

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI : RAPPORT DE LECTURES

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

GRACE KENGNE

ÉLÈVES À RISQUE ET DISPOSITIFS FAVORABLES À L'OPTIMISATION DES
INTERVENTIONS EXTRASCOLAIRES

JUIN 2017

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon tuteur David Lefrançois pour sa disponibilité et son soutien à toute épreuve.

Ensuite, mes remerciements vont à mes enfants : Cameron et Nicolae qui ont été mon inspiration et ma motivation dans cette démarche.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à ma famille : mes parents, mes frères et sœurs qui m'ont accompagné et soutenu tout au long de la réalisation de cet essai.

Table des matières

<i>Remerciements</i>	ii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Le contexte professionnel.....	5
1.2 L'objectif général et les objectifs spécifiques	6
CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE	7
2.1 Élève à risque	8
2.1.1 Facteurs écologiques	9
2.1.2 Facteurs intrinsèques	11
2.2 Dispositifs extrascolaires	12
2.2.1 Le dispositif extrascolaire de soutien aux devoirs	12
2.2.2 Le dispositif extrascolaire de soutien aux parents.....	13
CHAPITRE III - LA MÉTHODOLOGIE	16
3.1 Choix des questions	18
3.2 Échantillonnage de l'étude.....	20
3.3 Analyse des documents.....	22
3.4 Rapport de lectures.....	22
CHAPITRE IV - SYNTHÈSE ET ANALYSE CRITIQUE DES LECTURES.....	24
4.1 Synthèse des lectures	25
4.1.1 Collaboration école-famille.....	25
4.1.2 Suivi éducatif à domicile.....	30
4.2 Analyse critique des lectures.....	33
4.2.1 Défis d'une collaboration efficace	34
4.2.2 Prévention et motivation	37

CHAPITRE V - BILAN DES APPRENTISSAGES.....	44
5.1 Atteinte des objectifs.....	45
5.1.1 Objectif général.....	45
5.1.2 Objectifs spécifiques.....	46
5.2 Apprentissages réalisés.....	46
5.3 Objectifs à poursuivre.....	47
CONCLUSION.....	49
RÉFÉRENCES.....	51
ANNEXE A - Tableau de synthèse des facteurs de risque et de protection adapté de MELS (2003).....	61
ANNEXE B - Tableau de recension de quelques activités extrascolaires.....	63

INTRODUCTION

Ce projet est né de mon désir d'approfondir mes connaissances des stratégies visant à encadrer les élèves à risque en dehors de la salle de classe. J'ai été interpellée par mes lacunes tant personnelles que professionnelles. Notamment celles de ne pouvoir orienter adéquatement des élèves ayant des besoins spécifiques, ainsi que leurs parents, vers des dispositifs efficaces d'apprentissage après l'école. J'entreprends cette démarche en complément de ma formation initiale, celle d'une enseignante régulière du cycle primaire du cycle primaire. Je n'ai à priori aucune expérience en éducation spécialisée.

On distingue les élèves en difficulté d'apprentissage et ceux à risque d'échec scolaire. Les élèves en difficulté bénéficient en général de programmes d'enseignement individualisés codifiés, alors que les élèves à risque n'en bénéficient pas (Saint-Laurent, 2002). Pour pallier ce déséquilibre, il existe des services complémentaires dont peuvent aussi bénéficier les élèves à risque, le but étant de mettre à contribution tous les acteurs intervenant dans la vie de l'élève, car il est clair que les facteurs de risque sont bien souvent extérieurs à l'école (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2002).

Je me questionne, entre autres, sur l'impact que ces facteurs de risque peuvent avoir sur l'échec ou l'abandon scolaire, dans la mesure où le taux de non-diplomation (30 %) avant vingt ans demeure alarmant, malgré les efforts déployés (Doray *et al.*, 2011).

Certains auteurs demandent un partage des responsabilités et promeuvent l'implication des parents dans le suivi des élèves à risque. Ils insistent sur le recours aux dispositifs extrascolaires et étudient les conditions qui les optimisent (Glasman, 2001; Anaudi, 2005; Vianin, 2009).

Dans ce rapport de lectures, je compte approfondir mes connaissances des dispositifs extrascolaires jugés optimaux auprès des élèves à risque.

Ce document s'articule d'abord autour d'une problématique émergeant de mon contexte professionnel (Chapitre I). Ensuite, il présente le cadre conceptuel permettant de définir et de décrire les concepts liés à mes objectifs (Chapitre II). Puis, il décrit la démarche méthodologique utilisée dans le cadre de ce rapport de lectures (Chapitre III). Enfin, il fait une analyse critique des lectures recensées (Chapitre IV) ainsi qu'un bilan de mes apprentissages (Chapitre V).

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

1.1 Le contexte professionnel

Cette section met en relief mon questionnement relatif au malaise vécu dans ma pratique professionnelle, ainsi que les objectifs visés.

En tant qu'enseignante, je dois guider les élèves vers la réussite. Cependant certains élèves présentent des spécificités particulières qui peuvent soit les ralentir, soit les placer en situation d'échec. Malheureusement, tous ne bénéficient pas de services supplémentaires.

Mon contexte professionnel d'enseignante du primaire m'a permis d'observer que le rôle des parents est primordial dans cet effort commun en vue de favoriser la persévérance scolaire. Cependant, je me suis souvent heurtée à l'impuissance des parents aux prises avec des limites sur plusieurs plans qui inhibaient leur engouement à soutenir leur enfant. En tant que professionnelle en éducation, j'ai le devoir d'accompagner ou de référer ces parents à un service supplémentaire qui puisse répondre aux besoins de leur enfant. Mais je ne dispose pas des capacités requises pour m'acquitter de cette tâche, d'où le présent exercice.

Déjà, durant mon stage académique, j'étais très inquiète de constater un manque de motivation et d'implication de la part de certains élèves, notamment dans l'exécution de leurs devoirs scolaires à domicile.

À cette époque, mes inquiétudes étaient teintées de stéréotypes du fait qu'il s'agissait d'une école située dans un quartier dit « défavorisé ». Stéréotypes consolidés par quelques auteurs qui pensent que « [...] certains enfants provenant de milieux défavorisés ne possèdent pas de modèle de lecteur dans leur famille car leurs parents ne s'investissent pas avec eux dans des activités de littératie à la maison » (Samson *et al.*, 2000, p. 170). Je me demandais alors ce

qui expliquait ces manquements au suivi des apprentissages de la part des parents. Il est à noter qu'à cette époque, la plupart des familles de cette école étaient de nouveaux arrivants qui n'avaient pas le français comme première langue, mais ceux-ci tenaient à tout prix que leurs enfants soient scolarisés en français.

Aujourd'hui, je travaille à Toronto à des centaines de kilomètres de mon ancienne ville (Ottawa), mais je fais face aux mêmes difficultés. Je dois composer tous les jours avec des élèves qui présentent des niveaux d'acquisition hétéroclites et la question du suivi des apprentissages reste pendante.

Ce projet est donc né de l'amalgame de certains questionnements relatifs à ma profession enseignante sur l'optimisation des dispositifs d'encadrement extrascolaire des élèves à risque. Il s'appuie sur des objectifs bien précis.

1.2 L'objectif général et les objectifs spécifiques

L'objectif visé par cette recherche est d'approfondir mes connaissances sur le concept d'élève à risque et les dispositifs extrascolaires jugés optimaux pour intervenir auprès d'un tel type d'élève ainsi que leurs familles. De cet objectif général découlent deux objectifs spécifiques d'apprentissage.

- Inventorier les éléments qui distinguent les élèves à risque des élèves en difficulté à partir des résultats probants de la recherche.
- Identifier et présenter de façon critique les dispositifs mis en place afin d'optimiser les interventions extrascolaires destinées aux élèves à risque ainsi qu'à leurs parents.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre définit deux concepts clés qui découlent de ma problématique :

- élève à risque
- dispositifs extrascolaires

2.1 Élève à risque

Définir le concept d'élève à risque revêt une importance capitale afin d'apprécier les services qui répondent aux besoins de ce type d'élève. Il s'agit d'un élève présentant un faible rendement par rapport à l'élève moyen de même niveau en littératie et en numératie, au point de redoubler sa classe ou d'être référé pour une éducation spéciale (Fortin *et al.*, 2004). Le concept d'élève à risque fait référence aux « [...] élèves qui présentent des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère » (Tessier et Schmidt, 2007, p. 562). Il s'agit d'un élève vivant avec un cumul de facteurs de risque augmentant sa vulnérabilité face à l'échec. Cependant, cet élève ne bénéficie pas des services offerts aux élèves identifiés en difficulté d'apprentissage.

Le concept de risque s'applique aux paramètres qui peuvent accroître ou relativiser la probabilité de manifestation d'une difficulté scolaire (Fortin *et al.*, 2004). Cette situation préjudiciable pour la réussite scolaire m'a amenée à inventorier les facteurs de risque sous différents plans : écologique et psychologique.

2.1.1 Facteurs écologiques

Il s'agit ici des obstacles à la réussite et à l'épanouissement de l'élève qui sévit dans son environnement familial, communautaire ou scolaire.

2.1.1.1 L'environnement familial et communautaire. Des recherches ont montré que l'environnement familial de l'élève peut déteindre positivement ou négativement sur celui-ci. Nogès (2010) pense qu'un milieu familial désagréable et inadapté à la stimulation intellectuelle peut constituer un facteur de risque pour l'enfant, tout simplement parce que certaines familles à faible revenu vivent dans une précarité et parfois une promiscuité impropres à l'épanouissement (chômage, horaires de travail indus, négligence, analphabétisation, etc.). Il s'agit de familles déséquilibrées ou dysfonctionnelles dans lesquelles les parents ne représentent pas des modèles positifs, par exemple, des parents trop souvent absents, irresponsables ou toxicomanes ne sauraient offrir ni le cadre idéal, ni la motivation nécessaire pour encourager leur enfant à aimer l'école ou à faire leur devoirs. L'indice de défavorisation serait aussi un élément de risque chez certaines familles (Bouchard, 2003). De plus, au facteur de risque vient parfois se greffer le facteur d'inadaptation. Duchesne (2005) le décrit comme un phénomène social lié à l'acculturation vécue par certaines familles. Ces familles seraient aux prises avec des réalités difficiles qui rendraient leur foyer inapte à garantir des conditions favorables à la réussite éducative et sociale de leurs enfants. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le style parental de ces familles est parfois qualifié de « [...] dysfonctionnel, d'autoritaire, de traditionnel ou de patriarcal » et « [...] mis en cause pour expliquer l'échec des enfants » (Vatz *et al.*, 2008, p. 6).

