectives comprennent les attitudes et comportements qu'une personne adopte selon l'environnement dans lequel elle se trouve. D'après Legendre (1993), l'acquisition de ces habiletés repose sur le développement de la conscience de soi et d'autrui, et ce développement passe à son tour par trois divisions, l'expression des sentiments, la relation qui inclut la collaboration avec autrui, et l'intériorisation des valeurs et des règles sociales. La première division, l'expression des sentiments, réfère aux sentiments en général, ainsi qu'à la création et à l'entretien des liens affectifs (Talbot et Tannenbaum, 1994). Un enfant est considéré capable d'exprimer ses sentiments s'il se sent à l'aise avec lui-même suffisamment pour se savoir libre de communiquer ce qu'il ressent. Dans le cas inverse, l'enfant qui manque de confiance en lui et qui ne s'accepte pas tel qu'il est, va se replier sur lui-même et ne pas communiquer ce qu'il ressent. Cette situation risque de survenir par exemple quand les parents font toujours tout pour l'enfant, ce qui peut créer chez ce dernier une impression qu'il n'a pas ce qu'il faut pour faire ce qu'on attend de lui.

En ce qui concerne la seconde division, soit la relation et la collaboration avec autrui, que ce soit avec les membres de sa famille ou ses pairs, cela implique un enfant qui interagit de manière positive avec les autres, que ce soit au niveau du partage des idées ou des sentiments (Allès-Jardel, 1996 ; Legendre, 1993 ; Nazé, 1997). Ses

parents doivent lui apprendre entre autre, à respecter le choix et les idées des autres, et donc à vivre en société (Allès-Jardel, 1996 ; Bouchard, 1998). Pour ce qui est de la troisième division, l'intériorisation des valeurs et des règles sociales, elle fait référence à la structure parentale transmise à l'enfant qui va lui permettre de répondre aux exigences sociales. Si l'enfant n'a pas grandi à l'intérieur d'un certain savoir-vivre, savoir-être et savoir-faire, il éprouvera plus de difficulté à comprendre, donc répondre, adéquatement aux exigences sociales. Bref, pour gagner en estime de soi et en confiance, et ainsi assurer sa réussite personnelle, toute personne doit apprendre à maîtriser l'expression de ses sentiments, la gestion de sa relation aux autres et aussi à connaître et respecter les règles de vie de son milieu. L'enfant qui bénéficie d'un développement affectif et social harmonieux aura une conception positive de lui-même (Maltais, 1998).

L'ensemble de ces acquisitions passent par des expériences riches et significatives, vécues d'abord, en milieu familial (Cifali, 1994). Elles reposent en grande partie sur la présence d'un contexte familial où l'enfant se sent aimé. L'institution d'un contexte familial approprié inclut tout d'abord l'importance de rencontrer les besoins de base de l'enfant, dont le repos et la nourriture nécessaires (Goupil, 1997 ; Saint-Laurent et al., 1995). Vient immédiatement après la composante socio-affective qui comprend deux éléments, soit la qualité du temps passé avec l'enfant et l'authenticité de la communication. Ces composantes servent d'appui au développement des habiletés sociales et affectives.

Le temps de qualité se définit à travers les activités réalisées avec ou encore encouragées par le parent. Celles-ci peuvent apporter beaucoup au développement et à l'apprentissage de l'enfant, en plus d'amener des défis réalisables et encourageants (Glasser, 1997). À cet égard, des activités faites avec le parent, vécues comme de bons moments passés ensemble et au cours desquelles l'enfant connaît des réussites sont d'une importance capitale pour son estime de soi (Glasser, 1997 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Rumberger et al., 1990 ; Saint-Laurent et al., 1995). Accompagner socialement l'enfant lui donnera certaines qualités sociales et morales qui, à leur tour, affecteront positivement son cheminement scolaire (Henriot-van Zanden, 1996). Un autre élément qui importe dans la relation parentale et assure le maintien des efforts de l'enfant est la valorisation : un enfant valorisé gagne en confiance. Hébert (1998), Kellerhals et Montandon (1991) et Saint-Laurent et al. (1995) concluent que les enfants, pour grandir, requièrent des témoignages de soutien, de confiance et d'encouragement. À l'opposé, le manque de valorisation n'encourage pas l'enfant à entreprendre des tâches, et donc à se sentir bon (Mailloux, 1992).

À cette liste, ces mêmes auteurs et d'autres tels que Allès-Jardel (1996), Dansereau, Terrisse et Bouchard (1990), Goupil (1997) et Rivard (1991) ajoutent l'importance de la communication authentique. Celle-ci est garante du développement d'un rapport aux autres basé sur l'honnêteté et la confiance. La communication authentique repose sur deux ingrédients : la maîtrise des habiletés communicationnelles qui font en sorte que l'enfant apprend à s'exprimer adéquatement et efficacement avec les personnes de son entourage et celle liée à la communication comme reflet sur soi

(Allès-Jardel, 1996 ; Dansereau, Terrisse et Bouchard, 1990 ; Goupil, 1997 ; Rivard, 1991).

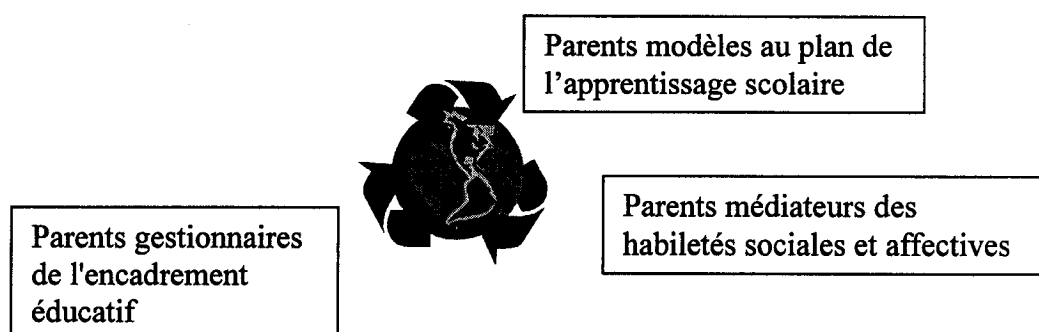
Ce travail conjugué qu'est le temps de qualité et la communication authentique contribue directement au développement de l'estime et de la confiance en soi, deux qualités qui se remarquent à l'école lors d'exécution de tâches, qu'il s'agisse d'un travail seul où l'enfant persévère malgré les difficultés, ou en groupe où il assume un rôle positif. L'enfant ayant une estime de soi faible connaît d'énormes difficultés à progresser dans ses apprentissages puisqu'il se croit incapable. Le rôle des parents est donc d'encourager leur enfant et de lui dire de continuer à persévérer car il y arrivera, que ce soit face à des tâches scolaires, ou à des passe-temps, ou à des activités non compétitives (Glasser, 1997). Cet encouragement confère à l'enfant une attitude plus positive face à lui-même, face à ses pairs et face aux tâches à entreprendre. Or, tout ce cheminement devient possible dans la mesure où l'enfant a connu la présence du temps de qualité et de la communication authentique.

En résumé, la responsabilité première de l'accompagnement repose sur les parents qui, au tout début de la vie, enseignent à l'enfant comment se comporter avec les autres, gérer ses émotions et combler ses besoins (Cloutier, 1996 ; Cifali, 1994). Les parents doivent montrer cela à l'enfant afin qu'il se sente accompagné et sécurisé dans sa vie scolaire et familiale. Ces soins apportés et les habiletés ainsi apprises se reflètent plus tard dans les comportements observés en milieu scolaire. De cette façon, le progrès scolaire de l'enfant en difficulté d'apprentissage devient plus probable puisque sa

première formation à l'apprentissage en milieu familial lui sert d'appui pour répondre positivement aux exigences scolaires.

Représentation des parents à travers des trois axes de l'assistance éducative parentale

À la lumière de la précédente recension des écrits, non seulement ces trois axes liés à l'assistance éducative parentale importent mais ils interagissent de telle sorte que la gestion de l'un influence les deux autres. Leur interaction peut être schématiser sous forme d'un dessin qui illustre aussi que chacun collabore et est influencé par les deux autres et que ces liens bi-directionnels ont une influence indéniable sur l'impact de l'assistance éducative parentale sur l'élève (la planète). Le dessin suivant représente de manière schématique cette influence tripartite.



Pour chacun de ces axes, il est aussi possible d'identifier deux directions. Ainsi, l'axe de l'encadrement éducatif comprend la direction du parent " autoritaire " et celle du parent " permissif ". L'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire comprend

la direction du parent comme “ modèle ” et celle du parent “ non-modèle ”. Enfin, l’axe des habiletés sociales et affectives comprend la direction du parent “ médiateur ” et celle du parent “ non-médiateur ”. Il y aura toutefois mention qu’un milieu peut se retrouver dans chaque axe. Les trois sections qui suivent servent à décrire de quelle manière ces axes bi-directionnels sont définis dans la présente recherche.

L’axe des parents comme gestionnaires de l’encadrement éducatif

Premièrement, au plan de l’éducation scolaire, en ce qui concerne l’encadrement éducatif, les parents autoritaires exigent de leur enfant que ses devoirs soient faits parfaitement, à une certaine heure, qu’il accomplisse toutes les tâches demandées sans discuter, et qu’il se couche à l’heure demandée sans exception. Pour leur part, les parents permissifs laissent l’enfant faire ses devoirs quand bon lui semble sans vérifier s’il les fait. La même attitude prévaut pour la gestion de l’horaire et des autres activités ; ces parents laissent l’enfant rentrer et se coucher quand il veut et ne s’assurent pas qu’il a fait le nécessaire pour le lendemain. Dans la présente étude, les parents qui obtiennent un résultat mitoyen entre ces deux extrêmes sont considérés comme offrant un encadrement éducatif démocratique. Ces parents sont capables d’encourager et d’assister leur enfant avec ses devoirs et de travailler à instituer une communication qui les informe sur ce que l’enfant fait à l’école et où il éprouve des difficultés. L’encadrement éducatif s’occupe aussi de la discipline de l’enfant, et vise plus spécifiquement à définir un horaire qui fait en sorte que l’enfant réalise ce qu’il a à faire tout en se couchant à une heure adéquate afin de retourner prêt pour l’école le lendemain.

Si les parents n'offrent aucun encadrement éducatif, comment l'enfant arrivera-t-il à faire ses devoirs ou à adopter une discipline adéquate pour lui ? Comment pourra-t-il atteindre un bon équilibre ? On sait qu'à cet âge, les enfants pensent à s'amuser et non à travailler. Les enfants qui ne reçoivent pas d'encadrement à la maison compensent cette absence en recherchant des stimuli externes, que ce soit par une trop longue exposition devant le téléviseur ou devant des jeux électroniques. Cette compensation au plan des stimuli externes sur écran est une hypothèse actuellement à l'étude (Bernard, en ligne ; Bertrand, 1999 ; Rossant, en ligne ; Société canadienne de pédiatrie, 1999) susceptible d'expliquer la fréquence des distractions mentales observées chez les enfants. Ces enfants arrivent difficilement à se concentrer. Le dernier élément propre à l'encadrement concerne la collaboration des parents avec l'école. Celle-ci vient jouer un grand rôle lorsqu'il est question d'aider l'enfant ; les parents doivent connaître le rendement de leur enfant à l'école. De plus, l'enfant qui sait que ses parents se préoccupent de ses apprentissages scolaires sera plus stimulé et motivé (Bourque et Darche, 2001 ; Cooper, Lindsay et Nye, 1998 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

L'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire

Le deuxième axe s'inscrit dans la poursuite de cette idée de conférer du sens à l'école. Au plan de l'apprentissage scolaire, on pense ainsi au modèle que l'enfant reçoit en regard de l'importance attribuée à l'école et aux apprentissages scolaires dans la vie à la maison. Tout d'abord, les parents en tant que modèles démontrent un certain intérêt intellectuel en pratiquant par exemple des lectures devant (et avec) leur enfant.

Ainsi les parents agissent comme modèles d'activités intellectuelles et démontrent qu'eux aussi peuvent apprendre à travers la lecture. L'importance vis-à-vis l'école se présente aussi sous forme d'attitudes que les parents adoptent envers l'école, comme par exemple dans leurs efforts envers leur enfant afin de l'inciter à persévérer dans ses efforts scolaires. Les parents doivent se montrer comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire pour leur enfant afin de contribuer à la motivation et à l'encouragement du progrès de ce dernier à l'école (Hébert, 1999 ; Hoover-Dempsey, 1995 ; Royer, 1992). À cet égard, il convient de souligner que les parents qui n'accordent pas une importance égale pour chacune des composantes de cet axe peuvent quand même se présenter comme modèles de manière modérée.

Lorsqu'il en va autrement, les parents qui ne se perçoivent pas comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire de leur enfant ne voient pas l'importance de renforcer leur enfant dans ses apprentissages scolaires. Ces parents tendent à ne pas voir l'importance de servir de modèles intellectuels (comme la lecture) et pas plus qu'ils ne considèrent important d'adopter une attitude positive et encourageante envers l'école. Pareilles attitudes ne permettent pas à leur enfant de découvrir les raisons qui le poussent à faire ses devoirs ou à fournir de l'effort à l'école. Si, de surcroît, cet enfant se débat avec une difficulté d'apprentissage, ne risque-t-il pas d'éprouver encore plus de peine à persévérer à l'école comme à reconnaître l'importance de la réussite scolaire ? De plus, l'environnement familial étant peu propice à l'apprentissage, les risques sont que l'enfant ne pourra y enrichir ses connaissances.

L'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives

Troisièmement, les parents peuvent aider leur enfant en difficulté d'apprentissage à acquérir une bonne estime de soi ainsi que de travailler à améliorer ses habiletés sociales. Pour ce faire, ils peuvent mettre en valeur ses capacités d'apprendre et de réussir en instituant des activités qui sont adaptées à l'enfant (Hébert, 1998 ; Sirois, 2000). Être médiateurs des habiletés sociales et affectives signifie que les parents suscitent l'expression des sentiments chez leur enfant, c'est-à-dire qu'ils accordent de l'importance à la nécessité de l'écouter, de prendre en considération ce qu'il ressent et de lui dire, en retour, comment ils pourraient l'aider s'il y a lieu. Les parents qui perçoivent l'importance d'agir comme médiateurs de ces habiletés s'entendent aussi sur le fait qu'il importe de présenter à l'enfant des tâches où il connaît des réussites et de ne pas rater l'occasion de souligner celles-ci. Sans cela, l'enfant va se décourager et il peut connaître des blocages encore plus sérieux. L'enfant doit sentir qu'il est capable d'exécuter ce qu'on lui demande, sinon il ne sera pas disponible pour apprendre et il ne prendra pas non plus d'initiatives (Bourassa, à paraître). À nouveau, il importe de souligner que ces comportements sont présents, mais de manière variable, dans la mesure où les parents les agissent plus ou moins régulièrement, lorsque l'occasion se présente, et non la plupart du temps.

Pour réussir, l'enfant en difficulté d'apprentissage doit posséder une bonne estime de lui-même. Or, les échecs répétés et l'insuccès scolaires produisent l'effet inverse. L'enfant se sent dévalorisé et perd confiance en lui-même. Sans support, il risque de

s'enfouir davantage dans ses difficultés. Pour persévérer et progresser dans ses apprentissages, il lui faut être valorisé en recevant le message qu'il a ce qu'il faut pour réaliser les tâches auxquelles il est confronté. Les parents doivent cependant faire attention de ne pas surprotéger leur enfant et de tout faire à sa place (Glasser, 1997 ; Lafleur, 2000 ; Tardif, 1997). En n'offrant pas à leur enfant la chance d'explorer, par exemple par essai et erreur, ils l'informent qu'il ne peut rien réussir sans leur aide (Mailloux, 1992).

Les parents qui ne se présentent pas comme médiateurs des habiletés sociales et affectives ne mettent pas en valeur les capacités de leur enfant et n'expriment pas leur façon de penser. Ces parents négligent l'estime de soi de l'enfant, c'est-à-dire n'offrent pas la chance à l'enfant d'exécuter des tâches et de l'exposer à des réussites. Ils ne tirent pas non plus profit de situations où ils peuvent dire à l'enfant ce qu'il fait est bien. Sans ce soutien confiant de la part de ses parents, l'enfant n'ose pas entreprendre des travaux scolaires ou parascolaires, seul ou en groupe.

De plus, les parents qui ne se présentent pas comme médiateurs des habiletés sociales et affectives ne mettent pas en valeur l'importance de savoir exprimer des sentiments (Mailloux, 1992). Tardif (1997) ajoute que les émotions vécues par l'enfant, qui touchent son engagement, sa participation et sa persistance dans la tâche, sont étroitement liées à sa motivation scolaire. Si la communication des sentiments est importante en soi, elle l'est davantage pour les élèves en difficulté d'apprentissage puisque ces élèves souffrent fréquemment de troubles émotifs et sociaux, ce qui peut

jouer un rôle défavorable dans leurs apprentissages et dans leur fonctionnement quotidien (Winzer, 1996). L'expression des sentiments permet à l'enfant de se connaître davantage et de se libérer de tout ce qui le préoccupe, deux éléments qui le rendent plus disponible à l'apprentissage.

La prochaine partie traite de l'importance relative des trois axes sur l'apprentissage.

Complémentarité des trois axes

À l'instar de plusieurs études (Hébert, 1998 ; Lafleur, 2000 ; Mailloux, 1992), la présente recherche propose que ces trois axes sont complémentaires dans le développement optimal de l'enfant en difficulté. Aucun de ces axes n'a priorité sur les deux autres mais chacun entretient un rapport de complémentarité essentiel. Leur combinaison est garante d'une meilleure atteinte des objectifs scolaires.

Ainsi, lorsque les parents acceptent d'agir comme gestionnaires de l'encadrement éducatif de leur enfant, ils encouragent celui-ci à accomplir les travaux scolaires à faire à la maison et à prendre les mesures nécessaires pour les réussir. Lorsqu'il en va autrement, l'enfant peut croire qu'il n'est pas assez important pour que ses parents s'occupent de ce qu'il doit faire (Mailloux, 1992). En deuxième lieu, lorsque les parents agissent comme modèles au plan de l'apprentissage, ils favorisent chez leur enfant le développement d'une vision de l'école comme une place importante dans sa vie. Si, au contraire, les parents ne se perçoivent pas comme modèles, ils risquent de ne

pas instaurer les conditions susceptibles d'inciter l'enfant à véritablement saisir l'importance de l'école ni à lui offrir un environnement matériel suffisamment riche en situations d'apprentissage. En troisième lieu, lorsque les parents perçoivent l'incidence d'une bonne estime de soi sur la performance scolaire, ils tendent davantage à encourager et à valoriser leur enfant et aussi à l'inciter à exprimer ses émotions de sorte qu'il parvienne à mieux reconnaître le problème rencontré et à savoir intervenir (Hébert, 1998 ; Lafleur, 2000). Dans le cas inverse, il arrive qu'un sentiment d'impuissance l'emporte (Tardif, 1997), où les parents se considèrent dans l'impossibilité d'aider l'enfant.

Deslandes et Potvin (1998) partagent notre point de vue concernant l'existence ou non d'une position relativement précise adoptée par les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage en ce qui a trait à chacun des trois axes de l'assistance éducative parentale ainsi qu'à la relation qu'ils entretiennent entre eux. Ces auteurs démontrent que les dimensions de ce qu'ils appellent " la participation parentale " incluent l'encadrement parental, les interactions axées sur le quotidien scolaire, la communication parent-enfant ainsi que le soutien affectif. On constate aisément le parallèle entre ces éléments et les trois axes de la présente étude et ces auteurs insistent pour dire que chacune de ces dimensions est essentielle si l'on veut s'assurer que l'élève connaisse des réussites scolaires. Ces auteurs ajoutent en fait que ces comportements " sont plus importants que les caractéristiques familiales pour expliquer la réussite scolaire " (ibid., p.17). Selon Deslandes et Potvin (1998), la réussite s'explique par les résultats et les aspirations scolaires élevés et par les incidents disciplinaires peu nombreux. Leurs études ont établi que la présence d'un style

parental en particulier, plus spécifiquement le style démocratique, doublée d'un accompagnement scolaire approprié et appuyée par une affection réelle contribuent de manière notoire à l'amélioration des résultats scolaires chez l'élève (Deslandes et Potvin, 1998 ; Potvin et al., 1999).

Le présent chapitre a permis de mettre en évidence la place essentielle qu'occupe l'assistance éducative parentale auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. En second lieu, il a été question de la description explicite des trois axes de l'assistance éducative parentale. La complémentarité de ces trois axes crée les conditions nécessaires à l'investissement scolaire.

La présente étude examine de quelle manière ces trois axes sont manifestés par les parents des élèves en difficultés. Le prochain chapitre propose d'explicitier la méthodologie utilisée pour répondre aux questions de recherche qui découlent de ce cadre théorique, questions qui portent sur l'importance relative de chacun des trois axes de l'assistance éducative parentale chez les parents des élèves en difficulté d'apprentissage et sur la relation de ces axes.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Les chapitres précédents ayant permis de mettre en évidence l'importance relative des trois axes de l'assistance éducative parentale envers leur enfant, et à plus forte raison, envers leur enfant en difficulté d'apprentissage, le présent chapitre présente les fondements méthodologiques, les outils d'analyse utilisés aux fins du présent projet et enfin, la méthode d'analyse des résultats susceptibles de permettre de comprendre quels axes et quels aspects de ces axes sont typiques de l'assistance éducative des parents d'enfants en difficulté d'apprentissage.

Type de recherche

Pour ce faire, la présente recherche se propose de réaliser une analyse comparative des résultats à un questionnaire d'entrevue des parents d'élèves en difficulté d'apprentissage. Le choix de procéder par l'usage d'un questionnaire repose sur le fait que, comme Angers (1996 : p.53) le mentionne, “ le questionnaire est une technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus, qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées ”. Les relations mathématiques font en sorte qu'il devient possible de vérifier si certaines réponses obtenues se comportent de manière autre qu'aléatoire et si tel est le cas, d'examiner quels profils de réponses se dégagent.

Cette recherche est de nature exploratoire. Elle ne vise pas à vérifier quel impact l'entrevue aura sur un échantillon de parents d'élèves en difficulté, mais à vérifier s'il

existe des réponses types offertes par ces mêmes parents et si des liens peuvent se dégager de ces réponses. Il est proposé qu'en connaissant mieux les types de réponses privilégiées par les parents, on puisse mieux circonscrire leur effet. Pour ce faire, la présente thèse examine les résultats qu'ont obtenus les parents d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage à un questionnaire validé portant sur l'assistance éducative parentale.

Instrumentation

Identification d'un questionnaire d'entrevue

Le questionnaire d'entrevue choisi pour effectuer la collecte de données de la recherche est le questionnaire de Terrisse et Larose (ECEP)(2000) "Échelle des compétences éducatives parentales" (appendice C), un outil qui examine l'assistance éducative offerte à la maison, c'est-à-dire comment les parents se comportent avec leur enfant dans différentes situations éducatives, en définissant ce qui est permis ou non à l'enfant et de quelle manière ils se comportent avec lui. Ce questionnaire s'inscrit dans la continuité du " Questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives parentales " (QEAPPEP), où se dernier se base sur un modèle théorique d'axes bipolaires des travaux d'Osterrieth (1957), de Shaefer et Bell (1958) et de Shaefer et Bayley (1963) (Terrisse et Larose, 2000).

Parmi tous les outils consultés, c'est ce questionnaire qui est retenu parce qu'il contient trois échelles qui recoupent très bien les trois axes définis dans le cadre théorique de la présente recherche. En effet, les trois échelles de compétences rejoignent les trois axes de l'assistance éducative parentale en ce sens qu'elles questionnent sur la perception des parents de leur assistance éducative, même si elles sont présentées sous d'autres appellations. Une échelle mesure les attitudes parentales (polarités rigidité/souplesse et défiance/confiance), une autre mesure les pratiques éducatives parentales (polarités normatif/élaboratif et sévérité/libéralisme), et la dernière mesure le locus de contrôle par rapport aux interactions parents-enfants (polarité internalité/externalité). Les attitudes parentales représentent les manières d'être relativement générales dans les relations avec l'enfant et elles s'apparentent en ce sens à l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire. Les pratiques éducatives représentent les façons d'agir avec l'enfant ; plus concrètes que les attitudes, elles ressemblent à l'axe des parents comme médiateurs des habiletés socio-affectives. Enfin, le locus de contrôle concerne l'impression de pouvoir plus ou moins contrôler la façon d'être ou d'agir avec l'enfant et en cela, rejoint l'axe des parents comme travaillant à offrir un encadrement éducatif.

En plus de contenir trois échelles qui, sans être identiques à celles identifiées dans le cadre théorique de la présente recherche, s'y apparentent suffisamment pour les rendre compatibles, il convient d'ajouter que le choix de ce questionnaire en particulier repose sur le fait qu'il offre deux autres avantages importants. D'une part, ce questionnaire a déjà été standardisé et validé auprès d'une clientèle de parents francophones nord-américains, et plus spécifiquement, de parents québécois ayant des

enfants de quatre catégories d'âges, soit de 2-4 ans, de 4-6 ans, de 6-9 ans, et de 9-12 ans. Il importe, à cet égard, de préciser une limite inhérente à la présente recherche, soit le fait que ce questionnaire n'a encore jamais été utilisé en Ontario français. Les auteurs du questionnaire ont manifesté leur intérêt pour utiliser les résultats colligés dans la présente recherche et procéder à une analyse de leur validité externe pour l'Ontario français. Afin de rencontrer les critères de fidélité, la chercheure s'est engagée auprès de ces auteurs à offrir des conditions semblables d'administration et à leur remettre la grille de résultats. La chercheure s'est aussi engagée à tenir compte de cet exercice de validation lors de l'interprétation de ses résultats.

D'autre part, les auteurs ont aussi assuré la validité de leur instrument. En ce qui a trait à la validité interne, les auteurs de cet instrument ont d'abord utilisé un calcul de coefficient lambda et ainsi estimé la cohérence interne, puis ils ont procédé à une validation inter-juges qui consiste à faire appel à des experts qui disent si les questions sont appropriées, précises, et si elles rendent compte de l'idée en question. Une seconde analyse a été effectuée en considérant les profils de chacun des sous-échantillons dont les résultats furent jugés satisfaisants. En ce qui a trait à la validité externe, les auteurs ont comparé leur questionnaire à deux questionnaires semblables et établi que les résultats se ressemblaient à partir de la variance totale. Ils ont pu ainsi établir que les facteurs de l'échelle des attitudes parentales expliquent 40% de la variance totale observée, les facteurs de l'échelle des pratiques éducatives, 42% de la variance totale, et enfin, les facteurs de l'échelle de locus de contrôle, 52% de la variance totale.

Les auteurs ont aussi constaté que deux échelles, soit celle concernant les attitudes parentales et celle sur le sentiment de contrôle présentaient de fortes variances internes. Ils ont quand même choisi de les maintenir parce qu'ils étaient, disent-ils, conscients que celles-ci évoluent de façon concomitante. Ils se sont appuyés dans leur décision sur le fait que les résultats de l'analyse de fidélité démontrent que le questionnaire est un instrument homogène et d'une consistance interne acceptable. Nous verrons dans l'analyse des résultats de la présente recherche que cette covariance se vérifie à nouveau.

Enfin, ce questionnaire est idéal pour faire des analyses statistiques parce qu'il offre une représentation bi-directionnelle qui permet de diviser les données obtenues de manière bipolaire. Bechhofer & Paterson (2000) précisent que la répartition bipolaire permet la réalisation de bonnes statistiques grâce au haut niveau de signification qui peut en résulter. Le questionnaire de Terrisse et Larose (2000) contient 65 énoncés (incluant 18 mesurant les données socio-économiques), certains formulés à la première personne du singulier, portant sur les façons d'agir avec l'enfant et sur les croyances liées à la discipline. Le mode de notation du questionnaire est binaire ; la chercheuse, ou le parent, inscrit D pour "désaccord" et A pour "accord" dans la case appropriée pour chaque question. Les réponses sont consignées dans les cases réservées à cet effet dans la marge de droite du questionnaire. À titre d'exemple, l'échelle d'attitudes est subdivisée en deux sous-échelles : une première (rigidité/souplesse) examine les dimensions cognitivo-comportementales de l'attitude ; une seconde (défiance/confiance) analyse les dimensions affectivo-comportementales de l'attitude. La seconde échelle, celle des pratiques, est subdivisée en trois sous-échelles : la

première traite du soutien cognitif (normativité/élaboration) présent dans les interactions parents-enfants ; la seconde (sévérité/libéralisme) reflète les dimensions de gestion ou de contrôle du comportement et des conduites propres aux interactions intra-familiales ; la troisième aborde les dimensions plus spécifiquement affectives de la relation parent et enfant (cordialité/froideur).

Comme on peut le constater, ces sous-échelles entretiennent des rapports de similarité directs avec les trois axes qui font l'objet de la présente étude. Mais pour s'assurer que ce rapport de similarité est bien réel, la chercheuse a ensuite procédé à une validation inter-juges des questions attribuées à chacun des trois axes. La prochaine section présente la procédure utilisée ainsi que les résultats obtenus.

Validation de l'adaptation du questionnaire

Afin de vérifier si l'instrumentation de cette recherche, "L'échelle des compétences éducatives parentales" de Terrisse et Larose (2000), rejoignait l'ensemble des trois axes définis dans le cadre théorique de la présente recherche, l'instrument a été soumis à une première validation inter-juges.

La chercheuse a procédé à une validation inter-juges des énoncés du questionnaire de Larose et Terrisse. Cette vérification avait pour but de vérifier l'appartenance des items du questionnaire à l'un des trois axes proposés. Cet exercice de validation a permis d'observer de quelle manière les énoncés se répartissaient entre les trois axes et de vérifier si le nombre d'énoncés par axes était suffisant.

Première validation inter-juges

La démarche pour réaliser la première validation inter-juges s'est faite de la manière suivante : les trois axes définis dans le cadre théorique ont été introduits et expliqués, à cinq juges, à l'aide d'une affiche. L'affiche présente l'avantage indéniable d'offrir une représentation précise et succincte. Elle clarifie donc les concepts tout en laissant aux juges, par son caractère succinct, une certaine latitude. Les cinq juges furent invités à poser des questions à la chercheuse, sur les trois axes ainsi décrits pour dissiper leurs doutes et préciser leurs interprétations. Ils furent ensuite amenés à identifier pour chaque énoncé l'axe auquel il se rattachait. La compilation de cette validation se trouve en appendice D .

Toutes les fois où un énoncé reçoit un accord inter-juges inférieur à trois sur cinq, la chercheuse le retire du questionnaire, dû au trop grand manque d'entente entre les juges. Aucun énoncé n'a dû être éliminé, c'est-à-dire qu'au moins trois juges s'accordaient toujours sur chaque énoncé. Cette première validation a permis d'établir précisément que les énoncés reflètent les trois axes du cadre théorique de la présente thèse en même temps qu'elle a établi quels énoncés correspondent à quel axe. Les résultats démontrent qu'il y a 22 énoncés qui correspondent à l'axe de l'encadrement éducatif, 8 énoncés qui correspondent à l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire, et 17 énoncés qui correspondent à l'axe des habiletés sociales et affectives. Il est ressorti de cet exercice de validation inter-juges que l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire n'obtenait pas un nombre d'énoncés

équivalent aux deux autres. Par conséquent, la chercheure a procédé à une deuxième validation inter-juges.

Deuxième validation inter-juges

Comme en fait foi la première validation inter-juges, le questionnaire de Terrisse et Larose (2000) n'offre pas assez d'énoncés qui correspondent à l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire ; il y a une sous-représentation tant au plan du nombre d'énoncés que de leur contenu et cette situation fait en sorte que certains aspects critiques de cet axe ne sont pas abordés dans le présent questionnaire. Il s'agit du matériel scolaire et intellectuel présent à la maison, et de l'implication de l'enfant dans certaines activités éducatives. Pour pallier cette situation et assurer un meilleur équilibre inter-axial dans le nombre d'énoncés, la chercheure a composé onze énoncés supplémentaires. Afin d'assurer leur validité interne, ces ajouts ont été soumis à la deuxième validation inter-juges.

