UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PRATIQUES ÉDUCATIVES PARENTALES ET L'AUTONOMIE DE L'ENFANT : ATELIERS D'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS D'ORIGINE VIETNAMIENNE PERMETTANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DE LEUR ENFANT LORS DES DEVOIRS ET DES LEÇONS AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

RAPPORT D'INTERVENTION
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
THI KIM NGOC VU

OCTOBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce que j'achève aujourd'hui est grâce au soutien et à la confiance de nombreuses personnes.

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, Mme Gina Lafortune, pour ses précieux conseils et son soutien indéfectible tout au long de ma démarche. Je n'y serais pas arrivée sans vous. Merci également à la Direction et à mes professeurs du Département des Sciences d'éducation et formation spécialisées, de même qu'aux correctrices et membres du jury qui se sont penchées avec bienveillance sur mon travail. Je remercie aussi Mme Chantal Gamache et Mme Louise Martineau, qui m'ont appuyée tout en m'aidant à approfondir mes connaissances de la langue française.

Enfin et du fond du cœur, grand merci à mon conjoint, Charles Melanson, à mes enfants et à mes proches. Vos encouragements, votre compréhension et la patience dont vous avez fait preuve en m'accordant le temps nécessaire pour mener ce projet à terme n'ont pas de prix!

Merci, lecteurs et lectrices, de l'intérêt et de l'attention que vous porterez à mon travail d'intervention.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX vii

RÉSUMÉ viii

ABSTRACT x

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE 3

1.1 Les personnes d'origine vietnamienne à Montréal : immigration et défis d'intégration 3

1.2 Les défis vécus par les parents vietnamiens dans le suivi scolaire de leurs enfants 6

1.3 Les pratiques éducatives parentales des familles vietnamiennes 8

1.3.1 Les pratiques éducatives parentales au Vietnam 8

1.3.2 Les pratiques parentales des familles d'origine vietnamienne en contexte migratoire 10

1.4 Le contexte de l'intervention : le Centre d'accompagnement scolaire 12

1.5 L'origine du projet d'intervention 14

1.5.1 Le constat de besoin d'autonomie des enfants fréquentant le Centre d'accompagnement scolaire 15

1.5.2 Les obstacles rencontrés par les parents vietnamiens 17

1.6 Objectif général de l'intervention 19

CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE 20

2.1 Le concept d'autonomie 20

2.1.1 Le développement de l'autonomie 21

2.1.2 Les liens entre l'autonomie et la motivation 24

2.1.3 Autorégulation 26

2.2 Les pratiques éducatives parentales qui favorisent le développement de l'autonomie 28

2.2.1 Les pratiques éducatives parentales favorables 28

2.3 Le rôle parental et l'influence des pratiques éducatives parentales durant la période de la réalisation des devoirs à domicile 31

2.3.1 Le rôle des parents durant la période des devoirs 32
2.3.2 Les pratiques parentales favorables à la réalisation des devoirs 32

2.4 Le but général de l'intervention 34

CHAPITRE III PLAN D'INTERVENTION 36

3.1 Le profil des participants et le processus de recrutement 36

3.2 L'approche utilisée dans l'intervention 37

3.2.1 La durée de l'intervention 38
3.2.2 Le déroulement de l'intervention 39
3.2.3 La première étape 41
3.2.4 La deuxième étape 42
3.2.5 La troisième étape 45
3.2.6 La quatrième étape 45

3.3 Le cadre d'analyse de l'intervention 46

3.4 Les précautions éthiques de l'intervention impliquant des sujets humains 46

CHAPITRE IV RÉALISATION DE L'INTERVENTION, RÉSULTATS ET DISCUSSION 48

4.1 Présentation du contexte général de l'intervention 48

4.1.1 Rappel des objectifs et des étapes de l'intervention 48
4.1.2 Durée de l'intervention et atmosphère générale 49
4.1.3 Profil des participants 50