Selon Bowlby (1978), tout enfant a besoin d'un foyer chaleureux et aimant afin de se sentir équilibré. C'est la théorie de l'attachement qui a pour but de procurer à l'enfant un sentiment de proximité, de réconfort et de sécurité avec la figure parentale. Ce système motivationnel qu'est l'attachement met en évidence les besoins primaires de l'enfant dont la carence pourrait provoquer des problèmes psychologiques allant jusqu'à nuire à ses performances intellectuelles.

Après avoir présenté l'incidence de l'environnement familial sur la réussite éducative de l'élève, parlons maintenant de son milieu scolaire.

2.1.1.2 L'environnement scolaire. Le climat de la classe et la mauvaise relation enseignant-élève représentent des facteurs de risque d'échec scolaire. Comme le disent certains auteurs, « [...] les élèves qui se sentent soutenus et qui croient que leur enseignant leur prête attention réussissent mieux, s'engagent davantage et sont plus motivés que les élèves qui évaluent plus négativement la relation avec leur enseignant » (Poirier *et al.*, 2013, p. 7). En effet, le rôle assigné aux enseignants est entre autres de guider les élèves vers la réussite. Ce faisant, l'enseignant se charge d'instaurer dans la classe un climat de travail propice à la stimulation intellectuelle (Bergeron *et al.*, 2013). Il poursuit sa mission en s'attendant à être un modèle positif pour les élèves, sans quoi son attitude pourrait annihiler la motivation des élèves et les placer en situation de risque. D'autant plus que la réussite de l'élève ne se fonde pas seulement sur l'aspect intellectuel, mais aussi et surtout sur l'aspect émotionnel (Raines *et al.*, 1999).

2.1.2 Facteurs intrinsèques

Certains facteurs intrinsèques sont dans la plupart des cas prédicteurs de risque. Il s'agit de tous les traits de caractère ou habitudes liés à l'individu (Vitaro et Gagnon, 2000). Il s'agit d'éléments qui se trouvent en lui ou dans son environnement et qui sont susceptibles de causer l'échec scolaire. Malheureusement, lorsque les échecs se multiplient, cela crée chez l'élève un sentiment d'incompétence, de démotivation et même d'insécurité. Très souvent, l'élève développe des comportements antisociaux ou d'évitement de la tâche pour s'évader de cette situation (Battin-Pearson *et al.*, 2000).

Ces problèmes d'ordre comportemental externalisés semblent plus prononcés chez les garçons que les filles (Battin-Pearson *et al.*, 2000). Le genre devient ainsi une variable à considérer dans les facteurs de vulnérabilité des élèves. Si les garçons sont plus susceptibles de présenter des comportements antisociaux (Blaya, 2003), les filles quant à elles manifesteraient une plus faible estime d'elles-mêmes (Lan et Lanthier, 2003).

Certaines études convergent vers la théorie selon laquelle les problèmes de comportement seraient plus prononcés en milieu défavorisé, et pour cause : le stress engendré par la précarité dans laquelle vit la famille serait traumatisant pour les enfants (Constant, 2009). De plus, l'abus d'alcool et de certaines substances toxiques seraient des conducteurs de comportements antisociaux (Fortin *et al.*, 2004).

Somme toute, qu'ils se manifestent par la violence ou le repli sur soi, les problèmes de comportement semblent être des signes de risque d'échec scolaire (Bonnet *et al.*, 2000).

Cependant, il est tout à fait présomptueux de généraliser prématurément et systématiquement tous les cas (Dei, 2003). En effet, chaque enfant est différent (Tomlinson, 2010). Bergeron et ses collaborateurs (2014) ajoutent que les « [...] élèves possèdent des caractéristiques individuelles qui les amènent à aborder l'apprentissage de manières différentes » (p. 55). C'est pourquoi les facteurs de risque n'influencent pas systématiquement les enfants de la même manière (Jimerson *et al.*, 2000). Comment donc trouver des dispositifs d'encadrement pour répondre spécifiquement aux besoins des élèves à risque?

2.2 Dispositifs extrascolaires

Les dispositifs ciblés par mon projet sont ceux qui s'offrent en dehors de la salle de classe et qui visent à améliorer les compétences de l'élève à risque sur les plans cognitif et comportemental. Il s'agit notamment de dispositifs visant à favoriser la réussite éducative de l'élève à risque en améliorant le soutien offert aux parents.

2.2.1 Le dispositif extrascolaire de soutien aux devoirs

Il existe plusieurs types d'activités extrascolaires : ludique, sportif, artistique, communautaire et pédagogique. Je m'attarderai aux activités de type pédagogique, car la plupart des recherches documentent davantage le soutien aux devoirs.

La valeur à accorder aux devoirs comme support aux apprentissages est un sujet sensible autour duquel s'est formé un débat. Chouinard et ses collaborateurs (2006) reconnaissent que « [...] les résultats de recherche sont souvent contradictoires et que les chercheurs divergent eux aussi quant à leurs conclusions sur l'utilité des devoirs » (p. 312).

Tandis que certains auteurs stipulent qu'on devrait abolir les devoirs (Kralovec et Buell, 2001), d'autres pensent que, bien qu'il soit difficile d'apprécier la pertinence des devoirs au primaire, cela vaut la peine d'être fait (Cooper, 2001).

Cet engouement envers le suivi des apprentissages après l'école a donné naissance à plusieurs organismes subventionnés. Ceux-ci offrent des services d'aide aux devoirs en présentiel ou via le clavardage et le téléphone, comme SOS Devoirs (voir Annexe B). Ainsi, « [...] le foisonnement de sites Internet destinés à soutenir les parents dans la supervision des devoirs montre bien l'intérêt suscité par la question ainsi que les difficultés que les devoirs génèrent pour plusieurs parents » (Chouinard *et al.*, 2006, p. 309).

Par contre, l'accès à certaines activités peut s'avérer très contingenté ou impossible du fait des couts, de la distance, de l'indisponibilité du parent à accompagner l'élève, de l'horaire, des conditions d'admission, etc. (voir annexe B). Considérant que les élèves à risque ont souvent une faible estime d'eux-mêmes, ces derniers peuvent se décourager face à des standards ou exigences sur le plan éducatif et social souvent élevés. C'est pourquoi il importe de miser sur l'implication parentale.

2.2.2 Le dispositif extrascolaire de soutien aux parents

Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. Pour Samson et ses collaborateurs (2000), le style parental est « [...] un meilleur prédicteur [...] en ce qui concerne le rendement scolaire au secondaire » (p. 166). Cependant, le capital culturel et social de ces parents peut, selon les cas, stimuler ou annihiler leur motivation à suivre les progrès de leurs enfants. Il importe donc de connaître les facteurs socioéconomiques et

culturels propres à chaque situation afin d'appréhender correctement les besoins des parents. Deux raisons m'ont amené à me focaliser sur les minorités francophones, ethniques, défavorisées et peu scolarisées : la première est qu'elles sont le reflet de mon contexte professionnel, la deuxième est qu'elles représentent aussi des facteurs de risque associés au concept d'élève à risque (Fortin *et al.*, 2004).

2.2.2.1 Minorités francophones et minorités ethniques. Certains parents issus de l'immigration doivent faire face à des problèmes de communication en raison de la langue parlée et écrite (Olivos, 2006). Cette barrière linguistique suscite des frustrations, des problèmes d'adaptation et, par ricochet, des limites aux apprentissages.

Très peu de recherches s'intéressent à l'incidence des origines culturelles sur l'engagement des parents envers l'éducation de leurs enfants (Olivos, 2006). L'auteur souligne l'importance du rôle des parents dans la pondération des cas de discrimination qui prédisposent certains enfants à la marginalisation.

Cette situation a donné naissance à divers organismes ethnoculturels disséminés sur tout le territoire canadien et représentant des communautés précises, à l'instar du REPFO (Regroupement Ethnoculturel des Parents Francophones à Ottawa) qui, de par son mandat, fait la promotion de la langue française à travers des activités ludiques et éducatives (voir Annexe B).

2.2.2.2 Minorités défavorisées et peu scolarisées. Les recherches montrent que certains parents se sentent peu à l'aise d'accompagner leurs enfants dans leurs tâches scolaires (Deslandes, Rousseau, Descôteaux, Hardy, Paul, Pelletier, 2006). Pourtant, l'implication

parentale semble être indispensable dans le suivi des apprentissages, surtout chez les élèves à risque. Malheureusement, certains parents sont peu outillés pour assumer cette tâche au-delà de leur volonté (Blaya, 2010).

C'est pourquoi la nécessité d'offrir à ces derniers des ressources en vue d'optimiser la qualité du suivi des apprentissages s'impose (Potvin, 2011). Certains programmes de formation offerts aux parents d'élèves à risque ont fait leur preuve (Callahan *et al.*, 1998). D'autres sont spécifiques à une discipline particulière, comme les mathématiques (Blaya, 2010) ou la littératie (Boudreau *et al.*, 2008). Il existe aussi des programmes d'enseignement à domicile offerts aux familles à faible revenu pour encourager les interventions précoces, par exemple www.hippyottawa.ca (voir Annexe B).

La présentation des concepts clés (élève à risque et dispositifs extrascolaires) est achevée et conclut le chapitre sur le cadre théorique. Le chapitre suivant présente la méthodologie choisie pour atteindre mes objectifs.

CHAPITRE III
LA MÉTHODOLOGIE

L'option « rapport de lectures » m'a semblé être le véhicule idéal pour m'aider à atteindre mes objectifs. La démarche méthodologique choisie est inspirée d'une association de deux approches : la recension intégrative d'écrits de Jackson (1989) et les devis méthodologiques de Paillé (2008). J'ai choisi ces auteurs parce que leurs travaux ont été approuvés dans la plupart des rapports de lectures que j'ai pu consulter tout au long de cet exercice.

Ce choix méthodologique intègre la lecture d'un grand nombre d'ouvrages et d'articles qui m'ont permis d'approfondir mes connaissances sur le sujet. Ce qui est en cohérence avec mon choix d'auteurs, car si pour l'un la recension « [...] consiste à faire de la recherche en analysant des documents pour mieux comprendre le monde qui nous entoure » (Paillé, 2008, p. 135), pour l'autre elle s'oriente vers « [...] l'inférence de généralisations sur les problèmes traités par un ensemble d'écrits » (Jackson, 1989, p. 11).

Mes choix méthodologiques ont été éprouvés dans les écrits et se présentent comme une démarche recommandée dans la recension de lectures (Schmidt *et al.*, 2003; Cobigo, 2008; Foucart, 2011; Duchesne, 2012; Verlaan, 2014).