Les énoncés composés par la chercheure ont été soumis aux mêmes cinq juges, en leur demandant de procéder de manière analogue au premier exercice de validation. Ils ont aussi pu utiliser les mêmes informations qui apparaissaient sur l'affiche présentée auparavant. Afin de ne pas biaiser leur jugement, ces énoncés étaient mélangés à d'autres énoncés appartenant soit à l'axe de l'encadrement éducatif ou à celui des habiletés sociales et affectives. En utilisant le critère de trois accords sur cinq (ce que la chercheure juge suffisant), huit des onze énoncés composés par la chercheure ont été identifiés comme faisant partie de l'axe des parents comme modèles au plan de

l'apprentissage scolaire (appendice E). L'ajout de ces huit énoncés fait en sorte que l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire contient désormais 16 énoncés. Un travail de “ randomisation ” des énoncés ainsi ajoutés a été réalisé dans la version finale du questionnaire pour assurer une répartition aléatoire des énoncés portant sur les trois axes.

Comparaison des questionnaires

Les résultats de la comparaison effectuée entre les trois échelles du questionnaire de Terrisse et Larose (2000), c'est-à-dire l'échelle des attitudes, celle des pratiques éducatives, et celle liée au locus de contrôle, avec les trois axes de l'assistance éducative parentale, c'est-à-dire l'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif, celui des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire, et enfin celui des parents en tant que médiateurs des habiletés sociales et affectives, sont présentés dans le tableau suivant. De plus, ce tableau établit les questions qui, selon les résultats de la validation inter-juges du questionnaire, correspondent entre elles.

Tableau 1

Comparaison des énoncés du questionnaire

CODES*	E	M	SA
A	1, 2, 5, 16, 18, 19, 20, 32, 33,35	-	3, 4, 17, 34
P	23, 24, 30, 37, 38, 43, 45, 46	6, 7, 8, 9, 10, 36, 41	11, 12, 13, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 39, 40, 42, 47
C	14, 15, 22, 44	21	-

* (Terrisse et Larose) : A = Attitudes P = Pratiques éducatives C = Locus de contrôle ;
(la chercheure) : E = Encadrement éducatif M = Modèle au plan de l'apprentissage
scolaire SA = Habiletés sociales et affectives

Analyse de consistance interne

Une analyse de consistance interne a été effectuée afin de comparer la répartition des énoncés du questionnaire au sein des trois échelles définies par les auteurs avec le modèle présenté dans cette thèse. Cette comparaison a permis d'associer ensemble les questions des deux questionnaires.

Au total, le questionnaire de Terrisse et Larose contient 14 énoncés reliés aux attitudes, 26 énoncés aux pratiques, et 5 énoncés au locus de contrôle. Le questionnaire adapté par la chercheure, après les validations inter-juges, contient 22 énoncés associées à l'encadrement éducatif, 16 énoncés aux parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire et enfin, 17 énoncés en lien avec l'axe des habiletés sociales et

affectives. Les codifications au tableau 1 permettent de voir quels énoncés sont répertoriés de manière analogue par les auteurs du questionnaire, soit Terrisse et Larose, et par la chercheure à partir la validation inter-juges effectuées dans la présente recherche : 10 énoncés rassemblent les attitudes et l'encadrement éducatif ; 4 énoncés rassemblent les attitudes et les habiletés sociales et affectives ; 8 énoncés rassemblent les pratiques et l'encadrement éducatif ; 13 énoncés rassemblent les pratiques et les habiletés sociales et affectives ; 7 énoncés rassemblent les pratiques et le modèle au plan de l'apprentissage scolaire ; 4 énoncés rassemblent le locus de contrôle et l'encadrement éducatif ; enfin, 1 énoncé rassemble le locus de contrôle et le modèle au plan de l'apprentissage scolaire. Aucun énoncé ne rassemble les attitudes avec l'axe de modèle au plan de l'apprentissage scolaire, ni le locus de contrôle avec l'axe des habiletés sociales et affectives.

Ajouts liés aux données socio-économiques

La chercheure a aussi choisi d'ajouter sa propre série des questions socio-économiques et contextuelles au questionnaire de Terrisse et Larose (2000). Les données socio-économiques et démographiques du questionnaire de Terrisse et Larose (2000) ressemblent en grande partie à celles utilisées dans la présente recherche mais comme leur questionnaire s'adresse à une clientèle non spécifique de parents, la chercheure a jugé essentiel d'ajouter certaines questions. Bref, en plus des variables indépendantes reliées à la situation familiale telles que le statut socio-économique ou le niveau d'étude complété, la présente recherche a considéré nécessaire d'ajouter des variables indépendantes reliées davantage à l'enfant, telles que l'histoire scolaire,

l'histoire médicale, les difficultés d'apprentissage et les progrès scolaires. La raison d'être de ces ajouts est de tenir compte de la relation entre certaines de ces variables indépendantes spécifiques aux élèves et aux parents de ces élèves en difficultés d'apprentissage sur les variables dépendantes à l'étude, soit les trois axes de l'assistance éducative parentale.

Une majorité de questions, soit dix-sept (17) questions, ont été tirées de l'étude de Drolet et Paquin (2001). À celles-ci, la chercheure a choisi d'en ajouter huit (8) autres afin de bien circonscrire les particularités de l'enfant (quelle(s) difficulté(s) d'apprentissage et comment il compose avec celle(s)-ci) ainsi que d'examiner quel impact l'identification par le CIPR a eu sur son cheminement scolaire (Voir l'appendice F pour la comparaison des deux questionnaires et le choix posé). Le questionnaire final comprend un total de 80 questions (appendice G), soit 55 énoncés ayant trait à l'assistance éducative parentale (les énoncés en italique sont ceux rajoutés par la chercheure ; ils sont tous présentés dans un format et dans un style identiques aux autres énoncés du questionnaire standard) suivies par 25 questions socio-démographiques.

Terrain et participants

La population cible de cette étude est les parents d'enfants en difficulté d'apprentissage identifiés par le CIPR et dont l'identification remonte à un an ou plus. L'échantillon est choisi, au hasard, parmi la clientèle des parents d'enfants en difficulté

d'apprentissage fréquentant l'une des 39 écoles élémentaires de langue française du Conseil des écoles catholiques du Centre-Est de l'Ontario ou encore l'une des 10 écoles élémentaires de langue française du Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. L'échantillonnage étant fait au hasard, la chercheure commence par contacter certaines directions d'école par appel téléphonique afin de prendre rendez-vous. Lorsque les directions se disent intéressées par la recherche, la chercheure se rend aux écoles en question pour présenter le projet de recherche à l'aide d'une trousse descriptive (appendice H). Les directions qui acceptent d'y participer sont ensuite invitées à en discuter avec l'enseignante-ressource de leur école, cette dernière étant chargée de distribuer aux élèves en difficulté d'apprentissage un document à remettre à leurs parents, document présentant une brève description du projet et précisant ce qui est attendu : une entrevue téléphonique fixée au moment à la convenance des parents d'une durée de 45 minutes (appendice I). Ce document est aussi accompagné d'une lettre composée par la chercheure et signée par l'enseignante-ressource, lettre mentionnant les avantages de participer à la recherche (appendice J).

La chercheure visait à recruter quarante (40) parents pour participer à l'étude, ce nombre ayant été jugé suffisant pour réaliser une analyse statistiquement fiable au plan des résultats (Bechhofer & Paterson, 2000). Les participants ont été recrutés dans diverses écoles catholiques et publiques de l'est de l'Ontario, plus spécifiquement dans la région d'Ottawa. L'écart entre le nombre visé et le nombre obtenu est expliqué dans la section *Collecte de données*, sous-section *Démarches auprès des conseils scolaires*.

Description de l'échantillon

De quarante (40) participants visés, la chercheure a réussi à en recruter trente-six (36). Les tableaux suivants offrent une synthèse des informations sur ces participants, soit les parents des élèves en difficulté d'apprentissage, qui mènent au portrait global suivant : les répondants sont en vaste majorité les mères, dont les deux tiers vivent dans des foyers comprenant deux parents. Ils ont entre trente (30) et quarante-neuf (49) ans avec près de la moitié dont l'âge se trouve entre quarante (40) et quarante-quatre (44) ans. Près du tiers disposent d'un revenu familial au-dessus de 75,000 \$, alors que les autres répondants sont répartis à peu près également en quatre (4) regroupements salariaux s'échelonnant de 20,000 \$ à 74,999 \$. Les trois quart des répondants proviennent de familles où les deux parents travaillent à l'extérieur du foyer. Dans ces familles, la quasi-totalité des mères (34 / 36) sont d'origine canadienne française alors que les deux tiers des pères le sont. Le niveau de scolarité de la mère est semblable à celui du père ; une majorité a complété son secondaire, et la même proportion de pères et de mères ont aussi complété leurs études collégiales (le quart), ou universitaires (le septième).

Tableau 2

Sexe des répondants*

Mères	Pères
32	3

* Il y a un répondant dont le sexe est inconnu

Tableau 3

Statut familial

Père et mère	Autres
24	12

Tableau 4

Âge des parents*

30-34	35-39	40-44	45-49	55 et plus
2	9	16	5	1

* Il y a un répondant pour lequel l'âge est inconnu.

Tableau 5

Revenu familial annuel

	Nombre de répondants
Moins de 20,000\$ à 24,999 \$	5
25,000 \$ à 39,999 \$	7
40,000 \$ à 49,999 \$	5
50,000 \$ à 74,999 \$	7
75,000 \$ et plus	10
Non disponible	3

Tableau 6

Occupation de la mère

Travail	Autre
27	9

Tableau 7

Occupation du père*

Travail	Autre
28	6

* Il y a deux répondants dont l'occupation est inconnue

Tableau 8

Scolarité de la mère

Élémentaire	Secondaire	Collège	Université
2	21	8	5

Tableau 9

Scolarité du père*

Élémentaire	Secondaire	Collège	Université
4	16	9	5

* Il y a un répondant pour lequel la scolarité est inconnue

Tableau 10

Origine ethnique de la mère

Canadienne-française	Autre
34	2

Tableau 11

Origine ethnique du père*

Canadienne-française	Autre
23	11

* Il y a deux répondants où l'origine est inconnue

Tableau 12

Langue parlée à la maison

Français	Anglais	Les deux
20	1	15

En résumé, les répondants et leur famille ressemblent à la distribution normale de la population ontarienne de la région de la recherche sur certaines variables, comme en font foi les données démographiques de l'année 1996 tirées du site Internet de Statistiques Canada (Statistique Canada : En ligne). Ces résultats portent la chercheure à considérer que les répondants correspondent à un échantillon représentatif, au plan de ces données socio-économiques, de la population visée dans l'étude. La prochaine section indique de quelle manière la chercheure a réalisé sa collecte de données.

Méthode de collecte de données : justification et validité

Pour la collecte de données, la chercheure utilise la méthode d'entrevues téléphoniques. En effet, les études indiquent que ce mode est tout à fait approprié pour le type d'étude proposé. L'entrevue par téléphone permet de recueillir les données avec

rapidité, ainsi que de saisir des comportements sans observation directe (Angers, 1996). De plus, la chercheuse a déjà une certaine expérience avec cette méthode grâce aux recherches qu'elle a effectuées dans le cadre d'assistanats de recherche à l'université d'Ottawa. Parmi ces travaux, une recherche l'a même incité à effectuer une entrevue téléphonique d'une durée d'environ une heure auprès de parents d'enfants ayant des comportements violents. Le questionnaire comportait certaines questions à réponses binaires donc un système de notation analogue à celui à l'étude dans cette présente recherche, ainsi que des questions à développement. Au cours de cet exercice, la chercheuse a appris comment s'adresser aux parents afin qu'ils se sentent tout à fait à l'aise de répondre aux questions et même d'élaborer sur des sujets spécifiques. Cet élément est d'importance étant donné que l'entrevue contenait des éléments d'ordre personnel, comme lorsque le parent mentionnait qu'il ne comprenait pas ou qu'il avait de la difficulté à accepter les comportements de son enfant puisqu'il fait tout pour améliorer la situation. Le but de ces entrevues était de recueillir le plus d'informations possibles sur la situation de l'enfant. Les parents devaient donc sentir que leur participation était précieuse et que les informations transmises étaient importantes et prises en considération. De plus, la chercheuse devait expliquer et répondre à toute question concernant le but et la nature de la recherche.

Il importe de souligner que les procédures d'administration ont été modifiées pour pallier à deux situations problèmes qui seront décrites dans la prochaine section. Les modifications ont essentiellement consisté à permettre aux parents de répondre directement sur le questionnaire plutôt que de procéder par entrevues téléphoniques. Comme ces modalités d'administration ne dérogeaient pas aux modalités définies par

les auteurs du questionnaire et qu'il s'agissait d'énoncés fermés qui pouvaient aisément se répondre directement sur le questionnaire, la chercheuse a acquiescé à leur demande. Les parents étaient informés qu'ils pouvaient, avant de s'engager, entrer en contact avec une personne désignée à leur école pour répondre à toute question découlant et, au besoin, ils pouvaient aussi joindre directement la chercheuse pour obtenir plus d'informations. Tous les parents ayant accepté de participer par voie téléphonique ou par questionnaire sont alors invités à retourner le formulaire de consentement (appendice I) à l'école dûment rempli.

Collecte de données

La première étape de la collecte de données consistait premièrement à formuler une demande d'approbation déontologique auprès du comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités avant de pouvoir contacter les directions d'école pour obtenir la permission d'effectuer des entrevues auprès des parents d'enfants en difficulté d'apprentissage.

Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités

Afin de s'assurer que la recherche rencontre les normes et les règles de procédure inhérentes à toute recherche qui met à contribution des personnes, la chercheuse a obtenu l'attestation d'approbation déontologique du comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités pour le projet de recherche (appendice K).

Démarche auprès des partenaires scolaires

Une fois l'approbation déontologique obtenue, la chercheure communique avec les directions d'école pour leur faire part de son projet. Lorsque les directions se montrent intéressées par la recherche, la chercheure se présente dans les écoles élémentaires pour leur présenter la trousse descriptive (appendice H) du projet de recherche. Dans le cas où la direction accepte que son école y participe, la chercheure fait parvenir aux parents d'élèves en difficulté d'apprentissage le document du projet de recherche afin de les informer et aussi, d'obtenir leur consentement. Ce document d'appui mentionne les avantages et les raisons pour lesquels les parents devraient participer à cette étude. Il contient aussi un formulaire de consentement que les parents désireux de participer sont invités à signer et à retourner directement à la chercheure par courrier. Afin d'identifier quels parents rejoindre, la direction d'école peut demander l'aide de l'enseignante-ressource pour déterminer à quels parents d'élèves faire parvenir ce document. La chercheure a même envoyé un rappel aux parents afin d'obtenir plus de participants (appendice L).

Malheureusement, la méthode d'entrevue téléphonique n'a pas permis de recueillir un nombre suffisant de répondants. Dans l'ensemble des écoles sollicitées dans le cadre de cette recherche, seuls sept (7) parents ont accepté de participer. Deux raisons peuvent expliquer ce problème. D'une part, les parents qui s'engagent à participer doivent franchir deux étapes : signer le formulaire de consentement puis se rendre disponible pour réaliser l'entrevue téléphonique. Il semble que de devoir

procéder par étapes n'est pas judicieux auprès de cette clientèle. D'autre part, au moment où la chercheuse commençait sa collecte de données, une grève du zèle est survenue dans un des conseils scolaires. Au cours de cette grève, les enseignants étaient priés de ne pas effectuer d'autre tâche que celles directement liée à leurs fonctions d'enseignement. Certaines directions d'école ont choisi, dans pareil contexte, de ne pas envoyer le projet de recherche aux parents. Cette double contrainte a sans doute aussi contribué à limiter les chances que le projet de recherche soit pris en considération.

La chercheuse a alors modifié la procédure et offert le choix aux participants de répondre directement au questionnaire à la maison, pour ensuite le retourner à la chercheuse. Cette modification de procédure a alors permis de recueillir un nombre suffisant de répondants, soit trente-six (36) en tout. La chercheuse a modifié légèrement les procédures et, par l'entremise des directions d'école, elle a accordé aux parents un délai d'une à deux semaines pour répondre au questionnaire et le retourner à la chercheuse. Vingt-neuf (29) parents se sont ainsi ajoutés aux sept ayant accepté le mode d'entrevue téléphonique, pour un total de trente-six (36).

Réalisation des entrevues

La réalisation des entrevues s'est effectuée de la manière suivante : la chercheuse appelle les parents ayant retourné le formulaire de consentement avec les informations indiquant à quel moment les rejoindre. L'entrevue téléphonique dure environ quarante (40) minutes, dépendant du temps que le parent a besoin pour réfléchir aux questions posées. La chercheuse débute par les cinquante-cinq (55) énoncés pour lesquels le

parent doit dire s'il est en accord ou en désaccord. Lorsque le parent éprouve de la difficulté à répondre à ces questions, la chercheuse rappelle qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses mais bien que c'est ce qu'il pense qui importe. Ensuite, le parent répond aux dix-neuf (19) questions socio-démographiques et aux six (6) questions concernant les difficultés et les progrès scolaires de son enfant. Pendant ces six (6) dernières questions, la chercheuse essaie de recueillir le plus d'informations possibles en laissant parler le parent et en posant des questions supplémentaires en rapport avec ce que le parent dit. La chercheuse complète l'entrevue en remerciant le parent d'avoir participé et lui rappelle que ces informations resteront confidentielles. Afin de faciliter la prise de données, la chercheuse s'est doté d'une grille adaptée lui permettant de colliger les réponses au questionnaire, grille présentée en appendice M.

Spécification des sous-sections des axes

Une certaine spécification mérite d'être mentionnée concernant les directions des axes. Lorsque les données furent entrées dans SPSS, les trois axes étaient placés en corrélation avec les variables indépendantes afin de vérifier lesquels montraient une relation. La possibilité d'observer une relation relève du fait que les axes contiennent deux directions. Cette bi-directionnalité est directement apparente pour les axes de modèles au plan de l'apprentissage scolaire et de médiateurs des habiletés sociales et affectives puisque comme décrit auparavant, ces axes vont dans deux directions : "modèles" et "non-modèles", et "médiateurs" et "non-médiateurs". Par contre, l'axe de gestionnaires de l'encadrement éducatif a dû être scindé en deux, mais selon des valeurs

différentes, soit "autoritaire" et "permissif". La valeur "autoritaire" a été pondérée dans le sens positif, comme si elle signifiait "gestionnaires" de l'encadrement éducatif, alors que la valeur "permissif" a reçu une pondération dans le sens négatif, comme si elle représentait les "non-gestionnaires" de l'encadrement. Donc, lorsque le coefficient de corrélation est négatif pour cet axe, cela veut dire que le parent se présente comme étant permissif, un résultat qui entretient une relation contraire avec les variables indépendantes en question, qui sont la scolarité du père, le revenu et la langue. Par exemple, le " r " négatif indique que plus le père est scolarisé, plus les parents sont permissifs. Pour compléter cette analyse, il faut se rappeler que dans le cadre conceptuel, on discute non seulement des styles d'encadrement permissif et autoritaire, mais aussi du style "démocratique".

Afin de pouvoir représenter cette troisième valeur attribuable à l'axe de l'encadrement éducatif, nous avons convenu de considérer que les sujets qui obtiennent des scores égaux ou presque pour chaque direction de cet axe constituent les détenteurs d'un style d'encadrement dit démocratique. En effet, ces parents peuvent refléter ce style dès le moment où leurs réponses se distribuent comme suit : 45 %, 50 %, ou 55 % autoritaire et 45 %, 50 %, ou 55 % permissif. En suivant cette règle d'attribution, douze sujets ont été identifiés comme présentant un style d'encadrement éducatif qualifié de démocratique, en ce sens que leur approche alterne de manière systématique entre des moments où leur encadrement est permissif et d'autres où il devient plus autoritaire. Il s'agit des sujets 6, 11, 14, 19, 20, 22, 26, 29, 31, 32, 33 et 35. Les vingt-quatre autres sujets de l'étude diffèrent de 18 % à 72 %. Ces différences de pourcentages permettent

de voir un certain écart dans les deux sous-sections, de sorte à ce qu'elles soient suffisantes afin de catégoriser les sujets. Les pourcentages les plus rapprochés qui catégorisent les sujets dans une des sous-sections ("autoritaire" ou "permissif") sont 41% et 59% ; ceux les plus éloignés sont de 14% et de 86%. On retrouve quatorze sujets se présentant comme autoritaires et dix sujets se présentant comme permissifs.

Dans la section *analyse statistique*, sous-section *procédure d'analyse des résultats*, les répartitions bi-directionnelles pour chaque variable dépendante considérée sont établies par rapport aux variables indépendantes qui entretiennent des rapports statistiquement significatifs. Or, les variables indépendantes en question portent toutes sur les aspects sociologiques (comme, par exemple, le statut familial), économiques (comme, par exemple, le revenu familial annuel) et démographiques (comme, par exemple, le fait d'habiter dans un milieu rural ou urbain) du questionnaire (voir appendice F). En effet, aucune variable indépendante liée aux difficultés spécifiques (type de difficulté, durée de l'identification et des services offerts) de l'élève identifié ou encore à ses progrès scolaires, à son âge, à son rang occupé dans la famille, à son niveau scolaire, ou à l'âge de ses parents n'ont obtenu de corrélation statistiquement significative.

Dans l'analyse des résultats, la variable concernant la scolarité des parents est traitée en attribuant deux valeurs distinctes : la valeur "moins scolarisé", qui correspond à la scolarité "élémentaire" et "secondaire", et la valeur "plus scolarisé" qui correspond à la scolarité "collège" et "université". Cette division s'appuie sur la comparaison entre

les parents de l'étude, une comparaison qui permet d'établir que ces deux catégories reflètent bien les sujets à l'étude. Ces deux catégories s'avèrent suffisantes puisque l'étude vise à recueillir des informations générales sur la scolarité des parents et non étudier en profondeur ces catégories en relation avec l'enfant. La comparaison s'appuie aussi sur certaines études qui considèrent cette division adéquate pour bien circonscrire les niveaux de scolarité atteints (Bogensneider, 1997 ; Dansereau et Terrisse, 1994 ; Dornbusch & Ritter, 1992).

En ce qui a trait aux choix opérés dans la présente recherche pour diviser les catégories de revenu familial annuel, les catégories utilisées dans l'étude furent regroupées. En effet, dans le questionnaire, on retrouve dix catégories : moins de 20,000\$, de 20,000\$ à 24,999\$, de 25,000\$ à 29,999\$, de 30,000\$ à 34,999\$, de 35,000\$ à 39,999\$, de 40,000\$ à 44,999\$, de 45,000\$ à 49,999\$, de 50,000\$ à 59,999\$, de 60,000\$ à 74,999\$, et 75,000\$ et plus. Or, pour les fins de cette recherche, ces catégories ont été regroupées en cinq afin de faciliter l'analyse et l'interprétation. Ces cinq catégories sont les suivantes : moins de 20,000\$ à 24,999\$, de 25,000\$ à 39,999\$, de 40,000\$ à 49,999\$, de 50,000\$ à 74,999\$, et 75,000\$ et plus. Cette catégorisation élimine les catégories où aucun ou peu de sujets se retrouve.

Description des mécanismes visant à définir les sous-sections des trois axes

Afin que l'analyse des énoncés dans le logiciel statistique Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), version 10.0 pour Windows, se réalise correctement, il est nécessaire d'identifier des sous-sections pour les trois axes. En effet, avant de procéder à l'entrée de données, il est nécessaire d'évaluer les cinquante-cinq (55) énoncés du questionnaire, pour chacun des trois axes, afin de vérifier s'ils se dirigent tous dans la même direction. Ainsi ces sous-sections assurent premièrement que tous les énoncés de chaque axe se dirigent dans la même direction (*voir section analyse statistique, sous-section procédure d'analyse des résultats* pour les détails). Tous les cinquante-cinq (55) énoncés sont considérés pour cette première étape. Deuxièmement, ces sous-sections servent d'assise pour analyser les réponses des parents par rapport aux variables indépendantes significatives. Ces sous-sections ont été déterminées en examinant les énoncés de chaque axe.

Pour l'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif, les deux sous-sections identifiées sont "autoritaire" et "permissif" puisque les énoncés en question discutent de la discipline parentale. Selon cette catégorisation, et en accord avec la littérature sur ce sujet (Claes et Comeau, 1996 ; Cloutier, 1996 ; Cloutier et Renaud, 1990 ; Darling & Steinberg, 1993 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Potvin, 1999 ; Sputa & Paulson, 1995 ; Steinberg et al., 1989 ; Stoll Switzer, 1990), être autoritaire signifie que le parent impose des

restrictions que l'enfant doit suivre et qu'il décide ce que l'enfant peut faire ou non, tandis qu'être permissif signifie que l'enfant est libre de faire ses propres choix. Étant donné que ces deux sous-sections sont opposées au plan conceptuel (être ou autoritaire, ou permissif), le choix de ces deux styles de discipline parentale facilite la tâche de catégorisation pour tous les énoncés de cet axe.

Pour l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire, la chercheuse examine les énoncés, à savoir s'ils représentent le parent comme un modèle ou non pour son enfant, une division qui est, elle aussi, en accord avec la littérature à ce sujet comme en font foi les travaux de Develay, 1998, Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996, Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, Palacio-Quintin, 1989, Reynolds & Walberg, 1992, Saint-Laurent, 2002 et enfin, St-Laurent et al., 1994. Être un modèle signifie que le parent inscrit dans son quotidien des pratiques de nature intellectuelle, qu'il démontre de l'intérêt et accorde une priorité au progrès scolaire, et qu'il offre à son enfant un environnement qui contient du matériel éducatif nécessaire à son apprentissage. En examinant les énoncés de cet axe, deux sous-sections, qui relèvent de concepts distincts, méritent d'être prises en considération : les parents se présentent comme "modèles" ou "non-modèles" au plan de l'apprentissage scolaire. Pour ces sous-sections, la chercheuse prend tous les énoncés de l'axe de modèles, sauf ceux éliminés (voir section *analyse statistique*, sous-section *procédure d'analyse des résultats*).

Pour l'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives, c'est encore une fois l'examen des énoncés qui détermine s'ils représentent les parents comme médiateurs ou non (Allès-Jardel, 1996 ; Dansereau, Terrisse et Bouchard, 1990

; Glasser, 1997 ; Goupil, 1997 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Rivard, 1991 ; Rumberger et al., 1990 ; Saint-Laurent et al., 1995). Être médiateur signifie que le parent contribue à l'estime de soi de l'enfant, qu'il l'encourage, qu'il passe du temps avec l'enfant et qu'il transmet une communication claire. Les sous-sections identifiées, qui relèvent de concepts distincts, sont "médiateurs" ou "non-médiateurs". Encore une fois, tous les énoncés de l'axe de médiateurs sont considérés sauf ceux éliminés.

En ce qui a trait à l'analyse de la cohérence interne des énoncés du questionnaire (voir section *Cohérence des énoncés du questionnaire*), d'autres sous-sections méritent d'être identifiées puisque les énoncés choisis doivent traiter du même domaine d'investigation afin d'évaluer la cohérence. Pour l'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif, les sous-sections restent les mêmes, c'est-à-dire "autoritaire" et "permissif", en tenant compte que de sept (7) énoncés. Les quinze (15) autres sont des opinions (énoncés 1, 21, 25, 47 et 53), ou des habitudes (énoncés 8, 12, 18, 23, 33, 37, 39, 41, 43 et 45) qui, parce qu'ils ne présentent pas le même sujet de discussion, ne permettent pas d'évaluer cet aspect de cohérence.

En ce qui a trait à l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire, deux sous-sections s'appliquent : "apprentissages scolaires" et "apprentissages généraux". Ces sous-sections sont déterminées en examinant l'ensemble des énoncés et en rassemblant ceux qui traitent du même domaine. Tel que mentionné auparavant, la sous-section "apprentissages scolaires" représente la réussite et le matériel scolaire et comporte donc 3 énoncés (38, 52 et 55) tandis que la sous-section "apprentissages

généraux", qui représente la transmission d'informations diverses par les parents, en contient 5 (3, 9, 11, 20 et 24). L'énoncé 26 est aussi considéré pour évaluer les parents comme modèles puisqu'il demande si le parent croit avoir assez d'influence sur son enfant et, en cela, reflète une certaine forme de modélisation. Par contre, cet énoncé ne peut être classifié dans les deux sous-sections puisqu'il ne fait qu'énoncer une opinion et non élaborer sur les apprentissages scolaires ou généraux de l'enfant. Neuf énoncés sont considérés ; les autres sont éliminés (voir section *analyse statistique*, sous-section *procédure d'analyse des résultats*) puisque tous les parents ont donné la même réponse pour chaque énoncé.

En ce qui concerne l'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives, trois sous-sections sont identifiées : "l'acceptation inconditionnelle" (d'après Carl Rogers (1972) qui est l'amour de l'autre pour ce qu'il est), "la communication verbale" et "la communication non-verbale". La sous-section "acceptation inconditionnelle" représente l'affection et l'accompagnement toujours positif offerts et contient les énoncés 14, 34 et 40. La sous-section "communication verbale", qui représente la communication transmise à l'enfant, contient les énoncés 30, 32 et 48. La sous-section "communication non-verbale" représente la compréhension du comportement de l'enfant et contient les énoncés 7 et 54. La chercheure a encore une fois ignoré les énoncés éliminés (voir section *analyse statistique*, sous-section *procédure d'analyse des résultats*) puisque ces cinq autres énoncés sont soit des opinions (énoncés 2, 4 et 22) ou des habitudes (énoncés 17 et 50) qui ne permettent pas d'évaluer la présence ou non de cohérence.

La chercheure remarque que les sous-sections d'un axe peuvent aussi être utilisées pour l'analyse des résultats. En effet, les sous-sections "apprentissages scolaires" et "apprentissage généraux" de l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire peuvent servir à l'analyse puisqu'elles clarifient davantage où se situent les parents et parce que tous les énoncés, sauf l'énoncé 26, sont considérés. De manière synthétique, on peut donc conclure que, pour les fins de l'analyse des résultats, la chercheure considère que l'axe de l'encadrement éducatif contient les sous-sections "parent autoritaire" et "parent permissif", que l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire inclut les sous-sections "école" et "apprentissages généraux", et enfin que pour l'axe des habiletés sociales et affectives, l'analyse porte sur deux sections, celle de parents comme "médiateurs" et comme "non-médiateurs".

Cohérence des énoncés du questionnaire

Tel que décrit auparavant, la chercheure utilise les sous-sections de chaque axe pour évaluer la cohérence interne du questionnaire utilisé dans la présente recherche. Ainsi, pour l'axe de l'encadrement éducatif, sept (7) énoncés sont retenus, c'est-à-dire 5, 10, 15, 27, 29, 31 et 51, qui permettent d'évaluer si les répondants montrent de la cohérence dans leurs réponses. Ces énoncés correspondent aux deux catégories déjà mentionnées, soit celle des parents ayant une approche "autoritaire" et celle des parents ayant une approche "permissive". Voici, pour les trois axes, la répartition du nombre de répondants qui démontrent de la cohérence pour un certain nombre de questions. Par exemple, "6 sujets : 2 autoritaire" signifie que six (6) sujets ont été

cohérents dans deux de leurs réponses qui se dirigent vers “ autoritaire ”. Les résultats obtenus sur l’axe de l’encadrement sont donc ainsi répartis pour les 7 énoncés :

“ 6 sujets : 2 autoritaire ”, “ 9 sujets : 3 autoritaire ”, “ 9 sujets : 4 autoritaire ”, “ 7 sujets : 5 autoritaire ”, “ 3 sujets : 6 autoritaire ”, et “ 7 autoritaire : 0 sujet ”. La même distribution se produit pour la direction “ permissif ” : “ 2 permissif : 7 sujets ”, “ 3 permissif : 8 sujets ”, “ 4 permissif : 9 sujets ”, “ 5 permissif : 6 sujets ”, “ 6 permissif : 2 sujets ”, et “ 7 permissif : 0 sujet ”.

On fait alors deux constats : d’une part, le fait qu’il existe une distribution quasi équivalente de l’échantillon entre les deux catégories et d’autre part, le fait que plus le nombre de réponses positives augmentent, moins le nombre de répondants est élevé. Ce deuxième constat tend à démontrer que la cohérence interne des répondants de cet échantillon est relativement faible, un résultat fidèle à ceux obtenus par les auteurs du questionnaire.

Quant à l’axe de modèles au plan de l’apprentissage scolaire, les deux catégories qui représentent les sous-sections de l’axe sont : “ apprentissages scolaires ” et “ apprentissages généraux ”. La catégorie “ apprentissages scolaires ” comporte trois énoncés (38, 52 et 55) tandis que la catégorie “ apprentissages généraux ” en contient cinq (3, 9, 11, 20 et 24). Les répondants doivent se présenter comme modèles de ces catégories afin que leurs réponses soient jugées cohérentes. Pour la catégorie “ apprentissages scolaires ”, 12 sujets, soit le tiers des répondants, se présentent comme modèles pour les trois énoncés. Pour la catégorie “ apprentissages généraux ”, 14 sujets, soit un peu plus du tiers des répondants, se présentent comme modèles pour les

cinq énoncés. Pour les deux catégories, chaque sujet a au moins un énoncé où il se présente comme modèles. À cet égard, la cohérence interne de l'échantillon est passable.

