

Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : des pistes d'action pour les enseignants du primaire

Joëlle Duval

Université du Québec à Chicoutimi

Catherine Dumoulin

Université du Québec à Chicoutimi

Michel Perron

Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Cette étude qualitative s'intéresse aux interventions de collaboration école-famille (EF) menées par des enseignants du primaire qui tiennent compte des facteurs de risque et de protection familiaux en vue de prévenir le décrochage scolaire. L'échantillon est composé de dix enseignants dont l'école primaire est située dans une municipalité présentant un taux de sortie sans diplôme du secondaire de 10 % et plus. Les résultats indiquent que les enseignants mènent plus d'une fois par année des interventions de collaboration EF en lien avec 2 des 14 facteurs familiaux. Des formations sur la collaboration EF et la prévention du décrochage scolaire, de même que la participation active de la communauté sont

recommandées afin que s'opère un changement de paradigme où le rôle des parents et leur participation seraient davantage reconnus par les enseignants.

Mots-clés : collaboration école-famille, décrochage scolaire, école primaire, interventions

Abstract

This qualitative study identifies school-family collaboration interventions conducted by elementary school teachers that consider risk and protective family factors. The sample is consisted of 10 teachers whose elementary school is located in a municipality with a dropout rate of at least 10%. Results indicate that 2 of the 14 family factors see interventions more than once per year. Training in school-family collaboration and prevention of school dropout, as well as the inclusion of the community are recommended so that a paradigm change can occur, where the parents' role and their participation would be fully recognized.

Keywords: school-family collaboration, school dropout, elementary school, interventions

Introduction

En 2007-2008, les taux de décrochage scolaire (DS) et de diplomation au Québec (20,3 % et 72,3 %, respectivement) (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009) ont mené le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) à viser, d'ici 2020, une hausse du taux de diplomation ou de qualification à 80 % chez les jeunes Québécois de 20 ans et moins. Le MELS recommande donc une mobilisation concertée du milieu de l'éducation et de ses nombreux partenaires, tels les parents, pour augmenter la persévérance scolaire des élèves québécois et atteindre cet objectif (MELS, 2009). La présente étude est inspirée de ce plan d'action.

Problématique

Le DS—un phénomène complexe et multifactoriel résultant d'un long processus engendré par les échecs scolaires et les relations complexes avec les pairs, les parents ou les enseignants — commence pour de nombreux élèves dès l'école primaire (Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005). Le processus de DS peut d'ailleurs être associé à des facteurs de risque familiaux, c'est-à-dire le manque d'organisation familiale, le climat familial difficile, le milieu socioéconomique défavorisé, le manque de soutien scolaire et les styles parentaux autoritaire et permissif (Bernard, 2011). Toutefois, la famille joue aussi un rôle important dans la prévention du DS puisqu'elle est associée à de nombreux facteurs de protection, tels que le soutien émotif des parents en périodes de stress, la relation de qualité avec un adulte significatif, la cohésion parentale, le style parental démocratique, le climat familial positif, le sentiment de compétence parentale, la transmission de valeurs liées à l'école et le soutien scolaire (Born, Lafontaine, Poncelet, Crochelet, & Bernard, 2006).

Plusieurs auteurs (Hoover-Dempsey, Whitaker, & Ice, 2010; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, & Deslandes, 2007) croient d'ailleurs qu'il appartient aux enseignants de mettre en œuvre des interventions de collaboration école-famille (EF) tenant compte des facteurs familiaux pour éviter que des difficultés ne viennent enclencher le processus de DS (Morin, 2008). Ainsi, l'organisation d'activités de collaboration EF où les parents se sentent considérés comme des partenaires indispensables à la réussite de leur enfant (Blaya, 2010a; Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010) ou

des interventions menées dans le but qu'une culture commune soit développée dans les familles et à l'école (Dumoulin, Thériault, Duval, & Tremblay, 2013) illustrent bien comment les enseignants doivent accomplir leur tâche de meneurs pour amener les parents à jouer le rôle qui leur revient dans la prévention du DS (Hoover-Dempsey et al., 2010). Comme les écrits scientifiques se sont peu intéressés à la mise en application de la collaboration EF (Kalubi, Detraux, & Larivée, 2006; Terrisse, Larivée, & Blain, 2008), il apparaît important de savoir ce que les enseignants du primaire font pour amener les familles à jouer leur rôle en vue de prévenir le DS. C'est pourquoi l'étude présentée ici visait à répertorier des interventions de collaboration EF d'enseignants du primaire qui tiennent compte des facteurs familiaux.

Cadre Théorique

La présente étude s'intéressant aux interventions de collaboration EF, les facteurs familiaux en sont le moteur central.