Pour m'approprier la démarche méthodologique de Jackson (1989) et Paillé (2008), j'ai choisi de combiner les étapes de recension énumérées par ces auteurs (six pour Jackson et sept pour Paillé) pour n'en faire que quatre.

JACKSON (1989) Recension intégrative d'écrits	PAILLÉ (2008) Devis (N : 1) méthodologiques
1. Choix des questions	1. Opérationnalisation des questions de développement professionnel
2. Échantillonnage des études	2. Choix du corpus à examiner
3. Représentation des caractéristiques de l'étude et de leurs résultats	3. Collecte des documents
4. Analyse des résultats	4. Étude des documents
5. Interprétation des résultats	5. Synthèse des réponses aux questions
6. Rapport de la recension	6. Analyse critique des résultats
	7. Mise en forme finale des résultats

Figure 1. Les étapes de recension proposées par Jackson (1989) et Paillé (2008)

J'ai combiné les étapes des deux auteurs afin d'initier ma propre démarche méthodologique en quatre étapes : 1) choix des questions, 2) échantillonnage ou collecte des documents, 3) analyse critique, 4) rapport final.

3.1 Choix des questions

Cette section tente de répondre aux questions qui ont suscité mon intérêt pour cette recherche et qui sont directement en lien avec le cadre conceptuel. Jackson (1989) propose de procéder en commençant par les questions les plus générales pour aller vers les plus spécifiques. Pour y arriver, il suggère quatre techniques :

1. S'informer sur la théorie disponible sur le sujet.
2. Consulter les recherches antérieures sur le sujet avant de formuler une question.
3. Circonscrire le cadre conceptuel, en formulant des questions plus spécifiques.
4. Capitaliser sur l'*insight* du chercheur afin de « [...] vérifier les réponses provisoires » (Jackson, 1989 p. 11).

Le concept d'élève à risque semble moins élaboré dans les écrits que celui d'élève en difficulté. Le tableau suivant présente la cohérence entre les objectifs et les deux concepts.

Tableau 1

Objectifs, questions et concepts

Objectifs	Questions	Concepts
Général	Quelles sont les nuances entre l'élève à risque et l'élève en difficulté?	Élève à risque Élève en difficulté
Spécifique 1	Quels sont les facteurs associés au concept de risque?	Facteurs de risque (socio-économique, psychologique, physique, environnemental, ethnique)
Spécifique 2	Quelles sont les conditions favorables à l'optimisation des dispositifs extrascolaires destinés aux élèves à risque?	Dispositifs extrascolaires à domicile - pour l'élève - pour le parent

Comme le dit Paillé (2008), « [...] ces questions seront posées aux documents, ce sont les documents qui permettront d'y répondre » (p. 135), d'où l'étape suivante qui est celle la collecte des documents.

3.2 Échantillonnage de l'étude

Dans ma démarche, la technique « boule de neige » (Demers, Lefrancois et Éthier, 2010, p. 214) est employée pour collecter le maximum de textes connexes à travers les différentes bibliographies jusqu'à saturation. Les critères d'inclusion et d'exclusion ont été utilisés afin de circonscrire le champ d'action pour la collecte de données.

Comme critères d'inclusion, j'ai retenu des textes qui portent sur les vingt dernières années. Les documents retenus ont comme mots ou expressions clés : élève à risque, élève en difficulté, dispositifs extrascolaires, activités extrascolaires, coéducation, implication parentale, soutien scolaire, accompagnement extrascolaire, persévérance scolaire, facteurs de risque, facteurs de protection, motivation scolaire, devoirs, aide aux devoirs, soutien aux apprentissages, tutorat, mentorat.

La préférence a été donnée aux écrits qui s'adaptent le mieux au contexte ontarien d'Ottawa et de Toronto, lieu d'exercice de ma profession. Sans oublier le contexte québécois, parce que j'y étudie et que la majorité des articles francophones retenus traitent de la situation du Québec (Gatineau, Montréal). Par ailleurs, la proximité entre Gatineau et Ottawa fait en sorte qu'elles connaissent à peu près les mêmes réalités. Par exemple, les défis de l'immigration, la promotion de la langue française.

Les élèves visés par cette recherche sont ceux du primaire, car les élèves à risque présentent souvent des particularités qui n'ont pas un caractère permanent et peuvent changer à travers le temps et les contextes.

Néanmoins, les ouvrages consultés proviennent entre autres du catalogue de la bibliothèque de l'Université du Québec en Outaouais, des articles et des revues scientifiques en éducation tirés de quelques bases de données reconnues pour leur crédibilité comme ERIC et d'autres bases de données francophones telles que CAIRN, ERUDIT ou REPERE. Nous avons aussi quelques sites Internet comme Google Scholar et des sites de certains périodiques en éducation, des sites des ministères et organismes gouvernementaux ainsi que des ressources en adaptation scolaire.

Par ailleurs, comme critère d'exclusion, j'ai choisi de ne pas m'attarder sur les dispositifs ludiques, ni sur les facteurs ethniques ou les stéréotypes liés aux familles immigrantes. Pour Jackson (1989), le chercheur devrait éviter les sujets qui comportent de nombreuses zones grises et dont les résultats ne sont pas présentés comme significatifs. Paillé (2008) ajoute que le chercheur doit adopter une démarche rigoureuse « sans être trop ambitieux ». Ce qui m'amène à l'étape d'analyse.

3.3 Analyse des documents

Paillé (2008) recommande dans cette étape de faire une analyse critique des documents car pour lui, l'esprit humain a tendance à filtrer les informations en retenant surtout ce qui confirme ses hypothèses et en écartant parfois les contrexemples.

L'auteur précise qu'il faut faire une « analyse critique » en alliant des objections à notre théorie afin d'avoir un discours plus nuancé. Jackson (1989) disait déjà qu'il faut rechercher dans les écrits scientifiques des consensus et des zones grises. Pour ma part, j'ai pu analyser les convergences et les divergences entre les écrits; j'ai essayé de faire dialoguer quelques auteurs sur les théories les plus récurrentes que j'ai pu recenser dans des tableaux au chapitre suivant. Cette analyse complétée laisse place au rapport de lectures.

3.4 Rapport de lectures

Un journal de bord m'a accompagné tout au long de cette démarche. Il a été l'outil indispensable pour verbaliser mes questionnements, mes perceptions sur les stéréotypes de « milieux défavorisés », la polémique sur le « rôle des devoirs scolaires » ou encore le dilemme des « parents décrocheurs ou motivateurs ». Ce journal dépeint le parcours assez particulier de mon processus de développement professionnel dès les premiers balbutiements. Il me permet de me remémorer à quel point mon sujet a connu des transformations pour en arriver à ce texte final.

Au départ, je voulais travailler sur l'étude de programmes extrascolaires, mais ceux-ci n'étaient pas assez documentés dans des écrits scientifiques. Puis, je voulais interviewer des

familles immigrantes sur leurs stratégies de suivi des apprentissages, mais j'ai fini par abandonner aussi cette idée pour adopter la démarche actuelle. Tout simplement parce que je venais d'avoir un bébé et je ne pouvais l'amener avec moi tous les soirs dans mes interviews.

Finalement, pour achever l'étape du rapport de lectures, il importe de vérifier l'atteinte des objectifs que je présente dans le schéma suivant.

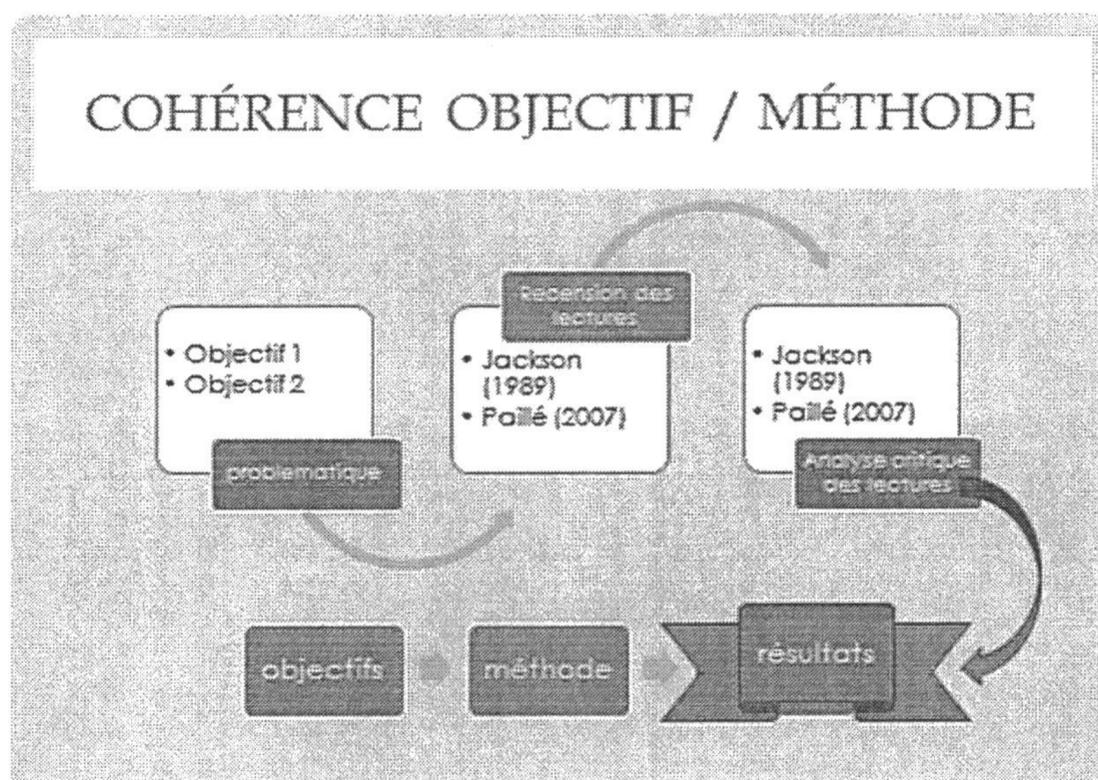


Figure 2. Synthèse et pertinence du rapport de lectures.

On observe une cohérence entre les objectifs visés par la recherche et les choix méthodologiques retenus pour obtenir les résultats.

Les étapes de la méthodologie ainsi exposées, la synthèse des lectures et l'analyse critique sont présentées dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

SYNTHÈSE ET ANALYSE CRITIQUE DES LECTURES

4.1 Synthèse des lectures

Le thème parcouru tout au long de cet exercice nous aura permis de mieux nous familiariser avec le concept d'élève à risque et d'apprécier les critères d'optimisation des apprentissages à domicile. Notamment, une bonne collaboration école-famille et un suivi rigoureux des apprentissages à domicile.