Contrairement aux deux axes précédents, l'axe lié au rôle des parents en tant que médiateurs des habiletés sociales et affectives se divise en trois catégories afin de juger de leur cohérence interne : "l'acceptation inconditionnelle", "la communication verbale" et "la communication non-verbale". La première catégorie, "l'acceptation inconditionnelle", contient les énoncés 14, 34 et 40. Vingt sujets montrent de la cohérence dans ces énoncés, c'est-à-dire que toutes leurs réponses les représentent soit comme médiateur ou comme non-médiateur. La deuxième catégorie, "la communication verbale", contient les énoncés 30, 32 et 48. Trente-trois (33) sujets obtiennent des réponses qui sont en cohérence à travers ces énoncés. La troisième catégorie, "la communication non-verbale", contient les énoncés 7 et 54. Seize sujets fournissent des réponses cohérentes entre les énoncés de cette sous-section. Cette même catégorie présente aussi onze (11) sujets qui émettent des réponses en cohérence mais cette fois, dans le sens négatif puisque leurs réponses ne valorisent pas leur rôle de médiateurs dans leur façon d'agir envers leur enfant. On peut conclure que la cohérence interne de cet axe est supérieure aux deux autres tout en reconnaissant qu'un groupe de répondants se comporte de manière différente que seul l'analyse plus détaillée permettra d'étayer.

Une fois ces analyses de questions et de cohérence entre les sujets effectuées, il devient possible de présenter les résultats statistiques ainsi obtenus, qui sont présentés dans la prochaine section.

Analyse statistique

L'analyse des résultats s'est effectuée par un traitement statistique des données à partir du coefficient de corrélation. Le choix du coefficient de corrélation de Pearson repose sur le fait qu'il permet de comparer les réponses des parents et ainsi de déterminer quelles réponses entretiennent des rapports de ressemblance entre elles. Dans le cadre de ce projet de recherche, afin de confirmer l'hypothèse statistique de recherche (seuil de signification : 0,05), nous prenons comme hypothèse nulle qu'il n'y a aucune relation entre les variables indépendantes et les variables dépendantes. Comme cette étude examine les réponses des parents d'élèves en difficulté d'apprentissage à un questionnaire portant sur les trois axes de l'assistance éducative parentale, les variables indépendantes sont de deux types. Il y a d'une part, les données socio-démographiques portant sur les familles des répondants et, d'autre part, les données reliées à la perception qu'ont les répondants de leur enfant qui, dans ces familles, connaît des difficultés d'apprentissage. À titre d'exemples, le nombre d'enfants dans la famille, le revenu des parents ou leur niveau de scolarité constituent les variables indépendantes de nature socio-démographique alors que la perception qu'ont les répondants du progrès scolaire, ou encore de la difficulté de l'enfant à faire ses devoirs représentent les variables indépendantes de nature " perception de l'enfant en difficulté d'apprentissage ".

En ce qui a trait aux variables dépendantes, il s'agit de chacun des trois axes (questionnaires de l'encadrement éducatif, modèles au plan de l'apprentissage scolaire, et médiateurs des habiletés sociales et affectives), ainsi que de leur mise en relation. Le rejet de l'hypothèse nulle signifie, comme hypothèse alternative, qu'il y a une relation significative entre les variables indépendantes et les variables dépendantes (ex. : plus le parent est scolarisé, plus il est actif ou moins il est actif dans l'un ou plus d'un des trois axes de l'étude ; plus le parent perçoit que l'enfant en difficulté d'apprentissage connaît des progrès scolaires, plus il est actif ou moins il est actif dans l'un ou plus d'un des trois axes de l'étude) et que ces relations significatives font en sorte qu'il existe même, entre les trois axes, une relation positive (plus tu te perçois positivement dans un des axes, plus tu te perçois positivement dans l'autre) ou négative (plus tu te perçois positivement dans un des axes, moins tu te perçois positivement dans l'autre). La présente thèse propose donc comme hypothèse que les variables indépendantes ont un effet significatif sur les variables dépendantes.

Afin de vérifier cette hypothèse, la présente recherche a défini les procédures d'analyse qui sont présentées dans la prochaine section.

Procédure d'analyse des résultats

Une fois les trente-six (36) questionnaires reçus, la chercheuse leur assigne un numéro afin de les identifier dans le logiciel statistique " Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) ", version 10.0 pour Windows. Par la suite, et tel que nous

l'avons vu dans la section *Description des mécanismes visant à définir les sous-sections des trois axes*, chaque axe contient deux sous-sections : “ autoritaire ” ou “ permissif ” pour l'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif ; “ modèle ” ou “ non-modèle ” pour l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire ; et “ médiateur ” ou “ non-médiateur ” pour l'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives. Les énoncés se dirigent dans la même direction lorsque, par exemple, les réponses “ accord ” situent le parent dans la même sous-section, et ce, pour chaque axe.

Ainsi, le parent répondant en accord avec un énoncé le dirigera dans la même direction lorsqu'il répondra “ accord ” à un autre énoncé du même axe. Cela s'applique aussi pour les réponses en désaccord où, lorsque le parent répond “ désaccord ”, cette tendance se retrouve aussi dans un autre énoncé. Pour nous assurer que tous les énoncés obtenant la réponse “ accord ” pointent effectivement dans la même direction, à savoir, renforcent la même sous-section en se prononçant de manière équivalente, il nous a fallu modifier en tout, 13 énoncés ; en effet, les réponses des parents ont dû être changées pour le contraire (de “ accord ” à “ désaccord ” ou de “ désaccord ” à “ accord ”) toutes les fois où elles ne pointaient pas dans la direction de la sous-section identifiée. Par exemple, la réponse "accord" du parent à l'énoncé 55 "Le matériel scolaire nécessaire pour mon enfant n'est pas toujours présent à la maison" est changé pour la réponse "désaccord" afin de faire en sorte que l'énoncé affirme que le matériel scolaire est toujours présent à la maison. Le parent est donc en désaccord avec l'énoncé ainsi reformulé. L'inverse se produit lorsque le parent répond "désaccord" à cet énoncé

où sa réponse est modifiée dans la direction de "accord" afin que l'énoncé signifie que le matériel scolaire nécessaire est toujours présent à la maison. Le parent est donc en accord avec l'énoncé reformulé.

Pour répondre à cette exigence que tous les énoncés pointent effectivement dans la même direction, les énoncés suivants sont changés : les énoncés 8, 15, 37, 39, 41 et 47 pour l'axe de l'encadrement éducatif ; les énoncés 26, 38 et 55 pour l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire ; et les énoncés 7, 22, 40 et 50 pour l'axe des habiletés sociales et affectives. Voici le tableau qui résume ces modifications.

Tableau 13
Énoncés changés

Énoncés	Changement	Énoncés	Changement
1	-	29	-
2	-	30	-
3	-	31	-
4	-	32	-
5	-	33	-
6	-	34	-
7	Oui	35	-
8	Oui	36	-
9	-	37	Oui
10	-	38	Oui
11	-	39	Oui
12	-	40	Oui
13	-	41	Oui
14	-	42	-
15	Oui	43	-
16	-	44	-
17	-	45	-
18	-	46	-
19	-	47	Oui
20	-	48	-
21	-	49	-
22	Oui	50	Oui
23	-	51	-
24	-	52	-
25	-	53	-
26	Oui	54	-
27	-	55	Oui
28	-		

Une fois ces modifications effectuées, les réponses des cinquante-cinq (55) énoncés ainsi que des données socio-économiques / démographiques sont compilées dans SPSS, et, ce, pour les trente-six (36) questionnaires. Un examen global montre que certains énoncés présentent tous la même réponse chez tous les répondants. Ces énoncés ont donc été exclus de l'analyse puisqu'ils ne permettent aucune discrimination entre les sujets. Les énoncés suivants sont ceux éliminés : les énoncés 6, 13, 16, 28, 35, 44 et 49 pour l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire et les énoncés 19, 36, 42 et 46 pour l'axe de médiateurs des habiletés sociales et affectives. Il reste donc encore vingt-deux (22) énoncés valides pour l'axe de gestionnaires de l'encadrement éducatif, neuf (9) énoncés valides pour l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire (7 éliminés), et treize (13) énoncés valides pour l'axe de médiateurs des habiletés sociales et affectives (4 éliminés). Voici un tableau qui résume ces résultats.

Tableau 14

Résultats des énoncés éliminés

<u>Axes</u>	<u>Énoncés éliminés</u>
Gestionnaires de l'encadrement éducatif	aucun
Modèles au plan de l'apprentissage scolaire	6, 13, 16, 28, 35, 44 et 49
Médiateurs des habiletés sociales et affectives	19, 36, 42 et 46

Les énoncés restant dans chacun des trois axes ont été rassemblés afin d'en faire la somme. Cette procédure permet de mettre en relation les trois axes avec chacune des variables indépendantes. Nous avons considéré la somme des valeurs ainsi obtenues pour chaque axe et avons trouvé le coefficient de corrélation que cette somme entretenait avec chacune des variables indépendantes. Le résultat nous a permis d'identifier quelles valeurs entretiennent des rapports statistiquement significatifs avec quelles variables indépendantes, qui sont présentées dans la prochaine section. Compte tenu des énoncés du questionnaire qui furent éliminés parce que non discriminants (tous les répondants se disent en accord ou en désaccord) ou encore, parce qu'il est impossible d'établir leur cohérence au plan de leur validité interne (un seul énoncé du questionnaire porte sur le sujet), les maximums respectifs d'énoncés pris en considération sont au nombre de vingt-deux (22) pour l'axe de gestionnaires de l'encadrement éducatif, de neuf (9) pour l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire, et de treize (13) pour l'axe de médiateurs des habiletés sociales et affectives.

Le cadre méthodologique ayant permis de spécifier le type de recherche, l'instrumentation, les sujets approchés, le déroulement de l'expérimentation, la description des mécanismes ayant permis de définir les sous-sections reliées à chacun des trois axes et l'analyse de la cohérence interne des réponses dans chacun des axes, il convient de présenter l'analyse statistique des résultats.

CHAPITRE 4
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent ayant défini les fondements méthodologiques et les outils d'analyse utilisés aux fins du présent projet de thèse, ce chapitre présente les réponses obtenues auprès des parents d'élèves en difficulté d'apprentissage correspondant aux réponses obtenues au questionnaire. Le chapitre présente, d'une part, la description des résultats statistiquement significatifs, suivie par leur analyse détaillée qui met en évidence que seuls les variables relevant des données socio-économiques (et non celle reliées à l'élève) entretiennent un rapport significatif avec les trois axes.

Description des variables statistiquement significatives

Une fois l'ensemble de ces éléments pris en considération, voici un tableau présentant les variables indépendantes significatives. Les variables retenues sont celles qui sont apparues comme ayant une relation significative avec les trois axes. Il importe de souligner que tous les effets significatifs ainsi obtenus sont assez restreints au plan de leur degré de signification.

Tableau 15

Variables statistiquement significatives

	Encadrement éducatif		Modèles		Hab. sociales et affectives	
	r	Sign.**	r	Sign.**	r	Sign.**
Scolarité du père (N=34)	-.464	.006	.377	.028	.343	.047
Revenu (N=33)	-.532	.001	.423	.014	*	*
Langue (N=36)	-.510	.001	*	*	*	*
Diff. Devoirs (N=32)	.370	.037	*	*	*	*
Cote générale (N=34)	.475	.004	*	*	*	*
Statut (N=36)	.458	.005	*	*	*	*
Occupation mère (N=35)	*	*	-.374	.027	*	*
Scolarité mère (N=36)	*	*	.358	.032	*	*

* : non significatif

** : bidirectionnel

Tel que le tableau l'indique :

La scolarité du père est la variable indépendante la plus déterminante puisqu'elle est significative pour les trois axes² ($r = -.464$; $p < .006$; $r = .377$; $p < .028$; $r = .343$; $p < .047$).

Le revenu est significatif pour l'axe de l'encadrement éducatif et l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire ($r = -.532$; $p < .001$; $r = .423$; $p < .014$).

Les variables *langue parlée à la maison*, *difficultés avec les devoirs*, *cote générale des parents concernant le progrès scolaire de l'enfant* et *statut familial (famille nucléaire ou autre)* sont toutes significatives en ce qui concerne l'axe d'encadrement éducatif ($r = -.510$; $p < .001$; $r = .370$; $p < .037$; $r = .475$; $p < .004$; $r = .458$; $p < .005$).

Enfin, l'occupation et la scolarité de la mère se révèlent deux variables significatives lorsque mises en corrélation avec l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire ($r = -.374$; $p < .027$; $r = .358$; $p < .032$).

Les variables suivantes sont apparues non significatives : le sexe de l'enfant, le répondant (père ou mère), l'âge des parents, l'occupation du père, l'origine des parents, le nombre d'enfants dans la famille, l'âge de l'enfant ainsi que celui des autres enfants dans la famille, le rang de l'enfant dans la famille, son niveau scolaire, son histoire scolaire, son histoire médicale, le lieu de résidence de la famille (rural ou urbain), les types de difficultés d'apprentissage (lecture, écriture, mathématiques ou une combinaison), la présence de devoirs à faire à la maison, les matières (français, mathématiques) exploitées par les devoirs, les changements d'attitude de l'enfant face à

2. Les résultats statistiques entre parenthèses sont présentés dans l'ordre de présentation du tableau.

l'école (plus positif ou non), le progrès scolaire de l'enfant, et le nombre d'années depuis que l'enfant est identifié comme étant en difficulté d'apprentissage.

Nous pouvons résumer les résultats statistiquement significatifs de la façon suivante :

Tableau 16

Résumé des résultats statistiquement significatifs

<u>Variables indépendantes</u>	<u>Encadrement</u>	<u>Modèles</u>	<u>Habiletés sociales et affectives</u>
Scolarité du père	.v	.v	.v
Revenu familial	.v	.v	
Occupation et scolarité de la mère		.v	
Langue parlée	.v		
Difficultés au moment des devoirs	.v		
Progrès scolaires reconnus	.v		
Statut familial	.v		

Ce tableau nous permet de constater que l'axe de l'encadrement éducatif est une variable qui entretient des rapports de dépendance avec le nombre le plus élevé de variables indépendantes (6). L'axe des parents comme modèle vient en deuxième avec des corrélations avec trois variables indépendantes et, enfin, l'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives est celui qui montre le plus faible taux de corrélations, avec une seule liée à la variable indépendante de la scolarité du père.

Mentionnons qu'au moment de l'interprétation des résultats (chapitre 5), il y aura aussi une analyse comparative interaxiale, puisque nous tenterons de vérifier la dernière hypothèse mentionnée précédemment, à savoir qu'il existe une relation significative entre deux ou plus de deux des trois axes pour l'échantillon étudié, soit les parents d'un élève en difficulté d'apprentissage.

Les variables statistiquement significatives

Les variables indépendantes considérées dans la présente analyse des résultats sont essentiellement celles présentées dans la section *Analyse statistique* parce qu'ayant obtenu un score statistiquement significatif. Il s'agit encore une fois de : la scolarité du père, le revenu de la famille, la langue parlée à la maison, les difficultés rencontrées par les enfants lors des devoirs, la cote générale du progrès scolaire de l'enfant, le statut familial ainsi que l'occupation et la scolarité de la mère. Il est important de rappeler que dans les résultats statistiquement significatifs, certaines variables indépendantes entretiennent une relation négative avec les variables dépendantes qui obtiennent une corrélation statistiquement significative. Il s'agit de : la scolarité du père avec l'axe de l'encadrement éducatif ($r = -.464$; $p < .006$), le revenu de la famille avec l'axe de l'encadrement éducatif ($r = -.532$; $p < .001$), la langue avec l'axe de l'encadrement éducatif ($r = -.510$; $p < .001$), et l'occupation de la mère avec l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire ($r = -.374$; $p < .027$).

Ces relations négatives doivent donc être interprétées par rapport à ce que les statistiques affirment. Rappelons qu'outre ces variables indépendantes qui

entretiennent un rapport négatif avec certaines variables dépendantes, il y a d'autres variables indépendantes qui obtiennent une corrélation positive avec certaines variables dépendantes. Ces corrélations positives sont les suivantes : la scolarité du père avec les axes modèles et habiletés sociales et affectives, le revenu avec l'axe de modèles, les difficultés avec les devoirs avec l'axe de l'encadrement éducatif, la cote générale du progrès scolaire de l'enfant avec l'axe de l'encadrement éducatif, le statut familial avec l'axe de l'encadrement éducatif, et la scolarité de la mère avec l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire.

Analyse des variables statistiquement significatives

Pour bien saisir la portée des résultats, il est nécessaire d'examiner en profondeur chacune des variables significatives. Il importe aussi de souligner que, pour faciliter la compréhension de ces résultats, nous avons utilisé, de manière générale, les pourcentages afin de représenter le taux de correspondance pour chacun des trois axes. Les pourcentages ainsi présentés traitent donc des variables dépendantes qui ont obtenus des scores statistiquement significatifs lorsque mises en relation avec les variables indépendantes mentionnées précédemment.

Les pourcentages présentés visent à fournir une image plus détaillée du fonctionnement de chaque axe en relation avec les variables indépendantes significatives. Dans les tableaux suivants, on identifie le plus petit et le plus grand pourcentage ainsi que la moyenne des pourcentages de chaque axe en question mis en

relation avec chacune des variables indépendantes. Ces informations sont nécessaires afin de mieux connaître la population et de voir comment les groupes de sujets se répartissent par rapport aux détails des trois axes. Il va sans dire que ces pourcentages sont présentés dans le but de permettre une comparaison plus étayée des résultats obtenus dans cette étude.

Les variables comparées à un ou à plus d'un axe sont les deux suivantes : la variable *scolarité du père* puisque celle-ci présente une corrélation statistiquement significative avec les trois axes ; la variable *revenu familial* puisqu'elle entretient une corrélation statistiquement significative avec l'axe de l'encadrement éducatif et celui de modèle. Les variables comparées à un axe sont pour l'axe de l'encadrement éducatif, les variables *langue*, *difficulté avec les devoirs*, *cote générale* et *statut* puisqu'elles ont toutes une corrélation statistiquement significative avec cet axe ; pour l'axe de modèle, les variables *occupation de la mère* et *scolarité de la mère* puisqu'elles entretiennent toutes les deux une corrélation statistiquement significative.

La scolarité du père et son effet sur les trois axes

Dans la présente section, étant donné que cette variable indépendante entretient des corrélations statistiquement significatives avec les trois axes à l'étude, nous allons analyser les données statistiquement significatives issues de la comparaison entre la variable indépendante qu'est la scolarité du père et chacun de ces axes. Le premier axe considéré est celui des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif. Cette

analyse se poursuit en examinant les résultats liés à la scolarité du père en lien avec l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire. Elle se termine en étudiant les données de la scolarité paternelle lorsque mises en rapport avec le troisième et dernier axe, soit celui des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives.

Concernant l'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif, l'analyse statistique telle que définie dans le chapitre méthodologique se révèle dans ce cas-ci négative. En effet, elle montre que les répondants dans les familles où les pères ont moins d'éducation sont plus autoritaires, alors que les répondants dans les familles où les pères détiennent un niveau de scolarité plus élevé sont, au contraire, plus permissifs. Cet axe ne présente cependant pas des moyennes élevées, puisque seulement 61 % des répondants dont le père a une scolarité moindre obtient un score "autoritaire" sur cet axe. On retrouve, en effet, seulement sept (7) répondants dont la scolarité du père est moindre se qualifiant, si l'on se fie aux réponses fournies, de "démocratiques" comparé à trois répondants dont les pères ont une scolarité élevée qui ont produit le même nombre de réponses de type autoritaire.

Concernant l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire, plus les pères sont scolarisés, plus les répondants se présentent comme modèles et, ce phénomène s'observe aussi bien dans la sous-section "apprentissages scolaires" que dans celle des "apprentissages généraux". Cet axe contient des moyennes plus élevées

que le précédant, puisque le score le plus élevé, un score qui relève de la sous-section "apprentissages généraux" est de 89,8 %.

Concernant l'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives, ce sont les répondants dont les pères ont atteint une scolarité de niveau collégial qui perçoivent clairement leur rôle comme médiateurs de ces habiletés, puisqu'ils obtiennent des résultats en accord avec ce rôle dans plus de 83,75 % des cas. L'analyse des autres données révèle que cet axe maintient ce même rapport avec le niveau de scolarité puisque les trois autres groupes examinés, soit ceux ayant une scolarité "universitaire", "secondaire" et "élémentaire" se suivent de façon consécutive, obtenant respectivement des pourcentages de 71 %, 67,1 % et de 64,8 %.

Tableau 17

Pourcentages obtenus des axes de l'assistance éducative parentale selon le niveau de scolarité du père

Division des axes		% Plus petit	% Plus grand	Moyenne
Encadrement autoritaire	Universitaire	19 %	55 %	40 %
	Collège	29 %	50 %	41 %
	Secondaire	19 %	86 %	54 %
	Élémentaire	45 %	82 %	61 %
Encadrement permissif	Universitaire	45 %	81 %	60 %
	Collège	50 %	71 %	59 %
	Secondaire	14 %	81 %	46 %
	Élémentaire	18 %	55 %	39 %
Modèles apprentissage scolaires	Universitaire	33 %	100 %	80 %
	Collège	67 %	100 %	84 %
	Secondaire	33 %	100 %	65 %
	Élémentaire	33 %	100 %	53 %
Modèles apprentissage généraux	Universitaire	83 %	100 %	90 %
	Collège	60 %	100 %	89 %
	Secondaire	67 %	100 %	85 %
	Élémentaire	60 %	100 %	82 %
Habilités sociales et affectives	Universitaire	54 %	85 %	71 %
	Collège	46 %	85 %	84 %
	Secondaire	42 %	85 %	67 %
	Élémentaire	62 %	69 %	65 %

Si l'on résume ces données, on constate :

1/ que la distribution de ces pourcentages est très semblable, quel que soit le niveau de scolarité du père;

2/ que les moyennes les plus élevées (80 % à 89,8 %) de ces pourcentages touchent presque exclusivement l'axe des parents comme modèles et, qu'en fait, le

sous-axe de modèles au plan des apprentissages généraux, obtient systématiquement un pourcentage élevé indépendamment du niveau de scolarité ;

3/ que ce sont les répondants dont le père a une scolarité collégiale qui obtiennent les pourcentages les plus élevés.

Revenu avec les axes encadrement éducatif et modèles

Tableau 18

Pourcentages obtenus des axes de l'assistance éducative parentale selon le revenu familial

Division des axes		Salaire		
		% Plus petit	% Plus grand	Moyenne
Encadrement autoritaire	75,000\$ et plus	19 %	76 %	49 %
	50,000 \$ à 74,999 \$	29 %	50 %	42 %
	40,000 \$ à 49,999 \$	36 %	50 %	45 %
	25,000 \$ à 39,999 \$	50 %	68 %	60 %
	Moins de 20,000\$ à 24,999 \$	59 %	86 %	73 %
Encadrement permissif	75,000\$ et plus	24 %	81 %	52 %
	50,000 \$ à 74,999 \$	50 %	71 %	58 %
	40,000 \$ à 49,999 \$	50 %	71 %	55 %
	25,000 \$ à 39,999 \$	32 %	50 %	40 %
	Moins de 20,000\$ à 24,999 \$	14 %	41 %	27 %
Modèles apprentissage scolaire	75,000\$ et plus	33 %	100 %	70 %
	50,000 \$ à 74,999 \$	67 %	100 %	86 %
	40,000 \$ à 49,999 \$	67 %	100 %	80 %
	25,000 \$ à 39,999 \$	33 %	100 %	61 %
	Moins de 20,000\$ à 24,999 \$	33 %	67 %	40 %
Modèles apprentissage généraux	75,000\$ et plus	67 %	100 %	85 %
	50,000 \$ à 74,999 \$	80 %	100 %	95 %
	40,000 \$ à 49,999 \$	60 %	100 %	82 %
	25,000 \$ à 39,999 \$	60 %	100 %	85 %
	Moins de 20,000\$ à 24,999 \$	67 %	100 %	80%

Pour cette deuxième série de corrélations, nous constatons que les pourcentages de l'axe de l'encadrement éducatif, que ce soit pour la catégorie *autoritaire* ou *permissif*, varient d'un salaire à l'autre, donc ne permettent pas de tirer de conclusion. Concernant l'axe de modèles, d'une part, à nouveau, tous les pourcentages au-delà de 80 % touchent l'axe des parents comme modèles et, encore plus fortement, des parents comme modèles des apprentissages généraux. D'autre part, cette situation se vérifie quel que soit le revenu. Ces informations sont importantes dans l'interprétation des questions de recherche présentées au prochain chapitre. Mais avant d'aller plus loin, il importe de nous demander ce que nous constatons lorsque nous mettons en relation ces deux variables indépendantes que sont la scolarité et le revenu du père.

Scolarité du père et revenu³

En règle générale, on observe la tendance à savoir que plus la scolarité du père est élevée, plus le revenu familial est élevé. Cependant, cette tendance n'est pas systématique. En effet, il appert que, dans certains cas d'exception, une scolarité moindre du père peut néanmoins être associée avec un revenu élevé pouvant atteindre jusqu'à 75,000 \$ et plus. Il y a donc ici une certaine variation.

Comme en font foi les données suivantes, nous constatons que le revenu est généralement directement lié à la scolarité dans le sens où quand le premier est élevé, le second tend à l'être aussi. Il existe toutefois des exceptions à cette règle comme en fait foi un répondant qui rapporte une scolarité paternelle de niveau universitaire et un

3. Il y a 2 sujets qui n'ont pas mentionné la scolarité du père.

revenu qui ressemble au revenu moyen des répondants ayant une scolarité collégiale.

De même, comme en fait foi les résultats inverses d'une scolarité paternelle élémentaire ayant un revenu atteignant la moyenne des répondants dont le père a un niveau universitaire.

Tableau 19

Relation des variables scolarité du père et revenu familial

Catégories	Nombres de sujets
Université	5 au total
75,000\$ et plus	4
50,000 \$ à 74,999 \$	1
40,000 \$ à 49,999 \$	0
25,000 \$ à 39,999 \$	0
Moins de 20,000\$ à 24,999 \$	0
Collège	8 au total
75,000\$ et plus	1
50,000 \$ à 74,999 \$	3
40,000 \$ à 49,999 \$	4
25,000 \$ à 39,999 \$	0
Moins de 20,000\$ à 24,999 \$	0
Secondaire	16 au total
75,000\$ et plus	4
50,000 \$ à 74,999 \$	3
40,000 \$ à 49,999 \$	1
25,000 \$ à 39,999 \$	3
Moins de 20,000\$ à 24,999 \$	2
Non disponible	3
Élémentaire	5 au total
75,000\$ et plus	1
50,000 \$ à 74,999 \$	0
40,000 \$ à 49,999 \$	0
25,000 \$ à 39,999 \$	2
Moins de 20,000\$ à 24,999 \$	2

Le revenu et son effet sur l'axe de l'encadrement éducatif

Le coefficient de corrélation négatif concernant cette section indique que plus le revenu des parents est bas, plus il est associé à un encadrement qualifié d'autoritaire. Les répondants dont le revenu atteint les montants les plus élevés, soit de 40,000 \$ à 49,999 \$, de 50,000 \$ à 69,999 \$, et de 75,000\$ et plus, ne présentent pas de grandes différences dans leurs moyennes obtenues aux deux sous-sections, soit celles relevant d'un encadrement "autoritaire" et celles propres à un encadrement "permissif". La moyenne pour la sous-section "autoritaire" la plus élevée est de 72,8 % pour la catégorie salariale de moins de 20,000\$ à 24,999 \$. Pour la sous-section portant sur l'encadrement "permissif," c'est la catégorie salariale moyenne (50,000 \$ à 69,999 \$) qui obtient le score le plus bas, soit un pourcentage de 57,9 %. Il est vrai que huit parents, qui ont un salaire de 50,000 \$ et plus, répondent au questionnaire et obtiennent un score qui les place dans le mode d'encadrement "démocratique" tandis que seulement trois répondants pour lesquels le revenu familial est avec un salaire de moins de 50,000 \$ démontrent pareille tendance.

Le revenu et son effet sur l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire

Concernant l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire, les résultats de la recherche démontrent que dans leur rôle de modèles au plan de l'école, plus les parents ont un revenu familial élevé, plus ils fournissent un nombre élevé de réponses qui indiquent l'importance accordée à leur rôle comme modèles (le coefficient de corrélation étant alors positif). Il importe cependant de préciser que les parents qui ont

le revenu le plus élevé, soit de 75,000 \$ et plus, obtiennent une moyenne inférieure aux parents dont le revenu se situe de 50,000 \$ à 69,999 \$. C'est donc ce dernier groupe qui obtient la moyenne la plus élevée pour la sous-section “ modèles au plan de l'apprentissage scolaire ”, soit une moyenne de 85,9 %. À l'égard du deuxième sous-axe, soit celui de “ modèles au plan des apprentissages en général, ” les moyennes sont élevées pour toutes les catégories salariales mais le groupe de revenu situé entre 50,000 \$ à 69,999 \$ détient, avec 94,7 %, la plus haute moyenne.

Compte tenu des résultats observés quant à la scolarité du père, il semble important d'examiner quelles informations ressortent des pourcentages obtenus pour les deux seules variables significatives obtenues en lien avec la mère, soit sa scolarité et son occupation. C'est ce que nous examinerons dans la prochaine section.

Scolarité et occupation de la mère et l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire

Lorsqu'on examine les résultats obtenus dans cette étude entre la scolarité des mères et ce que les répondants disent de leur rôle de modèles au plan de l'apprentissage scolaire, on constate que plus les mères sont scolarisées, plus les répondants, en général, les mères à 89%, perçoivent l'importance de leur rôle en tant que modèles (le coefficient de corrélation étant alors positif). En effet, la moyenne obtenue par les mères les plus scolarisées, soit celles ayant un diplôme universitaire, est de 84,4 % alors que les mères les moins scolarisées, obtiennent une moyenne sur cet axe de 66,7 %. On voit que plus les mères sont scolarisées, plus elles perçoivent l'importance de leur rôle

de modèles pour leur enfant. Dans le même ordre d'idée, la moyenne la plus élevée, soit de 84,4 %, est celle obtenue par les mères détenant une scolarité "universitaire".

Le coefficient de corrélation négatif obtenu pour cet axe crée une distinction nette entre les mères qui travaillent et celles qui ne travaillent pas. Les premières, selon leurs réponses à cet axe, se présentent moins comme modèles tandis que les secondes se présentent comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire pour leur enfant.

Tableau 20

Pourcentages obtenus de l'axe modèles selon la scolarité et l'occupation de la mère

Axe		% Plus petit	% Plus grand	Moyenne
Modèle apprentissages scolaire et généraux	Universitaire	60 %	100 %	84 %
	Collège	38 %	100 %	79 %
	Secondaire	40 %	95 %	75 %
	Élémentaire	0 %	100 %	67 %
Modèle apprentissages scolaire et généraux	Travail	44 %	93 %	78 %
	Autre	33 %	100 %	72 %

Comme on peut le constater dans le tableau précédent, plus les mères sont scolarisées et plus les répondants reconnaissent l'importance de leur rôle comme modèles auprès de leur enfant. Un phénomène semblable mais beaucoup moins important se remarque en ce qui a trait à la différence d'importance accordée au rôle de modèle si la mère travaille ou ne travaille pas à l'extérieur du foyer.

En dernier lieu, examinons l'ensemble des variables indépendantes qui entretiennent une corrélation plutôt faible avec un seul axe, soit l'axe de l'encadrement éducatif qui traite des styles disciplinaires qui se divise en deux tendances, soit la tendance permissive et la tendance autoritaire.