Facteurs de risque et de protection familiaux

Le DS découle de la combinaison de facteurs de risque pouvant conduire l'élève, pendant sa scolarité, à se désintéresser de l'école, puis à l'abandonner (Born et al., 2006; Potvin, Fortin, & Lessard, 2006). Au contraire, la combinaison de facteurs de protection peut prévenir l'apparition de difficultés annonciatrices du DS (Blaya, 2010b). Ces facteurs de risque et de protection se répartissent en quatre types, soit personnels, scolaires, sociaux et familiaux (Born et al., 2006). Ainsi, la famille peut aussi bien soutenir l'enfant dans ses apprentissages scolaires qu'elle peut l'en distraire (Christenson & Sheridan, 2001). Toutefois, les familles connaissant des problèmes éducationnels posséderaient aussi une réserve de ressources pour les affronter (Barras & Pourtois, 2005; Bridgeland, Dilulio, Streeter, & Mason, 2008). Le choix des interventions de collaboration EF à mener est alors influencé par le type de facteurs familiaux en cause. Par exemple, les interventions varieront selon qu'il s'agira d'un manque d'organisation familiale se traduisant par un encadrement inadéquat (Deslandes, 2003) ou que le climat familial favorise des problèmes de communication (Blaya, 2010a). Pour amener les familles à risque à jouer leur rôle préventif en matière de DS, les enseignants peuvent les encourager, par exemple, à

soutenir émotivement leur enfant lors d'une période de stress comme celle que représente la transition primaire-secondaire (Archambault & Chouinard, 2003). Ils peuvent aussi agir sur la cohésion parentale en sensibilisant les parents à l'importance de superviser autant les allées et venues de leur enfant que son travail scolaire (Archambault & Chouinard, 2003; Tazouti & Jarlegan, 2010). Les enseignants peuvent encore inciter les parents à transmettre des valeurs liées à l'école, telles que la valorisation de l'éducation ou la persévérance (Deslandes, 2003; Gonzalez-DeHass, Willems, & Doan Holbein, 2005).

Rôle des enseignants dans les interventions de collaboration EF

Même si la mise en application des interventions de collaboration EF menées par les enseignants est très peu précisée dans la littérature scientifique (Kalubi et al., 2006; Terrisse et al., 2008), certains auteurs donnent quelques orientations à ce sujet. Il est, d'abord, nécessaire que les parents soient conscients de l'importance de leur rôle dans l'éducation de leur enfant et qu'ils soient motivés à s'impliquer avec le personnel scolaire (Epstein, 2011). Ensuite, des stratégies variées doivent être encouragées afin de les aider à soutenir leur enfant vers la réussite scolaire (Hoover-Dempsey et al., 2010). Enfin, certains chercheurs précisent comment rendre de telles interventions efficaces. Premièrement, le personnel scolaire doit considérer les parents comme des collaborateurs incontournables (Christenson & Sheridan, 2001) assurant ainsi la reconnaissance du rôle des parents et la valorisation de leur participation (Potvin et al., 2007), de même que le caractère multidimensionnel des interventions de collaboration EF (Blaya, 2010b; Terrisse et al., 2008). Concrètement, une communication bidirectionnelle doit être établie entre les parents et les enseignants afin qu'ils partagent leurs attentes, leurs responsabilités et leurs informations à propos de l'enfant (Christenson & Sheridan, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2010). Deuxièmement, le personnel scolaire doit prendre en compte les facteurs de risque et de protection (Potvin et al., 2007) avant de choisir de mener une intervention de collaboration EF plutôt qu'une autre (Terrisse et al., 2008). Troisièmement, les interventions de collaboration EF doivent être menées tôt dans la scolarité des élèves (Schmidt et al., 2003), parce qu'une intervention précoce augmente les chances de prévenir le DS (Potvin & Lapointe, 2010) et que travailler tôt avec les parents les amènerait à s'investir tout au long du cheminement scolaire de leur enfant (Barnard, 2004; Deslandes, 2010a; Jeynes, 2005; Tazouti & Jarlegan, 2010). Enfin, les interventions de collaboration EF

doivent être un sujet de formation pour les enseignants, car ces derniers ne savent pas toujours comment faire pour convaincre les parents de collaborer à la scolarité de leur enfant (Archambault & Chouinard, 2003; Auduc, 2011).

Objectif de l'étude

Depuis plus d'une décennie, il est établi qu'il existe un lien entre les problèmes des élèves au primaire et un éventuel DS au secondaire (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004; Gélinas, 1999), et que la collaboration EF doit être favorisée pour prévenir le DS (Blaya, 2010a; Deslandes, 2004; Henderson & Mapp, 2002; Larivée, 2008). Les enseignants doivent donc tenir compte de la famille de l'élève lorsqu'ils mènent des interventions pour prévenir le DS. C'est pourquoi la présente étude avait comme objectif de répertorier des interventions de collaboration EF tenant compte des facteurs familiaux qui ont été menées par des enseignants du primaire soit de façon autonome, soit de concert avec leur équipe-école.

Méthodologie

Cette étude est tirée d'une recherche qualitative de type descriptif, menée à l'hiver 2012, portant sur les interventions de collaboration EF menées dans le but de prévenir le DS dès le primaire (Duval, 2012).