4.1.1 Collaboration école-famille

Certains chercheurs s'accordent sur le fait qu'une collaboration école-famille est souhaitable afin de prévenir les risques d'échec. Il convient cependant de décrire les critères d'une bonne collaboration.

4.1.1.1 Critères d'une bonne collaboration. La réussite éducative n'est pas l'apanage des institutions scolaires, elle intègre aussi les parents, les organismes du milieu, bref tous ceux qui gravitent autour de l'élève et ont à cœur sa réussite (Cooper *et al.*, 2000).

Selon Friend et Cook (2010), le succès d'une telle collaboration passe nécessairement par une identification des critères d'une collaboration efficace.

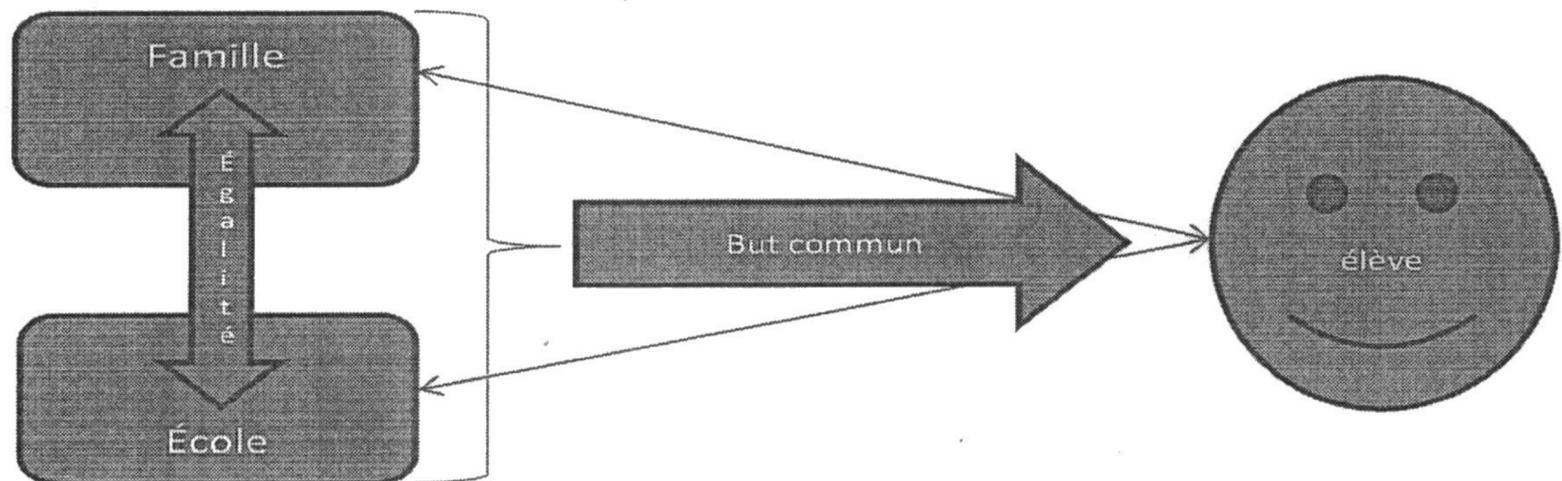


Figure 3. Critères d'une collaboration efficace (schéma inspiré de Friend et Cook, 2010)

Les critères d'une collaboration efficace que j'ai choisis de retenir dans les écrits scientifiques se résument en trois principaux points : la participation volontaire, l'égalité entre les intervenants et la convergence vers un but commun (voir le tableau ci-dessous).

Tableau 2

Les critères d'une collaboration efficace en trois points

Critères	Auteurs
Participation volontaire	Parents comme alliés naturels des enseignants (Deslandes et Bertrand, 2004) Implication naturelle des acteurs (Migeot-Alvarado, 2000).
Égalité entre les intervenants	Définition des rôles et responsabilités (Saint-Pierre, 2004). Harmonisation des interventions entre les différents acteurs (Legendre 2005) Communication parents-enseignants (Deslandes et Lafortune, 2001). Communication franche entre les intervenants (Saint-Laurent, 2007).
Identification des buts communs	Approche systémique (intervention centrée sur l'enfant) de Bonfenbrenner (1979) Identification des besoins de l'enfant (Saint-Laurent, 2002).

Telle que présentée dans le tableau précédent, la collaboration famille-école favorise un meilleur rendement scolaire en ce sens que les parents sont à priori des alliés pour l'administration scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004).

En outre, Saint-Laurent (2008) précise que le soutien aux apprentissages a déjà fait ses preuves, en partant de la stimulation précoce jusqu'à la mise sur pied des interventions visant à accompagner l'élève dans son cheminement scolaire.

La collaboration école-famille telle que décrite dans cette section pose un regard sur le concept d'*empowerment* ou le pouvoir d'agir des parents. Deslandes et Lafortune (2001) disent à cet effet que « [...] les élèves dont les parents exercent un suivi scolaire ont tendance à avoir de meilleurs résultats scolaires, une attitude plus positive envers l'école et les travaux scolaires, et une plus grande confiance en soi dans leur capacité d'apprendre » que les autres, qui n'ont pas cette chance (p. 656). Considérant que chaque parent possède une identité, une culture, des acquis propres, quel rôle pourrait-il jouer dans l'accompagnement de son enfant? De quelle manière la collaboration école-famille pourrait-elle prévenir l'échec scolaire?

4.1.1.2 La prévention. La collaboration école-famille doit être efficace afin de limiter les facteurs de risque pouvant causer l'échec scolaire. Ces facteurs de risque sont considérés comme des prédictors d'échec plus ou moins temporaires qui nécessitent une intervention spécifique au cas par cas. C'est-à-dire une intervention qui tient compte des forces et des besoins de l'élève ciblé.

Saint-Laurent (2008) précise qu'il faut prendre des mesures préventives pour éviter qu'une situation problématique ne prenne des proportions incommensurables. Selon elle, les parents sont des tuteurs efficaces pour l'apprentissage de la lecture, car ils sont mieux placés pour initier la socialisation précoce et la motivation scolaire.

4.1.1.3 La motivation. La motivation concerne aussi bien l'élève que les parents. Les auteurs misent sur les bonnes intentions des parents qui, selon eux, encouragent la motivation scolaire (Deslandes, 2001).

En effet, les recherches ont montré que les parents qui ont foi en le système éducatif finissent par s'impliquer dans le suivi scolaire quel que soit leur niveau d'éducation (Deslandes, 2005). Cette implication, selon certains auteurs, favorise le succès scolaire de l'élève (Cooper *et al.*, 2000; Xu et Corno, 2003; Hoover-Dempsey *et al.*, 2001; Deslandes et Rousseau, 2007; Glasman, 2004). D'où l'importance d'aménager des conditions favorables à l'investissement parental, afin de promouvoir la collaboration école-famille.

On peut penser à quelques exemples : les ateliers d'information, le partage des ressources matérielles, les réunions et autres sollicitations bénévoles à l'école.

La figure qui suit présente les interactions entre les facteurs de risque, les facteurs personnels associés aux jeunes et les facteurs environnementaux. Interactions axés sur les relations famille-école collaboratives en vue d'une réussite éducative (Deslandes, 2012).

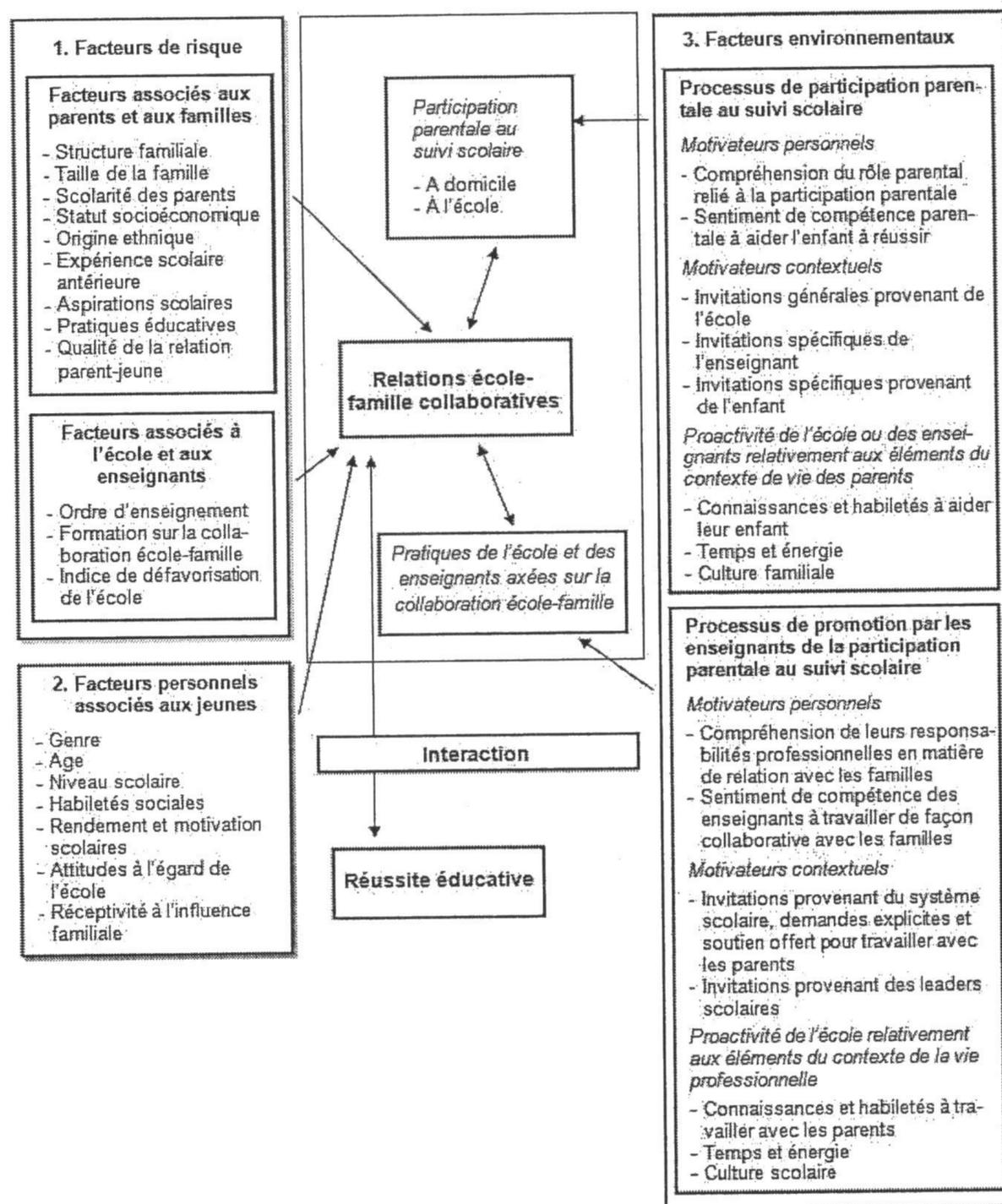


Figure 4. Modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille (Deslandes, 2012).