4.2 Déroulement de l'intervention et résultats 51

4.2.1 Étape 1 : Démarrage – Identification des besoins de chaque duo mère-enfant 51
4.2.2 Étape 2 : Accompagnement 58
4.2.3 Étape 3 : Suivi – ateliers d'observation des interactions parent-enfant durant les devoirs 64
4.2.3.1 Famille 1 65
4.2.3.2 Famille 2 67
4.2.3.3 Famille 3 70
4.2.4 Étape 4 : Évaluation de l'intervention 74
4.2.5 Faible présence parentale 75
4.2.6 Communication entre les parents et le personnel pédagogique 75

4.2.7 Styles parentaux inadéquats 76
4.2.8 Pratiques parentales favorables au développement de l'autonomie 76
5.1 Analyse des résultats de l'intervention 78
5.1.1 Objectif 1 79
5.1.2 Objectif 2 81
5.1.3 Objectif 3 92
5.2 Limites de l'intervention 93
5.3 Contributions potentielles 94

CONCLUSION 96

ANNEXE A LES CONCEPTS-CLÉS 99

ANNEXE B LETTRES DE CONSENTEMENT PARENTAL 101

ANNEXE C RÉSULTATS DE LA CONSULTATION MENÉE AUPRÈS DES PARENTS (PRÉ-TERRAIN) 109

ANNEXE D QUESTIONNAIRE PRÉLIMINAIRE 111

ANNEXE E GRILLES D'OBSERVATION DES INTERACTIONS ET DE LA RELATION PARENT-ENFANT DURANT LA PÉRIODE DES DEVOIRS 117

ANNEXE F GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS (REMIS AUX PARENTS À LA FIN DE L'ATELIER COLLECTIF) 123

ANNEXE G AUTO-ÉVALUATION DE L'ATELIER PARENTS-ENFANTS ... 161

ANNEXE H ÉCHÉANCE DE L'INTERVENTION SUGGÉRÉE en 2017 164

RÉFÉRENCES 167

LISTE DES FIGURES

Figure Page

3.1 Déroulement des étapes du projet d'intervention 42

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Déroulement de l'atelier collectif pour les parents	45
4.1	Étapes du plan d'intervention	52
4.2	Profil des duos mère-enfant	55

RÉSUMÉ

Nous avons réalisé un projet d'intervention auprès des parents d'origine vietnamienne pour l'adoption de pratiques parentales favorisant le développement de l'autonomie de leurs enfants pour la réalisation des devoirs. L'intervention comportait trois objectifs précis : observation des pratiques usuelles de suivi des travaux scolaires des enfants à la maison, ateliers d'accompagnement pour l'adoption de pratiques parentales favorables au développement de l'autonomie des enfants pour la réalisation des travaux scolaires et évaluation des progrès des parents pour la gestion de l'autonomie des enfants. L'intervention a été menée auprès de trois familles satisfaisant aux critères suivants : (1) emploi de pratiques parentales peu favorables au développement de l'autonomie de l'enfant pour la réalisation des devoirs; (2) désir des parents d'appuyer le développement de l'autonomie de l'enfant, mais difficulté à y parvenir; (3) manque de temps pour la supervision des travaux scolaires de l'enfant; et (4) méconnaissance des outils nécessaires pour aider l'enfant présentant des difficultés scolaires. Durant notre intervention, nous avons cerné cinq facteurs défavorables au développement de l'autonomie des enfants communs aux trois familles : faible présence parentale, problèmes de communication avec l'école reliés à la barrière linguistique, styles parentaux inadéquats, absence d'une routine établie pour la réalisation des devoirs et méconnaissance des pratiques éducatives favorisant le développement de l'autonomie pour la réalisation des devoirs. Il y a des limites à notre intervention, dont sa courte durée, l'impossibilité d'observer les résultats obtenus sans être influencés par notre présence et les aspects situationnels échappant à notre contrôle (difficulté à assurer la présence parentale durant la période des devoirs et, surtout, barrière linguistique). Notre intervention a toutefois contribué à résoudre les problèmes de méconnaissance des pratiques éducatives favorables au développement de l'autonomie des enfants. Les parents participants connaissent maintenant les changements à apporter pour favoriser le développement de l'autonomie et appuyer la réussite scolaire de leurs enfants. Sans être parfaits, les résultats de notre intervention sont globalement satisfaisants et nous croyons à la pertinence de notre démarche, que d'autres chercheurs pourront reproduire ou adapter afin d'aider des parents d'autres groupes minoritaires dont les enfants éprouvent des difficultés scolaires.