Langue et axe de l'encadrement éducatif

On remarque que les familles qui parlent français à la maison répondent par l'affirmative aux énoncés un peu plus autoritaires que les familles qui ne parlent pas seulement le français, ces dernières apparaissant comme étant en accord avec un encadrement un peu plus permissif (le coefficient de corrélation étant alors négatif). Par contre, les moyennes sont plutôt faibles pour les familles qui parlent français à la maison, soit de 41,5 % pour l'encadrement permissif, et de 58,5 % pour l'encadrement autoritaire. Ces pourcentages signifient qu'en moyenne, ces parents sont permissifs à une fréquence d'environ 41,5 % et autoritaires dans 58,5% des situations. Les moyennes se différencient d'environ 17 % pour chaque sous-section, donc pour "français" et "autre". L'étendue des pourcentages observés est telle qu'il est impossible de conclure quoi que ce soit à leur égard. Dit autrement, les résultats obtenus sont très variables sur cet axe lorsque ces réponses sont mises en relation avec la langue parlée à la maison. Il importe de souligner que le style "démocratique" regroupe le même nombre de parents, soit six pour chacun des deux catégories de langue utilisées, soit " français " et " autre ".

Tableau 21

Pourcentages obtenus sur l'axe encadrement éducatif selon la langue

<u>Axe</u>		% Plus petit	% Plus grand	Moyenne
Encadrement autoritaire	Français	27 %	86 %	59 %
	Autre	14 %	59 %	43 %
Encadrement permissif	Français	14%	73 %	42 %
	Autre	41%	86 %	57 %

Statut et l'axe de l'encadrement éducatif

Tout d'abord, soulignons que la représentation du statut "père et mère" signifie que l'enfant demeure avec ses deux parents tandis que la représentation du statut "autre" signifie que l'enfant demeure soit avec son père ou sa mère ; aucune autre réponse n'a été fournie par les répondants. Les familles ayant le statut "père et mère" se montrent moins autoritaires dans leurs réponses que les familles ayant le statut "autre" (le coefficient de corrélation étant alors positif). En effet, ces dernières répondent par l'affirmative aux énoncés qui tendent vers un encadrement plus autoritaire. L'écart entre les moyennes sont plutôt éloignées pour les familles "autre", soit de 62,7 % qui tendent vers un encadrement autoritaire et 37,3 % vers un plus permissif, ce qui indique une tendance plus nette pour cette catégorie de répondants à favoriser un encadrement plus autoritaire. Les familles ayant le statut "père et mère" se montrent moins favorables à offrir un encadrement autoritaire et l'écart entre les moyennes est plus élevé. En effet, seulement 46,8 % (moyenne) obtient un score élevé de réponses tendant vers un encadrement autoritaire par rapport à 53,2 % (moyenne) du groupe "autre" qui

tend vers un encadrement plus autoritaire, ce qui ne présente pas une grande différence entre ces moyennes. Tous les parents dont les réponses s'orientent vers un encadrement "démocratique" (33%) présentent le statut "père et mère".

Tableau 22

Pourcentages obtenus de l'axe encadrement éducatif selon le statut

<u>Axe</u>		% Plus petit	% Plus grand	Moyenne
Encadrement autoritaire	Père et mère	14 %	71 %	47 %
	Autre	27 %	86 %	63 %
Encadrement permissif	Père et mère	29 %	86 %	53 %
	Autre	14 %	73 %	37 %

Difficulté avec les devoirs et axe de l'encadrement éducatif

Les parents qui ont répondu que leur enfant avait de la difficulté avec leurs devoirs se présentent comme étant moins favorables à un style d'encadrement autoritaire que ceux qui expliquent que leur enfant a parfois des difficultés ou aucune difficulté avec les devoirs (le coefficient de corrélation étant alors positif). En ce qui a trait aux parents dont les réponses au questionnaire leur confèrent un style d'encadrement "autoritaire", cinq sur neuf - soit 55 % - répondent que les devoirs sont source de difficulté pour leur enfant, tandis que quatre du même groupe (soit 44 %) affirment que les devoirs posent problème "des fois" et "jamais". Par contre, favorisant un style d'encadrement "permissif", huit parents sur neuf (soit 88 %) répondent par l'affirmative à la question des devoirs comme source de difficulté, pendant qu'un choisi dans la catégorie "des fois" et aucun dans la catégorie "non". En ce qui a trait aux parents

situés à mi-chemin entre le style permissif et le style autoritaire, qualifiés de parents offrant un encadrement "démocratique", on retrouve aussi huit parents sur neuf (soit 88 %) qui répondent par l'affirmative que le moment des devoirs est source de stress alors qu'un seul considère que ce n'est pas le cas.

Tableau 23

Pourcentages obtenus de l'axe encadrement éducatif selon la difficulté avec les devoirs

Axe	Difficulté	Pourcentages obtenus de l'axe encadrement éducatif selon la difficulté avec les devoirs		
		% Plus petit	% Plus grand	Moyenne
Encadrement autoritaire	Oui	14%	64 %	47 %
	Occasionnelle	33 %	86 %	59 %
	Non	50 %	71 %	62 %
Encadrement permissif	Oui	36 %	86 %	53 %
	Occasionnelle	14 %	67 %	41 %
	Non	29 %	50 %	38 %

Examinons, en tout dernier lieu, la dernière variable indépendante statistiquement significative sur l'axe de l'encadrement éducatif envers la discipline. Il s'agit de la cote générale attribuée par le répondant au sujet de sa perception des progrès scolaires de son enfant.

Cote générale quant au progrès scolaire et axe de l'encadrement éducatif

Tout d'abord, il faut mentionner que la chercheuse a divisé cette cote en deux catégories, soit celle regroupant les scores situés sur une échelle Likert de 7, entre 0 et 4,9 et ceux situés entre 5 à 7. La première catégorie représente les parents qui

considèrent qu'il y a peu ou pas de progrès scolaire chez leur enfant. La deuxième catégorie, soit les cotes les plus élevées, regroupe les parents qui jugent que leur enfant a progressé de passablement à beaucoup dans son cheminement scolaire, et ce depuis que ce dernier est identifié comme étant en difficulté d'apprentissage. Pour cette section, les parents ayant donné à leur enfant une cote plus faible concernant leur progrès scolaire, soit une cote située entre 0 à 4,9, se présentent, si l'on en juge par leurs réponses au questionnaire, comme adoptant un style d'encadrement plus permissifs (soit 41% des répondants) tandis que les parents ayant attribué à leur enfant une cote de progrès scolaire plus élevée, soit située entre 5 et 7 se classent plutôt dans la catégorie des parents plus autoritaires (soit 59% des répondants), le coefficient de corrélation étant donc positif.

En effet, parmi les parents offrant un encadrement autoritaire, 51,5% jugent que les progrès scolaires de leur enfant est plus grand que 5 alors que seulement 48,5 % des parents offrant un encadrement permissif attribuent la même cote. Le rapport s'inverse dans la perception qu'ont les parents du progrès scolaire puisque plus de parents permissifs (50,2 %) jugent les progrès scolaires de nuls à faibles (0 à 4,9) contre 49,8 % des parents autoritaires. En ce qui a trait à la catégorie de parents située entre le style permissif et le style autoritaire, leurs résultats se répartissent également, soit cinq parents se retrouvent dans la catégorie "pas ou peu de progrès" (0 à 4,9) et cinq autres, dans la catégorie "passablement à beaucoup de progrès" (5 à 7). Mais, comme nous pouvons le voir, les écarts entre les catégories "permissif" et "autoritaire" sont trop minimes, à peine 2 %, pour avoir une valeur réelle au plan des représentations des parents au sujet du progrès scolaire de leur enfant.

Tableau 24

Pourcentages obtenus de l'axe encadrement éducatif selon la cote générale

Axe		% Plus petit	% Plus grand	Moyenne
Encadrement autoritaire	0 à 4,9	14 %	86 %	49,8 %
	5 à 7	27 %	82 %	51,5 %
Encadrement permissif	0 à 4,9	14 %	86 %	50,2 %
	5 à 7	18 %	73 %	48,5 %

Conclusion

En résumé, la chercheure constate que la variable indépendante de la scolarité du père entretient un rapport directement proportionnel avec la variable du revenu du père, c'est-à-dire plus la scolarité est élevée, et plus en général, le niveau de revenu l'est aussi. Cependant, outre le fait que ces deux variables indépendantes obtiennent des seuils corrélationnels statistiquement significatifs, le premier, avec les trois axes de la présente étude, le second avec les deux premiers, nous ne pouvons que constater que ces deux variables réagissent de façon assez analogue. Ainsi, la distribution de ces pourcentages obtenue pour chaque axe est très semblable, quel que soit le niveau de scolarité ou de revenu du père ; toujours pour ces deux variables, les moyennes les plus élevées touchent essentiellement l'axe des parents comme modèles et c'est en fait la sous-section de modèles au plan des apprentissages généraux qui obtient un pourcentage élevé et, ce, indépendamment du niveau de scolarité comme celui du revenu.

D'après les résultats statistiques obtenus dans la présente recherche, nous remarquons que l'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif est celui qui se révèle significatif pour le plus grand nombre de variables indépendantes. Pour en cerner les enjeux, l'analyse de cet axe compare les deux sous-sections qui le caractérisent, soit la section de l'encadrement "autoritaire" et celle de l'encadrement "permissif". Les statistiques démontrent, en général, que les parents répondant par l'affirmative aux questions de nature plus autoritaire détiennent un niveau d'éducation moins élevé (lorsqu'on examine le niveau de scolarité paternelle seulement), déclarent un revenu familial plus bas, occupent le statut "autre" qu'une famille avec un père et une mère et, enfin, rapportent que leur enfant éprouve moins de difficultés avec les devoirs et, enfin, accordent une cote générale plus élevée quant au progrès scolaire de leur enfant.

Dans le sens contraire, les parents plus permissifs déclarent un niveau d'éducation plus élevé (cela s'appliquant seulement aux pères), un revenu familial plus élevé et un statut familial de type "père et mère présents au foyer." Il ressort aussi que les parents plus permissifs semblent percevoir les devoirs à la maison comme un moment plus difficile pour leur enfant comparativement aux parents qui obtiennent sur cette même échelle un score plus autoritaire. Cependant, en ce qui concerne la langue parlée à la maison, les résultats obtenus ne permettent pas de conclure qu'il existe quelques différences que ce soient entre cette variable indépendante et l'attitude autoritaire ou permissive adoptée par les parents à l'égard de leur enfant.

Il importe de souligner que le tiers des parents ayant obtenu des scores égaux ou presque égaux concernant l'axe de questionnaires de l'encadrement éducatif ("autoritaire" et "permissif"), donc qui offrent des réponses qualifiées d'encadrement de type "démocratique", ont en général une scolarité moindre (s'appliquant seulement aux pères), un revenu élevé, détiennent tous le statut familial "père et mère au foyer" et affirment que leur enfant éprouve de la difficulté avec les devoirs.

En ce qui a trait à l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire, ce dernier contient aussi deux sous-sections, soit celle des parents comme modèles au plan des apprentissages scolaires et celle des parents comme modèles au plan des apprentissages généraux. Ces sous-sections obtiennent des résultats statistiquement significatifs lorsque étudiées en lien avec certaines variables indépendantes. Ainsi, les parents ayant un niveau de scolarité plus élevé indiquent plus souvent que les autres parents le fait qu'ils perçoivent l'importance de leur rôle en tant que modèles auprès de leur enfant et, ce, aussi bien au plan des apprentissages scolaires que pour celui des apprentissages généraux. En ce qui a trait au revenu, les parents se présentent plus comme modèles lorsque le revenu est plus élevé pour la sous-section "apprentissage scolaires" que le groupe de parents dont le revenu est plus bas, un résultat qui s'explique peut-être du fait qu'ils disposent de moyens financiers requis pour fournir à leur enfant tout le matériel nécessaire aux apprentissages scolaires ; cependant, sans égard au revenu, tous les parents perçoivent l'importance de leur rôle comme modèles au plan de la sous-section "apprentissage généraux". De plus, les statistiques démontrent que les mères qui travaillent à l'extérieur de la maison,

lorsqu'elles sont comparées aux mères au foyer, accordent plus d'importance à leur rôle de modèles, bien que la différence entre les deux groupes de mères ne soit pas très élevée (de 71,6 % à 77,8 %).

L'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives n'obtient des résultats statistiquement significatifs que pour une seule variable indépendante, celle de la scolarité du père. Les statistiques révèlent que plus les pères sont scolarisés, plus les parents répondent par l'affirmative aux questions qui démontrent l'importance qu'ils accordent à leur rôle de médiateurs de ces habiletés.

Pour récapituler les résultats statistiquement significatifs de la présente recherche par rapport à l'assistance éducative parentale, il appert que :

1/ Concernant la scolarité du père par rapport aux trois axes : les répondants dans les familles où les pères sont moins scolarisés sont plus autoritaires, alors que les répondants plus scolarisés sont, au contraire, plus permissifs ; plus les pères sont scolarisés, plus les répondants se présentent comme modèles ; les pères ayant une scolarité de niveau collégial se présentent comme ceux qui perçoivent clairement leur rôle comme médiateurs des habiletés sociales et affectives.

2/ Relatif au revenu et les axes encadrement éducatif et modèles : les parents comme gestionnaires ne se ressemblent pas et ils se présentent tous comme modèles, peu importe leur revenu.

3/ Concernant la scolarité et l'occupation de la mère et l'axe de modèles : plus les mères sont scolarisées, plus les répondants de ces familles perçoivent l'importance de

leur rôle de modèles pour leur enfant ; il n'y a pas de distinction pour les mères qui travaillent ou non.

4/ Concernant la langue et l'axe de l'encadrement éducatif : les familles qui parlent français à la maison répondent par l'affirmative aux énoncés un peu plus autoritaires que les familles qui ne parlent pas seulement français, ces dernières apparaissant donc un peu comme étant en accord avec un encadrement un peu plus permissif.

5/ Concernant le statut familial et l'axe de l'encadrement éducatif : les familles ayant le statut "père et mère" se montrent moins autoritaires dans leurs réponses que les familles ayant le statut "autre".

6/ Concernant les difficultés avec les devoirs et l'axe de l'encadrement éducatif : les parents qui ont répondu que leur enfant avait de la difficulté avec leurs devoirs se présentent comme étant moins favorables à un style d'encadrement autoritaire que ceux qui expliquent que leur enfant a parfois des difficultés ou aucune difficulté avec les devoirs.

7/ Concernant la cote générale et l'axe de l'encadrement éducatif : les parents ayant donné à leur enfant une cote plus faible concernant leur progrès scolaire, soit une cote située entre 0 à 4,9, se présentent comme adoptant un style d'encadrement plus permissifs tandis que les parents ayant attribué à leur enfant une cote de progrès scolaire plus élevée, soit située entre 5 et 7, se classent plutôt dans la catégorie des parents plus autoritaires.

Ce chapitre d'analyse ayant permis de mettre en exergue les résultats obtenus à un questionnaire portant sur l'assistance éducative parentale, le chapitre suivant propose

l'interprétation de ces analyses dans le but de répondre aux questions de recherche de la présente thèse.

CHAPITRE 5
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre 4 ayant présenté l'analyse des résultats, le présent chapitre expose les interprétations qu'il convient de donner liées à ces analyses. Le présent chapitre débute en distinguant les sujets à partir de graphiques pour ensuite comparer les résultats avec ce qu'en dit la littérature. Par la suite, les interprétations se basent sur les questions de recherche afin d'en tirer des conclusions.

Profils susceptibles de distinguer les parents

Le questionnaire utilisé pour la présente étude, *L'échelle des compétences éducatives parentales* (Terrisse et Larose, 2000), a permis de découvrir certaines tendances au plan des perceptions concernant les attitudes et les habitudes des parents d'enfants en difficulté d'apprentissage et, ce, en fonction des trois axes qui sont les parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif, les parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire, et les parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives. Les résultats permettent de mentionner que ce questionnaire fournit des indicateurs sur l'assistance éducative de ces parents, mais ne se révèle pas très efficace pour distinguer les parents entre eux.

Or, cet effort pour distinguer les parents des élèves en difficultés et pour constituer des profils de parents constituait la question générale de recherche. Celle-ci se lisait comme suit :

“Si l'on compare les résultats obtenus à un questionnaire portant sur les trois axes de l'assistance éducative parentale, questionnaire adressé aux parents d'élèves en difficulté

d'apprentissage, quelle est l'importance de chacun et une relation spécifique émerge-t-elle entre ces axes ?”

Cette question générale de recherche se subdivise dans les quatre questions spécifiques suivantes :

En ce qui a trait à la clientèle spécifique des parents d'élèves en difficultés

d'apprentissage, la présente étude permet-elle de délimiter :

- a) Quelle est l'importance de l'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif (E) ?
- b) Quelle est l'importance de l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire (M) ?
- c) Quelle est l'importance de l'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives (SA) ?
- d) Quelle relation chaque axe entretient avec les deux autres ?

Dans les faits, l'analyse des résultats décrite au chapitre 4 indique que, quelles que soient les variables indépendantes propres aux parents eux-mêmes (leur revenu, leur niveau de scolarité, leur statut familial, leur milieu de vie (rural ou urbain), etc.) ou propres à leur enfant identifié (type de difficulté d'apprentissage, durée de l'identification, difficulté avec les devoirs, etc.), les parents se ressemblent plus qu'ils ne se distinguent.

Une part de la responsabilité face à cette absence de distinction tient du questionnaire lui-même. En effet, plusieurs énoncés du questionnaire, et tout

particulièrement ceux des axes des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire et des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives offrent un biais qui peut ne traduire que les jugements sur ce que des parents doivent faire plutôt que se faire le portrait de leur pratique véritable. Si nous regardons au plan de l'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif, plusieurs énoncés du questionnaire sont de type : “ Lorsque je demande à mon enfant de faire quelque chose, j'insiste pour qu'il le fasse immédiatement ” ou “ Je préfère laisser mon enfant faire ce qu'il veut plutôt que de risquer de le mettre en colère ”. Tel que mentionné, ce biais est encore plus évident pour les deux autres axes. En effet, concernant l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire, sept (7) énoncés incitent les parents à répondre de sorte à ce qu'ils se présentent comme “ bons parents ”. Ces énoncés sont du type : “ Lorsque je montre à mon enfant comment faire quelque chose, je lui explique étape par étape ” ou “ J'explique souvent à mon enfant les raisons pour lesquelles il est important de s'appliquer pour réussir à l'école ”. Enfin, ce biais est toujours aussi marqué pour le dernier axe, celui des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives. En effet, quatre (4) énoncés vont dans le même sens ; à titre d'exemple, l'énoncé : “ Lorsque mon enfant me décrit ce qu'il a fait (bricolage, réalisations avec des copains, etc.), je le complimente ”.

Pour bien cerner ce biais mais aussi repérer certaines différences dans les réponses fournies, la chercheuse a représenté la distribution des scores sous forme d'histogrammes. Ces derniers offrent un aperçu global de la distribution de l'échantillon de l'étude selon les trois axes. Cette représentation permet de visualiser la

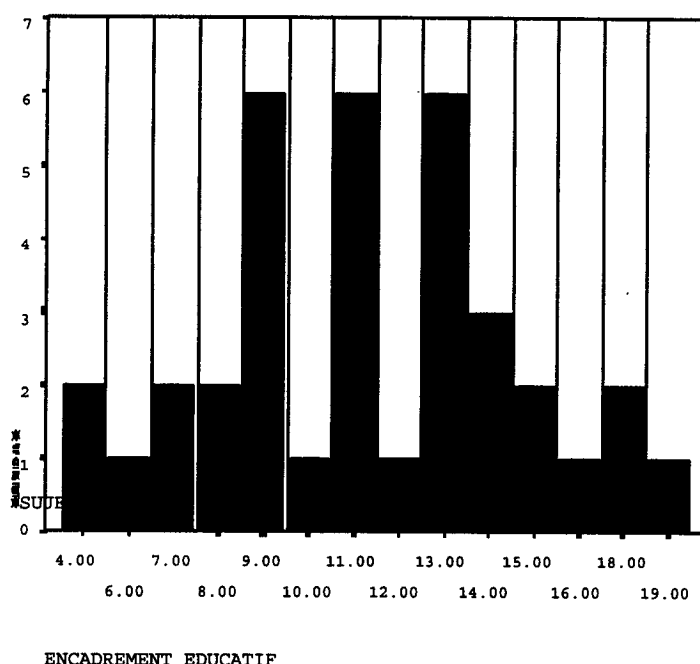
distribution des réponses des parents, c'est-à-dire comment ils se comportent par rapport aux questions spécifiques de la recherche. Une fois ces questions examinées, nous discutons de ce que leur mise en commun nous apprend au regard des trois questions de recherche et, par extension, au regard de la question principale de recherche.

Les parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif

Le graphique suivant présente, à la verticale, le nombre de sujets et à l'horizontal, le nombre d'énoncés que les sujets ont choisis afin de représenter leur type d'encadrement. Les énoncés de cet axe sont au nombre de vingt-deux (22) ; le maximum d'énoncés sélectionnés par les parents pour représenter le type d'encadrement autoritaire est de dix-neuf (19), ce qui démontre qu'aucun parent ne se présente comme ayant que des comportements autoritaires. Nous observons que ce graphique représente une distribution très étalée des résultats puisque les répondants, sur un total possible de vingt-deux (22) énoncés de type autoritaire, en choisissent de quatre (4) (ce qui confère aux répondant une représentation de l'encadrement disciplinaire de type permissif) à dix-neuf (19) (un nombre qui confère aux répondants une représentation de l'encadrement disciplinaire de type autoritaire). Cet étalement fait en sorte qu'au cours de l'analyse des résultats, nous avons pu voir apparaître, en fait, trois profils de parents, soit celui des parents qui optent pour la majorité des énoncés de type autoritaire, qui représente par conséquent le profil des parents qui privilégient un encadrement autoritaire, le profil de parents qui privilégient peu d'énoncés autoritaires,

qui est le profil de parents qui privilégient un encadrement permissif et, enfin, la présence d'un groupe qui choisit autant d'énoncés de type autoritaire que d'énoncés de type permissif, appelé le profil des parents démocratiques. Compte tenu de ces résultats, il semble possible de dire que cet axe permet de répondre par l'affirmative à la première sous-question de la recherche, à savoir que ce questionnaire permet d'identifier des profils de parents selon leur choix d'encadrement disciplinaire privilégié.

Graphique 1 : La distribution des fréquences des réponses sur l'axe de l'encadrement éducatif



En ce qui a trait à cet encadrement disciplinaire, la littérature nous informe de façon générale sur ces trois profils d'encadrement disciplinaire et leur effet sur l'enfant. Premièrement, les parents adoptant le style autoritaire contrôlent énormément l'enfant, lui offrent peu d'affection et beaucoup de critiques (Claes et Comeau, 1996 ; Fontaine,

Campos, Musitu et Garcia, 1994). Ce profil porte l'enfant à être moins autonome puisque les décisions sont prises pour lui (Cloutier, 1996 ; Cloutier et Renaud, 1990). Deuxièmement, les parents démontrant le style permissif accordent la première place à l'enfant, tout en lui démontrant de l'affection, mais le contrôlent peu (Claes et Comeau, 1996 ; Kellerhals et Montandon, 1991). Leur enfant est libre de faire tout ce qu'il veut, et ce, toujours en recevant beaucoup de tolérance de la part de ses parents (Cloutier, 1996 ; Cloutier et Renaud, 1990). Troisièmement, plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que c'est le style démocratique qui contribue de façon positive à la réussite scolaire de l'enfant (Claes et Comeau, 1996 ; Darling & Steinberg, 1993 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Potvin, 1999 ; Steinberg et al., 1989 ; Stoll Switzer, 1990). L'enfant qui reçoit pareil encadrement bénéficie à la fois de contrôle, de communication et d'affection (Claes et Comeau, 1996 ; Sputa & Paulson, 1995).

Les données analysées au chapitre précédent établissent que le nombre le plus élevé de répondants ont choisis entre neuf (9) et treize (13) énoncés répondus par l'affirmative, un nombre attestant que les répondants de la présente étude entérinent principalement le style d'encadrement autoritaire. La chercheuse pose l'hypothèse qu'étant donné que ce questionnaire permet essentiellement de représenter ce que les parents pensent faire ou même ce que les parents pensent qu'ils devraient faire, il se peut qu'une majorité de parents adoptent ce style, pensant peut-être que c'est celui qui contribue le mieux à l'éducation scolaire de l'enfant en ce sens que tout est établi clairement pour ce dernier. En effet, les enfants recevant ce style d'encadrement subissent une discipline stricte où ils doivent obéir. Cependant, et contrairement à ce qu'on serait porté à croire, pareil encadrement qui peut inciter les enfants à avoir peur

de leurs parents, mais aussi tous les nouveaux défis qui se présentent, puisque les enfants craignent la réprimande qui accompagne l'échec (Iannelli, V, 2000, En ligne). Ces parents ne prennent pas trop en considération ce que l'enfant veut ; de son côté, l'enfant ne sent pas qu'il a quelqu'un vers qui se tourner pour recevoir de l'aide (Huxley, R, 2001, En ligne ; Pitzer, 2001, En ligne).

Les données analysées nous informent aussi que ce sont essentiellement les répondants dont le père a un niveau de scolarité élevé, qui présentent une tendance plus permissive qu'autoritaire (réponses par l'affirmative 4 à 8 énoncés de cet axe autoritaire). Ce résultat est aussi vrai pour les répondants qui ont un revenu élevé, ainsi que ceux qui ne parlent pas seulement français à la maison, ceux qui ont le statut " père et mère ", ceux qui disent que leur enfant éprouve de la difficulté avec les devoirs, et enfin, ceux qui donnent une cote générale faible concernant les progrès scolaires de leur enfant. Ces résultats vont à l'encontre des recherches sur ce sujet. Il faut cependant souligner que les recherches répertoriées examinent les réponses de parents d'élèves sans égard au fait qu'ils aient ou non des enfants en difficultés, une situation qui limite la portée des conclusions qu'il est possible de tirer dans la présente recherche. Par exemple, Allès-Jardel (1996) mentionne que " les parents de milieux socio-économiques élevés ont un style éducatif nuancé, des attentes et des pratiques qui favorisent la communication dans la famille et qui contribuent à la production, chez l'enfant, de comportements prosociaux " (p.12). Cette description rejoint davantage celle propre au style parental démocratique et non permissif, comme le démontre la présente recherche⁴. De plus, les recherches portant sur le statut familial, indiquent que les parents ayant le statut de famille monoparentale ou reconstituée présentent un

4. Le style démocratique n'étant pas évalué dans la présente recherche.

encadrement éducatif très permissif qui souffre d'un manque de supervision parentale et de support familial (Claes et Comeau, 1996), des résultats qui se voient directement contredits par la présente recherche puisque ces parents apparaissent comme supportant un encadrement autoritaire. La présente recherche obtient des résultats auprès des parents d'élèves en difficultés d'apprentissage qui semblent contredire ces deux types de données. Compte tenu que les recherches répertoriées ne permettent pas de distinguer la population des parents d'élèves en difficulté d'apprentissage, nous ne pouvons que postuler l'hypothèse que notre recherche semble indiquer que les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage réagissent aux difficultés de leur enfant en adoptant un style d'encadrement qui diffère de celui que l'on remarque auprès de la population parentale en général.

Par delà cette distribution étalée, il importe d'ajouter que certains énoncés dominant, c'est-à-dire que la plupart des répondants donne la même réponse et ce, indépendamment de leur statut socio-économique ou de toute autre variable indépendante. Les énoncés ainsi choisis très souvent vont dans les deux directions de l'axe. Une série va dans la direction "autoritaire". Il s'agit des deux énoncés suivants :

1/ "Quand je suis fatigué(e), il m'arrive de laisser mon enfant faire des choses que normalement je lui interdis" ; vingt-quatre (24) des 36 sujets, ou 66 % de l'échantillon, choisissent cet énoncé.

2/ "Lorsque je demande à mon enfant de faire quelque chose, j'insiste pour qu'il le fasse immédiatement" ; vingt-cinq (25) sujets, ou 70 % de l'échantillon, optent pour cet énoncé.

La deuxième série d'énoncés dominants va dans la direction "permissif" de l'axe.

Il s'agit des trois énoncés suivants :

- 1/ "Je préfère laisser mon enfant faire ce qu'il veut plutôt que de risquer de le mettre en colère" ; trente-cinq (35) sujets, soit plus de 97 %, choisissent cet énoncé.
- 2/ "Mon enfant se comporte rarement comme j'aimerais qu'il se comporte" ; trente-trois (33) sujets, soit plus de 90 % de l'échantillon, optent pour cette réponse.
- 3/ "Lorsque des adultes viennent à la maison, je demande à mon enfant de ne pas nous déranger" ; trente-deux (32) sujets, soit 88 %, choisissent cet énoncé.

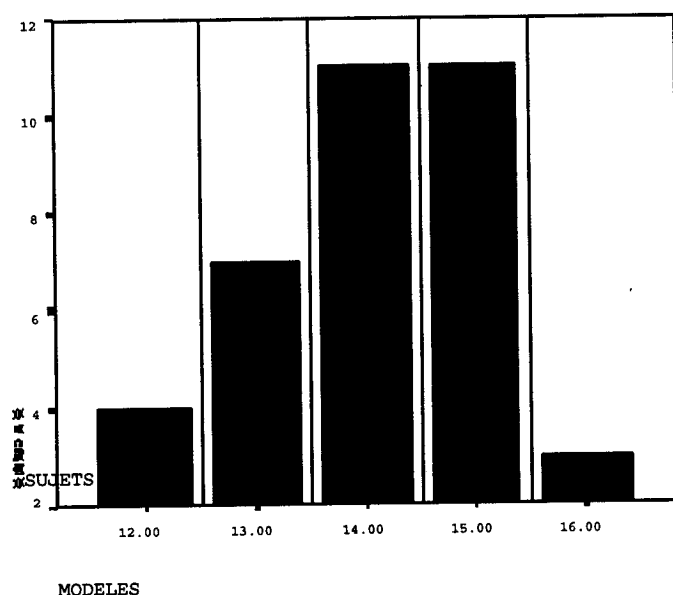
Enfin, aucun énoncé de cet axe n'a été éliminé, c'est-à-dire qu'aucun énoncé n'a reçu la même réponse de tous les sujets. Les parents démontrent donc qu'ils ont une représentation variée du type d'encadrement éducatif qu'ils désirent offrir à leur enfant en difficulté d'apprentissage. L'étalement des résultats peut aussi indiquer qu'une certaine réflexion, de la part des parents, quant à leur pratique face à l'encadrement disciplinaire, prenait place et que les résultats reflètent, par conséquent, au plus près leur pratique véritable.

Les parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire

Le graphique suivant présente à la verticale le nombre de sujets et à l'horizontale le nombre d'énoncés choisis. Les énoncés de cet axe sont au nombre de seize (16) (en comptant ceux éliminés). Ce qui frappe dans ce graphique lorsque comparé au précédent, c'est la distribution non plus distribuée mais au contraire, très compacte des réponses. En effet, le point milieu étant 8, on constate que le graphique offre une forte

concentration à droite, c'est-à-dire vers l'extrémité où les parents se présentent très fortement comme des modèles au plan de l'apprentissage scolaire. Ce biais souligne donc que tous les répondants, indifféremment de leur profil socio-économique, optent en faveur d'un minimum de douze (soit à 75 %) jusqu'à seize (soit 100 %) énoncés sur cet axe, une situation qui atteste de l'importance incontestable que les parents accordent à leur rôle en tant que modèles.

Graphique 2 : La distribution des fréquences des réponses sur l'axe de modèles au plan de l'apprentissage scolaire



À nouveau, ces résultats sont en contradiction avec les recherches sur le sujet⁵. En effet, la littérature mentionne que l'appartenance socio-économique détermine en

5. Tel que mentionné dans la section précédente, les recherches répertoriées dans cette étude ne distinguent pas les parents des élèves en difficulté d'apprentissage des autres parents ; cette situation limite les conclusions qu'il est possible de tirer à cet égard dans la présente recherche.

quelque sorte les comportements parentaux sur l'axe des parents comme modèles (Allès-Jardel, 1996 ; Claes et Comeau, 1996 ; Montandon, 1994). Ces recherches montrent en effet que les parents avec un revenu plus bas s'impliquent moins dans la scolarisation de leur enfant (Moles, 1993), ne reconnaissent pas leur rôle de modèles et que cette situation agit négativement sur le niveau de performance scolaire de l'enfant (Claes et Comeau, 1996). Les recherches s'entendent aussi pour affirmer que le niveau de scolarité des parents influence directement la qualité de l'environnement et de l'encadrement éducatif offerts à l'enfant ainsi que l'intérêt manifesté pour la situation scolaire (Allès-Jardel, 1996). Les auteurs disent que les parents plus éduqués fournissent plus d'accompagnement scolaire et plus de ressources à leur enfant (Clark, 1993), ont plus de contact avec l'école (Montandon, 1996), et réalisent plus d'activités à la maison en relation avec les apprentissages scolaires (Dauber & Epstein, 1993). La présente étude semble démontrer par ses résultats fortement biaisés en faveur d'agir comme modèles pour leur enfant, que le niveau de scolarité n'est, à cet égard, aucunement déterminant. Enfin, en ce qui concerne le statut familial, Astone & McLanahan (1991) et Deslandes, Potvin & Leclerc, (1999) affirment que l'enfant dont les parents ont le statut " père et mère " reçoit plus de supervision, d'encouragement par rapport à l'école, d'aide dans les travaux scolaires, donc réussit mieux à l'école que l'enfant dont ses parents détiennent un autre statut. Or, le biais très marqué des parents montre qu'ils sont tous, sans nuance et sans égard pour leur statut familial, fortement conscients de leur rôle de modèles au plan des apprentissages scolaires de leur enfant.