L'auteure énumère ici les facteurs de risque associés aux familles et à l'école qui devraient être pris en compte, par exemple la structure de la famille ou le statut socioéconomique de celle-ci, afin d'envisager une collaboration réussie.

Par ailleurs, ce tableau recense les motivateurs personnels et contextuels associés au processus de participation parentale au suivi scolaire. Il s'attarde sur la compréhension que les

parents ont de leur rôle dans le suivi des apprentissages de leur enfant, ainsi que sur le sentiment de confiance qui les anime.

L'auteure rejoint l'assertion selon laquelle « [...] l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant au préscolaire, au primaire et au secondaire est [...] essentielle à la réussite scolaire » (Larivée, 2011, p. 7). Cependant, je me suis questionnée sur les éléments déclencheurs de cette implication. Serait-ce par devoir, par ambition personnelle ou par obligation que les parents s'acquittent de leurs responsabilités éducatives vis à vis de leur enfant? Quelles sont les conditions favorables à un bon encadrement des apprentissages? La section suivante tente partiellement de répondre à ces questions.

4.1.2 Suivi éducatif à domicile

Cette section relève l'incidence de l'état d'esprit qui anime les parents lors de l'exécution des devoirs d'une part, et les dispositifs qui peuvent optimiser l'aide aux devoirs offerte par les parents d'autre part.

4.1.2.1 L'implication parentale. Les recherches montrent que les parents qui ont foi en le système éducatif finissent par s'impliquer dans le suivi scolaire, peu importe leur niveau d'éducation (Deslandes, 2005). Cette implication favorise indubitablement la réussite scolaire (Cooper *et al.*, 2000). À la question de savoir pourquoi s'impliquer dans les apprentissages de son enfant, Deslandes (2012), dans une étude comparative entre plusieurs systèmes éducatifs, tente de dévoiler les perceptions qu'ont les parents de leurs responsabilités en tant qu'éducateurs. Il en ressort que les parents peuvent agir soit par devoir (je dois), par ambition

personnelle ou par amour (je veux) ou encore par obligation (je devrais). Quoiqu'il en soit, leurs actions sont guidées par plusieurs intérêts :

- la confiance qu'ils se donnent dans la mission qu'ils ont en tant que tuteurs naturels d'aider leur enfant;
- la réalisation du devoir d'éducateurs associés que leur assigne l'administration scolaire.

Peu importe les raisons qui justifient la motivation des parents, les résultats peuvent s'avérer positifs ou négatifs selon que le parent dégage un fort ou un faible sentiment de confiance (Deslandes, 2012).

Le sentiment d'inconfort vécu par certains parents est accentué par l'impératif de développer des compétences transversales de plus en plus sollicitées à l'école. L'élève doit développer sa pensée critique. Cette exigence dépasse certains parents qui n'ont connu que l'approche traditionnelle (théorie du par cœur) durant leur cursus scolaire. Au-delà des questionnements liés à la motivation, les parents des outils et des dispositifs adéquats pour un bon encadrement.

4.1.2.2 Rituel des devoirs. Plusieurs chercheurs recommandent aux parents d'établir une routine rigoureuse pour le suivi scolaire à domicile qui passe par la désignation d'un endroit tranquille, la limitation du temps des devoirs et l'identification des objectifs à atteindre.

Tout d'abord, le lieu choisi pour l'exécution des devoirs doit être propice à la concentration, car l'élève à risque qui présente des problèmes d'attention manifeste souvent des signes d'évitement de la tâche.

Ensuite, le temps consacré au travail scolaire après l'école doit être bref et proportionnel à l'âge et au niveau scolaire de l'enfant concerné, car on sait que la longueur du temps des devoirs n'est pas garante d'un meilleur rendement (Descoteaux, 2007).

Enfin, le parent devra s'associer à l'enseignant pour s'assurer de travailler en synergie avec lui. Deslandes et Lafortune (2001) précisent que « [...] les parents exercent une influence positive à condition que les activités de participation parentale soient pertinentes pour le niveau scolaire de l'élève et qu'elles correspondent aux attentes de l'école » (p. 656). Les écrits montrent que certains parents qui ont, « [...] pour la très grande majorité, appris à lire à l'aide d'une méthode traditionnelle synthétique [...] éprouvent souvent des difficultés à accepter que leur enfant apprenne à lire d'une autre façon que la leur » (Samson *et al.*, 2000, p. 169).

De plus, l'accompagnement des devoirs scolaires est un investissement volontaire sollicité de la part des parents, et non pas une tâche encadrée par un curriculum comme chez les enseignants. Autrement dit, il n'existe pas à proprement parler de politique régissant l'exécution des devoirs à domicile (Deslandes *et al.*, 2008).

Néanmoins, les parents ont la responsabilité de superviser et d'instaurer une certaine discipline à domicile, car « [...] les devoirs ont pour but d'aider les élèves à devenir autonomes dans leurs apprentissages » (Chouinard, Archambault et Rheauh, 2006, p. 34). Le

diagramme suivant présente le rituel des devoirs (inspiré de Saint-Laurent, 2008) dans lequel je résume les conditions favorables à leur exécution.

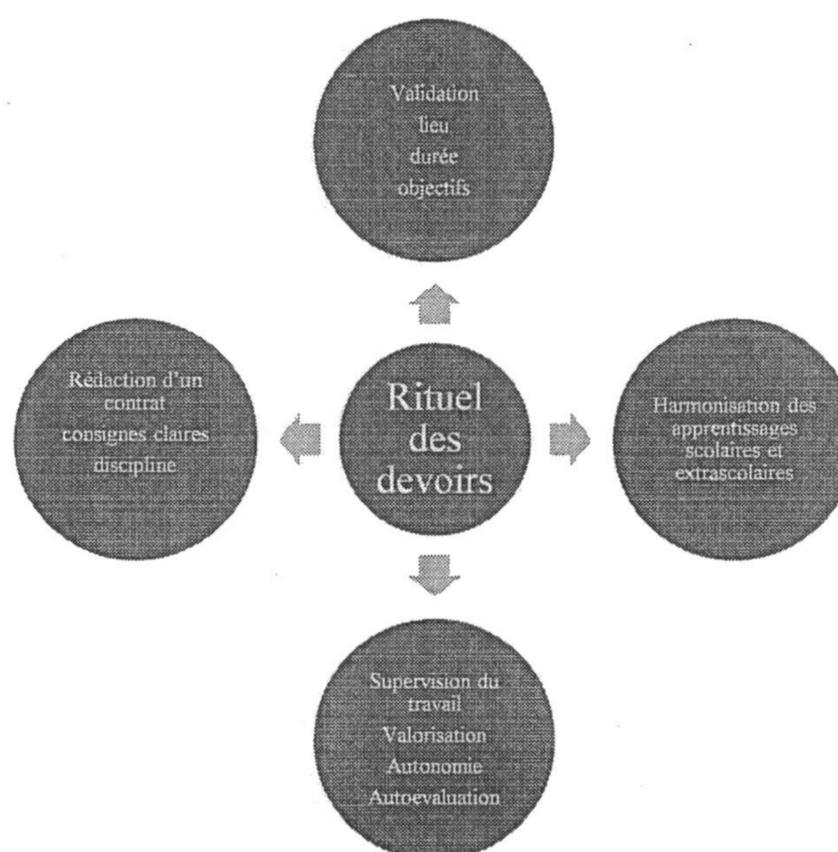


Figure 5. Les conditions favorables à l'exécution du rituel des devoirs

Ce diagramme présente de façon non-exhaustive certains dispositifs à prendre en compte pour un suivi plus efficace des apprentissages à domicile. Par exemple, le lieu, la durée, la discipline, l'autoévaluation, la supervision, etc. Ces dispositifs ne s'appliquent pas seulement aux élèves à risque ciblés dans cette recherche, j'y reviendrai ultérieurement.

4.2 Analyse critique des lectures

La présente section analyse en trois sous-sections les résultats (collaboration école-famille, prévention-motivation et devoirs). Cette analyse a été résumée dans des tableaux afin d'étayer des théories défendues par les auteurs.

Certains auteurs pensent que la collaboration école-famille est incontournable pour la réussite éducative (Deslandes et Bertrand, 2003), et plus encore dans les milieux dits défavorisés (Kanouté, 2007; Payne, 2006). D'autres précisent que les principaux intervenants en éducation (parents et enseignants) sont convaincus que le succès des élèves dépend de leur propre engagement à collaborer (Epstein, 2001; Kherroubi, 2008). Cependant, la collaboration école-famille comporte des exigences auxquelles la volonté seule ne peut répondre.

La condition économique de certaines familles rend la collaboration difficile et l'encadrement de l'enfant peu efficace. (Corno, 2000). La pauvreté serait à la fois un facteur de risque d'échec et une conséquence (Bergeron, Morel, Thérien, 2002), en ce sens que les parents pourraient être peu ou pas du tout scolarisés (Deslandes et Bertrand, 2004).

Par ailleurs, il est difficile d'envisager une collaboration efficace à l'image de celle décrite par Friend et Cook (2010), qui met en jeu la participation volontaire, l'égalité entre les intervenants et la convergence vers un but commun. Dans la réalité, on assiste très souvent à une hétérogénéité dans les actions des parties impliquées. Tandis que les enseignants dénoncent le manque d'implication des parents dans le suivi extrascolaire, les parents quant à eux reprochent aux enseignants le manque d'informations et d'outils nécessaires pour faciliter leur implication. Ce climat de méfiance et de mépris perçu chez les collaborateurs est parfois qualifié de « terrain miné » (Humbreeck *et al.*, 2006, p. 649). J'ai moi-même souvent vécu des situations où le préjugé selon lequel les enseignants s'arrogent le monopole de la connaissance était communément partagé.

La réalité est tout autre car les recherches évoquent qu'une valorisation des savoirs réciproques constitue un appel aux parents d'élèves, et surtout aux parents d'élèves à risque ou

à besoins particuliers (Beaudoin, Simard, Turcotte et Turgeon, 2000; Sorel, Bouchard et Kalubi, 2000).