Mots clés : autonomie de l'enfant, travaux scolaires, pratiques parentales favorables, supervision, intervention, origine vietnamienne

ABSTRACT

We implemented our intervention to help parents of Vietnamese origin to adopt parental practices contributing to children's autonomy development for schoolwork. Our intervention was based on three specific goals : to observe the parents' usual practices for the schoolwork follow-up at home, to hold coaching workshop for the adoption of positive parental practices for autonomy's development in their children, and to evaluate the parents' progression in their children's autonomy management. Three families were selected to take part to our intervention, based on the following criteria: (1) use of parental practices not favorable to the development of children's autonomy; (2) parents eager to support their children autonomy's development, but unable to do so; (3) lack of time for the supervision of their children homework; and (4) unawareness of the tools needed to help their children with academic issues. In the context of our project, we identified five factors, common to the three families, that were unfavorable to the children' autonomy's development : low parental presence, communication issue between parents and school arising from language barrier, unsuitable parental styles, lack of a formal schoolwork routine and unawareness of positive educational practices for the schoolwork autonomy's development. Our intervention had some limits, including its short time span (1 month), the impossibility to observe its results unaffected by our presence, as well as the situational aspects beyond our control (lack of time reducing the parents' availability for homework supervision, and, particularly, the language barrier). However, our intervention contributed to resolve the problems related to the unawareness of the parental practices supporting the children' autonomy's development. The participating parents are now aware of the changes they need to implement to help their children to develop their autonomy and offer hem a better chance of academic success. Overall, the results of our intervention were positive and demonstrated the relevancy of our approach, which could be reproduced or adapted with success by other researchers aiming to help parents from other minority groups to support their children with academic issues.

Keywords : children' autonomy development, schoolwork, positive parental practices, supervision, intervention, Vietnamese origin

INTRODUCTION

L'éducation familiale est et a toujours été la première source d'influence dans la vie d'un enfant, et elle est par conséquent primordiale. Elle est composée des interactions éducatives fondamentales entre les parents et leurs enfants, et la qualité de ces interactions joue un rôle important dans le développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1977). Des études supplémentaires ont également démontré que les pratiques parentales jouent un rôle important dans le développement socioaffectif de l'enfant (Baude et Zaouche Gaudron, 2013), dans son développement cognitif (Beauregard *et al.*, 2009) et dans sa réussite scolaire (Kanouté, 2006).

Dans le cadre de ce projet d'intervention, nous nous intéressons particulièrement à l'influence des pratiques parentales sur le développement de l'autonomie de l'enfant. Cette autonomie est une compétence transversale (MELS, 2006) qui constitue un élément médiateur essentiel à la réussite scolaire. Lorsqu'un enfant manque d'autonomie, il dépend entièrement de ses parents et, sans une supervision parentale adéquate, il peut bâcler ou négliger de faire ses travaux scolaires. Ces caractéristiques inquiètent de nombreux parents d'origine vietnamienne dont les enfants sont particulièrement susceptibles de présenter des difficultés académiques.

C'est encore plus vrai pour la proportion (importante) des parents d'origine vietnamienne dont la maîtrise de la langue française est faible et qui, pour cette raison, éprouvent des difficultés à assurer efficacement le suivi des travaux scolaires de leurs enfants. Notre intervention cible donc ces parents et vise à les aider à améliorer leurs pratiques parentales afin de favoriser le développement de l'autonomie de leurs enfants.