Non seulement l'ensemble de ces résultats contredit les études sur ce sujet mais encore, il fait en sorte qu'on ne peut répondre par l'affirmative à la deuxième sous-question de la recherche, à savoir qu'il existe des profils susceptibles de distinguer, entre eux, les parents d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Rappelons à cet égard que les énoncés de cet axe aussi bien, par ailleurs, que ceux de l'axe suivant présentent un fort biais " bon parent " Ce biais ne peut qu'influencer l'orientation de la réponse, aucun parent ne souhaitant être perçu comme mauvais parent.

Ainsi, par leurs réponses à cet axe, tous les parents de l'échantillon s'entendent avec les auteurs tels que Hoover-Dempsey & Sandler (1995), Reynolds & Walberg (1992) et St-Laurent et al. (1994), pour déclarer que certaines attitudes, comme démontrer l'importance de l'école et un intérêt envers la réussite de l'enfant, contribuent à forger une image positive de l'école chez leur enfant et à stimuler leur motivation et leur désir de s'investir dans les travaux scolaires. De plus, les parents de l'échantillon savent qu'il importe qu'ils conçoivent l'école comme un endroit positif, efficace et profitable, parce qu'à son tour, leur enfant en reconnaîtra l'importance. Leur attitude est entièrement en accord avec les auteurs tqui se sont penchés sur le sujet, tels que Hoover-Dempsey & Sandler, (1995), Janet (2000), Normandeau et Nadon, (2000), Raziél et Warnet (1996), Rivard (1991) et Royer et al. (1992). Or, les recherches confirment que certains facteurs de l'environnement familial influencent le développement cognitif de l'enfant, comme par exemple, le rôle de modèles offert par les parents lors de la stimulation à travers les jeux, les jouets et le matériel de lecture et tout autre matériel scolaire ainsi que de la stimulation langagière qui émane des

conversations parents-enfant (Develay, 1998 ; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996 ; Palacio-Quintin, 1989).

Il apparaît donc que tous les parents se montrent très conscients de leur rôle comme modèles en ce qui à trait aux trois composantes de cet axe, soit de mettre en évidence auprès de leur enfant leurs pratiques intellectuelles, de démontrer leur intérêt pour l'école et d'offrir à leur enfant un environnement propice à l'apprentissage, en s'assurant que cet environnement contienne le matériel scolaire nécessaire. Les parents de l'échantillon corroborent aussi, par leurs réponses à cette partie du questionnaire, qu'ils reconnaissent l'importance de s'investir dans la vie scolaire de leur enfant en proposant des activités éducatives à la maison, comme par exemple l'aide aux devoirs, des discussions familiales concernant la vie scolaire, et enfin, tout autre comportement qui peut influencer de façon directe ou indirecte les apprentissages. L'importance de cette attitude est confirmée par les recherches de Claes et Comeau (1996), Deslandes, Potvin & Leclerc (1999) et Hoover-Dempsey & Sandler (1995). Les auteurs s'entendent pour dire que l'implication parentale à la vie scolaire de l'enfant, si elle touche ses apprentissages scolaires, ses attitudes et aspirations, et son sentiment positif en regard de sa capacité de réussite, aura un effet déterminant sur le succès ou le progrès scolaire (Bogensneider, 1997 ; Dauber & Epstein, 1993 ; Deslandes, 1999 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Pour cet axe, la distribution étant très concentrée, tous les énoncés dominant et ils dominant presque tous dans le sens positif, à savoir que les parents se représentent tous comme des modèles. Seulement trois (3) énoncés dominant dans le sens négatif.

Ce sont “ J’ai souvent l’impression que je n’ai pas assez d’influence sur mon enfant ”, “ Lorsque mon enfant vit une réussite scolaire, on s’en contente tous sans avoir à le pousser pour en atteindre d’autres ” et “ Le matériel scolaire nécessaire pour mon enfant n’est pas toujours présent à la maison ”. Cette attitude que d’aucun pourraient qualifier de réaliste porte à croire d’une part, que les parents sont soucieux de ne pas exiger plus que ce que leur enfant peut faire, et d’autre part, que les parents répondent effectivement ce qu’ils pensent vraiment, ce qui apporte un élément de fiabilité aux résultats obtenus dans la présente recherche.

Parmi les énoncés de cet axe, huit (8) énoncés se sont avérés tellement populaires qu’ils ont été retirés de l’analyse statistique parce que choisis par tous, ils ne pouvaient permettre de discriminer entre les répondants. Il s’agit des huit (8) énoncés suivants :

- "Lorsque mon enfant a de la difficulté à faire ses travaux, je lui pose des questions qui l’aident à trouver des solutions ou à corriger ses erreurs"
- "Quand mon enfant exprime une idée qui n’est pas claire, je la lui fais préciser du mieux que je le peux"
- "En général, j’explique à mon enfant mon point de vue sur les différentes choses que nous voyons ensemble (à la télé, dans la vie)"
- "J’explique souvent à mon enfant les raisons pour lesquelles il est important de s’appliquer pour réussir à l’école"
- "Je veux absolument que mon enfant sache l’utilité d’aller à l’école"
- " En général, j’explique à mon enfant l’utilité ou le fonctionnement des objets qu’il ne connaît pas mais qui l’intéressent"

- "Lorsque je montre à mon enfant comment faire quelque chose, je le lui explique étape par étape"

Le biais " énoncés de principe du bon parent " est, ici, tellement fort que les parents n'ont pu se résoudre à se placer en faux. Cependant, étant donné que ces énoncés furent retirés de l'analyse, ils ne biaisent en rien les résultats obtenus et confirment à nouveau leur fiabilité.

Plusieurs autres énoncés occupent, pour leur part, le statut d'énoncés dominants en ce sens qu'ils sont très souvent choisis. Il s'agit des énoncés suivants :

1/ "Lorsque mon enfant me montre ce qu'il a fait lors d'un moment de loisir à la maison, je lui demande de m'expliquer comment il y est arrivé" ; trente-quatre (34) sujets , soit 95 %, se prononcent positivement.

2/ "L'environnement de mon enfant contient une grande variété de matériel en rapport avec les apprentissages scolaires" ; trente-quatre (34) sujets, soit encore une fois 95 %, se prononcent positivement.

3/ "Lorsque mon enfant me demande ce que je lis, je trouve important d'en discuter avec lui" ; trente-trois (33) sujets, ou 92 %, se prononcent positivement.

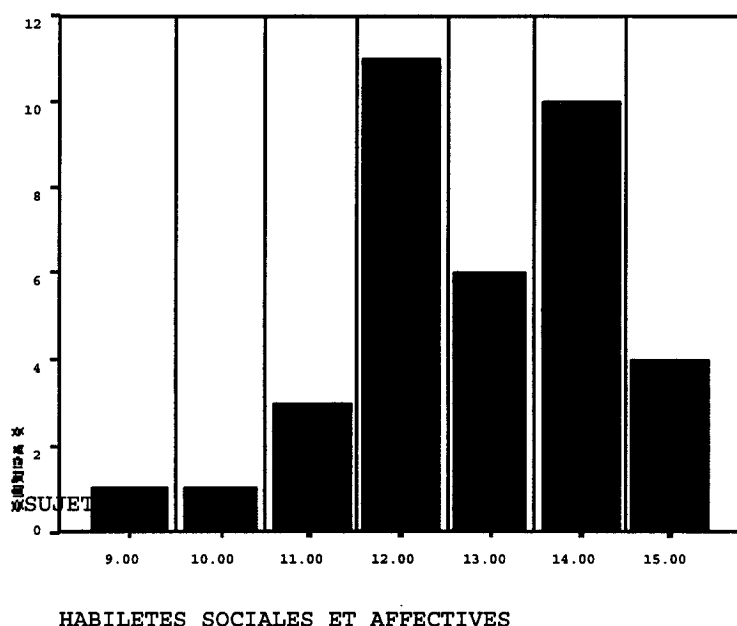
Il est très probable que, compte tenu du fort biais " bon parent " encore une fois apparent dans ces énoncés, les parents ont choisi de répondre en fonction de ce qui semblait être "la bonne réponse" mais que leur réponse interpelle ici plus leur représentation de leur rôle sans qu'il soit possible de savoir en quoi cette représentation est congruente ou non avec leurs actions. À ce dernier égard, la fiabilité des résultats

peut être remise en question. Cependant, comme ce questionnaire par définition, obtient la représentation que les répondants se sont donné des diverses questions, cette représentation fortement biaisée souligne encore une fois l'importance perçue de leur rôle comme modèles au regard de l'éducation scolaire de leur enfant.

Les parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives

Le graphique suivant présente à la verticale le nombre de sujets et à l'horizontale le nombre d'énoncés choisis. Les énoncés de ce dernier axe sont au nombre de 17 (incluant les énoncés éliminés), mais le maximum d'énoncés choisis par les parents afin de se présenter comme médiateurs est à quinze (15). Le graphique de cet axe présente lui aussi une distribution inégale, se dirigeant encore une fois vers la droite. Dit autrement, aucun parent ne se présente comme "non-médiateur" puisque sur un total de dix-sept (17) réponses possibles, tous les parents de l'échantillon se situent au delà du point milieu, choisissant au minimum huit énoncés. Il convient de souligner que ce minimum est inférieur à celui de l'axe précédent, ce qui laisse croire que ce biais, bien que présent, est moins important que pour l'axe précédent. Il convient cependant d'ajouter que la majorité des répondants choisissent, en fait, plus de douze (12) énoncés.

Graphique 3 : La distribution des fréquences des réponses sur l'axe de médiateurs des habiletés sociales et affectives



La plupart des parents veulent bien offrir un environnement à leur enfant où il se sentira bien et recevra de l'affection. La littérature mentionne, par rapport au statut familial, que l'enfant dont les parents détiennent le statut familial " père et mère " reçoit plus de comportements d'affection, de supervision et d'encouragement que l'enfant dont ses parents détiennent un autre statut (Astone & McLanahan, 1991 ; Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999). Claes et Comeau (1996) ajoutent même que l'enfant dont les parents ont un statut monoparental ou reconstitué peut manquer de support familial, ainsi que présenter des difficultés relationnelles et de détresse émotionnelle. Encore une fois, puisque la distribution des réponses dans la présente recherche se dirige nettement vers la droite, la chercheuse est portée à conclure que le statut familial n'affecte pas

autant que la littérature le suggère l'attitude des parents face à leur rôle de médiateurs des habiletés sociales et affectives de leur enfant.

La forte concentration des réponses vers la droite de l'axe indique que plusieurs énoncés seront très dominants. C'est effectivement le cas. Ainsi, pour la seconde fois, on observe que plusieurs énoncés ont été choisis de manière systématique par tous les répondants. Il s'agit des quatre (4) énoncés suivants :

- "Lorsque mon enfant me montre ses réalisations, nous prenons le temps d'en parler ensemble"
- "Je montre à mon enfant que je l'aime, même s'il fait des bêtises"
- "Un enfant doit pouvoir parler librement de sexualité avec ses parents"
- "Lorsque mon enfant me montre ce qu'il a fait (bricolages, réalisations avec des copains, etc.), je le complimente"

À cet égard, les parents qui ont répondu à ce questionnaire entérinent à nouveau les propos des chercheurs qui, tels Allès-Jardel (1996), Rivard (1991), Dansereau, Terrisse et Bouchard (1990) et Goupil (1997), mentionnent l'importance de la communication avec l'enfant et précisent qu'il importe que tous les membres de la famille aient leur place pour parler et se sentent écoutés. Parents comme chercheurs s'entendent pour dire que les parents doivent parler à leur enfant et l'écouter, l'accepter comme il est et vouloir son bien, l'aimer de façon inconditionnelle, pardonner et recommencer afin d'acquérir de la confiance et de la sécurité.

Pour ce qui est des autres énoncés à saveur dominante, la plupart possède une valeur dans le sens positif, c'est-à-dire font en sorte que les parents se représentent comme médiateurs des habiletés sociales et affectives. Ces énoncés sont :

1/ "Je prends souvent mon enfant dans mes bras même s'il ne me le demande pas" ; trente-cinq (35) sujets, ou 97 %, se prononcent positivement.

2/ "Le plus souvent, lorsque mon enfant fait quelque chose de positif, je le lui dis ("c'est bien, c'est gentil, je te remercie")" ; trente-cinq (35) sujets ou 97 %, se prononcent positivement.

3/ "En général, j'exprime à mon enfant ma satisfaction ou mon mécontentement lorsqu'il fait quelque chose" ; trente-cinq (35) sujets, ou 97 %, se prononcent positivement.

4/ "Lorsque je dois le punir, j'explique à mon enfant la raison pour laquelle je le fais" ; trente-cinq (35) sujets, ou 97 %, se prononcent positivement.

Cet accord majoritaire laisse croire que ces énoncés présentent, à leur tour, un biais explicite de " bon parent ", biais auquel les parents sont sensibles. Tel que mentionné précédemment, cette sensibilité des parents ne fait qu'apporter une confirmation quant à leur représentation de leur rôle au regard de l'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives.

Cependant, deux énoncés se révèlent comme étant dominants dans le sens négatif, c'est-à-dire que les parents n'optent pas pour un rôle de médiateurs pour ces énoncés :

1/ "Je ne perds jamais mon calme quand je suis avec mon enfant" ; trente-deux (32) sujets, ou 89%, se prononcent positivement.

2/ "Un parent ne doit laisser faire à son enfant que des activités qu'il juge qui lui seront profitables" ; vingt-neuf (29) sujets, ou 81%, se prononcent positivement.

Ces deux énoncés laissent croire que les parents ont osé dire vraiment ce qu'ils pensent. En effet, on peut considérer que ces deux derniers énoncés, s'il était question de ne répondre que pour l'image donnée et par conséquent, d'adhérer aveuglement à un modèle positif de parents, auraient obtenu une réponse positive. Or, c'est le contraire qui se produit. Les parents "reconnaissent" n'être pas toujours patients ou encore laisser faire à leur enfant des activités non profitables. Vus sous cet angle, ces énoncés laissent croire à la chercheuse que les réponses obtenues pour l'ensemble des questions sont fiables, c'est-à-dire reflètent véritablement ce que les parents pensent.

Encore une fois, on voit que les activités faites avec le parent, vécues comme de bons moments passés ensemble et au cours desquelles l'enfant connaît des réussites sont d'une importance capitale aussi bien pour les parents que pour les chercheurs tels que Glasser (1997), Grolnick et Slowiaczek 1994), Kellerhals et Montandon (1991), Rumberger et al. (1990) et Saint-Laurent et al. (1995). Tous s'entendent pour dire que ces attitudes sont propices pour que l'enfant puisse acquérir de la confiance et avoir une bonne estime de lui-même. Enfin, chercheurs comme parents reconnaissent que la communication authentique se révèle, elle aussi, importante pour que tous les membres de la famille aient leur place pour parler et se sentent écoutés (Allès-Jardel, 1996 ; Rivard, 1991 ; Dansereau, Terrisse et Bouchard, 1990 ; Goupil, 1997).

Questions de la recherche

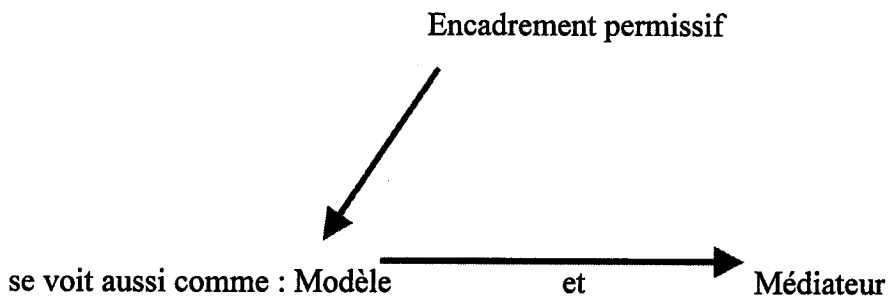
Les résultats interprétés pour chacun des trois axes permettent de conclure que ces trois axes existent effectivement. En ce sens, ces résultats valident le questionnaire ainsi que le modèle présenté dans la présente thèse. Il est vrai que les axes des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire et comme médiateurs des habiletés sociales et affectives sont encore plus clairement définis que l'axe des parents comme offrant un encadrement éducatif à leur enfant.

De plus, lorsqu'en général, nous examinons le profil de réponses, nous découvrons que les trois axes sont à peu près indépendants. Cependant, cette indépendance n'est pas complète et permet de donner du sens aux données de la recherche. Ainsi, nous observons qu'il existe une corrélation négative⁶ entre l'axe de l'encadrement éducatif et celui des parents comme modèles et une corrélation positive entre ce dernier et l'axe des parents comme médiateurs. Dit autrement,

- plus les parents considèrent que l'encadrement est peu présent, plus les parents sont permissifs, et plus leurs réponses tendent à démontrer qu'ils accordent énormément d'importance à se présenter comme modèles ;
- plus les parents perçoivent l'importance d'agir comme modèles, plus ils perçoivent l'importance de leur rôle comme médiateurs des habiletés sociales et affectives de leur enfant.

6. Se rappeler à cet égard que la corrélation positive signifie un encadrement autoritaire et par corollaire, une corrélation négative indique un encadrement permissif.

Le parent permissif se perçoit donc comme un modèle et le parent modèle se perçoit comme un médiateur. Mais les corrélations s'arrêtent là. Les parents médiateurs n'entretiennent effectivement aucune corrélation avec les parents offrant un encadrement permissif. On peut représenter ces données dans le schéma suivant : le parent offrant un



De façon plus détaillée, le parent permissif, soit celui qui n'accorde pas une importance trop grande à l'encadrement face à la discipline, aux devoirs et, enfin, à sa collaboration avec l'école voit cependant l'importance d'agir comme un modèle, c'est-à-dire d'adopter les attitudes et les priorités qui confèrent aux activités scolaires leur importance. À cet égard, les auteurs du questionnaire, Terrisse et Larose (2000), allèguent qu'ils ont choisi de maintenir certaines échelles présentant de faibles corrélations et tout particulièrement celle liée au locus de contrôle (axe des parents comme offrant un encadrement éducatif) et celle liée aux attitudes parentales (axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire) parce que, disent-ils, ces éléments évoluent de façon concomitante. Les résultats de la présente recherche

confirment cette concomitance mais dans le sens inverse attendu par les auteurs ; moins les parents encadrent, plus ils se voient comme des modèles. On pourrait conclure que les parents permissifs considèrent qu'il ne faut pas discipliner l'enfant mais plutôt lui montrer comment il doit agir en lui donnant l'exemple. Les résultats de la recherche indiquent de plus que les parents modèles accordent aussi de l'importance à leur rôle de médiateurs en considérant important d'offrir à l'enfant du temps de qualité ainsi que maintes occasions de favoriser la communication authentique.

La présente recherche ne montre pas de lien entre l'axe des parents comme offrant un encadrement et celui des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives. Tout se passe comme si les parents considéraient qu'ils pouvaient agir comme parents permissifs ou autoritaires sans que cette action n'ait d'influence directe sur leurs actions en tant que médiateurs ou non des habiletés de leur enfant. À titre d'exemple, un répondant, le sujet 13, qui indique que le père de cette famille a une scolarité de niveau universitaire et gagne plus de 75 000\$, obtient un score très faible à l'échelle de l'encadrement éducatif, démontrant en cela une attitude très permissive, obtient un résultat plus faible que la moyenne des répondants en ce qui a trait à l'importance qu'il accorde à son rôle de médiateur des habiletés sociales et affectives de son enfant.

Pour bien comprendre les retombées de la présente recherche, à l'aide du tableau 25, présenté au chapitre précédent, rappelons quelles sont les variables indépendantes entretenant un rapport statistiquement significatif avec une ou plus d'une des variables dépendantes :

Tableau 25

Résumé des résultats statistiquement significatifs

<u>Variables indépendantes</u>	<u>Encadrement</u>	<u>Modèles</u>	<u>Habiletés sociales et affectives</u>
Scolarité du père	.v	.v	.v
Revenu familial	.v	.v	
Occupation et scolarité de la mère		.v	
Langue parlée	.v		
Difficultés au moment des devoirs	.v		
Progrès scolaires reconnus	.v		
Statut familial	.v		

Seul l'axe de l'encadrement éducatif offre des rapports significatifs avec la plupart des variables, à l'exception de la scolarité et de l'occupation de la mère. On peut interpréter ce résultat en posant que les parents considèrent que l'encadrement est le principal lieu où ils peuvent exercer une influence alors que les deux autres axes leur paraissent représenter une influence moindre. Or, s'il est vrai, comme mentionné dans la section précédente, que l'encadrement joue un rôle déterminant, ce n'est pas n'importe quelle forme d'encadrement qui procure le même effet. La littérature rapporte que le style autoritaire apporte à l'enfant beaucoup de critique et de d'attitudes critiques, et peu d'affection (Claes et Comeau, 1996 ; Fontaine, Campos, Musitu et Garcia, 1994), le style permissif accorde à l'enfant une liberté si grande qu'il se sent abandonné à lui-même (Cloutier, 1996 ; Cloutier et Renaud, 1990), et le style démocratique est celui où on retrouve un équilibre judicieux entre le contrôle exercé et l'affection donnée à l'enfant (Claes et Comeau, 1996 ; Sputa & Paulson, 1995). De

plus, c'est ce style de discipline qui contribue positivement au progrès scolaire de l'enfant (Claes et Comeau, 1996 ; Darling & Steinberg, 1993 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Potvin, 1999 ; Steinberg et al., 1989 ; Stoll Switzer, 1990).

Malheureusement, ce style ne faisait pas partie du questionnaire donc n'a pu être évalué.

Toujours d'après la recension des écrits à ce sujet, seuls les parents adoptant le style démocratique s'intéressent à la vie de leur enfant, s'assurent de lui fournir le nécessaire afin de l'aider à bien fonctionner dans son environnement et, enfin, prennent le temps de communiquer avec lui et de reconnaître ses réalisations (Huxley, 2001 ; Pitzer, 2001, En ligne). Ces traits des parents démocratiques mettent de l'avant les caractéristiques que contiennent les deux autres axes, soit celui des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire et celui des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives. En effet, ces parents, en s'occupant de leur enfant, voient aux priorités et aux réussites scolaires, s'y intéressent, en plus de voir à ce que le matériel scolaire nécessaire soit mis à la portée de l'enfant. De plus, ces parents prennent le temps de connaître l'environnement de l'enfant et passent du temps avec lui et communiquent avec lui de manière authentique.

Dans cette recherche, nous avons proposé que les parents qui ont obtenu un score ni autoritaire ni permissif au plan de l'encadrement éducatif appartenaient au style démocratique. Les résultats des dix (10) parents qui se situe dans cette catégorie indiquent clairement que tel n'est pas le cas. S'ils alternent entre des réponses de type

autoritaire et de type permissif, ils alternent aussi entre des réponses positives et négatives au plan des deux autres axes. Ainsi, au plan de leur perception de leur rôle comme modèles, la majorité, soit six répondants considèrent dans une proportion des deux tiers qu'ils jouent un rôle important comme modèles de l'apprentissage scolaire et une moitié se montre consciente à 100 % de l'importance de leur rôle de modèles au plan des apprentissages en général. Ces résultats ne diffèrent pas de manière significative du reste de l'échantillon⁷. En ce qui a trait à l'axe des parents comme médiateurs, les parents de ce groupe se répartissent le long d'une courbe normale entre une représentation nulle et une représentation très marquée de l'importance de cet axe.⁸ Cette répartition très étendue de leurs réponses les distingue du reste de l'échantillon qui laisse entrevoir une attitude beaucoup plus indéfinie par rapport à cet axe que l'échantillon dans son ensemble.

Ces résultats nous portent à croire que ce groupe de parents éprouve une certaine indécision quant à l'influence qu'il exerce sur leur enfant et que cette indécision se reflète dans les résultats obtenus pour l'ensemble des trois axes. Ces parents ne comprennent pas pleinement l'effet que leur accompagnement peut avoir sur les résultats scolaires de leur enfant. Cette hypothèse trouve un certain appui dans le fait que ces parents disent, d'une part, que leur enfant éprouve de la difficulté avec ses

7. L'axe de modèles " apprentissages scolaires " comprend deux (2) sujets qui répondent par l'affirmative à 33 % des questions, six (6) sujets à 67 % et deux (2) sujets à 100 % ; l'axe de modèles " apprentissages généraux " comprend deux (2) sujets à 60 %, un (1) sujet à 67 %, un (1) sujet à 80 %, un (1) sujet à 83 % et cinq (5) sujets à 100%
8. Cette population comprend un (1) sujet qui répondent par l'affirmative à 42 %, des questions, un (1) sujet à 46 %, deux (2) sujets à 62 %, deux (2) sujets à 69 %, deux (2) sujets à 77 % et deux (2) sujets à 85 %.

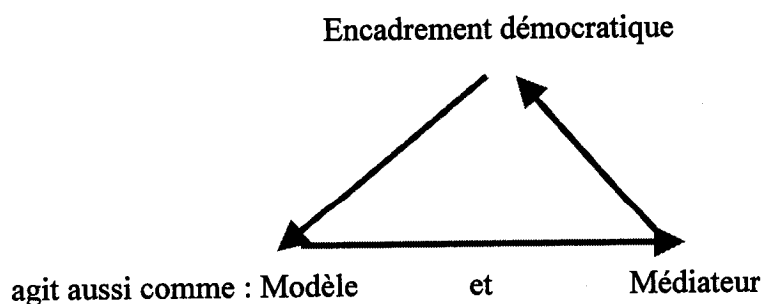
devoirs pendant que, d'autre part, ils attribuent une cote générale plutôt élevée (de 4 à 7) concernant le progrès scolaire, une situation qui peut être interprétée comme signifiant que le progrès scolaire est l'affaire de l'école et non des parents.

Pour mieux cerner le lien entre l'attitude rapportée par les parents de leur enfant face aux devoirs et le progrès scolaire, examinons de plus près les données obtenues. On constate, d'une part, que la cote générale attribuée par les parents quant au progrès scolaire est généralement plus élevée chez les parents offrant un encadrement autoritaire, un peu comme si ces parents considèrent qu'un tel encadrement affecte les progrès scolaires de leur enfant. Pourtant, toute la littérature contredit cette mise en relation. En effet, les parents qui contrôlent et décident tout pour l'enfant produisent l'effet inverse en conduisant à ne pas se fier qu'il a ce qu'il faut pour essayer quelque chose de difficile (Cloutier, 1996 ; Cloutier et Renaud, 1990 ; Kellerhals et Montandon, 1991) ; dit autrement, le style autoritaire affecte négativement la performance et l'ajustement scolaire de l'enfant, ce qui peut entraîner des difficultés scolaires (Claes et Comeau, 1996). On constate d'autre part, que la plupart des parents donnant une cote générale plus faible à leur enfant concernant son progrès scolaire semblent adopter un encadrement de type permissif ou indéterminé, le dernier groupe de parents alternant entre des réponses de type autoritaire et d'autres de type permissif. Les résultats de cette recherche n'ayant pas permis d'identifier un groupe de parents véritablement démocratiques ne permettent pas de supporter ni d'infirmier les affirmations présentes dans la littérature en ce qui a trait au fait que c'est le style démocratique qui contribue le plus à la réussite scolaire de l'enfant, donc aux progrès scolaires (Claes et Comeau,

1996 ; Darling & Steinberg, 1993 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Potvin, 1999 ; Steinberg et al., 1989 ; Stoll Switzer, 1990).

En guise de conclusion

En guise de conclusion de cette interprétation des données de la recherche, nous pouvons proposer qu'il importe d'aider les parents d'enfants en difficulté d'apprentissage à percevoir le lien qui existe entre l'encadrement de type démocratique, le fait d'agir comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire et celui lié à leur rôle comme médiateurs des habiletés sociales et affectives, soit de faire en sorte que les parents voient ces trois axes comme constituant trois moyens pour favoriser le progrès scolaire de leur enfant. En accord avec la recension des écrits, il semble que cette prise de conscience passe d'abord par la nécessité d'offrir aux parents d'enfants en difficulté d'apprentissage de l'information quant aux divers styles d'encadrement et ceux qui, selon les diverses études, semblent les plus propices à la réussite scolaire et, ensuite, de valoriser l'importance des deux autres axes de sorte à ce que les parents en viennent à percevoir leur rôle comme faisant partie du triangle pédagogique en milieu familial :



Il faut donc travailler à mettre à l'avant-plan l'encadrement démocratique, qui est, comme le mentionne Cloutier (2000 : En ligne) "un contrôle actif combiné à une grande sensibilité aux aspirations du jeune. Il s'agit ici d'avoir des exigences tout en respectant le droit de parole et l'autonomie de l'enfant. Ce modèle d'autorité inspire le respect, la confiance et favorise la communication ". Effectivement, ce style parental demande aux parents d'établir des règles et de les expliquer à leur enfant, en plus de considérer le point de vue de l'enfant lors de leur établissement (Huxley, 2001 : En ligne ; Iannelli, V, 2000 : En ligne). Ce style demande amplement de communication parent-enfant afin que tout soit clair. De cette façon, l'enfant se sent respecté, responsable, confiant et acquiert une bonne estime de lui-même (Pitzer, 2001 : En ligne).

Or, les résultats de la présente recherche démontrent que les parents d'enfants en difficulté d'apprentissage voient le lien entre l'encadrement aux devoirs et la réussite scolaire sans doute parce qu'il est direct : si l'enfant réussit son devoir, il réussit son apprentissage de cette partie de la matière. Mais les parents ne saisissent pas toujours le lien entre succès scolaire et leur influence pour les deux autres axes. En effet, les résultats indiquent que même si les parents trouvent important que leur enfant les voit en train de lire une revue, ce rôle de modèle ne leur paraît pas avoir une incidence directe sur la réussite scolaire puisqu'ils ne montrent pas à l'enfant à lire. De la même façon, même si les parents félicitent leur enfant pour une tâche de nature scolaire réussie à la maison, ils ne voient pas de quelle manière ces félicitations vont aider l'enfant à progresser à l'école. Dit autrement, les parents ne saisissent pas le lien implicite qui existe entre agir comme modèles des apprentissages scolaires et la réussite

de leur enfant, ou encore celui d'agir comme médiateurs des habiletés sociales et affectives de leur enfant afin de bâtir sa confiance comme élève.

Or, la littérature rapporte, par exemple, qu'afin de fournir plus d'effort dans ses travaux scolaires, donc atteindre un certain succès scolaire, l'enfant doit sentir que ses parents s'intéressent à ce qu'il fait à l'école, de même que trouver importantes ses réussites et ses activités scolaires (Hébert, 1999 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Rivard, 1991). Sans ce rôle de modèles, ces parents ne présentent pas l'école comme une réalité importante et peuvent laisser ainsi entendre qu'ils n'attendent rien ou pas grand chose de la performance de l'enfant (Fortin et Mercier, 1994 ; Rivard, 1991). De plus, les activités faites avec l'enfant au cours desquelles il connaît des réussites sont d'une importance capitale (Glasser, 1997 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Rumberger et al., 1990 ; Saint-Laurent et al., 1995) afin qu'il acquiert de la confiance en lui qui, à son tour, affectera positivement sa réussite scolaire (Henriot-van Zanden, 1996). En effet, Hébert (1998), Kellerhals et Montandon (1991) et Saint-Laurent et al. (1995) concluent que les enfants requièrent des témoignages de soutien, de confiance et d'encouragement, sinon, ce manque de valorisation n'encouragera pas l'enfant à entreprendre des tâches et à se sentir compétent (Mailloux, 1992). Ce deuxième point souligne l'importance de la médiation parentale aux plans des habiletés sociales et affectives de leur enfant.