Participants

Les participants étaient des enseignants du primaire œuvrant depuis au moins deux ans dans une école située dans une municipalité présentant un taux de sortie sans diplôme du secondaire entre 10 % et 39,99 %. Les cartes géographiques se trouvant sur le site <http://www.cartodiplome.qc.ca> ont donc été consultées à cet effet. Une telle approche de recrutement s'explique par le fait que le DS prend son origine dès le primaire (Blaya, 2010b) et qu'il est possible d'établir un lien entre les difficultés personnelles, familiales, scolaires et sociales que l'élève rencontre au primaire et l'éventualité qu'il décroche au secondaire (Fortin et al., 2004). Ensuite, la décision de recruter ces participants selon ces critères

s'imposait, car ces derniers devaient évoquer leurs souvenirs de collaboration des deux dernières années pour répondre au questionnaire et aux questions de l'entrevue semi-dirigée. L'échantillon était composé de dix enseignants, compte tenu de l'atteinte de la saturation empirique (Glaser & Strauss, 1967; Mucchielli, 2004; Savoie-Zajc, 2007). Des dix participants, six enseignaient au 1er cycle du primaire, trois au 2e cycle du primaire et un au 3e cycle du primaire. Trois d'entre eux travaillaient dans une école d'une municipalité présentant un taux de sortie sans diplôme du secondaire de 10 à 19,99 %; trois autres, dans une municipalité où le taux oscillait entre 20 et 29,99 %; et les quatre derniers œuvraient dans une municipalité où le taux était de 30 à 39,99 %. Ensemble, les dix enseignants cumulaient une moyenne de 15 années d'expérience.

Outils de collecte de données

L'utilisation d'un questionnaire et d'entrevues semi-dirigées a permis la triangulation des méthodes afin de compenser les limites de ces deux outils de collecte de données (Mucchielli, 2004; Savoie-Zajc, 2011).

Questionnaire. Le questionnaire comportait deux questions fermées et dix questions ouvertes réparties en trois grands thèmes : le DS, la collaboration EF et les interventions de collaboration EF menées en fonction des facteurs de risque et de protection familiaux. Ce questionnaire servait à préparer les participants à l'entrevue semi-dirigée qui le suivait. Les questions ont été mises à l'essai auprès de trois enseignants du primaire pour en vérifier la compréhension (De Ketele & Roegiers, 1996). Le questionnaire¹ demandait notamment aux participants de décrire, pour chacun des facteurs familiaux, les interventions de collaboration EF menées au cours des deux dernières années, de même que les motifs pour lesquels elles ont été menées (Duval, 2012). Cette mise à l'essai a permis de constater que deux semaines étaient nécessaires pour effectuer le travail de mémoire portant sur les deux dernières années et qu'environ une heure devait être consacrée à

1 Le questionnaire peut être consulté aux pages 236 à 251 du document suivant :
Duval, J. (2012). *Interventions de collaboration école-famille menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves présentant des facteurs de risque familiaux* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, QC.

répondre au questionnaire proprement dit.

Entrevue semi-dirigée. Les entrevues, reconnues comme complémentaires à un questionnaire composé de questions ouvertes (Deslauriers & Kérésit, 1997), ont été menées à l'école des participants et ont duré approximativement 60 minutes. Plus précisément, le guide d'entrevue semi-dirigée² comportait dix questions visant à amener les participants à expliciter leurs réponses au questionnaire et à leur laisser l'espace nécessaire pour développer leurs pensées autour du DS, de la collaboration EF et des interventions de collaboration EF. Par exemple, les participants devaient décrire les interventions menées et préciser les moyens qu'ils privilégiaient pour mener leurs interventions et les motifs qui les poussaient à intervenir (Duval, 2012).

Résultats

L'analyse inductive générale des données qualitatives (Blais & Martineau, 2006; Thomas, 2006) a permis de comprendre comment les participants percevaient leur rôle à l'égard de la prévention du DS et de répertorier les interventions de collaboration EF qu'ils mènent, dès le primaire, pour prévenir le DS. La démarche d'analyse impliquait quatre étapes afin de codifier et de réduire les données brutes en fonction de l'objectif de recherche : 1) préparation des données brutes; 2) lecture multiple de ces données; 3) identification et description des premières catégories, à savoir dégager, nommer et résumer le propos des participants à partir du corpus de données; 4) révision et raffinement des catégories grâce à des regroupements, des comparaisons et des classifications (Paillé, 1994).

Perception des participants quant à leur rôle

Les dix participants ont déclaré être personnellement préoccupés par le DS. En fait, ils croient qu'ils ont un rôle à jouer en matière de DS, en participant au développement des élèves auxquels ils enseignent. Ils travaillent donc à développer leur goût de l'école, de l'apprentissage et de la poursuite des études. Ils font aussi en sorte de développer la

2 Le lecteur est aussi invité à prendre connaissance du guide d'entrevue semi-dirigée en consultant les pages 252 à 255 du même document.

motivation et le sentiment de compétence de l'enfant, des facteurs de protection personnels, de même que le climat positif de la classe (Born et al., 2006) un facteur de protection scolaire. En outre, sept participants sont persuadés que le choix de leurs méthodes d'enseignement aide à prévenir le DS. Par exemple, les participants croient que diversifier leur enseignement, prendre en compte les intérêts des élèves et les différents types d'intelligence ou bien différencier leur enseignement afin que tous les élèves puissent vivre des réussites aident à prévenir le DS. Ils considèrent également qu'ils ont un rôle d'accompagnateurs tout en étant des modèles pour les enfants et que le DS est un long processus (Bernard, 2011; Blaya, 2010b). Sept participants sur dix ont aussi jugé que c'est dès la maternelle que devrait commencer la prévention du DS. Trois de ces sept participants ont d'ailleurs conclu qu'il faut intervenir tôt dans la vie des élèves pour contrer les difficultés et le manque de motivation, ce qui correspond aux écrits de Potvin et Lapointe (2010) ainsi que de Schmidt et al. (2003). Enfin, trois d'entre eux, à l'instar de Blaya (2010a), Deslandes (2004), ainsi que Potvin, Leclerc, & Massé (2009) sont d'avis que leur implication dans la collaboration EF fait partie de leur rôle pour prévenir le DS.