Il appartient donc aux parties en présence (les parents et l'école) de mettre à contribution leurs acquis sans jugement de valeur (Deslandes et Bertrand, 2001). Pour y arriver, Deslandes et Bertrand proposent à l'équipe-école de solliciter davantage l'implication parentale à travers des activités plus spécifiques. Par exemple, la formation et le soutien aux parents en lecture améliorerait les compétences de l'élève à risque en conscience phonologique (Cadieux et Boudreault, 2003). Cette main tendue aux parents augmenterait leur sentiment de compétence parentale dans la mesure où c'est lorsque le parent se sent personnellement concerné qu'il s'implique (Deslandes et Bertrand, 2003).

Somme toute, la collaboration école-famille peut présenter des exigences et rencontrer des aléas dans son application (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Par contre, elle est fortement recommandée dans les écrits comme facteur de protection (Deslandes et Bertrand, 2001, 2003; Henderson et Mapp, 2002; Sheldon, 2007) et de motivation (Henderson et Mapp, 2002).

4.2.2 Prévention et motivation

La section suivante présente d'abord l'intervention précoce, ensuite la motivation.

4.2.2.1 *L'intervention précoce auprès des élèves à risque.* Le tableau ci-dessous présente les convergences et les divergences entre les auteurs sur le sujet.

Tableau 4

Convergences et divergences entre les auteurs au sujet de l'intervention précoce

Convergences	Divergences
<p>Les adaptations préventives favorisent le dépistage précoce et doivent être mises en place dès le début du premier cycle (Janosz, 2013)</p> <p>La socialisation à la lecture est une mesure préventive (Chouinard <i>et al.</i>, 2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les adaptations préventives sont indispensables au cas par cas (Janosz, 2013) ➤ La prévention devrait être observée tout au long du cursus scolaire (Reynolds <i>et al.</i>, 2004) ➤ Les difficultés en lecture sont souvent temporaires (Janosz <i>et al.</i>, 2013).

Considérant le caractère temporaire de la situation de risque, je ne puis m'empêcher de jeter un regard inquisiteur sur l'efficacité de la prévention. Dans la mesure aussi où tous les élèves n'évoluent pas au même rythme, alors il peut parfois être prématuré de tirer trop tôt le signal d'alerte. Par exemple, certains auteurs pensent que le déficit de la socialisation précoce à la lecture peut être un prédicteur de risque d'échec (Chouinard et Cartier, 2004). La lecture ayant une place importante dans le processus d'apprentissage (Cartier et Tardif, 2000), il n'en

demeure pas moins que ces prédictors de risque comme les difficultés en lecture (Smart et Sanson, 2002) finissent souvent par se dissiper avant la fin du primaire (Janosz *et al.*, 2013).

J'ai personnellement observé durant mon stage dans une école défavorisée que certains élèves allophones qui présentaient des difficultés en lecture et qui recevaient du tutorat (conscience phonologique, lecture explicite) voyaient leurs performances s'améliorer. Cependant, je ne saurais véritablement attribuer ce progrès à l'encadrement qu'ils recevaient après l'école ou à un progrès naturel qui s'est accompli avec le temps, car la situation de « risque » peut être temporaire ou définitive. Par ailleurs, c'est un questionnement qui devrait faire l'objet d'une recherche rigoureuse.

À la suite de Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004), Janosz (2013) suggère de mettre en place des dispositifs de prévention et de soutien dès le premier cycle du primaire et tout au long du cheminement scolaire.

Quoi qu'il en soit, cet accompagnement ne peut porter ses fruits que s'il existe une collaboration entre élèves, parents et enseignants, tous motivés par le seul et même objectif qu'est la réussite éducative.

4.2.2.2 *Le soutien parental et la motivation des élèves à risque.* Le tableau ci-dessous présente les convergences et les divergences entre les auteurs sur le sujet.

Tableau 5

Convergences et divergences entre les auteurs au sujet de la motivation

Convergences	Divergences
<p>L'aide et la bienveillance doivent être témoignées par l'adulte à l'enfant (Lapointe et Legault, 2004)</p> <p>L'implication parentale favorise le succès (Cooper <i>et al.</i>, 2000)</p> <p>La motivation scolaire manifeste conduit à la réussite éducative (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le climat conflictuel peut affecter l'élève quel que soit son milieu socio-économique (Fallu et Janosz, 2003) ➤ Les parents ont besoin d'outils pour s'impliquer (Reed <i>et al.</i>, 2000), surtout dans les familles défavorisées (Deslandes et Bertrand, 2001) ➤ L'implication parentale peut être négative lorsque le parent développe un faible sentiment de compétence (Hoover-Dempsey <i>et al.</i>, 2005)

Dans son cheminement scolaire, l'élève est très souvent en proie à des difficultés de tous genres : psychosociales, scolaires ou familiales (Janosz, 2000; Tessier et Schmidt, 2007). La motivation devient selon certains auteurs un facteur clé de réussite (Chouinard, Ploutte et Roy, 2004). Pour certains auteurs, l'enseignant, de par ses prérogatives professionnelles, est considéré comme le premier agent motivateur vers la réussite éducative (Chouinard *et al.*, 2007). Deslandes (2012), en revanche, pense que les parents doivent d'abord s'interroger sur les raisons qui justifient leur motivation afin de mieux orienter leur implication scolaire. Le sentiment d'inconfort parfois vécu par ces derniers pourrait annihiler leurs actions.

Pourtant, peu importe les connaissances détenues par les parents, l'idéal serait que ces derniers manifestent la volonté de s'impliquer de sorte que cette motivation parentale déteigne

de manière positive sur l'enfant (Cooper *et al.*, 2000). Pour maintenir cette implication, ces derniers ont besoin d'outils car leur seule volonté ne peut pallier le manque de connaissances (Reed *et al.*, 2000).

4.2.2.3 *Controverse sur les devoirs.* Le tableau ci-dessous représente les convergences et les divergences entre les auteurs.

Tableau 6 Convergences et divergences au sujet des devoirs

Points d'accord	Points de désaccord
<p>Les devoirs sont positifs dans la continuité des apprentissages (Safonl-Motloy <i>et al.</i>, 2008)</p> <p>Les devoirs constituent une contribution à l'investissement et à la réussite scolaire (Deslandes, 2012)</p> <p>Les devoirs encouragent l'autonomie de l'élève (Chouinard, 2006)</p> <p>L'encadrement des apprentissages aide à la persévérance scolaire surtout chez les élèves à risque (Verette, 2011)</p> <p>L'aide aux devoirs doit être offerte en particulier aux élèves en difficulté (Cooper, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les devoirs sont inutiles (Cooper, 2001; Gill et Schlossman, 2003; Xu et Corno, 2003) ➤ « Les devoirs et les leçons sont aussi souvent une source de friction entre les familles et l'école » (Deslandes <i>et al.</i>, 2008, p. 838) ➤ Les devoirs représentent une surcharge de travail surtout pour les familles non traditionnelles et celles d'enfants à besoins spéciaux (Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Epstein, 2001) ➤ Les devoirs ne sont pas une garantie de succès (Cooper <i>et al.</i>, 2001)

La valeur à assigner aux « devoirs scolaires » est un sujet qui continue de susciter des débats. Pour certains auteurs, les devoirs scolaires sont positifs et indispensables à

l'intégration dans la continuité des apprentissages (Safonl-Motloy *et al.*, 2008). Quelques-uns affirment que « [...] grâce aux devoirs et leçons, les élèves se forment à l'autodiscipline, deviennent plus autonomes, acquièrent une bonne méthode de travail et obtiennent de meilleurs résultats scolaires » (Rousseau *et al.*, 2011, p. 280). Les devoirs constituent une contribution à l'investissement et à la réussite éducative (Deslandes, 2012). De ce fait, ils permettent de consolider les acquis théoriques de l'école (Chouinard, Archambault, Rhéault, 2006). D'autres auteurs en revanche pensent que les devoirs sont inutiles (Cooper, 2001; Gill et Schlossman, 2003; Xu et Corno, 2003) et constituent tout simplement une surcharge de travail surtout pour les familles non traditionnelles, défavorisées, et celles d'enfants à besoins spéciaux (Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Epstein, 2001). En général, la plupart des élèves ne font pas les devoirs de gaieté de cœur (Perrenoud, 2004).

Pour certains auteurs, le cheminement éducatif de l'élève reflète l'encadrement reçu à domicile (Glasman, 2001; Deslandes et Rousseau, 2007). De sorte que plus l'élève est stimulé, plus il s'investit dans ses tâches scolaires. Pour Zimmerman et Kitsantas (2005), l'investissement dans le devoir en temps par exemple ne justifie pas forcément la réussite. La controverse soulevée par la question des devoirs amène certains auteurs à repenser le but initial des devoirs scolaires.

Le but visé par les devoirs n'est pas le même chez tous les enseignants. Tandis que ceux du primaire visent un développement des habiletés d'autorégulation, ceux du secondaire parlent d'une consolidation des connaissances acquises à l'école (Cooper et Valentine, 2001). Dans un cas comme dans l'autre, les élèves ont souvent besoin du soutien de leurs parents pour y arriver.

4.2.2.4 *La place des parents dans l'exécution des devoirs.* Le tutorat parental nécessite un certain encadrement afin d'assurer la continuité des apprentissages à la maison. Il peut cependant créer plus de mal que de bien, s'il n'est pas bien encadré ou si les stratégies d'apprentissage vont à l'encontre de celles préconisées à l'école. Les parents doivent alors se fier au canevas proposé par l'enseignant afin d'éviter de créer la confusion dans l'esprit de l'élève qui en général voue une loyauté à toute épreuve à son enseignant.

Selon Saint-Laurent (2007), les parents sont des tuteurs naturels dans le processus d'apprentissage de par leur proximité et leur relation avec l'élève. Leur rôle dans la vie de l'élève prend diverses formes en fonction des besoins : les parents sont tour à tour nourriciers, communicateurs, éducateurs, agents de soutien, observateurs et apprenants (Lueder, 2011). Pourtant, leur volonté de soutenir leur enfant dans tous les aspects de la vie comme l'éducation peut parfois se révéler infructueuse.

Dans la plupart des familles, les parents reconnaissent que la période des devoirs génère souvent un climat de tension (Kravolec et Buell, 2006), ce qui amène les parents à se désengager au fil des ans pour se cantonner à une place d'observateurs. Le manque de ressources peut constituer un réel handicap pour ces parents dont les bonnes intentions ne suffiront pas pour accompagner adéquatement leur enfant (Reed *et al.*, 2000). Il arrive que ces parents démissionnent de leur rôle d'éducateurs et délaissent tout entre les mains de l'équipe enseignante, qui se retrouve esseulée.