Dans la présente recherche, tout se passe un peu comme si les parents se disaient que le progrès scolaire de leur enfant n'est pas de leur ressort et qu'ils n'y peuvent rien sauf pour les devoirs ; mais comme ces derniers ne se passent pas trop bien, les parents

se sentent encore plus démunis. Une première recommandation serait donc à l'effet qu'il importe d'aider les parents à mieux jouer leur rôle de médiateurs par rapport aux devoirs de leur enfant. Il existe à cet égard d'excellents outils qui pourraient faire l'objet de formation aux parents (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2001 ; Groulx, 1997 ; Meirieu, 2000).

Une deuxième recommandation serait à l'effet de modifier cette croyance des parents que leur rôle de modèles au plan de l'apprentissage scolaire et de celui de médiateurs des habiletés sociales et affectives de l'enfant n'a pas d'effets sur l'apprentissage scolaire. Une façon de modifier cette croyance serait, d'une part, de les exposer aux recherches sur cet effet. Et, d'autre part, le milieu scolaire peut tenter d'opérer un transfert des habiletés au plan de l'axe des parents comme modèles et de celui des parents comme médiateurs des éléments considérés non scolaires (tel que la routine du coucher) aux éléments de nature scolaire (tel que la routine des devoirs).

La formation des parents d'élèves en difficulté d'apprentissage pourrait alors être élaborée en deux temps : le premier qui voit à informer le parent de son rôle dans la réussite scolaire de son enfant en l'exposant aux résultats de diverses recherches puis, lui rappeler, par exemple, qu'il importe d'exprimer à l'enfant de manière explicite des phrases telles que "je ne sais pas ce que ce mot veut dire, je vais aller voir dans le dictionnaire ; je ne connais pas la réponse à ce problème, je vais aller consulter Internet, l'encyclopédie, " etc..

De manière analogue, il semble ressortir de cette étude l'importance d'aider le parent à réaliser à quel point son rôle de modèle des apprentissages scolaires de son enfant est crucial. Pour ce faire, nous pouvons lui offrir toute l'information disponible sur le sujet puis l'aider à transférer ses habiletés de modèle au plan social et affectif directement dans le champ scolaire. Nous lui indiquons que toutes les fois où il aide l'enfant à sentir qu'il a tout ce qu'il faut pour réussir et toutes les fois où il médiatise son rapport au savoir scolaire, et enfin, toutes les fois que son enfant réussit quelque chose de nature scolaire à la maison et que le parent le félicite, le parent travaille directement au succès scolaire de son enfant.

Bref, la présente recherche dégage un message double à savoir que les parents , doivent reconnaître que les habiletés scolaires sont génériques, c'est-à-dire qu'elles sont présentes en dehors de l'école, et que de les reconnaître de manière explicite auprès de l'enfant dans l'intervention à la maison a un effet direct sur la réussite scolaire. En ce sens, rendre les parents responsables et conscients que leurs habiletés comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire et comme médiateurs des habiletés sociales et affectives peut faire progresser leur enfant à l'école. Cette prise de conscience est d'autant plus souhaitable que tous les parents de l'étude montrent qu'ils se perçoivent déjà comme très compétents à cet égard. En effet, tous les répondants se perçoivent comme modèles pour plus de la moitié des énoncés sur l'axe de modèle et se perçoivent comme médiateur pour plus des 3/4 des énoncés sur l'axe de médiateur.

Une fois cette synthèse des résultats réalisée, la prochaine section présente la conclusion.

CONCLUSION

Cette dernière section se divise en quatre temps. Le premier présente les principaux résultats de la présente recherche. Suite à ce résumé, le chapitre définit la contribution de la présente recherche. Les deux dernières parties portent respectivement sur les limites de la recherche, et les pistes d'ouverture pour d'éventuelles recherches.

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'examiner l'assistance éducative parentale auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Trois axes concernant cette assistance sont considérés : l'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif, l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire, et l'axe des parents comme médiateurs des habiletés sociales et affectives. Les trente-six (36) parents de l'étude devaient répondre à un questionnaire portant sur ces trois axes, à savoir quelles sont leurs perceptions parentales par rapport à leur enfant sur ces trois axes. La présente étude permet de constater que ces trois axes existent vraiment, qu'ils entretiennent un rapport de relative indépendance et que de ce rapport, émerge leur mise en relation inter-axiale de même que leur corrélation positive avec quelques-unes des variables indépendantes de l'étude, dont le niveau de scolarité du père des familles étudiées qui entretient un rapport statistiquement significatif avec les trois axes.

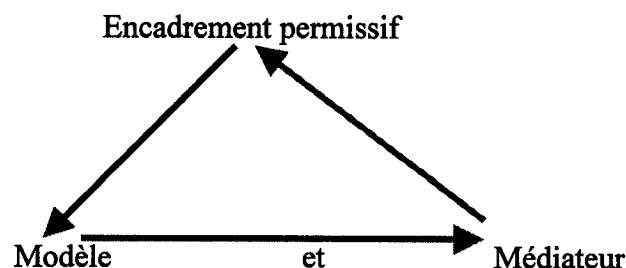
Contribution de la recherche

Cette étude cherche à découvrir quelles sont les perceptions parentales en servant des trois axes. Il nous apparaît illusoire que les résultats de la présente recherche permettent de servir d'assise à un tel modèle de même qu'à l'identification de "stratégies d'accompagnement des parents". Tout au plus, ces résultats peuvent peut-être permettre de dégager des profils d'assistance éducative parentale qui apparaissent comme les plus susceptibles de favoriser la réussite scolaire chez l'échantillon sélectionné d'élèves en difficulté d'apprentissage.

Les résultats de la présente recherche permettent de voir l'existence des styles disciplinaires sur l'axe des parents comme gestionnaires de l'encadrement éducatif. Trois styles parentaux se dégagent, soit le style autoritaire, le style permissif et un troisième qui, à l'analyse, s'est avéré représenter davantage un style indéterminé qui alterne entre un profil autoritaire et un permissif (plutôt que d'être un style véritablement démocratique comme nous l'avions supposé au moment de l'analyse). En effet, en étudiant le détail des réponses du groupe ainsi formé, nous avons constaté à l'interprétation des résultats que ce groupe répondait systématiquement aux trois axes en alternant entre des postures opposées (autoritaire / permissif ; modèle / non-modèles, médiateurs / non-médiateurs). De plus, les résultats de la présente recherche indiquent que les trois styles sur l'axe de l'encadrement éducatif entretiennent des corrélations avec les variables indépendantes suivantes : la scolarité du père, le revenu familial, la langue parlée, le fait que les parents disent que leur enfant connaît ou non des

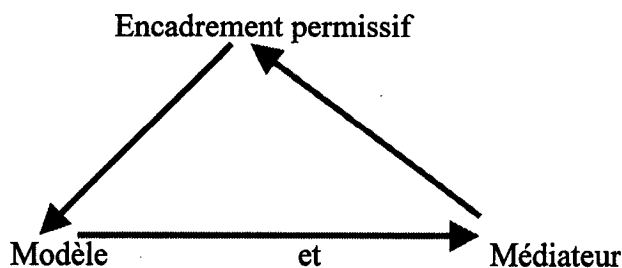
difficultés avec les devoirs, le fait que les parents disent que leur enfant fait ou non des progrès scolaires et enfin, le statut familial. Ces nombreuses corrélations indiquent à quel point cet axe joue un rôle critique, on pourrait dire sert de pilier aux deux autres.

En fait, la présente recherche ne permet pas d'établir de profils clairs sur les deux autres axes, soit celui des parents en tant que modèles au plan de l'apprentissage scolaire et celui des parents en tant que médiateurs des habiletés sociales et affectives. On peut penser que seule l'installation précise du premier axe permet aux deux autres de laisser émerger des profils distincts. Par conséquent, en ce qui a trait à la question globale de recherche, les trois axes définis dans le modèle existent vraiment puisque les réponses obtenues permettent de dériver une représentation claire pour chacun des trois axes distincts et même de voir apparaître les liens qu'ils entretiennent entre eux, liens qui ont été décrits de la manière suivante au chapitre d'interprétation:



La présente recherche ajoute, en conclusion à son chapitre d'interprétation, que la contribution essentielle permet en fait d'arrêter, qu'au-delà de l'importance de clarifier quel style au plan de l'encadrement est le plus susceptible d'aider les parents à jouer un rôle positif dans le parcours scolaire de leur enfant, soit d'adopter un style

démocratique (un style absent de la présente recherche), il apparaît que ce style doit entretenir un rapport direct avec les deux autres axes. La chercheuse conclut qu'il importe d'aider les parents à saisir l'effet de leurs actions sur ces deux derniers axes au regard de la performance scolaire de leur enfant en difficulté. Le schéma présenté réunit donc les trois axes de la manière suivante :



Limites de la recherche

Les limites de la recherche sont les suivantes :

1. Il s'agit d'une recherche exploratoire à partir d'un nombre de cas restreint (36) ; les conclusions tirées sont limitées à l'échantillon.
2. Cette recherche porte uniquement sur la situation parentale à la maison sans prendre en considération les éléments liés à la présence des parents en milieu scolaire. Il y aurait pu avoir un ajout de questions concernant les difficultés d'apprentissage présentes chez les parents et comment ils ont composé avec celles-ci, afin de saisir l'effet de leur propre histoire scolaire sur leur confiance qu'ils peuvent ou non influencer le succès scolaire de leur enfant.

3. La réalisation de cette recherche se fait sous forme d'une enquête par entrevues qui repose sur l'utilisation d'un questionnaire dont a) la validation n'est pas faite pour la population à l'étude dans la présente recherche ; b) l'interprétation, telle que décrite en méthodologie, n'est pas en tout point fidèle à l'interprétation originale du questionnaire. Il s'agit donc d'une adaptation interprétative dont la fidélité établie par une validation inter-juges présente ses propres limites. Ces deux modifications furent prises en considération dans l'interprétation des résultats.

4. Enfin, l'ajout des questions relevant de l'axe des parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire n'offre, pour le moment, aucune assurance de validité externe. L'interprétation de ces données doit, par conséquent, tenir compte aussi de cette limite.

Pistes éventuelles

Les principales pistes qui émergent de la présente recherche portent sur la formation des parents d'élèves en difficulté d'apprentissage. Parmi ces pistes, nous pourrions proposer qu'une telle formation aux parents pourrait mettre l'accent sur les éléments suivants :

- 1/ La littérature ou encore une formation sur les devoirs à la maison, c'est-à-dire comment les parents peuvent venir en aide à l'élève en difficulté d'apprentissage ;
- 2/ La littérature ou encore une formation sur le style d'encadrement démocratique afin que les parents puissent s'informer sur les bienfaits de ce style ;
- 3/ La littérature ou encore une formation sur les parents comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire et les parents comme médiateurs des habiletés sociales et

affectives où une attention toute particulière serait accordée au lien entre ces axes et le succès scolaire de l'élève en difficulté d'apprentissage ;

4/ La littérature ou encore une formation sur la manière d'agir comme modèles au plan de l'apprentissage scolaire et comme médiateurs des habiletés sociales et affectives.

Le sujet de la collaboration entre la famille et l'école, et de façon encore plus marquée, s'il est question d'élèves qui connaissent un cheminement scolaire marqué par les difficultés, reste encore très critique aujourd'hui comme en témoigne le taux élevé de décrochage scolaire. Il va sans dire que la poursuite de recherches qui examinent de quelle manière la série de formations énumérées précédemment affecte la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage apparaît être une piste de poursuite d'importance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A. (1999). Participation des parents au processus de scolarisation : recherches, modèles d'action et débats théoriques. Journal of Educational Thought, 33(3), 231-253.
- Allard, R. et Ouellette, J.-G. (1994). Profil descriptif d'une clientèle de jeunes à risque. Éducation et francophonie, 22(1), 17-24.
- Allès-Jardel, M. (1996). Déterminants familiaux des compétences sociales et communicatives du jeune enfant à l'école. Apprentissage et socialisation, 17(1 et 2), 9-20.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1996). Troubles des apprentissages, in American Psychiatric Association: DSM-IV: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (pp. 54-63). Quatrième édition. Paris : Masson.
- Angers, M. (1996). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Québec : CEC.
- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M-C., et Roussel, M-P. (1996). Dictionnaire de pédagogie. Paris : Bordas.
- Association Québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA). Les troubles spécifiques d'apprentissage ne sont rien de nouveau : ce qui l'est, c'est qu'on les comprend [En ligne] <http://www.aqeta.qc.ca/page3.htm>
- Astone, N.M. & McLanahan, S.S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. American Sociological Review, 56(3), 309-320.

- Balli, S.J. (1998). When Mom and Dad Help : Student Reflexions on Parent Involvement with Homework. Journal of Research and Development in Education, 31, 142-146.
- Becher, R.M. (1986). Parent Involvement : A Review of Research and Principles of Successful Practice. Current Topics in Early Childhood Education, VI, 85-122.
- Bechhofer, F. & Paterson, L. (2000). Principles of Research Design in the Social Sciences. London & New York : Routledge.
- Bernard, B. Télévision et enfants [En ligne]
[http://eurochild.gla.ac.uk/francais/CoE/Reports/CoE_RepTC\(FR\).htm](http://eurochild.gla.ac.uk/francais/CoE/Reports/CoE_RepTC(FR).htm)
- Bertrand, G. (1999). Pratiques télévisuelles dans la famille et processus de décision.
 Dans D. Pasquier et J. Jouët (dir), Réseaux : Les jeunes et l'écran (p. 315-342), Paris : CNET/HERMES.
- Bogenschneider, K. (1997). Parental involvement in adolescent schooling : A proximal process with transcontextual validity. Journal of Marriage and the Family, 59, 718-733.
- Bolduc, N. (1994). Fonctionnement familial et rendement scolaire : où est le lien ?
 Dans G. Pronovost (dir), Comprendre la famille (p. 365-376). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, J-M. (1999). Famille et savoirs à partager : des intentions à l'action.
Apprentissage et socialisation, 19(2), 47-58.
- Bouchard, J-M. (1998). Jugement et compétence parentale. Dans M. Schleifer (dir), La formation du jugement (p.233-237). Montréal : Logiques.

- Bouchard, J-M. (1998a). Le partenariat dans une école de type communautaire. Dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir), Le partenariat en éducation (p.19-35). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bouchard, J-M., et Archambault, J. (1992). Familles et modèles éducatifs : modes d'exercice du pouvoir. Dans G. Pronovost (dir), Comprendre la famille (p. 409-431). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, J-M., Pelchat, D., et Boudreault, P. (1996). Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques. Apprentissage et socialisation, 17(1 et 2), 21-35.
- Bourassa, M. (2000). Élaborer un savoir sur soi à la formation enseignante. Dans M. Théberge (dir.), Former à la profession enseignante (p. 53-92). Québec : Logiques.
- Bourque, J., et Darche, R. Fédération des comités de parents de la province du Québec. Janvier 2001. Aide aux parents : "Le rôle de parents dans les devoirs et les leçons à la maison : GUIDER ENCADRER MOTIVER" [En ligne]
http://fcppq.qc.ca/form_perf/aide_parents/2001_01.htm
- Bourque, J., et Darche, R. Fédération des comités de parents de la province du Québec. Décembre 2000. Aide aux parents : "Le rôle de parents dans les devoirs et les leçons à la maison : GUIDER ENCADRER MOTIVER" [En ligne]
http://fcppq.qc.ca/form_perf/aide_parents/2000_12.htm

- Boutin, G., et Durning, P. (1999). Les interventions auprès des parents. (2e éd.). Paris : Dunod.
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (2001). Des devoirs sans problèmes – parents. Ontario : CFORP.
- Cifali, M. (1994). Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique. Paris : Seuil.
- Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? Lien Social et Politiques, 35, 75-85.
- Clark, R.M. (1993). Homework-Focused Parenting Practices That Positively Affect Student Achievement. In N.F. Chavkin (Ed), Families and Schools in a Pluralistic Society (p. 85-105). Albany : State University of New York.
- Cloutier, R. (1996). Psychologie de l'adolescence. (2e éd.). Québec : Gaëtan Morin.
- Cloutier, R. (2000). PsychoMédia. Comment peut-on classer les différents styles parentaux ? [En ligne] <http://www.psychomedia.qc.ca/qfr36.htm>
- Cloutier, R., et Renaud, A. (1990). Psychologie de l'enfant. Québec : Gaëtan Morin.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). Être parent d'élève du primaire:une tâche éducative irremplaçable. Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Cooper, H., Lindsay, J., & Nye, B. (1998). Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement. Journal of Educational Psychology, 90(1), 70-83.

- Dandurand, R.B., et Dulac G. (1992). Les nouvelles familles et l'école : répercussions des changements familiaux en milieu scolaire. Dans G. Pronovost (dir), Comprendre la famille (p. 129-143). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dansereau, S. et Terrisse, B. (1994). Identifier précocement les familles à risques élevés. Dans P. Durning et J.-P. Pourtois, Éducation et famille (p.147-159). France : De Boeck-Wesmael.
- Dansereau, S., Terrisse, B., et Bouchard, J-M. (1990). Éducation familiale et intervention précoce. Montréal : Agence d'ARC.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. Psychological Bulletin, 113(3), 487-496.
- Dauber, S.L., & Epstein, J.L. (1993). Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. In N.F. Chavkin (Ed), Families and Schools in a Pluralistic Society (p. 53-71). Albany : State University of New York.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles complémentarité de trois cadre conceptuels. La revue internationale de l'Éducation Familiale, 3(1 et 2), 31-42.
- Deslandes, R., et Potvin, P. (1998). Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents. Nouvelles CEQ (janvier-février 1998), 15-18
- Deslandes, R., Potvin, P. & Leclerc, P. (1999). Family Characteristics as Predictors of School Achievement, parental involvement as a mediator. McGill Journal of Education, 34(2), 135-155

- Deslandes, R., et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. Service social, 43(2), 63-80.
- Deslandes, R., Bouchard, P., et St-Amant, J.-C. (1998). Family Variables as Predictors of School Achievement: Sex Differences in Quebec Adolescents. Canadian Journal of Education, 23(4), 390-404.
- Develay, M. (1998). Parents, comment aider votre enfant ? Paris : ESF éditeur.
- Ditisheim, M. (1990). C'est en écrivant qu'on apprend à écrire ! Vie pédagogique, 67, 10-15.
- Dornbusch, S.M. & Ritter, P.L. (1992). Home-School Processes in Diverse Ethnic Groups, Social Classes, and Family Structures. In S. Christenson & J.C. Conoley (Eds), Home-School Collaboration : Enhancing Children's Academic and Social Competence (p. 111-125). Maryland (USA) : The National Association of School Psychologists.
- Drolet et Paquin (2001). Pour contrer la violence chez les 3 à 9 ans: Collaboration entre l'école et les parents concernés. Symposium international sur la jeunesse 2001, Château Cartier: Hull (Qc).
- Durning, P., et Pourtois, J.-P. (1994). Éducation et famille. Bruxelles : De Boeck Université.
- Epstein, J.L. (1992). School and Family Partnerships. In M. C. Alkin (Ed.), Encyclopedia of Educational Research. (6th ed.). (Vol. 4, pp. 1139-1151). New York : Macmillan Publishing Company.
- Fontaine, A.-M., Campos, B., Musitu, G., et Garcia, F. (1994). Fonctions de la famille, climat éducatif et relations parents-enfants perspective des adolescents. Dans P.

Durning et J.-P. Pourtois, Éducation et famille (p.58-80). France : De Boeck-Wesmael.

Fontaine, A-M., et Pourtois, J-P. (1998). Regards sur l'éducation familial : représentation-responsabilité-intervention. Paris ; Bruxelles : De Boeck Université.

Fortin, L., et Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. Revue des sciences de l'éducation, XX, 513-527.

Fréchette, M. (1996). Les parents d'enfants en difficulté d'apprentissage. Vie pédagogique, 101, 8-9.

Gaziel, H.H., et Warnet, M.M. (1996). Attitudes et intérêts des parents à l'égard de l'école : impact sur les résultats scolaires. Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 29(3), 77-93.

Glasser, W. (1997). La théorie du choix. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Gorges, T.C., & Elliott, S.N. (1995). Homework : Parent and Student Involvement and Their Effects on Academic Performance. Canadian Journal of School Psychology, 11, 18-31.

Goupil, G. (1997a). Communications et relations entre l'école et la famille. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

- Goupil, G. (1997). Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. (2e éd.).
Montréal : Gaëtan Morin.
- Greenwood, G.E., & Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. Elementary School Journal, 91, 279-288.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling : A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. Child development, 65, 237-252.
- Groulx, M. (1997). Accompagner nos enfants dans leurs devoirs. Montréal : COSTCO.
- Guillou, S. (1999). Pour une nouvelle autorité des parents. France : MILAN.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Lloyd, J.W. (1996). Introduction to Learning Disabilities. USA : Allyn & Bacon.
- Hébert, S. Fédération des comités de parents de la province du Québec. Janvier 1999.
Aide aux parents : "Suis-je un parent disponible ?". [En ligne]
http://www.fcppq.qc.ca/form_perf/aide_parents/99_01.htm
- Hébert, S. Fédération des comités de parents de la province du Québec. Août 1998.
Aide aux parents : "Les devoirs : le rôle des parents ?". [En ligne]
http://www.fcppq.qc.ca/form_perf/aide_parents/98_08.htm
- Henriot-van Zanden, A. (1996). Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. Lien Social et Politiques, 35, 125-135.

- Hohmann, M., Weikart, D.P., Bourgon, L., et Proulx, M. (2000). Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire. Montréal : Gaëtan Morin.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H.M. (1995). Parental Involvement in Children's Education : Why Does It Make a Difference ? Teachers College Record, 97(2), 310-331.
- Huxley, R. GeoParent. 2001. " The Four Styles of Parenting " [En ligne] <http://geoparent.com/family/techniques/fourstyles.htm>
- Iannelli, V. keepkidshealthy.com. May 2000. " Guide to Effective Discipline " [En ligne] <http://www.keepkidshealthy.com/welcome/treatmentguides/discipline.html>
- Janet, C. (2000). Le dialogue est nécessaire. Fenêtre sur cours, 192, 20-21.
- Juhel, J.-C. (1998). Aider les enfants en difficulté d'apprentissage. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Kellerhals, J., et Montandon, C. (1991). Les stratégies éducatives des familles. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Keogh, B. K. (fall 98-win 99). Revisiting Families of Children with Learning Disabilities. Learning Disabilities : A Multidisciplinary Journal, 9(3), 81-85.
- Kirk, S.A., & Gallagher, J.J. (1989). Educating Exceptional Children. Sixth Edition. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Lacharité, C., Moreau, J., et Moreau, M-L. (2000). Le point de vue des parents et des intervenants sur la collaboration dans le cadre des services en pédopsychiatrie. Dans M. Simard et J. Alary (dir), Comprendre la famille (p. 297-311). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafleur, L. Fédération des comités de parents de la province du Québec. Mai 2000.
- Aide aux parents : "Rôle des parents "le dur apprentissage"". [En ligne]
http://www.fcppq.qc.ca/form_perf/aide_parents/2000_05.htm
- Le Devoir (2001). La réussite scolaire, c'est aussi l'affaire des parents. En bref. P.A-6.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. (2e éd.). Montréal (Québec) : Guérin.
- Mailloux, C. (1992). L'environnement familial des enfants de 6 à 12 ans en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Thèse de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Maltais, C. (1998). La relation entre le concept de soi social des enfants de 9 à 12 ans et leur statut sociométrique. Revue de l'Université de Moncton, 31(1-2), 163. .
- Meirieu, P. (1996). Vers une école de la citoyenneté, In GFEN, Construire ses savoirs construire sa citoyenneté, Lyon : Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (2000). L'école et les parents. Paris : Plon.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2001). Partie A. Lois et politiques. P.A19.
- Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario. (1998). Plan d'enseignement individualisé (PEI). Toronto : Le Ministère.
- Moles, O.C. (1993). Collaboration between Schools and Disadvantaged Parents : Obstacles and Openings. In N.F. Chavkin (Ed), Families and Schools in a Pluralistic Society (p. 21-49). Albany : State University of New York.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. Lien social et politiques, 35, 63-73.

- Montandon, C. (1994). Les relations parents-enseignants dans l'école primaire de quelques causes d'incompréhension mutuelle. Dans P. Durning et J.-P. Pourtois, Éducation et famille (p.189-205). France : De Boeck-Wesmael.
- Nazé, Y. (1997). Guide de l'école. Paris : Éditions Albin Michel.
- Normandeau, S., et Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. Revue des sciences de l'éducation, XXVI, 151-172.
- Pagé, P. et Gravel, F. (1998). Théories relatives aux relations entre les familles et les milieux éducatifs du jeune enfant. www.adaptationscolaire.org/themes/fs-themes.htm
- Palacio-Quintin, E. (1989). Variables de l'environnement familial qui affectent le développement intellectuel des enfants de milieu socio-économique faible. Trois-Rivières : GREDE.
- Paquin, M., Papillon, S., et Rousseau, R. (1996). Effets d'un programme d'assistance éducative auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire. Apprentissage et socialisation 17(1 et 2), 91-104.
- Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès des décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. Revue des sciences de l'éducation, XV(4), 697-718
- Paulson, S. (1994). Relations of Parenting Style and Parental Involvement with Ninth-Grade Students' Achievement. Journal of Early Adolescence, 14, 250-267.
- Pelletier, J. (1985). L'enfant en difficulté et sa famille. Apprentissage et socialisation, 8(1), 17-26.

- Pitzer, R.L. Positive Parenting of Teens. Spring 2001. "How Parenting Styles Affect Kids' Behavior" [En ligne]
<http://www.extension.umn.edu/projects/positiveparenting/components/parenting.pdf>
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. Revue canadienne de l'éducation 24, 441-453.
- Prêteur, Y., Lescarret, O., et de Léonardis, M. (1998). Family Education, Child-Parent Interactions and Child Development. European Journal of Psychology of Education, XIII, 461-474.
- Rapport du groupe de travail pour les jeunes (1991). Un Québec fou de ses enfants. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Reynolds, A.J. (1992). Comparing Measures of Parental Involvement and Their Effects on Academic Achievement. Early Childhood Research Quarterly, 7, 441-462.
- Reynolds, A. & Walberg, H. (1992). A structural Model of Science Achievement and Attitude : An Extension to High School. Journal of Educational Psychology, 84, 371-382.
- Rivard, C. (1991). Les décrocheurs scolaires : les comprendre, les aider. Québec : Hurtubise HMH.
- Rogers, C.R. (1972). Le développement de la personne. Paris : Dunod.
- Rossant, L. ifrance. "L'enfant, la télévision, la publicité et le cinéma". [En ligne]
http://www.ifrance.com/rossant/enfant_%20television.htm

- Rousseau, R., Papillon, S., et Paquin, M. (1996). L'assistance éducative parentale : effets d'un programme auprès de parents d'enfant ayant des difficultés d'apprentissage au primaire. Rimouski : GREME.
- Rouyer, V., et Zaouche-Gaudron, C. (2000). Le couple parental : perspective de recherche. Apprentissage et Socialisation, 20(2), 183-195.
- Royer, É., Saint-Laurent, L., Bitadeau, I., et Moisan, S. (1995). Réussite scolaire et collaboration entre l'école et la famille. Eduquer et former: théories et pratiques, 1, 23-34.
- Royer, É., Moisan, S., Saint-Laurent, L., Giasson, J., et Boisclair, A. (1992). Abandon scolaire : causes et remèdes. Vie pédagogique, 80, 14-18.
- Rumberger, R.W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P.L., & Dornbusch, S.M. (1990). Family Influences on Dropout Behavior in One California High School. Sociology of education, 63, 283-299.
- Saint-Laurent, L. (2002). Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire. Montréal : Gaëtan Morin.
- Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M., et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. Revue canadienne de l'éducation, 19, 270-286.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J.J., Royer, É., et coll. (1995). Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative. Montréal : Gaëtan Morin.
- Sirois, G. Fédération des comités de parents de la province du Québec. Novembre 2000. Aide aux parents : "Quels sont les facteurs déterminants des succès et des

difficultés académiques des enfants ?” [En ligne]

http://www.fcppq.qc.ca/form_perf/aide_parents/2000_11.htm

Société canadienne de pédiatrie. Août 1999. “Selon la SCP, les parents devraient établir des règles d’écoute de la télé” [En ligne]

<http://www.cps.ca/francais/publications/Communiqués/Tele.htm>

Sputa, S. & Paulson, P. (1995). Birth Order and Family Size Influences on Adolescents' Achievement and related Parenting Behaviors. Psychological Reports, 75, 43-51.

Statistique Canada. Août 2002. “ Bienvenue au Profil statistique des communautés canadiennes ” [En ligne]

http://ceps.statcan.ca/francais/Profil/PlaceSearchForm1_F.cfm

Steinberg, L., Elmen, J.D., & Mounts, N.S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity and Academic Success among Adolescents. Child development, 60, 1424-1436.

Stevens, J. CyberParent. 2000. “ Discipline Styles-Discipline Results ” [En ligne]

<http://www.cyberparent.com/spoiled/childdisciplinestyles.htm>

Stoll Switzer, L. (1990). Family Factors Associated with Academic Progress for Children With Learning Disabilities. Elementary School Guidance and Counseling, 24, 200-206.

Talbot, Y. et Tannenbaum, D. (1994). L’orientation familiale dans l’enseignement de la médecine familiale – Une enquête sur les programmes en place au Canada. Dans P. Durning et J.-P. Pourtois, Éducation et famille (p.263-289). France : De Boeck-Wesmael.

- Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique. Montréal : Logiques.
- Terrisse, B., et Larose, F. (2000). Échelle des compétences éducatives parentales (ECEP) (Manuel). Québec : Les éditions du Ponant.
- Trudelle, D., et Montambault, E. (1994). Le sentiment de compétence parentale chez des parents d'enfants d'âge préscolaire. Service social, 43(2), 47-62.
- Viau, R. (1999). Pour une catégorisation des facteurs environnementaux qui influencent la motivation des élèves en contexte scolaire. Apprentissage et socialisation, 19(2), 65-79.
- Winzer, M. (1996). Children with Exceptionalities in Canadian Classrooms. Fourth Edition. Ontario : Allyn & Bacon Canada.