Interventions de collaboration EF menées par les participants

Chacun des facteurs de risque et de protection a fait l'objet de plusieurs questions dans le questionnaire et les entrevues semi-dirigées afin de connaître les différentes interventions de collaboration EF menées par les participants (Duval, 2012). Ces questions ont permis de répertorier les interventions préventives tenant compte de chacun des facteurs de risque et de protection familiaux associés au DS, de même que les moyens privilégiés pour mener ces interventions.

Il importe aussi de préciser, avant de présenter les interventions de collaboration EF associées au DS, que les participants ont défini les termes « fréquemment/occasionnellement » comme correspondant à des interventions menées plus d'une fois par année. Les termes « rarement/jamais », quant à eux, ont été définis comme revenant à intervenir une fois par année ou tous les deux ans, voire jamais.

Interventions de collaboration EF associées aux facteurs de risque. Chacun des six facteurs de risque familiaux associés au DS (Born et al., 2006; Janosz, 2000) a fait l'objet d'une recension lors de la collecte de données. Les interventions de collaboration EF menées par les participants en fonction des facteurs de risque familiaux sont d'ailleurs

illustrées à la Figure 1. Ce graphique montre que sept des dix participants mènent fréquemment ou occasionnellement des interventions de collaboration EF associées au manque d'organisation familiale. Pour ce qui concerne les cinq autres facteurs de risque familiaux, ces derniers ne font que rarement ou jamais l'objet d'interventions par la majorité des participants.

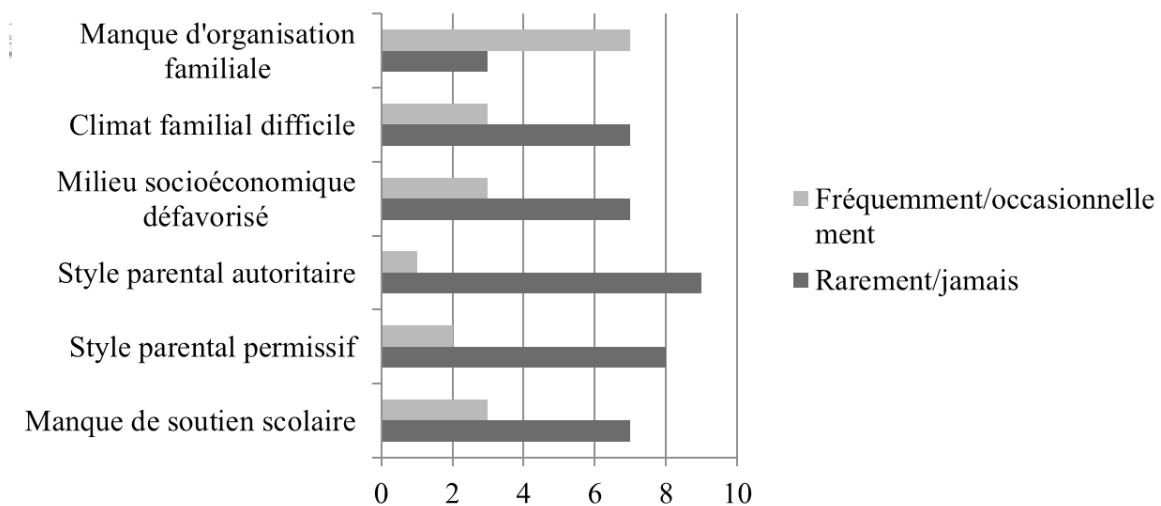


Figure 1: Interventions de collaboration EF menées par les participants en fonction des facteurs de risque familiaux.

Interventions de collaboration EF liées aux facteurs de protection. Lors de la passation du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée, les participants ont dû réfléchir aux huit facteurs de protection familiaux associés à la prévention du DS (Blaya, 2010b). La Figure 2 montre que, dans sept cas sur huit, les interventions de collaboration EF associées aux facteurs de protection familiaux se situent majoritairement dans la catégorie « rarement/jamais ». Seul le soutien scolaire recense autant de participants qui mènent fréquemment ou occasionnellement des interventions que de participants qui n'en mènent que rarement ou jamais.