Par ailleurs, la synthèse des écrits suggère qu'une discipline rigoureuse est indispensable pour canaliser l'attention de l'élève et permettre un meilleur rendement en période d'exécution des devoirs (Chouinard, Archambault, Rhéault, 2006). Les auteurs

précisent que la durée devrait être brève afin d'éviter tout découragement de la part de l'élève. Si l'argument en faveur de la limitation de la période d'encadrement des apprentissages extrascolaires est quasi unanime chez les auteurs, la question de la discipline se pose encore en ce sens que la limite entre la rigueur et la permissivité des parents reste purement subjective. Ce qui relance le débat sur les styles parentaux.

En somme, je suis d'avis que la période des devoirs doit être encadrée par des critères rigoureux (lieu, temps, durée, objectifs, etc.) tels que décrits par Chouinard, Archambault et Rhéault (2006). Néanmoins la rigueur ne doit pas étouffer la motivation, car les élèves dans la plupart des cas ne font pas les devoirs de gaieté de cœur (Perrenoud, 2004).

L'analyse critique ainsi présentée, place au bilan des apprentissages.

CHAPITRE V

BILAN DES APPRENTISSAGES

5.1 Atteinte des objectifs

Ce chapitre clôt le développement du travail à l'origine de mon questionnement. C'est pourquoi il importe tout d'abord de rappeler les buts visés par le projet.

5.1.1 Objectif général

Je souhaitais au cours de cet exercice approfondir mes connaissances sur le concept d'élève à risque et les conditions favorables à l'optimisation des dispositifs extrascolaires pour lui, ainsi que pour sa famille. Rappelons que l'élève à risque présente un écart par rapport au rendement attendu de la part d'un élève du même niveau. Mais cet élève à risque ne bénéficie pas des services d'appui offerts aux élèves identifiés en difficulté d'apprentissage. Pour ce qui est des dispositifs extrascolaires visés par cette recherche, je me suis concentrée sur l'aide aux devoirs à domicile.

À la lumière de mes lectures, j'en suis arrivée à la conclusion qu'il est difficile de circonscrire de manière objective les conditions favorables à un bon encadrement extrascolaire adapté spécifiquement aux élèves à risque ainsi qu'à leur famille. Chaque environnement ayant sa propre identité, il est difficile d'envisager des conditions favorables universelles. Néanmoins, le présent travail a la particularité de ne pas relever d'une science exacte, ce qui me rassure d'avoir noté tant de disparités dans les écrits.

5.1.2 Objectifs spécifiques

- Inventorier les facteurs de risque et de protection associés au concept d'élève à risque à partir des résultats probants de la recherche. La recherche a révélé que ces facteurs se trouvent dans l'environnement familiale et scolaire de l'élève, notamment dans les familles dysfonctionnelles et peu propices à l'épanouissement de l'élève ainsi que dans un environnement scolaire peu stimulant.
- Identifier et analyser les dispositifs mis en place afin d'optimiser les interventions extrascolaires destinées aux élèves à risque ainsi qu'à leur famille. L'analyse a montré qu'un suivi efficace des apprentissages à domicile passe par une bonne collaboration école-famille et une motivation tant chez le parent que chez l'élève. Néanmoins, j'ai réalisé que ces dispositifs pouvaient s'adapter à tous les types d'élèves.

La revue des écrits scientifiques s'est révélée très édifiante et assez complexe. En outre, les dispositifs d'optimisation suggérés sont disparates.

J'ai dû mobiliser de multiples ressources tant liées à mon domaine d'expertise qu'à d'autres domaines connexes comme la psychologie (facteurs de risque) et l'andragogie (éducation parentale).

5.2 Apprentissages réalisés

À la lumière des informations relevées, il me paraît réaliste d'affirmer que j'ai beaucoup appris tout au long de cette démarche de développement professionnel.

mitigées qu'ils peuvent avoir et qui sont relatives à leur classe sociale, leur éducation ou leur culture.

Ce document propose des pistes aux partenaires dans la lutte pour la réussite des élèves à risque dont les bonnes intentions ne pallient pas toujours le manque de connaissances. J'ai réalisé tout au long de ce développement professionnel l'importance de la mise en place d'une réelle et fructueuse collaboration école-famille. Je pense qu'une sollicitation de l'implication parentale pour un suivi efficace des apprentissages sera désormais mon cheval de bataille qui se perpétuera sans doute au-delà de ma maîtrise en éducation.

CONCLUSION

Le présent document précise les orientations et les articulations de mon projet de développement professionnel en cinq chapitres.

La poursuite des objectifs a été orientée par la méthodologie intégrative d'écrits de Jackson (1989) et les devis de recherche de Paillé (2008).

Les résultats obtenus m'ont permis d'appréhender partiellement les nuances relatives au concept d'élève à risque et d'analyser quatre principaux dispositifs jugés favorables au suivi extrascolaire. Notamment, la collaboration école-famille, l'intervention précoce, la motivation et le rituel des devoirs.

Outre cela, il faut noter que les conditions jugées optimales pour les interventions extrascolaires ne sont pas des stratégies universelles adaptées exclusivement aux élèves à risque. Mais elles pourraient tout aussi bien produire de bons résultats chez tout type d'élève.

Pour finir, je ne prétends pas détenir la quintessence en ce qui a trait au sujet à l'origine de cette démarche de développement professionnel. Néanmoins, c'est un privilège d'avoir pu tenter de faire la lumière sur le concept d'élève à risque, ainsi que quelques dispositifs favorables à l'optimisation des interventions extrascolaires.

RÉFÉRENCES

- Aloise-Young, P.A., Cruickshank, C. et Chavez, E. (2009). Cigarette smoking and perceived health in school dropouts : A comparison of Mexican American and non-Hispanic White Adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 27 (6), 497-507.
- Archambault, J et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal : Gaetan Morin.
- Association des cadres scolaires du Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et Saint-Laurent, L. (1996). *Intervention pédagogique auprès des élèves à risque du primaire : perspectives et prospectives. Actes du symposium sur les élèves à risque tenu à l'Université Laval en octobre 1995*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Avvisati, F., Besbas, B. et Guyon, N. (2010). Parental involvement in school : A literature review. *Revue d'économie politique*, 120, 759-778.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D., (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 568-582.
- Baudrit, A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque?* Bruxelles : De Boeck.
- Beaudoin, A., Simard, P., Turcotte, D. et Turgeon, J. (2000). *L'éducation familiale en milieu défavorisé : portrait québécois du programme d'action communautaire pour les enfants*. Québec : Sylvain Harvey.
- Beaupré, P., Roy, S., Bédard, A. et Fréchette, L.-É. (2004). La participation de l'élève et de ses parents à la démarche du plan d'intervention. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, numéro spécial*, 15, 46-49.
- Bergeron, A., Morel, M. et Thérien, I. (février 2002). *Portrait d'initiatives du milieu pour lutter contre la pauvreté*. Sous la direction de Bouchard, C. et Rayneault, M.-F., Observatoire montréalais des inégalités sociales et de la santé. Recupéré de <http://www.omiss.ca/recherche/pdf/abergeron.pdf>
- Bergeron, J., Chouinard, R. et Janosz, M. (2011). The impact of teacher-student relationships and achievement motivation on students' intentions to dropout according to socio-economic status. *US-China Education Review B*, (2b), 273-279.
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique sur la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs? *Informations sociales*, 161 (5), 46-54.

- Bonnet, J. et Strayer, F. F. (2000). Concordance dans le dépistage des enfants à risque pour les difficultés d'adaptation en milieu préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), 55-74.
- Bouchard, P. (2002). Le développement de l'adolescent : manifestation de comportement à risque, prévention et intervention en milieu scolaire. *Vie pédagogique*, 122, 11-16.
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, 34 (2), 190-213.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte*. PUF, Paris.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development : Research and perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 8 (3), 219-228.
- Cadieux, A., Boudreault, P. (2003). Effets d'une intervention parentale en lecture sur la connaissance du nom et des sons des lettres et la sensibilité phonologique d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 545-564.
- Callahan, K., Rademacher, J. A. et Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students. *Remedial & Special Education*, 19 (3), 131-141.
- Canada. Statistique Canada et Gilmore, J. (2010). Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm>
- Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (2), 307-324.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and Families : Creating Essential Connections for Learning*. New York, NY : Guilford Press.
- Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, Conseil supérieur de l'éducation et Moisan, M. (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire : avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1964). *Rapport Parent (2^e partie). Les structures pédagogiques du système scolaire*. Québec : Imprimerie Pierre Des Marais.
- Contant, H. (2009). *Exploration d'interventions pédagogiques sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Cooper, H, Lindsay, J. J. et Nye, B. (2000). Homework in the home : How student, family and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (4), 464-487.
- Cooper, H. M. (2001). Homework for all-in moderation. *Educational Leadership*, 58 (7), 34-38.
- Cooper, H. et Valentine, J.C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 143-153.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100 (5), 529-548.
- Deslandes, R. (2003, October). *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur jeune : liens avec le niveau de scolarité des parents et la structure familiale*. Conférence présentée dans le cadre au 7^e Symposium québécois de recherche sur la famille, Trois-Rivières, Québec.
- Deslandes, R. (2006). Designing and implementing school, family, and community collaboration programs in Québec, Canada. *The School Community Journal*, 16 (1), 81-105.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits, CQRS-MEQ action concertée.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global. *Vie pédagogique*, 126, 27-29.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), 411-433.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level : Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research*, 98 (3), 164-175.

- Deslandes, R. et Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 649-669.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'école. *Revue canadienne de l'éducation*, 31 (4), 836-860.
- Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'éducation et St-Onge, F. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève – Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'éducation.
- Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires et Vézina, G. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'éducation.
- Doray, P., Prévost, J. G., Delavictoire, Q., Moulin, S. et Beaud, J.-P. (2011) Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés*, 43 (2), 201-221.
- Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba et Johnson, D. (2005). *Stratégies d'apprentissage, mesures de soutien et interventions. Cap sur l'inclusion, puiser à même les ressources cachées : planification concernant les enfants marqués par les effets de l'alcool*. Winnipeg, Manitoba : Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse. Récupéré de <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/alcool/docs/04.pdf#page=10&zoom=auto,0,761>
- Emploi et Développement social Canada. (2014). *Apprentissage. Décrochage scolaire*. Récupéré de <http://www4.rhdcc.gc.ca/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=32>
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships : Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30 (1), 41-65.
- Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32 (1), 7-29.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 63.

- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Royer, É. et Potvin, P. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 563-583.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 363-383.
- Fortin L., Royer, É., Potvin, P., Marcoette, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), 219-231.
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals*, 6th edition, New-Jersey : Pearson Education.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. et Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 99-123.
- Granello, P. F. (2000). Revised behavioral problem checklist profiles of at-risk children : A comparison to normal and severely emotionally disabled children. *Journal of Research and Development in Education*, 33 (4), 278-284.
- Hallahan, D. P. et Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners : Introduction to special education* (10th ed.). Boston : Pearson/Allyn and Bacon.
- Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence : The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Heymann, S. J. et Earle, A. (2000). Low-income parents : How do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk? *American Educational Research Journal*, 37 (4), 833-848.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of School-Family Partnerships* (p. 30-60). New York, NY : Routledge.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A et Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la co-éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 649-663.
- Inaudi, A. (2005). L'accompagnement scolaire en ligne et les acteurs de l'institution scolaire. *Distances et savoirs*, 3 (3-4), 377-401.