APPENDICE A

Tableau des exigences pour le DSM-IV

1	Utilité clinique permettant de prendre des décisions pour le traitement et la conduite à tenir
2	Fiabilité des catégories diagnostiques
3	Acceptabilité pour les cliniciens et les chercheurs d'orientations théoriques différentes
4	Utilité pour la formation des professionnels
5	Compatibilité avec la CIM
6	Eviter une terminologie et des concepts qui rompent avec la tradition sauf en cas de besoin impératif
7	Obtenir un consensus sur la signification des termes diagnostiques
8	Rester cohérents par rapport aux données fournies par la recherche sur la validité des catégories diagnostiques
9	Convenir à la description des sujets dans les protocoles de recherche
10	Répondre aux critiques des cliniciens et des chercheurs, lors des mises à jour

APPENDICE B

Plan d'enseignement individualisé (PEI)

Plan d'enseignement individualisé

2000-2001

☒ 1er bulletin ☐ 2e bulletin ☐ 3e bulletin

Élève:		DDN:	3 août 1991	#matriculation:
École foyer:		École service:		
Cycles: ☐ Préparatoire ☐ Primaire ☒ Moyen ☐ Intermédiaire ☐ Secondaire	Niveau:	Titulaire:		Identification: -apprentissage
	4e année	Autre intervenant(e)s: prof-ressource		
	Année scolaire:	PEI élaboré par: titulaire & prof-ressource		Date du début du PEI:
	2000-2001	Placement:		
	Date du CIPR:	-classe ordinaire		i mars
	8 avri 99			
Problèmes de santé / recommandations particulières:		Matériel spécialisé:		
avec déficit attentionnel				

Forces:

- arts visuel
- serviable
- démontre une capacité à établir de bons liens

Besoins:

- soutien pédagogique par un(e) enseignant(e) à l'enfance en difficulté dans les domaines du langage pour remédier aux difficultés de l'élève en lecture et écriture
- possibilité d'une gamme de programmes d'aide spécialisée (aide-enseignant(e), orthophoniste, gestion du programme d'éducation de l'enfance en difficulté
- nécessité de modifier le curriculum dans une proportion de 51 à 80 %

Programme de l'élève:

- | | | | |
|---|--|------------------------------------|-----------------------------------|
| ☒ Français | ☐ Communication | ☐ Surdité | ☐ TED |
| ☒ Mathématiques | ☐ Cécité | ☐ Dysphasie | ☐ Autre... |
| ☐ Comportement | ☐ Handicap de développement | ☐ Langage | |

Aide Requise

- | | | |
|--|---|---|
| ☒ Personne-ressource | ☒ Suivi pa le service de l'EED de l' cole | ☒ Orthophoniste |
| ☐ éducatrice / éducateur | ☐ Soins scolaires | ☐ Autre... |
| ☐ Préposé aux soins | ☐ Ergothérapeute | Moniteur de langue |

Plan d'enseignement individualisé

Objectifs à long terme:

- améliorer son estime de soi
- acquérir le goût d'apprendre

Rendement actuel

-incapacité à exécuter des tâches sans une étroite supervision
 -beaucoup de mal à satisfaire aux exigences de l'école en matière d'écoute et d'apprentissage; perte d'attention et de concentration
 -importants problèmes d'apprentissage et de traitement de l'information, notamment de nature langagière

Méthode d'évaluation

- évaluer le progrès - l'effort et le processus de façon journalière
- à l'oral et à l'écrit (modifiée)
- à court terme
- auto-évaluation

Attentes / Contenu du PEI	Stratégies - moyens - ressources et installations	Inervenant(e)s	Évaluation des progrès (indiquer la date)
- amener l'élève à mieux se concentrer et à devenir plus productif	- diviser les devoirs et les leçons en petites portions de dix minutes, afin de pouvoir louer l'enfant fréquemment et maintenir ainsi son intérêt - utiliser l'ordinateur - utiliser le dessin - encourager l'aide de ses pairs - simplifier les directives - une consigne à la fois - s'assurer que l'enfant comprend avant de commencer une tâche - modifier son travail en s'assurant que la tâche à accomplir est à sa mesure	- parents - titulaire	-en divisant son travail en petite portion il réussit à mieux se concentrer -à continuer (décembre 2000)
<u>Lecture et communication orale</u> - améliorer les habiletés de lecture et de langage	- l'amener à établir des liens entre les diverses informations (l'écoute) - travailler la compréhension du vocabulaire à travers les textes - faire des catégorisations - lire un texte, par étape, et redire dans ses propres mots la compréhension du contenu - à partir de modèle	- titulaire - professeur-ressource - professeur-ressource - parents	-a fait du progrès au niveau du décodage -à partir de questions simples et précises-il réussit à comprendre un texte lu -à poursuivre (décembre 2000)

Plan d'enseignement individualisé

	- à partir de modèles - travailler la logique et le sens - mettre à profit son grand talent d'artiste (dramatisation - dessins) - le placer dans un contexte francophone (ex : émissions de télé - lecture - cours - lire des histoires en français - parler - entendre - écouter.	- l'élève	- amélioration au niveau du vocabulaire - utilise un peu plus des mots précis dans ses phrases - à poursuivre (décembre 2000)
	- travailler le langage oral à travers l'écrit - partir du connu et de ses intérêts (textes libres) - à partir d'un modèle - travailler les structures de phrases - la notion de la phrase et son contenu	- titulaire	- à partir de l'oral et avec beaucoup d'aide il réussit à construire des phrases simples - à poursuivre (décembre 2000)
<u>Écriture</u>	- avoir recours à des ressources - travailler la conscience phonologique (l'écoute des sons)	- enseignante-ressource	- est plus conscient au niveau phonologique - à poursuivre (décembre 2000)
	- se concentrer à la tâche présente - écouter les consignes et les exécuter de façon adéquate - à partir du concret - accompagner l'élève dans sa démarche et dans le raisonnement mathématique - s'assurer que l'élève comprend le vocabulaire mathématique	- orthophoniste	
		- l'élève	
		- titulaire	
<u>Mathématiques</u>		- parents	- comprend le concept de la position des nombres (unité, dizaine, centaine, unité de mille)
- amener l'élève à maîtriser le contenu de base		- enseignante-ressource	- connaît encore des difficultés à reconnaître les chiffres 70 et 90 - applique assez souvent les procédures de l'addition avec retenue et de la soustraction avec emprunt. - à poursuivre (décembre 2000)

APPENDICE C

Échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)

VERSION 3: Pour les parents d'enfants âgés de 6 à 9 ans

PREMIÈRE SECTION: Identification

Ne rien inscrire dans les zones grises

Code d'identification		No dossier
No de dossier	001 à 999	☐ ☐ ☐

Renseignements sur la famille de l'enfant

- Votre enfant fréquente-t-il?

Une classe de 1re année	1	☐	Une classe de 3e année	3	☐
Une classe de 2e année	2	☐	Une classe spéciale	4	☐
- Êtes-vous né(e):

Au Québec?	1	☐	Ailleurs au Canada?	2	☐
À l'étranger?	3	☐			

Si vous êtes né(e) à l'étranger, dans quel pays? _____
- Quel est votre âge?

Moins de 20 ans	1	☐	De 20 à 25 ans	2	☐	De 26 à 30 ans	3	☐
De 31 à 35 ans	4	☐	De 36 à 40 ans	5	☐	De 41 à 45 ans	6	☐
Plus de 45 ans	7	☐						
- Quel est votre sexe?:

Féminin	1	☐	Masculin	2	☐
---------	---	--------------------------	----------	---	--------------------------
- Avec qui l'enfant vit-il?:

Sa mère	1	☐	Son père	2	☐	Ses deux parents	3	☐
Autre	4	☐	(précisez) _____					
- Au moment de répondre à ce questionnaire, travaillez-vous?

À temps complet	1	☐	À temps partiel	2	☐
-----------------	---	--------------------------	-----------------	---	--------------------------

Ou êtes-vous?

Étudiant (e)	3	☐	Chômeur (euse)	4	☐	Prestataire du B.E.S	5	☐
Autre	6	☐						
- Si vous êtes au chômage ou prestataire du BES, depuis combien de temps?

Moins d'un an	1	☐	De 1 à 2 ans	2	☐	Plus de 2 ans	3	☐
---------------	---	--------------------------	--------------	---	--------------------------	---------------	---	--------------------------
- L'autre parent avec qui l'enfant demeure a-t-il un emploi stable?

Oui	1	☐	Non	2	☐
-----	---	--------------------------	-----	---	--------------------------

Échantillon	☐	1
Ln R	☐	2
Âge R	☐	3
Sexe R	☐	4
Res Pr	☐	5
Emploi	☐	6
D. Ch. BES	☐	7
Emploi conj.	☐	8

No Énoncé

Ne rien inscrire dans les zones grises

9. Quel est le revenu annuel brut de votre famille (en incluant votre salaire avant impôt, celui de votre conjointe ou de votre conjoint et toute source de revenu complémentaire, placements, pension alimentaire, allocations sociales et familiales, rentes, etc.)?

Revenu annuel total (approximatif): _____ \$

10. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par la mère?

Primaire	(non terminé)	0 ☐	(terminé)	1 ☐
Secondaire	(non terminé)	2 ☐	(terminé)	3 ☐
Collégial	(non terminé)	4 ☐	(terminé)	5 ☐
Université 1er cycle	(non terminé)	6 ☐	(terminé)	7 ☐

11. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par le père ?

Primaire	(non terminé)	0 ☐	(terminé)	1 ☐
Secondaire	(non terminé)	2 ☐	(terminé)	3 ☐
Collégial	(non terminé)	4 ☐	(terminé)	5 ☐
Université 1er cycle	(non terminé)	6 ☐	(terminé)	7 ☐

12. Combien y a-t-il d'enfants dans votre famille? _____

13. Quel est le rang de l'enfant dans la famille?

Enfant unique	1 ☐	1er enfant	2 ☐	2ème enfant	3 ☐
3ème enfant	4 ☐	4ème enfant	5 ☐	5ème ou plus	6 ☐

RENSEIGNEMENTS SUR L'ENFANT

14. Quel est le sexe de l'enfant? Féminin 1 ☐ Masculin 2 ☐

15. Quel est l'âge de l'enfant?

6 - 7 ans	1 ☐	7 - 8 ans	2 ☐	8 - 9 ans	3 ☐
-----------	----------------------------	-----------	----------------------------	-----------	----------------------------

16. L'enfant est-il né: - Au Québec? 1 ☐ Ailleurs au Canada? 2 ☐
- À l'étranger? 3 ☐

S'il est né à l'étranger, dans quel pays? _____

17. L'enfant a-t-il des frères ou des sœurs qui fréquentent actuellement une garderie (sauf une halte garderie)?

Oui 1 ☐ Non 2 ☐

18. L'enfant a-t-il des frères ou des sœurs qui fréquentent actuellement une école maternelle (4 ans ou 5 ans)?

Oui 1 ☐ Non 2 ☐

RFB

☐

9

Scol.M

☐

10

Scol.P

☐

11

NEF

☐

12

Rang E

☐

13

Sexe E

☐

14

Âge E

☐

15

LnE.

☐

16

Gar. F.

☐

17

Mat. F.

☐

18

DEUXIÈME SECTION: Échelle d'attitudes pour tous les parents (enfants de 2 à 9 ans)

Les énoncés qui vous sont soumis comportent deux possibilités de réponse. Si vous êtes d'accord avec l'énoncé, veuillez écrire 1 dans la case de gauche. Si vous êtes en désaccord avec l'énoncé, veuillez écrire 0.

Exemple d'énoncé:

Ne rien inscrire dans les zones grises

21	J'ai souvent l'impression que je n'ai pas assez d'influence sur mon enfant. (Accord=1 Désaccord = 0)	☒	☐
----	---	-------------------------------------	--------------------------

Première partie: Attitudes éducatives

No	Énoncé	Ne rien inscrire dans les zones grises	
A 1	Un enfant sera reconnaissant d'avoir été élevé avec sévérité lorsqu'il sera plus âgé.	☐	☐ 1
A 2	Un enfant élevé librement réussira mieux qu'un enfant élevé sévèrement.	☐	☐ 2
A 3	Un parent doit plus souvent dire «oui» que «non» à son enfant.	☐	☐ 3
A 4	Un enfant que ses parents laissent libre d'agir deviendra plus débrouillard qu'un enfant qui peut faire seulement ce que ses parents lui demandent.	☐	☐ 4
A 5	Un bon parent doit être autoritaire afin de corriger les défauts de son enfant.	☐	☐ 5
P 6	Lorsque mon enfant a de la difficulté à faire quelque chose, je lui pose des questions qui l'aident à trouver des solutions ou à corriger ses erreurs.	☐	☐ 6
P 7	Lorsque mon enfant me montre ce qu'il a fait (dessins, bricolages, etc.), je lui demande de m'expliquer comment il y est arrivé.	☐	☐ 7
P 8	En général, j'explique à mon enfant les différentes choses que nous voyons ensemble.	☐	☐ 8
P 9	Quand mon enfant me dit qu'il ne sait pas quoi faire, je lui montre une nouvelle activité.	☐	☐ 9
P 10	Quand mon enfant exprime une idée qui n'est pas claire, je la lui fais préciser du mieux que je le peux.	☐	☐ 10
P 11	Je souris souvent à mon enfant lorsqu'il est près de moi.	☐	☐ 11

No	Énoncé	Ne rien inscrire dans les zones grises	
P 12	Je ne perds jamais mon calme quand je suis avec mon enfant.	☐	☐ 12
P 13	Lorsque mon enfant me montre ses dessins, nous parlons ensemble des objets, des personnages ou de l'histoire qu'il a dessinés.	☐	☐ 13
C 14	Quand je suis fatigué (e), il m'arrive de laisser mon enfant faire des choses que normalement je lui interdis.	☐	☐ 14
C 15	Il m'est très difficile d'amener mon enfant à changer d'idée.	☐	☐ 15
A 16	Un parent doit constamment surveiller les activités de son enfant.	☐	☐ 16
A 17	Un parent ne doit laisser faire à son enfant que des activités qui seront profitables à ce dernier.	☐	☐ 17
A 18	Un enfant bien élevé doit demander la permission à ses parents avant de faire quelque chose.	☐	☐ 18
A 19	Un parent qui a dit «non» à son enfant ne doit jamais revenir sur sa décision.	☐	☐ 19
A 20	Un enfant qui ment doit toujours être puni.	☐	☐ 20
C 21	J'ai souvent l'impression que je n'ai pas assez d'influence sur mon enfant.	☐	☐ 21
C 22	Je laisse rarement mon enfant libre de faire ce qu'il veut.	☐	☐ 22
P 23	Le plus souvent, j'autorise mon enfant à faire ce qu'il veut, même s'il risque de se faire mal.	☐	☐ 23
P 24	Je laisse souvent mon enfant éparpiller ses jouets dans la maison.	☐	☐ 24
P 25	Le plus souvent, lorsque mon enfant fait quelque chose de bien, je le lui dis («c'est bien, c'est gentil»).	☐	☐ 25

No	Énoncé	Ne rien inscrire dans les zones grises	
P 26	En général, j'exprime à mon enfant ma satisfaction ou mon mécontentement lorsqu'il fait quelque chose.	☐	☐
P 27	Je prends souvent mon enfant dans mes bras même s'il ne me le demande pas.	☐	☐
P 28	Je montre à mon enfant que je l'aime, même s'il fait des bêtises.	☐	☐
P 29	J'ai souvent de la difficulté à comprendre pourquoi mon enfant agit comme il le fait.	☐	☐
P 30	Je préfère laisser mon enfant faire ce qu'il veut plutôt que de le mettre en colère.	☐	☐
P 31	Mon enfant me pousse souvent à faire des activités que je n'ai vraiment pas envie de faire.	☐	☐
A 32	Un enfant doit être laissé le plus souvent libre de jouer avec ce qu'il veut (sauf si c'est un objet très dangereux).	☐	☐
A 33	Un parent doit autoriser son enfant à jouer où il veut (sauf s'il court un grand danger).	☐	☐
A 34	Un enfant doit pouvoir explorer librement son corps.	☐	☐
A 35	Un enfant doit être autorisé à toucher des objets précieux ou fragiles à la maison.	☐	☐
P 36	En général, j'explique à mon enfant l'utilité ou le fonctionnement des objets que nous voyons.	☐	☐
P 37	En général, je n'autorise pas mon enfant à jouer avec mes vêtements ou ceux d'autres adultes de la famille.	☐	☐
P 38	Lorsque des adultes viennent à la maison, je demande à mon enfant de ne pas nous déranger.	☐	☐
P 39	Lorsque mon enfant me montre ce qu'il a fait (dessins, bricolages, etc.), je le complimente.	☐	☐

No	Énoncé	Ne rien inscrire dans les zones grises	
P 40	Lorsque je dois le punir, j'explique à mon enfant la raison pour laquelle je le fais.	☐	☐
P 41	Lorsque je montre à mon enfant comment faire quelque chose, je le lui explique étape par étape.	☐	☐
P 42	Lorsque je montre à mon enfant comment faire quelque chose et qu'ensuite il le fait mal, je lui dis qu'il n'a pas écouté ou qu'il n'a pas fait attention.	☐	☐
P 43	Lorsque je demande à mon enfant de faire quelque chose, j'insiste pour qu'il le fasse immédiatement.	☐	☐
C 44	Mon enfant se comporte rarement comme j'aimerais qu'il se comporte.	☐	☐
P 45	Quand mon enfant dit le contraire ou s'oppose à ce que je lui dis, je lui demande généralement de ne pas discuter.	☐	☐
P 46	Quand mon enfant joue dans la maison, je le surveille pour qu'il ne casse rien.	☐	☐
P 47	Je ne me laisse jamais décourager par la façon dont mon enfant agit.	☐	☐

Nous vous remercions d'avoir bien voulu prendre le temps de répondre à ce questionnaire.

Bernard Terrisse, Ph D.
François Larose, Ph. D.

APPENDICE D

Première validation inter-juges

Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Juge 1	E	E	E	E	E	M	M	M	M	M	SA	SA	M	E	SA	E	M	E	E	E	M	E
Juge 2	E	E	SA	SA	E	M	E	SA	M	M	SA	SA	E	M	E	SA	SA	E	SA	SA	M	E
Juge 3	E	E	SA	SA	E	M	M	M	M	M	SA	SA	SA	E	E	E	SA	E	E	E	SA	E
Juge 4	SA	SA	SA	SA	E	M	E	M	E	M	SA	SA	SA	E	M	E	SA	SA	M	E	M	E
Juge 5	E	E	SA	SA	E	E	M	SA	M	SA	SA	SA	SA	E	E	M	M	E	E	E	SA	SA
Total	E	E	SA	SA	E	M	M	M	M	M	SA	SA	SA	E	E	E	SA	E	E	E	M	E

Question	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43
Juge 1	E	E	SA	SA	SA	SA	SA	E	SA	E	E	SA	E	M	E	E	SA	SA	M	SA	E
Juge 2	E	E	SA	M	SA	SA	M	E	E	SA	SA	E	E	SA	E	E	SA	SA	M	SA	E
Juge 3	E	E	SA	SA	SA	SA	SA	E	SA	E	E	SA	E	M	E	E	SA	SA	M	M	E
Juge 4	E	E	SA	SA	SA	SA	SA	E	M	SA	E	SA	E	M	E	E	SA	E	M	E	E
Juge 5	E	E	SA	SA	SA	SA	E	-	SA	E	E	M	M	M	M	SA	SA	SA	M	SA	E
Total	E	E	SA	SA	SA	SA	SA	E	SA	E	E	SA	E	M	E	E	SA	SA	M	SA	E

Question	44	45	46	47
Juge 1	E	E	E	SA
Juge 2	E	E	E	M
Juge 3	E	E	E	SA
Juge 4	M	E	E	SA
Juge 5	M	SA	E	SA
Total	E	E	E	SA

APPENDICE E

Deuxième validation inter-juges

Question	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
Juge 1	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
Juge 2	SA	M	M	M	SA	M	SA	M	M	M	M	M
Juge 3	M	M	M	M	E	M	E	M	M	M	?	E
Juge 4	?	E	E		SA	M	E	SA	M	M	M	E
Juge 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	-	M	M	M	-	M	-	M	M	M	M	-

APPENDICE F

Comparaison des données socio-économiques

VERSION 3: Pour les parents d'enfants âgés de 6 à 9 ans

PREMIÈRE SECTION: Identification

Ne rien inscrire dans les zones grises

Code d'identification		No dossier
001 à 999		☐ ☐ ☐
Renseignements sur la famille de l'enfant		
1. Votre enfant fréquente-t-il? Une classe de 1re année 1 ☐ Une classe de 3e année 3 ☐ Une classe de 2e année 2 ☐ Une classe spéciale 4 ☐		Échantillon ☐ 1
2. Êtes-vous né(e): Au Québec? 1 ☐ Ailleurs au Canada? 2 ☐ À l'étranger? 3 ☐ Si vous êtes né(e) à l'étranger, dans quel pays? _____		Ln R ☐ 2
3. Quel est votre âge? Moins de 20 ans 1 ☐ De 20 à 25 ans 2 ☐ De 26 à 30 ans 3 ☐ De 31 à 35 ans 4 ☐ De 36 à 40 ans 5 ☐ De 41 à 45 ans 6 ☐ Plus de 45 ans 7 ☐		Âge R ☐ 3
4. Quel est votre sexe?: Féminin 1 ☐ Masculin 2 ☐		Sexe R ☐ 4
5. Avec qui l'enfant vit-il?: Sa mère 1 ☐ Son père 2 ☐ Ses deux parents 3 ☐ Autre 4 ☐ (précisez) _____		Res Pr ☐ 5
6. Au moment de répondre à ce questionnaire, travaillez-vous? À temps complet 1 ☐ À temps partiel 2 ☐ Ou êtes-vous? Étudiant (e) 3 ☐ Chômeur (euse) 4 ☐ Prestataire du B.E.S 5 ☐ Autre 6 ☐		Emploi ☐ 6
7. Si vous êtes au chômage ou prestataire du BES, depuis combien de temps? Moins d'un an 1 ☐ De 1 à 2 ans 2 ☐ Plus de 2 ans 3 ☐		D. Ch. BES ☐ 7
8. L'autre parent avec qui l'enfant demeure a-t-il un emploi stable? Oui 1 ☐ Non 2 ☐		Emploi conj. ☐ 8

No Énoncé

Ne rien inscrire dans les zones grises

9. Quel est le revenu annuel brut de votre famille (en incluant votre salaire avant impôt, celui de votre conjointe ou de votre conjoint et toute source de revenu complémentaire, placements, pension alimentaire, allocations sociales et familiales, rentes, etc.)?

Revenu annuel total (approximatif): _____ \$

10. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par la mère?

Primaire	(non terminé)	0 ☐	(terminé)	1 ☐
Secondaire	(non terminé)	2 ☐	(terminé)	3 ☐
Collégial	(non terminé)	4 ☐	(terminé)	5 ☐
Université 1er cycle	(non terminé)	6 ☐	(terminé)	7 ☐

11. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par le père ?

Primaire	(non terminé)	0 ☐	(terminé)	1 ☐
Secondaire	(non terminé)	2 ☐	(terminé)	3 ☐
Collégial	(non terminé)	4 ☐	(terminé)	5 ☐
Université 1er cycle	(non terminé)	6 ☐	(terminé)	7 ☐

12. Combien y a-t-il d'enfants dans votre famille? _____

13. Quel est le rang de l'enfant dans la famille?

Enfant unique	1 ☐	1er enfant	2 ☐	2ème enfant	3 ☐
3ème enfant	4 ☐	4ème enfant	5 ☐	5ème ou plus	6 ☐

RENSEIGNEMENTS SUR L'ENFANT

14. Quel est le sexe de l'enfant? Féminin 1 ☐ Masculin 2 ☐

15. Quel est l'âge de l'enfant?

6-7 ans	1 ☐	7-8 ans	2 ☐	8-9 ans	3 ☐
---------	----------------------------	---------	----------------------------	---------	----------------------------

16. L'enfant est-il né: - Au Québec? 1 ☐ Ailleurs au Canada? 2 ☐
- À l'étranger? 3 ☐

S'il est né à l'étranger, dans quel pays?: _____

17. L'enfant a-t-il des frères ou des sœurs qui fréquentent actuellement une garderie (sauf une halte garderie)?

Oui 1 ☐ Non 2 ☐

18. L'enfant a-t-il des frères ou des sœurs qui fréquentent actuellement une école maternelle (4 ans ou 5 ans)?

Oui 1 ☐ Non 2 ☐

RFB

☐

9

Scol.M

☐

10

Scol.P

☐

11

NEF

☐

12

Rang E

☐

13

Sexe E

☐

14

Âge E

☐

15

LnE.

☐

16

Gar. F.

☐

17

Mat. F.

☐

18

Données socio-économiques adaptées au questionnaire :

Données socio-économiques

56. Répondant(e) : _____

57. Âge des parents

moins de 20 ans _____
entre 20 et 24 _____
entre 24 et 29 _____
entre 30 et 34 _____
entre 35 et 39 _____
entre 40 et 44 _____
entre 45 et 49 _____
entre 50 et 54 _____
55 et plus _____

58. Statut familial

Père et mère _____
Mère biologique (monoparentale) _____
 Fréquence des visites chez le père _____
Père biologique (monoparental) _____
 Fréquence des visites chez la mère _____
Famille reconstituée de la mère _____
 Fréquence des visites chez le père _____
Famille reconstituée du père _____
 Fréquence des visites chez la mère _____
Père et mère adoptifs _____
 Liens avec la mère _____
 Liens avec le père _____
Tuteurs _____
 Liens avec la mère _____
 Liens avec le père _____
Famille d'accueil _____
 Liens avec la mère _____
 Liens avec le père _____
Autre _____

59. Revenu familial annuel

moins de 20,000 \$ _____
entre 20,000 \$ et 24,999 \$ _____
entre 25,000 \$ et 29,999 \$ _____
entre 30,000 \$ et 34,999 \$ _____
entre 35,000 \$ et 39,999 \$ _____
entre 40,000 \$ et 44,999 \$ _____
entre 45,000 \$ et 49,999 \$ _____
entre 50,000 \$ et 59,999 \$ _____

entre 60,000 \$ et 74,999 \$ _____
75,000 \$ et plus _____
non disponible _____

60. Occupation de la mère

à la maison _____
travailleuse (corps de métier?) _____
chômeuse _____
prestation de derniers recours _____
autre _____

61. Niveau de scolarité de la mère

élémentaire _____
secondaire _____
collège _____
université _____

62. Occupation du père

à la maison _____
travailleur (corps de métier ?) _____
chômeur _____
prestation de derniers recours _____
autre _____

63. Niveau de scolarité du père

élémentaire _____
secondaire _____
collège _____
université _____

64. Origine ethnique de la mère

canadienne-française _____
autre _____

65. Origine ethnique du père

canadienne-française _____
autre _____

66. Langue parlée à la maison

français _____
anglais _____
autre _____

67. Nombre d'enfants dans la famille autre que l'enfant concerné

frères _____
soeurs _____
demi-frères _____
demi-soeurs _____
aucun _____

68. Âges des enfants de la famille

moins de 5 ans _____
entre 5 et 9 ans _____
entre 10 et 14 ans _____
entre 15 et 19 ans _____
entre 20 et 24 ans _____
plus de 25 ans _____

69. Âge de l'enfant concerné

3-4 ans _____
4-5 ans _____
5-6 ans _____
6-7 ans _____
7-8 ans _____
8-9 ans _____

70. Rang occupé dans la famille

unique _____
aîné _____
cadet _____
entre _____ et _____ sur _____ (nombre total d'enfants)

71. Niveau scolaire

pré-scolaire (garderie) _____
jardin _____
maternelle _____
1^{re} _____
2^e _____
3^e _____
4^e _____
5^e _____

72. Histoire scolaire

dépistage précoce et continu _____
difficultés d'apprentissage scolaire _____

PEI _____
classe spéciale _____
redoublement _____
suivi par une enseignante-ressource _____
suivi par un travailleur social _____
suivi par un psychologue scolaire _____
référé au Centre psycho-social _____
autre suivi _____

73. Histoire médicale

problème de santé _____
médication _____
handicap _____
autre _____

74. Demeurez-vous dans un milieu rural ou urbain ? : _____

75. Quelle difficulté d'apprentissage éprouve votre enfant (ou dans quelle matière)?

76. Votre enfant doit-il faire des devoirs à la maison ? _____

Si oui, a-t-il des devoirs tous les soirs ? _____
Dans quelle matière ? _____

77. Éprouve-t-il (elle) des difficultés à faire ses devoirs ? : _____

-Si oui, a-t-il plus de difficulté dans une matière ? : _____

78. Y a-t-il eu des changements dans l'attitude de votre enfant depuis le début de son identification jusqu'à maintenant ? : _____

79. Depuis l'identification de votre enfant par le CIPR de l'école, y a-t-il eu des progrès scolaires dans les apprentissages de votre enfant ? : _____

-Si oui, comment décririez-vous les progrès de votre enfant ? :

(par exemple, a-t-il progressé dans sa confiance en lui, dans sa relation avec ses amis à l'école, dans une matière en particulier, si oui, laquelle ou a-t-il progressé dans plus d'une, si oui, lesquelles, etc.)

80. Sur une échelle de 1 à 7, quelle cote donneriez-vous à ses progrès scolaires, 1 étant peu de progrès et 7 étant beaucoup de progrès :

- en général _____
- (S'il y a lieu) dans la matière où il a le plus progressé : _____

APPENDICE G

Questionnaire de la recherche

No	Énoncé	Ne rien inscrire dans les zones grises	
E 1	Un enfant sera reconnaissant d'avoir été élevé avec sévérité lorsqu'il sera plus âgé.	—	1
SA 2	Un parent doit plus souvent dire "oui" que "non" à son enfant.	—	3
M 3	<i>Je mets souvent mon enfant dans le coup quand il me voit écrire la liste d'épicerie, une carte d'anniversaire, etc.</i>	—	58
SA 4	Un enfant que ses parents laissent libre d'agir deviendra plus débrouillard qu'un enfant qui peut faire seulement ce que ses parents lui demandent.	—	4
E 5	Un bon parent doit être autoritaire afin de corriger les défauts de son enfant.	—	5
M 6	Lorsque mon enfant a de la difficulté à faire ses travaux, je lui pose des questions qui l'aident à trouver des solutions ou à corriger ses erreurs.	—	6
SA 7	J'ai souvent de la difficulté à comprendre pourquoi mon enfant agit comme il le fait.	—	29
E 8	Le plus souvent, j'autorise mon enfant à faire ce qu'il veut, même si je juge que c'est une erreur ou que cela risque de lui occasionner des problèmes.	—	23
M 9	Lorsque mon enfant me montre ce qu'il a fait lors d'un moment de loisir à la maison, je lui demande de m'expliquer comment il y est arrivé.	—	7
E 10	Un parent qui a dit "non" à son enfant ne doit jamais revenir sur sa décision.	—	19
M 11	Quand mon enfant me dit qu'il ne sait pas quoi faire, je lui suggère une nouvelle activité.	—	9
E 12	Quand mon enfant joue dans la maison, je le surveille pour qu'il ne casse rien.	—	46
M 13	Quand mon enfant exprime une idée qui n'est pas claire, je la lui fais préciser du mieux que je le peux.	—	10
SA 14	Je souris souvent à mon enfant lorsqu'il est près de moi.	—	11

E 15	Quand je suis fatigué (e), il m'arrive de laisser mon enfant faire des choses que normalement je lui interdis.	—	14
M 16	En général, j'explique à mon enfant mon point de vue sur les différentes choses que nous voyons ensemble (à la télé., dans la vie).	—	8
SA 17	Je ne perds jamais mon calme quand je suis avec mon enfant.	—	12
E 18	Quand mon enfant dit le contraire ou s'oppose à ce que je lui dis, je lui demande généralement de ne pas discuter.	—	45
SA 19	Lorsque mon enfant me montre ses réalisations, nous prenons le temps d'en parler ensemble.	—	13
M 20	Lorsque mon enfant me demande ce que je lis, je trouve important d'en discuter avec lui.	—	57

No	Énoncé	Ne rien inscrire dans les zones grises	
E 21	Il m'est très difficile d'amener mon enfant à changer d'idée.	—	15
SA 22	Un parent ne doit laisser faire à son enfant que des activités qu'il juge qui lui seront profitables.	—	17
E 23	Un parent doit constamment surveiller les activités de son enfant.	—	16
M 24	<i>Je trouve important que mon enfant me voit en train de lire une revue, un journal, un roman.</i>	—	56
E 25	Un enfant bien élevé doit demander la permission à ses parents avant de faire quelque chose.	—	18
M 26	J'ai souvent l'impression que je n'ai pas assez d'influence sur mon enfant.	—	21
E 27	Je laisse rarement mon enfant libre de faire ce qu'il veut.	—	22
M 28	<i>J'explique souvent à mon enfant les raisons pour lesquelles il est important de s'appliquer pour réussir à l'école.</i>	—	55
E 29	Un enfant qui ment doit toujours être puni.	—	20

SA 30	Le plus souvent, lorsque mon enfant fait quelque chose de positif, je le lui dis ("c'est bien, c'est gentil, je te remercie").	—	25
E 31	Un parent doit autoriser son enfant à jouer où il veut (sauf s'il court un grand danger).	—	33
SA 32	En général, j'exprime à mon enfant ma satisfaction ou mon mécontentement lorsqu'il fait quelque chose.	—	26
E 33	Lorsque des adultes viennent à la maison, je demande à mon enfant de ne pas nous déranger.	—	38
SA 34	Je prends souvent mon enfant dans mes bras même s'il ne me le demande pas.	—	27
M 35	<i>Je veux absolument que mon enfant sache l'utilité d'aller à l'école.</i>	—	53
SA 36	Je montre à mon enfant que je l'aime, même s'il fait des bêtises.	—	28

No	Énoncé	Ne rien inscrire dans les zones grises	
E 37	Je préfère laisser mon enfant faire ce qu'il veut plutôt que de risquer de le mettre en colère.	—	30
M 38	Lorsque mon enfant vit une réussite scolaire, on s'en contente tous sans avoir à le pousser pour en atteindre d'autres.	—	51
E 39	Je permet souvent à mon enfant de laisser traîner les objets qu'il utilise dans la maison.	—	24
SA 40	Mon enfant me pousse souvent à faire des activités que je n'ai vraiment pas envie de faire.	—	31
E 41	Un enfant doit être laissé le plus souvent libre de jouer avec ce qu'il veut, comme il le veut (sauf si c'est un objet très dangereux ou une activité très dangereuse).	—	32
SA 42	Un enfant doit pouvoir parler librement de sexualité avec ses parents.	—	34
E 43	Un enfant doit être autorisé à manipuler des objets précieux ou fragiles à la maison.	—	35