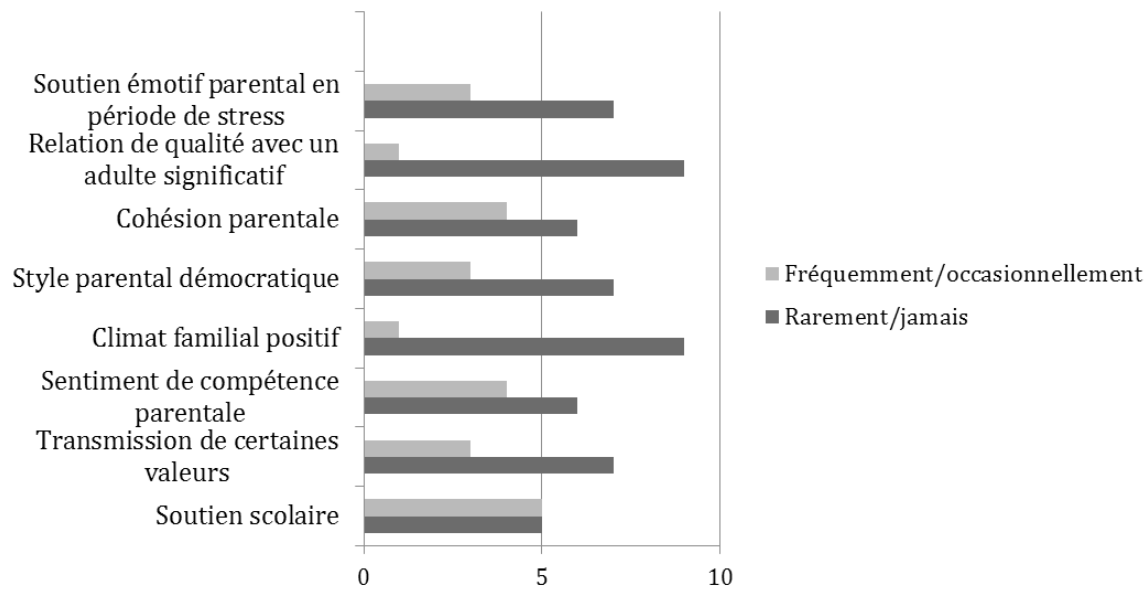


Figure 2: Interventions de collaboration EF menées par les participants en fonction des facteurs de protection familiaux.

Les Figures 1 et 2 montrent que les interventions de collaboration EF, tous facteurs de risque et de protection confondus, se retrouvent majoritairement dans la catégorie « rarement/jamais », et ce, peu importe le taux de sortie sans diplôme de la municipalité où les participants travaillent. Force est de constater que, dans l'ensemble, les participants mènent des interventions de collaboration EF concernant 12 des 14 facteurs familiaux une fois par année, tous les deux ans, voire jamais, ce qui est contraire à ce que préconisent nombre de chercheurs en matière de prévention du DS (Asdih, 2008; Hoover-Dempsey et al., 2010). En fait, tous les participants, sans exception, n'interviennent jamais sur l'un ou l'autre des six facteurs familiaux suivants : le climat familial difficile, le milieu socioéconomique défavorisé, le style parental autoritaire, la relation de qualité avec un adulte significatif, la cohésion parentale et le climat familial positif. Ils donnent des raisons pour expliquer leur inaction : ils n'ont jamais rencontré de situation correspondant à ces facteurs, ils n'ont pas à se mêler de la vie privée des parents en intervenant sur leur style parental, le climat familial ou les conséquences découlant du milieu socioéconomique défavorisé dans lequel la famille évolue, ils n'ont pas à enseigner aux parents

comment soutenir leur enfant et ils ont déjà vécu de mauvaises expériences de collaboration EF.

Moyens privilégiés pour mener des interventions de collaboration EF

Les participants ont ciblé trois moyens auxquels ils ont généralement recours pour intervenir auprès des parents. Plus spécifiquement, la moitié des participants privilégient les messages écrits pour intervenir auprès des parents, même s'il s'agit du moyen le moins efficace pour communiquer avec eux (Dumoulin et al., 2013; Lueder, 2011); l'autre moitié choisit plutôt les appels téléphoniques et les rencontres.

Leurs messages écrits prennent différentes formes : messages dans l'agenda, sur le portail Internet de la classe, sur la feuille de leçons; messages dans une enveloppe cachetée pour conserver la confidentialité de l'information; courriels. À ce sujet, quatre participants ont dit utiliser l'écrit pour informer les parents ou répondre à leurs questions, alors que trois autres ont déclaré ne pas utiliser l'écrit pour communiquer avec les parents parce qu'ils considèrent que les appeler prend le même temps ou qu'ils craignent que leurs messages soient mal interprétés.

Le deuxième moyen privilégié par les participants est l'appel téléphonique, pour cinq d'entre eux, et la rencontre pour quatre autres. Tout d'abord, pour quatre participants, les appels téléphoniques servent principalement à faire le suivi d'un message écrit ou d'une rencontre. Aussi, deux participants sont d'avis que les appels téléphoniques dérangent moins les parents que les rencontres et qu'ils permettent de montrer aux parents le sérieux de leur démarche.

Ensuite, les rencontres de parents prennent plusieurs formes : la rencontre d'information du début de l'année, celles de remise de bulletin, celles concernant la planification d'un plan d'intervention (PI), les rencontres spéciales sur rendez-vous (RV) et les ateliers de formation ou d'information proposés aux parents. Plusieurs raisons sont invoquées par les participants pour rencontrer les parents. Ainsi, quatre d'entre eux rencontrent les parents pour les informer ou les former; trois le font en suivi d'un appel téléphonique; quatre considèrent qu'une rencontre est préférable aux autres moyens que sont l'écrit et les appels téléphoniques.