- Jackson, G. B. (1989). La méthodologie des recensions intégratives d'écrits. 3, 11-28.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122 (Septembre), 105-127.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts : Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 525-549.
- Kanouté, F. (2003). *Les relations école-familles en contexte de défavorisation socioéconomique. Guide à l'intention des écoles*. Montréal, Québec : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.
- Kanouté, F. (2007). Les parents et leur rapport à l'école : une recherche en milieu défavorisé. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Question d'équité en éducation et formation* (p. 25-45). Montréal : Nouvelles.
- Kaufman, P., Alt, M. N. et Chapman, C. (2004, novembre). Dropout Rates in the United States : 2001 (NCES 2005-046). US Department of Education. National Center for Education Statistics. Washington, DC : US Government Printing Office.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville-Sainte-Agne : Éditions ÈRES – Fondation de France.
- Kralovec, E. et Buell, J. (2001). End Homework Now. *Educational Leadership*, 58 (7), 39-42.
- Larivée, S.J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 525-543.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Lueder, D. C. (2011). *Involving Hard-to-reach Parents : Creating Family/School Partnerships*. Lanham, Maryland : Rowman & Littlefield Education.
- Masten, A. S. et Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. Dans S. S. Luthar (dir.), *Resilience and Vulnerability : Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (574 p.). Cambridge, UK/New York : Cambridge University Press.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-famille : peut mieux faire*. Paris, France : ESF.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, Bureau de la direction des statistiques et des études quantitatives.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Noguès, D. (2010). L'action de la branche Famille dans le domaine des activités périscolaires et extrascolaires. *Informations sociales*, 161 (5), 66-69.
- OCDE (2006). *Transmission intergénérationnelle du désavantage socio-économique*. Paris : OCDE, Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales.
- Olivos, E. M. (2006). *The Power of Parents : A Critical Perspective of Bicultural Parent Involvement in Public Schools*. New York : Peter Lang.
- Paillé, P. (2008). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27, 2, 133-151
- Perrenoud, P. (2004). « Est-ce que tu as fait tes devoirs? » : une question inégalement persécutante. *Éducateur*, 10, 6-8.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, E. (2013). *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 16 (1), 1-23.
- Potvin, P. (2011). *Procédure de dépistage des élèves à risque au primaire*. Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA).
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, E. D., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2004). *Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage au secondaire*. CTREQ.
- Proulx, M.-E., Giasson, J., Saint-Laurent, L. (2008). Évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant. *McGill Journal of education*, 43 (1), 49-64.
- Raines, A. (1997). *Biosocial bases of violence*. New York : Plenum.
- Rousseau, N., Deslandes, R., Hardy, V., Fournier, H. et Bergeron, L. (2011). Perceptions des élèves du primaire à l'égard des devoirs et des leçons. *Revue de l'Université de Moncton*, 42 (1-2), 277-303.

- Rutter, M. (1994). *Child and Adolescent Psychiatry : Modern Approaches* (3rd ed.). Oxford : Blackwell Science.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Samson, A., Giasson, J., Saint-Laurent, L. (2000). *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7 (2), 163-186.
- Schmidt, S. et Ayotte-Thivierge, L. (2003). Interactions sociales et apprentissages mathématiques dans une classe d'élèves en difficulté grave d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 31 (2), 123-154.
- Schmidt, S., Université de Sherbrooke, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et Québec. Ministère de l'éducation. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'« élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Ministère de l'éducation.
- Service national du RÉCIT en adaptation scolaire. (2014). *Élèves à risque*. Récupéré de <http://www.recitadaptscol.qc.ca/spip.php?article110>
- Smith, D. D. (2007). *Introduction to Special Education : Making a Difference* (6th ed.). Boston/Toronto : Pearson/Allen and Bacon.
- Spiker, D., Hebbeler, K., Wagner, M., Cameto, R. et McKenna, P. (2000). A framework for describing variations in state early intervention systems. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (4), 195-207.
- Statistique Canada (2005). Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences. *Questions d'éducation*. 2 (4).
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine* (1^{re} éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Tessier, O., Schmidt, S. (2007). Élève à risque : origine, nature du concept et utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 559-578
- Tomlinson, C.A. (2010). *Vivre la différenciation en classe*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

- Turney, K. G. (2009). Barriers to school involvement : Are immigrant parents disadvantaged? *Journal of Educational Research*, 102 (4), 257-271.
- Van Grunderbeeck, N., Théoret, M., Chouinard, R. et Cartier, S. C. (2004). *Suggestion de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Vatz Laaroussi, M., Levesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C. et Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Sherbrooke, Québec : Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.
- Vatz Laaroussi, M., Rachedi, L. et Kanouté, F. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 2008-2291.
- Verrette, M. (2010). Les activités parascolaires au collège de Saint-Boniface d'après les annuaires (1885-1968). *Cahiers franco-ontariens de l'Ouest*, 23 (1-2), 63-115.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : comment donner à l'élève les clés de sa réussite* (1^{re} éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Viotot-Goeldel, C. (2006). *Aider l'apprenti lecteur en difficulté à l'école primaire : une perspective comparée. Essai d'analyse théorique et praxéologique des processus d'aide dans les classes de l'enseignement primaire en France au Québec et dans le Bade-Wurtemberg* (thèse de doctorat, Université Lyon 2, Lyon, France).
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Les problèmes internalisés*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Weisser, M. (2011). Un tutorat pour favoriser l'ambition scolaire : du dispositif *a priori* à la situation vécue. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44 (1), 41-63.
- Xu, J. et Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103 (5), 503-536.
- Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement : The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (4), 397-417.

ANNEXE A

**TABLEAU DE SYNTHÈSE DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION
ADAPTÉ DE MEQ (2003)**

Facteurs de risque	Facteurs de protection
Facteurs de risque prénataux Maternité précoce Toxicomanie Isolement social Grossesse à risque	<ul style="list-style-type: none"> • Orientation vers des programmes d'aide dans des centres communautaires et services médicaux • Développement de l'estime de soi
Facteurs de risque périnataux et postnataux Primipares Isolement social Pauvreté Sous-scolarité	<ul style="list-style-type: none"> • Orientation vers des programmes d'aide dans des centres communautaires et services médicaux • Suivi psychosocial • Aide alimentaire • Répit dépannage
Facteurs individuels Isolement	Dépistage précoce de la problématique Développement des habiletés sociales
Facteurs familiaux Discipline inconsistante ou mesure coercitives drastiques Manque de motivation Toxicomanie Dysfonctionnement familial	Encadrement ferme et positif de la part des parents Promotion de la lutte contre la toxicomanie, le tabagisme l'alcoolisme Communication entre les membres de la famille
Facteurs scolaires Faible rendement scolaire Isolement, rejet par les pairs Comportement antisociaux	Suivi scolaire adéquat Collaboration école-famille Sentiment d'appartenance au milieu scolaire Motivation
Facteurs socioéconomiques Familles défavorisées Scolarité des parents	Mesures d'aide financière pour les familles Soutien aux apprentissages (coaching) offert aux parents

ANNEXE B

TABLEAU DE RECENSION DE QUELQUES ACTIVITÉS EXTRASCOLAIRES

NOM	DESCRIPTION	CLIENTÈLE	LIEU
<p>HPPY Ottawa (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters)</p> <p>Gratuit</p>	<p>Intervention à domicile pour éduquer les parents dans la stimulation précoce des enfants d'âge préscolaire.</p>	<p>Enfants d'âge préscolaire (3-4 ans)</p> <p>Familles à faible revenu</p> <p>Priorité aux familles immigrantes</p>	<p>À domicile</p>
<p>Regroupement Ethnoculturel des Parents Francophones d'Ottawa [REPFO]</p> <p>Gratuit</p>	<p>Interaction parent-école</p> <p>Appui aux apprentissages</p> <p>Prévention du décrochage</p> <p>Adaptation au contexte culturel canadien</p>	<p>Élèves du secondaire ethnoculturel inscrits dans une école francophone</p>	<p>Au siège du REPFO et dans les écoles secondaires</p>
<p>PATRO Ottawa (Patronage)</p> <p>Gratuit</p>	<p>Club de devoirs (5 à 11 ans)</p> <p>Activités récréatives sportives, artistiques</p> <p>Activités pastorales</p>	<p>Jeunes, adultes, aînés</p> <p>Adultes ayant une déficience intellectuelle</p>	<p>Au siège du PATRO</p>
<p>Relais (club de devoirs)</p> <p>Gratuit</p>	<p>Activités extrascolaires et récréatives</p> <p>Lutte contre le décrochage</p> <p>Appui aux parents</p>	<p>Enfants à risque d'âge préscolaire et primaire</p> <p>Secondaires</p> <p>Jeunes à risque</p> <p>Familles monoparentales</p> <p>Familles défavorisées</p>	<p>Après l'école trois soirs par semaine</p>

NOM	DESCRIPTION	CLIENTÈLE	LIEU
Quantum Opportunities Program [QOP] Gratuit	Lute contre le décrochage Promotion de la diplomation	Jeunes à risque de 14 à 19 ans Élèves de 9 ^e défavorisés	Offert pendant 4 ans après l'école dans 3 écoles (Louis-Riel, Omer-Deslauriers, De la Salle)
SOS Devoirs Programme d'aide aux devoirs en ligne Gratuit	Services directs de clavardage et de téléphone pour le soutien aux devoirs	Élèves des écoles de langue françaises de l'Ontario de la 1 ^{re} à la 12 ^e année	Offert du lundi au jeudi de 15h30 à 21h
Allo prof Programme d'aide aux devoirs en ligne Gratuit	Un service téléphonique et 6 services en ligne d'aide aux devoirs	Tous les élèves du Québec et leurs parents	Offert du lundi au jeudi de 17h à 20h
Parent partenaire en éducation [PPE] 75 \$ Initié en 1940, adopté en 2000	Organisme qui s'engage à outiller les parents franco-ontariens à s'affirmer dans leur rôle de premier éducateur	Parent franco-ontarien appartenant à un conseil d'école	Forums Discussions Conversations Ateliers Formations Intranet
www.bruxellestempslibre.be	Activités extrascolaires francophones	2,5 ans à 12 ans	Après l'école et pendant les vacances