M 44	En général, j'explique à mon enfant l'utilité ou le fonctionnement des objets qu'il ne connaît pas mais qui l'intéressent.	—	36
E 45	En général, je n'autorise pas mon enfant à utiliser mes vêtements, ceux d'autres adultes de la famille ou ceux de ses frères ou sœurs.	—	37
SA 46	Lorsque mon enfant me décrit ce qu'il a fait (bricolages, réalisations avec des copains, etc.), je le complimente.	—	39
E 47	Un enfant élevé librement réussira mieux qu'un enfant élevé sévèrement.	—	2
SA 48	Lorsque je dois le punir, j'explique à mon enfant la raison pour laquelle je le fais.	—	40
M 49	Lorsque je montre à mon enfant comment faire quelque chose, je le lui explique étape par étape.	—	41
SA 50	Lorsque je montre à mon enfant comment faire quelque chose et qu'ensuite il le fait de façon incorrecte, je lui dis qu'il n'a pas écouté ou qu'il n'a pas fait attention.	—	42

No	Énoncé	Ne rien inscrire dans les zones grises	
E 51	Lorsque je demande à mon enfant de faire quelque chose, j'insiste pour qu'il le fasse immédiatement.	—	43
M 52	<i>L'environnement de mon enfant contient une grande variété de matériel en rapport avec les apprentissages scolaires.</i>	—	50
E 53	Mon enfant se comporte rarement comme j'aimerais qu'il se comporte.	—	44
SA 54	Je ne me laisse jamais décourager par la façon dont mon enfant agit.	—	47
M 55	<i>Le matériel scolaire nécessaire pour mon enfant n'est pas toujours présent à la maison.</i>	—	49

Données socio-économiques

56. Répondant(e) : _____

57. Âge des parents

moins de 20 ans _____
entre 20 et 24 _____
entre 24 et 29 _____
entre 30 et 34 _____
entre 35 et 39 _____
entre 40 et 44 _____
entre 45 et 49 _____
entre 50 et 54 _____
55 et plus _____

58. Statut familial

Père et mère _____
Mère biologique (monoparentale) _____
 Fréquence des visites chez le père _____
Père biologique (monoparental) _____
 Fréquence des visites chez la mère _____
Famille reconstituée de la mère _____
 Fréquence des visites chez le père _____
Famille reconstituée du père _____
 Fréquence des visites chez la mère _____
Père et mère adoptifs _____
 Liens avec la mère _____
 Liens avec le père _____
Tuteurs _____
 Liens avec la mère _____
 Liens avec le père _____
Famille d'accueil _____
 Liens avec la mère _____
 Liens avec le père _____
Autre _____

59. Revenu familial annuel

moins de 20,000 \$ _____
entre 20,000 \$ et 24,999 \$ _____
entre 25,000 \$ et 29,999 \$ _____
entre 30,000 \$ et 34,999 \$ _____
entre 35,000 \$ et 39,999 \$ _____
entre 40,000 \$ et 44,999 \$ _____
entre 45,000 \$ et 49,999 \$ _____
entre 50,000 \$ et 59,999 \$ _____
entre 60,000 \$ et 74,999 \$ _____
75,000 \$ et plus _____
non disponible _____

60. Occupation de la mère

à la maison _____
travailleuse (corps de métier?) _____
chômeuse _____
prestation de derniers recours _____
autre _____

61. Niveau de scolarité de la mère

élémentaire _____
secondaire _____
collège _____
université _____

62. Occupation du père

à la maison _____
travailleur (corps de métier ?) _____
chômeur _____
prestation de derniers recours _____
autre _____

63. Niveau de scolarité du père

élémentaire _____
secondaire _____
collège _____
université _____

64. Origine ethnique de la mère

canadienne-française _____
autre _____

65. Origine ethnique du père

canadienne-française _____
autre _____

66. Langue parlée à la maison

français _____
anglais _____
autre _____

67. Nombre d'enfants dans la famille autre que l'enfant concerné

frères _____
soeurs _____
demi-frères _____
demi-soeurs _____
aucun _____

68. Âges des enfants de la famille

moins de 5 ans _____
entre 5 et 9 ans _____
entre 10 et 14 ans _____
entre 15 et 19 ans _____
entre 20 et 24 ans _____
plus de 25 ans _____

69. Âge de l'enfant concerné

3-4 ans _____
4-5 ans _____
5-6 ans _____
6-7 ans _____
7-8 ans _____
8-9 ans _____

70. Rang occupé dans la famille

unique _____
aîné _____
cadet _____
entre _____ et _____ sur _____ (nombre total d'enfants)

71. Niveau scolaire

pré-scolaire (garderie) _____
jardin _____
maternelle _____
1^{re} _____
2^e _____
3^e _____
4^e _____
5^e _____

72. Histoire scolaire

dépistage précoce et continu _____
difficultés d'apprentissage scolaire _____
PEI _____
classe spéciale _____
redoublement _____
suivi par une enseignante-ressource _____
suivi par un travailleur social _____
suivi par un psychologue scolaire _____
référé au Centre psycho-social _____
autre suivi _____

73. Histoire médicale

problème de santé _____
médication _____
handicap _____
autre _____

74. Demeurez-vous dans un milieu rural ou urbain ? : _____

75. Quelle difficulté d'apprentissage éprouve votre enfant (ou dans quelle matière)?

76. Votre enfant doit-il faire des devoirs à la maison ? _____

1. Si oui, a-t-il des devoirs tous les soirs ? _____
Dans quelle matière ? _____

77. Éprouve-t-il (elle) des difficultés à faire ses devoirs ? : _____

-Si oui, a-t-il plus de difficulté dans une matière ? : _____

78. Y a-t-il eu des changements dans l'attitude de votre enfant depuis le début de son identification jusqu'à maintenant ? : _____

79. Depuis l'identification de votre enfant par le CIPR de l'école, y a-t-il eu des progrès scolaires dans les apprentissages de votre enfant ? : _____

-Si oui, comment décririez-vous les progrès de votre enfant ? : _____
(par exemple, a-t-il progressé dans sa confiance en lui, dans sa relation avec ses amis à l'école, dans une matière en particulier, si oui, laquelle ou a-t-il progressé dans plus d'une, si oui, lesquelles, etc.)

80. Sur une échelle de 1 à 7, quelle cote donneriez-vous à ses progrès scolaires, 1 étant peu de progrès et 7 étant beaucoup de progrès :

- en général _____
- (S'il y a lieu) dans la matière où il a le plus progressé : _____

APPENDICE H

Projet présenté aux directions d'école

Projet de recherche :

**L'assistance éducative parentale des enfants
en difficulté d'apprentissage**

Par :

Catherine Bédard, étudiante à la maîtrise, Faculté d'éducation

Université d'Ottawa

Présenté aux:

Directions d'école

Septembre 2001

Le septembre 2001

Madame, Monsieur,

Je suis une étudiante inscrite à la maîtrise à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Mes travaux de recherche m'ont amenée à m'intéresser à l'assistance éducative parentale offerte aux élèves en difficulté d'apprentissage.

Je désire comprendre quel type d'aide et de soutien proposé par les parents semble le plus efficace pour accompagner ces élèves dans leur cheminement scolaire. Or, la littérature sur ce sujet est encore aujourd'hui assez vague et imprécise. C'est la raison pour laquelle j'ai entrepris la présente recherche. L'objectif de cette recherche est double : d'abord, vérifier s'il est possible, à partir des réponses obtenues à un questionnaire, d'identifier des profils de stratégies éducatives offertes aux enfants en difficulté d'apprentissage par leurs parents et de préciser les éléments les plus susceptibles d'aider les parents dans leurs interventions auprès de leur enfant.

Pour réaliser cette recherche, j'aimerais demander aux parents d'élèves en difficulté d'apprentissage de votre école qui ont été identifiés, il y a trois ans ou plus, par le CIPR, de bien vouloir répondre à un questionnaire portant sur l'assistance éducative parentale. Ce questionnaire contient des énoncés du genre « J'ai souvent l'impression que je n'ai pas assez d'influence sur mon enfant » « Quand mon enfant me dit qu'il ne sait pas quoi faire, je lui montre une nouvelle activité » et demande tout simplement aux parents de dire s'ils sont en accord ou en désaccord avec ces énoncés.

Les parents visés par cette recherche sont exclusivement les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage identifiés par le CIPR et dont l'identification remonte à trois ans ou plus. La raison de ce choix est de s'assurer que les parents ont déjà une certaine

expérience pour composer avec le fait que leur enfant éprouve une difficulté d'apprentissage.

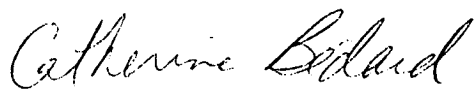
Je crois qu'en examinant les résultats des parents à ce questionnaire, il sera possible de découvrir s'il existe certains profils des stratégies éducatives parentales et de mieux comprendre l'effet de ces profils sur leurs enfants. À moyen terme, une meilleure connaissance de ces stratégies me paraît susceptible d'aider à mieux identifier quels profils d'attitudes les parents de ces enfants privilégient et de vérifier s'il existe des variables pouvant permettre de mieux aider les parents dans leurs interventions auprès de leur enfant.

L'entrevue est d'une durée d'environ 45 minutes (un échantillon des questions vous est fourni en annexe 1). Si vous acceptez que votre école participe à cette recherche, la démarche que vous pouvez suivre est de demander à la personne ressource de votre école ou à toute autre personne jugée pertinente de faire parvenir, par le biais des enfants qui sont dûment identifiés depuis trois ans ou plus, aux parents d'enfants en difficulté d'apprentissage la lettre aux parents (annexe 2) ainsi que le formulaire de consentement (annexe 3). Les parents sont alors invités à retourner à l'école, peut-être à l'enseignante ressource, par leur enfant, le formulaire de consentement en indiquant si oui ou non, ils veulent participer à l'étude. Ils peuvent aussi, sur ce même formulaire, indiquer s'ils sont intéressés à participer à la rencontre d'information portant sur les résultats de la recherche, une rencontre qui se tiendra au mois d'avril 2002.

Je tiens à vous assurer que je m'engage à respecter la totale confidentialité des résultats en m'assurant de coder les réponses de sorte à ce qu'aucune identification ne soit

possible puis de détruire la liste de noms des parents. Vous trouverez à la suite de ce document une présentation succincte de ce projet, en annexe 1, quelques exemples des questions posées lors de l'entrevue téléphonique, en annexe 2, la lettre aux parents, et enfin, en annexe 3, le formulaire de consentement.

Sans votre collaboration, ce projet de recherche ne peut avoir lieu. Je m'engage, si tel est votre désir, à vous faire parvenir une copie des résultats de ma recherche en espérant qu'ils vous seront peut-être utiles dans vos interventions auprès des parents. En attente d'une réponse à cette demande d'assistance, je vous prie d'accepter mes sincères salutations,

A handwritten signature in cursive script, reading "Catherine Bédard".

Catherine Bédard, Étudiante à la Maîtrise

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa

Présentation succincte du projet de recherche

L'assistance éducative parentale auprès des enfants en difficulté d'apprentissage

1. Objet de la recherche

Ce projet de recherche examine la représentation qu'ont les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage identifiés par le CIPR de votre école depuis trois ans ou plus, de leur rôle et responsabilités dans l'assistance éducative qu'ils offrent à leur enfant. De manière plus spécifique, il est question d'étudier trois composantes liées à cette représentation. La première précise quelles sont les représentations parentales quant à leurs principales responsabilités éducatives et plus spécifiquement, en ce qui a trait à l'encadrement éducatif qu'ils disent offrir à leur enfant. La deuxième explore le rôle des parents comme modèles envers l'éducation scolaire. Cette partie de l'étude touche plus précisément l'influence des modèles parentaux, l'importance de l'encouragement fourni par les parents face à la performance scolaire de l'enfant, et l'effet de la persévérance des parents. Enfin, la troisième analyse la représentation de leur rôle de médiateurs en ce qui concerne l'aide apportée à l'enfant pour développer les habiletés affectives et sociales nécessaires à son intégration scolaire. Le but de cette étude est de découvrir les stratégies éducatives parentales offertes à un élève en difficulté d'apprentissage à travers ces trois composantes. Cette étude exploratoire est réalisée à partir d'un questionnaire touchant chacune des composantes décrites précédemment. Ce questionnaire est administré sous forme d'entrevue téléphonique auprès des parents de ces élèves. Il est proposé que l'analyse de contingences des réponses obtenues à ce questionnaire nous permettra d'identifier quels profils d'attitudes les parents de ces enfants privilégient et de préciser les facteurs les plus fréquemment mentionnés par les parents dans leurs interventions auprès de leur enfant.

2. Question de recherche

Est-il possible d'identifier les divers profils d'attitudes que les parents des enfants en difficulté d'apprentissage privilégient et de reconnaître les facteurs qui se dégagent de manière la plus fréquente dans les interventions des parents auprès de leur enfant ?

3. Méthodologie de collecte de données

Une entrevue téléphonique sera réalisée auprès de quarante (40) parents d'élèves en difficulté d'apprentissage identifiés depuis trois ans ou plus par le CIPR de leur école à l'aide de *L'échelle des compétences éducatives parentales* (50 énoncés, mode de notation binaire). Cette échelle, conçue et validée au Québec par Terrisse et Larose (2000), a été

soumise à une validation inter-juges afin d'établir quels énoncés du questionnaire définissent ou caractérisent quelle des trois composantes énumérées précédemment.

4. Méthodologie d'analyse de données

Une analyse statistique des données à partir d'une réduction de cas par tableaux de contingences examine si certains facteurs émergent ainsi que d'identifier si la population de parents se distribue à l'intérieur de profils types. Il est proposé que si certains facteurs émergent, ces facteurs peuvent servir d'assise à la conception ou à la révision d'un modèle d'intervention auprès des parents d'enfants en difficulté d'apprentissage et que les profils types peuvent aider les parents à réfléchir sur leurs attitudes parentales.

5. Contribution de la recherche

Cette étude identifie quels facteurs et quels profils types servent d'assise à un modèle d'intervention auprès de parents d'enfants en difficulté d'apprentissage afin de réviser les stratégies d'accompagnement de ces parents. Une fois ces facteurs identifiés, il devient possible d'examiner les modèles actuels d'intervention et de préciser quelles composantes de ceux-ci sont les plus susceptibles de produire les effets escomptés, soit offrir à l'enfant un accompagnement optimal. Cette recherche se veut donc une contribution à la fois théorique (modélisation factorielle) et pratique (grille d'examen des modèles d'intervention déjà existants) à l'éducation parentale.

6. Limites de la recherche

- Cette recherche exploratoire porte uniquement sur la situation parentale à la maison sans prendre en considération les éléments liés à la présence ou non des parents en milieu scolaire
- L'interprétation du questionnaire n'est pas exactement fidèle à la conception originale du questionnaire ; il s'agit donc d'une adaptation interprétative. En effet, l'interprétation du questionnaire reflète la selon structure à trois composantes de l'assistance éducative parentale telle que décrite en début de projet (les parents comme offrant un encadrement éducatif, les parents comme modèles, les parents comme médiateurs du développement socio-affectif). La fiabilité de cette adaptation est établie par une validation inter-juges
- Les difficultés d'apprentissage des enfants n'étant pas discernées (s'agit-il d'une difficulté spécifique -- français lu, français écrit, mathématiques -- ou générale d'apprentissage), cette situation peut affecter les résultats ; par exemple, si un élève a une difficulté spécifique en mathématiques et que les devoirs faits à la maison ne touchent jamais ce sujet, le facteur d'encadrement éducatif à la maison risque d'être non discriminant dans l'interprétation des résultats.

APPENDICE I

Présentation du projet aux parents

Le septembre 2001

Chers parents,

Je suis une étudiante à la maîtrise en éducation de l'Université d'Ottawa qui s'intéresse à l'aide et l'assistance que les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage sont appelés à offrir à leur enfant. La direction d'école de votre enfant a accepté de vous faire parvenir cette lettre qui vise à vous informer du but de ma recherche.

Puisque ma recherche concerne des parents d'élèves qui ont déjà une certaine expérience du parcours scolaire d'un élève en difficulté, je m'adresse à vous en tant que parents d'une ou d'un élève qui a été identifié, depuis déjà trois ans ou plus, comme ayant une anomalie de communication (difficultés d'apprentissage) par le Comité d'Identification, de Placement et de Révision (CIPR) de votre école.

Si vous acceptez, vous serez invités à participer à une entrevue téléphonique au cours de laquelle vous aurez à répondre à une série de 50 questions. Les questions posées sont en fait des affirmations du genre « J'ai souvent l'impression que je n'ai pas assez d'influence sur mon enfant » « Quand mon enfant me dit qu'il ne sait pas quoi faire, je lui montre une nouvelle activité » auxquelles vous aurez à répondre en disant si vous êtes d'accord ou non. Les questions porteront sur l'aide et l'assistance que vous offrez à votre enfant (devoirs, horaire et routine à la maison, activités parascolaires, etc.). En début d'entrevue, je vous poserai aussi des questions portant sur votre situation sociale et démographique telles que le nombre d'enfants dans votre famille et le rang occupé par l'enfant identifié. La durée de l'entrevue est **d'environ 45 minutes**

Cette entrevue est importante pour moi ainsi que pour vous puisque la recherche vise à identifier quels sont les différents profils types d'assistance éducative que les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage proposent et de découvrir s'il existe certains facteurs qui permettent de saisir quelles attitudes et quel encadrement sont les plus fréquemment utilisés.

Si vous refusez, vous devez cocher sur la ligne au dessous de « Je n'accepte pas de participer à la recherche » du formulaire de consentement et me le retourner à l'école, par votre enfant, dans les 3 jours à venir. Si vous acceptez de faire partie de cette recherche, vous devez indiquer vos informations sous « J'accepte de participer à la recherche » du formulaire de consentement ci-joint et indiquer le moment le plus propice où je peux vous joindre pour établir le moment de l'entrevue téléphonique. Vous me le retournez à l'école, par votre enfant, dans les 3 jours à venir. Le cas échéant, j'entrerai alors directement en contact téléphonique avec vous en respectant, dans la mesure du possible, le moment que vous aurez indiqué sur le formulaire. Nous déterminerons alors le moment le plus propice pour procéder à cette entrevue téléphonique.

En tout moment, si vous avez des questions, vous pouvez communiquer avec moi (613-833-3449). Je tiens à vous assurer que, le but de cette étude étant de m'aider à comprendre quel type d'aide et d'accompagnement reçoit un élève en difficulté d'apprentissage, toutes vos réponses à ce questionnaire resteront strictement confidentielles. De plus, aucune information sur vous ou sur votre enfant ne sera divulguée à l'école ou au Conseil scolaire.

Votre participation à cette recherche se fait sur une base strictement volontaire et ne comporte aucun risque ni aucun coût. Si vous désirez vous retirer de la recherche et ce, même après avoir accepté d'y participer, vous pourrez le faire en tout temps sans que cela ne vous cause aucun préjudice. Au terme de l'étude, si vous désirez obtenir une copie des résultats de l'étude, je m'engage à vous la faire parvenir. De plus, tout parent sollicité pour cette recherche peut cocher, sur le formulaire de consentement, la case spécifiant son intérêt pour participer à une rencontre d'information sur les résultats de cette recherche, rencontre prévue en avril 2002. Le cas échéant, vous devrez fournir l'adresse où je peux vous faire parvenir l'invitation à assister à cette rencontre.

Cette étude a été approuvée par le Comité de déontologie de l'Université d'Ottawa. Si vous désirez de plus amples informations au sujet de sa conduite déontologique, n'hésitez pas à contacter le comité, au (613) 562-5804.

Je vous remercie bien sincèrement de votre collaboration et veuillez agréer, chers parents, l'expression de mes sentiments les meilleurs.



Catherine Bédard
Étudiante à la maîtrise
Faculté d'éducation

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Si vous acceptez de participer à la recherche sur le type d'accompagnement à offrir à la maison à un enfant en difficulté d'apprentissage, veuillez, s'il vous plaît, remplir et signer le présent formulaire de consentement et me le retourner dans les 3 prochains jours. J'entrerai alors directement en contact téléphonique avec vous, au moment indiqué plus bas comme étant le plus propice pour vous rejoindre.

Je vous remercie bien sincèrement de votre collaboration.



Catherine Bédard
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université d'Ottawa

Formulaire de consentement

Nom du chercheur : Catherine Bédard Michelle Bourassa (superviseure)

Institution, Faculté, Département : Éducation / Université d'Ottawa

Numéro de téléphone : (613) 833-3449

Courrier électronique : cather7@hotmail.com

Je, _____, suis intéressée à collaborer à cette recherche menée par Catherine Bédard, étudiante inscrite à la maîtrise à la faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa. En lisant la lettre d'information, je comprends que sa recherche porte sur l'assistance éducative parentale auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Ce projet de recherche est supervisé par Michelle Bourassa. L'objectif de la recherche est double : d'abord, vérifier s'il est possible, à partir des réponses obtenues à un questionnaire, d'identifier s'il existe des profils de stratégies éducatives offertes aux enfants en difficulté d'apprentissage par leurs parents et ensuite, voir si dans ces profils, il se dégage des variables qui permettent de mieux comprendre l'effet de ces profils sur les enfants. L'avantage de participer à cette recherche est que celle-ci permettra peut-être de découvrir quels profils types d'assistance éducative se dégagent de sa recherche et de préciser les éléments les plus susceptibles d'aider les parents dans leurs interventions auprès de leur enfant.

Ma participation consistera essentiellement à répondre lors d'une entrevue téléphonique de 45 minutes à 50 questions d'un questionnaire d'opinion sur les pratiques et attitudes parentales en disant si je suis en accord ou en désaccord. Voici deux exemples de questions qui me seront posées : « J'ai souvent l'impression que je n'ai pas assez d'influence sur mon enfant » « Quand mon enfant me dit qu'il ne sait pas quoi faire, je lui montre une nouvelle activité ». Pour chacune des questions, je n'aurai qu'à dire si je suis en accord ou en désaccord. Je comprends que j'aurai aussi à répondre à 17 questions socio-démographiques. Ces questions portent, entre autre, sur le nombre d'enfants dans la famille et la position qu'occupe mon enfant identifié comme ayant des difficultés d'apprentissage. Je comprends que la chercheuse s'engage à prendre contact avec moi à l'heure de la journée indiquée sur le formulaire, pour déterminer une date et une heure appropriées pour réaliser cette entrevue, et ce, au cours des mois de septembre ou d'octobre 2001.

Je comprends aussi que le contenu de ce questionnaire ne sera utilisé que pour une analyse statistique des données et que le traitement des données respectera en tout point les règles de la confidentialité en m'identifiant par un numéro, en gardant les données

dans un endroit sécuritaire, et en faisant en sorte que les résultats de l'entrevue ne soient vus que par la chercheuse et la superviseure.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant l'entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions sans encourir de préjudice sous aucune forme.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec elle restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti en mettant un numéro plutôt qu'un nom sur les questionnaires et à détruire la liste de noms des participants aussitôt le codage des questionnaires complétés.

De plus, les questionnaires en format papier seront conservés de façon sécuritaire dans un classeur fermé à clé auquel seule la chercheuse peut avoir accès. Les données seront détruites dans un déchiqueteur une fois qu'elles seront toutes analysées. Je prends note que la chercheuse détruira ainsi ces questionnaires dans les cinq ans suivant la fin de la rédaction de son rapport de recherche.

Pour tout renseignement ou toute plainte concernant la conduite éthique du projet de recherche, je peux m'adresser au Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains, aux soins du Responsable de la déontologie en recherche, Pavillon Tabaret, pièce 302, (613) 562-5800 poste 1787.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Pour tout renseignement additionnel, je peux communiquer avec la chercheuse ou son superviseure aux numéros de téléphone : 833-3449 ou 562-5800 poste 4152.

Signature du chercheur :  Date :

Signature du sujet de recherche : Date :

Je n'accepte pas de participer à la recherche intitulée: "*L'assistance éducative parentale auprès des enfants présentant une anomalie de communication (difficulté d'apprentissage)*".

J'accepte de participer à la recherche intitulée: "*L'assistance éducative parentale auprès des enfants présentant une anomalie de communication (difficulté d'apprentissage)*".

Nom du parent ou tuteur(e) : _____
(lettre moulée)

Signature : _____

Nom de l'enfant concerné : _____

No. de téléphone (domicile) : _____

Adresse postale : _____

Nom de l'école fréquentée : _____

Date : _____

Je souhaite recevoir le rapport de cette recherche : Oui _____ Non _____

Je souhaite participer à une réunion présentant les résultats de cette recherche, réunion attendue au cours du mois d'avril 2002 : Oui _____ Non _____

(si oui, vous assurez de bien indiquer l'adresse dans l'espace prévu à cet effet)

Si j'accepte de participer :

Le moment le plus propice pour me rejoindre est :

- le soir, entre _____ heures et _____ heures

ou

- le jour, entre _____ heures et _____ heures

ou encore

- la fin de semaine, entre _____ heures et _____ heures.

Au(x) numéro(s) de téléphone suivant(s) :

APPENDICE J

Lettre de l'enseignante-ressource

Le septembre 2001

Chers parents,

C'est avec plaisir et beaucoup d'intérêt que j'ai pris connaissance du projet de recherche de Catherine Bédard, projet qu'elle réalise dans le cadre de ses études à la maîtrise et éducation. Intitulée " L'assistance éducative parentale auprès des enfants en difficulté d'apprentissage", sa recherche tente de définir l'aide et l'assistance que les parents offrent à leur enfant en difficulté d'apprentissage. Pour bien faire le tour de la question, elle vous posera des questions sur la manière dont se réalisent les apprentissages de votre enfant à la maison et quel genre d'encadrement vous lui offrez.

Sa recherche me semble importante parce que nous connaissons très peu de choses sur ce que les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage font pour accompagner leur enfant. Pour que vous puissiez apprendre des résultats de sa recherche, Catherine vous invite, une fois son étude terminée, à venir la rencontrer. Je pense que ses recherches vont aider les enseignantes et bien sûr, les parents, à regarder d'un œil nouveau l'aide et l'assistance offertes à la maison. Je pense que ce regard pourra nous aider tous à mieux saisir quelles interventions et quelles stratégies éducatives aident vraiment un enfant à mieux gérer ses apprentissages et ainsi, à connaître des réussites à l'école.

Sans votre collaboration, cette recherche ne peut avoir lieu. Je compte sur vous et je vous remercie de votre collaboration,

APPENDICE K

Approbation déontologique du Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Cabinet du vice-recteur
à la recherche

Office of the Vice-Rector,
Research

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS

ATTESTATION D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

La présente attestation certifie que le Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités de l'Université d'Ottawa a examiné la demande d'approbation déontologique présentée par Catherine Bédard et supervisé par Michelle Bourassa de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa pour le projet de recherche L'assistance éducative parentale auprès des élèves en difficulté d'apprentissage (Dossier 08-01-02). Le Comité d'éthique a déterminé que la demande respectait les principes déontologiques établis par l'Énoncé de politique des trois conseils et par les règles de procédure des Comité d'éthique de l'Université d'Ottawa. Le Comité d'éthique lui a donc accordé une catégorie 1a (Approbation). La présente attestation est valide un an à partir de la date indiquée ci-dessous.

Lise Frigault
Responsable de la déontologie en recherche
pour Julie Dompierre
Présidente du CÉR en sciences sociales et humanités

Le 30 septembre 2001

Date

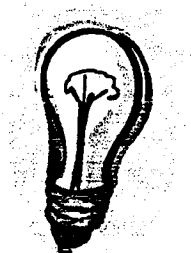
DOSSIER: 08-01-02

550, rue Cumberland C.P. 450, Succ. A
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada

550 Cumberland St., P.O. Box 450, Str. A
Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

(613) 562-5270 • Téléc./Fax (613) 562-5271

APPENDICE L
Rappel aux parents



RAPPEL

Chers parents,

Je vous écris pour vous rappeler votre participation à mon projet de recherche. Votre participation serait très appréciée.

Je vous rappelle que j'aimerais pouvoir vous téléphoner afin que vous puissiez répondre à un questionnaire me permettant de voir comment un parent s'y prend pour aider son enfant en difficulté d'apprentissage.

Je reprends donc contact avec vous afin de vous dire comment votre participation est importante. Sans votre aide, il me sera impossible de réaliser ma recherche.

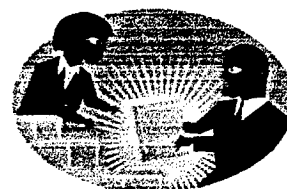
Si vous avez perdu votre formulaire de consentement, il me fera plaisir de vous en donner un autre.

Si vous avez des questions ou si vous voulez des informations concernant cette entrevue téléphonique, vous pouvez m'appeler, au moment qui vous convient le mieux, au 833-3449, ou vous pouvez contacter la direction d'école au 789-3933.

Je compte sur votre participation.

Je vous remercie sincèrement,

Catherine Bédard
Étudiante, Université d'Ottawa



APPENDICE M

Grille adaptée de la chercheure

Réponses du questionnaire

Parent :

Accord = A Désaccord = D

1-	2-	3-	4-	5-	6-	7-	8-	9-	10-	11-	
12-	13-	14-	15-	16-	17-	18-	19-	20-	21-	22-	
23-	24-	25-	26-	27-	28-	29-	30-	31-	32-	33-	34-
35-	36-	37-	38-	39-	40-	41-	42-	43-	44-	45-	46-
47-	48-	49-	50-	51-	52-	53-	54-	55-			

60. Répondant :

61. Âge des parents (par 5) :

62. Statut familial

-Père et mère _____
-Mère biologique (monoparentale) _____
Fréquence des visites chez le père _____
-Père biologique (monoparental) _____
Fréquence des visites chez la mère _____
-Famille reconstituée de la mère _____
Fréquence des visites chez le père _____
-Famille reconstituée du père _____
Fréquence des visites chez la mère _____
-Père et mère adoptifs _____
Liens avec la mère _____
Liens avec le père _____
-Tuteurs _____
Liens avec la mère _____
Liens avec le père _____
-Famille d'accueil _____
Liens avec la mère _____
Liens avec le père _____
-Autre _____

64. Occupation de la mère _____

65. Niveau de scolarité de la mère _____

66. Occupation du père _____

67. Niveau de scolarité du père _____

68. Origine ethnique de la mère _____

69. Origine ethnique du père _____

70. Langue parlée à la maison _____

71. Nombre d'enfants dans la famille autre que l'enfant concerné

frère(s) _____
soeur(s) _____
demi-frère(s) _____
demi-sœur(s) _____
aucun _____

72. Âges des enfants de la famille

63. Revenu familial annuel

moins de 20,000 \$ _____
entre 20,000 \$ et 24,999 \$ _____
entre 25,000 \$ et 29,999 \$ _____
entre 30,000 \$ et 34,999 \$ _____
entre 35,000 \$ et 39,999 \$ _____
entre 40,000 \$ et 44,999 \$ _____
entre 45,000 \$ et 49,999 \$ _____
entre 50,000 \$ et 59,999 \$ _____
entre 60,000 \$ et 74,999 \$ _____
75,000 \$ et plus _____
non disponible _____

73. Âge de l'enfant concerné :

74. Rang occupé dans la famille :

75. Niveau scolaire :

76. Histoire scolaire

dépistage précoce et continu _____
difficultés d'apprentissage scolaire _____
PEI _____
classe spéciale _____
redoublement _____
suivi par une enseignante-ressource _____
suivi par un travailleur social _____
suivi par un psychologue scolaire _____
référé au Centre psycho-social _____
autre suivi _____

77. Histoire médicale

problème de santé _____
médication _____
handicap _____
autre _____

78. Demeurez-vous dans un milieu rural ou urbain ? : _____

79. Quelle difficulté d'apprentissage éprouve votre enfant (ou dans quelle matière)?

80. Votre enfant doit-il faire des devoirs à la maison ? _____

Si oui, a-t-il des devoirs tous les soirs ? _____

Dans quelle matière ? _____

81. Éprouve-t-il (elle) des difficultés à faire ses devoirs ? : _____

-Si oui, a-t-il plus de difficulté dans une matière ? : _____

82. Y a-t-il eu des changements dans l'attitude de votre enfant depuis le début de son identification jusqu'à maintenant ? : _____

83. Depuis l'identification de votre enfant par le CIPR de l'école, y a-t-il eu des progrès scolaires dans les apprentissages de votre enfant ? : _____

-Si oui, comment décririez-vous les progrès de votre enfant ? : _____

(par exemple, a-t-il progressé dans sa confiance en lui, dans sa relation avec ses amis à l'école, dans une matière en particulier, si oui, laquelle ou a-t-il progressé dans plus d'une, si oui, lesquelles, etc.)

84. Sur une échelle de 1 à 7, quelle cote donneriez-vous à ses progrès scolaires, 1 étant peu de progrès et 7 étant beaucoup de progrès :

- en général _____

- (S'il y a lieu) dans la matière où il a le plus progressé : _____