Les résultats montrent que les interventions des participants se limitent principalement à informer les parents, si ce n'est pour former les parents lors d'ateliers de

formation. Ces résultats concordent tout à fait avec les propos de Larivée (2008), qui témoignent du fait que l'information mutuelle est l'un des deux types de collaboration EF les plus répandus dans les écoles québécoises; l'autre type, la consultation, est cependant absent des résultats de la présente recherche. En outre, lorsque les participants interviennent, leurs choix d'interventions se portent, pour la moitié d'entre eux, sur les rencontres se déroulant dans un cadre individuel (remises du bulletin, rencontres informelles et rencontres spéciales sur RV), de même que sur les appels téléphoniques, ce qui correspond aux stratégies de collaboration les plus efficaces auprès des parents (Henderson & Mapp, 2002).

Le Tableau 1 qui suit résume la manière dont les participants sont intervenus auprès des familles de leurs élèves qui présentaient des facteurs de risque de DS. Le recours à ces différents moyens a d'ailleurs été influencé par les motifs d'intervention que les participants ont spécifiés par l'entremise du questionnaire et des entrevues semi-dirigées. Pour chacun des facteurs de risque et de protection familiaux, les participants ont dû préciser les différents motifs qui les amenaient à choisir telle intervention plutôt que telle autre. Plus précisément, 10 des 17 motifs mentionnés par les participants ont été identifiés comme étant ceux qui sous-tendaient leurs interventions concernant le manque d'organisation familiale et le soutien scolaire, deux facteurs familiaux sur lesquels ils interviennent fréquemment/occasionnellement. Ces dix motifs d'intervention apparaissent en caractère gras dans le Tableau 1.

Tableau 1: Interventions de collaboration EF menées par les participants auprès des familles pour prévenir le DS

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

Discussion

La présente étude montre d'une part que les participants tiennent compte de deux facteurs familiaux, le manque d'organisation familiale (facteur de risque) et le soutien scolaire (facteur de protection) lorsqu'ils interviennent auprès des parents en vue de prévenir le décrochage scolaire. Le fait que 12 des 14 facteurs familiaux ne fassent pas ou très peu l'objet d'interventions conduit donc à s'interroger sur la compréhension générale des participants quant à leur rôle en matière de collaboration EF associée à la prévention du DS.

Ainsi, à la lumière des propos de Bryk et al. (2010) et de Christenson et Sheridan (2001), ces résultats suggèrent que, dans le cas de ces deux facteurs familiaux, les participants considèrent les parents comme des collaborateurs essentiels. En effet, les interventions répertoriées portent sur les habitudes de vie (ponctualité, heures de coucher, prise d'une médication, etc.), le soutien au travail scolaire à la maison et l'aide pour résoudre des problèmes d'ordre comportemental ou administratif (signatures de documents), des circonstances où, vraisemblablement, les participants dépendent en grande partie des parents.

D'autre part, les participants mènent rarement ou jamais d'interventions de collaboration EF concernant 12 des 14 facteurs familiaux. Pourtant, sept participants sur dix enseignent à des enfants susceptibles de DS, puisque leurs écoles sont situées dans des municipalités présentant un taux de sortie sans diplôme oscillant entre 20 et 39,99 %. Les participants ont cependant une perception positive de leur rôle en matière de prévention du DS lorsque ce dernier se limite à la classe et aux facteurs personnels et scolaires. En effet, les résultats montrent qu'ils veillent au développement des enfants et ils portent une attention particulière au choix de leurs méthodes d'enseignement pour prévenir le DS. Cependant, ils invoquent des raisons expliquant les limites de leurs interventions concernant les facteurs familiaux.

Ces limites conduisent à penser que les participants perçoivent qu'ils travailleraient à l'encontre de la collaboration EF s'ils intervenaient sur ces facteurs. Pourtant, ils mènent déjà plusieurs interventions de collaboration EF qui sont susceptibles d'affecter la vie privée des parents. En effet, comme le montre le Tableau 1, ils semblent ne pas hésiter à dire quoi faire aux parents, à les conseiller, à les conscientiser ou à les encadrer sur leurs habitudes de vie, le soutien aux devoirs et les problèmes de comportement de leur enfant lorsqu'il s'agit d'intervenir sur le manque d'organisation familiale et le soutien scolaire. En fait, les participants ne reconnaissent probablement pas de caractère multidimensionnel (Blaya, 2010b; Terrisse et al., 2008) aux interventions associées aux 12 autres facteurs familiaux, ce qui pourrait expliquer en partie pourquoi les participants mènent si peu—voire pas du tout—d'interventions de collaboration EF concernant ces facteurs.

De plus, il est vrai que la perception de l'importance du rôle à jouer dans la collaboration EF (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) et les expériences personnelles de collaboration EF, bonnes ou mauvaises (Graue, 2005), influencent la compréhension de ce rôle (Hoover-Dempsey et al., 2010) et les croyances personnelles quant à la probabilité de succès auquel les efforts peuvent mener (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2010). Les réflexions de ces auteurs mènent ainsi à croire, tantôt, en la nécessité que les enseignants maintiennent des représentations positives quant à l'engagement des familles afin que la collaboration puisse se concrétiser (Henderson, Mapp, Johnson, & Davies, 2007); tantôt, en l'influence exercée par le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et par la perception du rôle qu'ils croient devoir adopter avec les familles (Hoover-Dempsey et al., 2010).

Enfin, le fait que la moitié des participants privilégient les messages écrits pour intervenir auprès des parents explique certainement en partie pourquoi ils n'interviennent pas sur 12 des 14 facteurs familiaux. D'une part, l'écrit constitue le moyen le moins efficace pour communiquer avec les familles (Dumoulin et al., 2013; Lueder, 2011). D'autre part, la pertinence de ce choix apparaît plutôt discutable pour prévenir le DS. En effet, peut-on véritablement intervenir sur des facteurs tels le climat familial, le sentiment de compétence parentale ou le style parental en ayant recours à l'écrit? De telles interventions exigent plutôt une communication bidirectionnelle (Christenson & Sheridan, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2010) où l'enseignant et les parents travaillent ensemble à prévenir le décrochage scolaire. Ainsi, des rencontres individuelles et des appels téléphoniques seraient les stratégies les plus efficaces pour intervenir auprès des parents (Henderson & Mapp, 2002). De plus, des ateliers de formation pour les parents pourraient aussi permettre, par exemple, de travailler la cohésion parentale, le soutien émotif parental, l'importance du rôle parental dans l'éducation (Epstein, 2011) ou les stratégies pour soutenir les enfants vers la réussite (Hoover-Dempsey et al., 2010).

Des pistes d'action

Les constats précédents incitent à penser que si les enseignants acquéraient de nouvelles connaissances — par exemple, lors de formation portant sur la collaboration EF et la prévention du DS —, ils pourraient alors modifier leurs pratiques de collaboration EF (Terresse et al., 2008). D'ailleurs, Archambault et Chouinard (2003) ainsi que Auduc (2011) sont d'avis que les enseignants ne savent généralement pas comment s'y prendre pour convaincre les parents de collaborer à la scolarité de leur enfant. De telles formations pourraient ainsi permettre de développer de nouvelles relations de collaboration avec les parents, notamment par la reconnaissance des compétences des uns et des autres.

De plus, il semble assez clair qu'un changement de paradigme (Blaya, 2010a; Christenson & Sheridan, 2001) doit s'opérer dans les écoles afin qu'une culture professionnelle qui reconnaît le rôle des parents et qui facilite leur participation (Potvin et al., 2007) soit mise en valeur. Il est possible de croire que des formations pour les enseignants, des discussions entre les membres d'une même équipe-école ou avec d'autres milieux d'enseignement, ainsi que des recherches participatives pourraient être des clés pour amorcer ce type de changement.

Parallèlement, il est possible de penser que la communauté pourrait jouer un rôle actif en cette matière. En effet, dans le paradigme de l'approche périscolaire, le DS est avant tout considéré comme un problème social dont l'ensemble de la communauté doit se charger (Perron & Veillette, 2011). Cependant, le but n'est pas de déresponsabiliser l'école, mais plutôt d'instaurer des mesures qui permettront à l'école, aux parents et à leurs enfants de collaborer afin d'assurer la réussite scolaire de ces derniers. Il semble donc que les écoles aient intérêt à créer de tels partenariats afin de tirer le meilleur parti de la collaboration pouvant s'établir entre l'école, la famille et la communauté (Deslandes, 2010b; Epstein, 2005, 2011; Henderson et al., 2007; Terrisse et al., 2008).

Avant de conclure, il importe de mentionner que la recherche en matière de prévention du DS au primaire en est à ses premiers pas au Québec. La récence d'ouvrages portant sur ce sujet (Potvin, 2011; Potvin & Lapointe, 2010) explique probablement en partie le nombre restreint d'interventions de collaboration EF répertoriées ici. De plus, l'expérience que les participants ont communiquée dépasse inévitablement ce qu'ils ont pu en dire (Savoie-Zajc, 2003) et cette dernière s'est très certainement enrichie depuis la collecte de données. Enfin, la dernière limite de cette recherche réside dans l'impossibilité de vérifier si les quelques interventions répertoriées auront véritablement un effet préventif quant au décrochage scolaire au secondaire. Seule une étude longitudinale pourrait permettre de dépasser cette limite.

En conclusion, même si jusqu'ici les écrits scientifiques s'étaient peu intéressés à la mise en application de la collaboration EF (Kalubi et al., 2006; Terrisse et al., 2008), la présente recherche a commencé à pallier ce manque de connaissances. En effet, bien que les participants disent savoir qu'ils ont un rôle à jouer dans la prévention du DS et la collaboration EF, ils se limitent en général à intervenir dans le cadre de la classe pour prévenir le DS. C'est pourquoi une formation portant sur la collaboration EF et la prévention du DS, de même que l'appui de la communauté, pourraient favoriser un changement de paradigme où le rôle et la participation des parents se verraient accorder toute leur importance dans la prévention du DS.

Références

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87–107.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd.). Boucherville, QC: Gaëtan Morin.
- Asdih, C. (2008). Savoirs, attitudes, compétences et gestes professionnels des enseignants dans le développement de partenariats avec les parents en Réseau d'Éducation Prioritaire. Dans G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Éds), *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille-école-association* (pp. 147–169). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Auduc, J.-L. (2011). Parents et École : rétablir la confiance. *Terra Nova*, 1–7. Repéré à : <http://www.tnova.fr/note/parents-et-cole-r-tablir-la-confiance>
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children & Youth Services Review*, 26(1), 39–62.
- Barras, C., & Pourtois, J.-P. (2005). Développer les compétences éducatives des familles en situation de précarité. *Empan*, 4(60), 65–73.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18.
- Blaya, C. (2010a). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs? *Informations sociales : Éduquer et prévenir : ce que fait l'école*, 5(161), 46–54.
- Blaya, C. (2010b). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Born, M., Lafontaine, D., Poncelet, D., Crochelet, F., & Bernard, S. (2006). *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire : Observation et analyse des processus et des mécanismes par lesquels certains enfants décrochent au secondaire, alors qu'ils avaient réussi de façon*

- satisfaisante l'enseignement primaire et proposition d'outils ou de projets de prévention au décrochage*. Rapport de recherche n° 117/05. Bruxelles, Belgique: Université de Liège. Repéré à : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24874>.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., Streeter, R. T., & Mason, J. R. (2008). *One dream, two realities: Perspectives of parents on America's high schools*. Washington, DC: Civic Enterprises.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: The Guilford Press.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents? *Education Canada*, 43(1), 8–10.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 326–346). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2010a). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost & C. Legault (Éds), *Familles et réussite éducative : actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 197–215). Montréal, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2010b). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Québec, QC: CTREQ. Repéré à : http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction_Cond-essent_FINAL.pdf.
- Deslauriers, J.-P., & Kérésit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, Conseil québécois de la recherche sociale, & Centre international de criminologie comparée Montréal (Éds), *La Recherche qualitative : enjeux épistémologiques et*

- méthodologiques : rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale.* Montréal, QC: Université de Montréal, Centre international de criminologie comparée
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., & Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation, 9*, 4–18.
- Duval, J. (2012). *Interventions de collaboration école-famille menées par des enseignants du primaire pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves présentant des facteurs de risque familiaux* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, QC.
- Epstein, J. L. (2005). A case study of the partnership schools comprehensive school reform (CSR) model. *Elementary School Journal, 106*(2), 151–170.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. (2^e éd.). Boulder, CO: Westview Press.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement au secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8*(2), 79–88.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement, 36*(3), 219–231.
- Gélinas, I. (1999). *Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, QC. Repéré à : <http://depot-e.uqtr.ca/3542/>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99–123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7

- Graue, E. (2005). Theorizing and describing preservice teachers' images of families and schooling. *Teachers College Record*, 107(1), 157–185.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Repéré à : <http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, NY: The New Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843–867.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., & Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson & A. L. Reschly (Éds), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 30–60). New York, NY: Routledge.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105–127.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parent involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
- Kalubi, J.-C., Detraux, J. J., & Larivée, S. J. (2006). Introduction : participation des familles en contexte d'inclusion sociale : une contribution en faveur de la bientraitance des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 517–524.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. C. Molina

- & C. Gervais (Éds), *Les stages de formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 219–247). Québec, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Lueder, D. C. (2011). *Involving hard-to-reach-parents. Creating family/school partnerships*. Lanham, MD: The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.prel.qc.ca/files_a-propos/09_Lecole_jy_tiens.pdf
- Morin, J. (2008). Les acteurs, la prévention de l'échec scolaire et le programme de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Dans J.-P. Martinez, G. Boutin, L. Bessette, & Y. Montoya (Éds), *La prévention de l'échec scolaire : une notion à redéfinir* (pp. 171–184). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. (2^e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147–181.
- Perron, M., & Veillette, S. (2011). Territorialité, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire : le cas du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean. *Économie et Solidarités*, 41(1-2), 104–127.
- Potvin, P. (2011). *Premiers signes : outil de dépistage des élèves à risque au primaire*. Québec, QC: CTREQ. Repéré à : <http://premierssignes.ctreq.qc.ca>
- Potvin, P., Fortin, L., & Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éds), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (pp. 67–78). Montréal, QC: Gaëtan Morin.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire : y'a une place pour toi!*. (2^e éd.). Québec, QC: CTREQ. Repéré à : <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Ya-une-place-pour-toi-Le-guide.pdf>

- Potvin, P., & Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire : y'a une place pour toi!* Québec, QC: CTREQ. Repéré à : <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Guide-de-prévention-pour-les-élèves-à-risque-au-primaire.pdf>
- Potvin, P., Leclerc, D., & Massé, L. (2009, mai). *Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 12 ans plus tard?* Communication présentée au 34^e congrès de l'AQETA, Montréal, QC. Repéré à : <http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/publication.htm>
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (4^e éd., pp. 293–316). Québec, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives – Hors Série* (5), 99–111.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123–147). Montréal, QC: ERPI.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C., & Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'« élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces*. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke. Repéré à : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/rap-eleve-risque1.pdf>
- Tazouti, Y., & Jarlegan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28), 23–40.
- Terrisse, B., Larivée, S. J., & Blain, F. (2008). Familles, milieux de pratique et université. Synergie entre théorie et action dans un programme favorisant la réussite des enfants en milieu défavorisé. Dans G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Éds), *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille-école-association* (pp. 51–73). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analysing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246.