Ce projet découle de préoccupations qui ont émergé dans le cadre de notre travail dans un Centre d'accompagnement scolaire. Au bout de dix années d'expérience de travail

dans ce Centre, nous avons réalisé que malgré nos efforts bien intentionnés, nous ratons trop souvent notre cible. Pour rendre notre approche plus holistique, nous devons prendre en compte le problème à résoudre pour les nombreux enfants d'origine vietnamienne qui fréquentent notre établissement, c'est-à-dire, l'inadéquation entre les objectifs éducatifs des parents pour leurs enfants et les pratiques éducatives employées à cette fin. À nos yeux, ce projet d'intervention est donc moins un aveu de l'échec de notre démarche professionnelle que sa suite logique.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Nous présenterons dans ce chapitre une brève histoire de l'immigration des Vietnamiens à Montréal, puis nous aborderons les défis d'intégration et les difficultés d'insertion économique, sociale et culturelle vécus par les parents d'origine vietnamienne et leurs enfants. Nous expliquerons ensuite les raisons d'être du Centre d'accompagnement scolaire ainsi que les problèmes récurrents auxquels le personnel est confronté, que nous avons cherché à résoudre en élaborant et en mettant en œuvre ce projet d'intervention. Finalement, nous décrirons les objectifs du projet d'intervention.

1.1 Les personnes d'origine vietnamienne à Montréal : immigration et défis d'intégration

Au Québec, la population vietnamienne s'est établie à partir de quatre vagues migratoires successives. La première vague, arrivée avant 1975, était constituée de quelques dizaines d'étudiants qui avaient bénéficié de bourses d'études. La deuxième vague, arrivée entre 1975 et 1978, était quant à elle composée de professionnels, de fonctionnaires et de commerçants des « classes moyennes supérieures urbaines » (Dorais, 2007, p.23). Une bonne partie des 6 200 Vietnamiens de la première vague,

qui vivaient sous le régime socialiste au Vietnam avant 1975, a été à l'origine de la communauté vietnamienne à Montréal.

La majorité des immigrants de cette seconde vague étaient des *boat people*. Ils étaient issus de toutes les classes sociales et ne parlaient ni le français ni l'anglais (Dorais, 2007, p. 26). La plupart d'entre eux n'avaient pas de famille au Canada et, malheureusement, leur arrivée coïncidait avec une période de récession économique, rendant plus difficile encore leur intégration à la société d'accueil. Les quelque 59 000 personnes arrivées entre 1979 et 1982, formant la troisième vague, étaient en grande partie des Vietnamiens d'origine chinoise ayant séjourné un certain temps dans des camps de transit situés en Thaïlande, en Malaisie, en Chine, aux Philippines et en Indonésie. Ces immigrants vietnamiens ont été admis au Québec sous trois catégories administratives : regroupement familial, humanitaire (réfugié) et indépendant (MICC), ou immigrant économique (Cousineau et Bourdabat, 2009).

En 2011, la communauté vietnamienne du Québec était composée de 42 480 individus appartenant quasiment tous à une minorité visible. Parmi les membres de cette communauté, 91,7 % habitaient sur le territoire de la région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal, cette proportion étant pratiquement la même aujourd'hui. La communauté vietnamienne de Montréal compte 62,5 %, d'immigrants de la première génération (nés à l'étranger) et 37,5 % d'immigrants de la deuxième génération (nés au Canada et dont au moins un parent est né à l'étranger) (Statistique Canada, 2011).

La communauté s'est établie avec le soutien des structures communautaires appuyant l'intégration à la société québécoise et l'apprentissage de la langue française. Même si la communauté vietnamienne s'est très bien intégrée à la société québécoise, les différentes vagues d'immigration que nous venons de décrire ont dû relever plusieurs défis : l'apprentissage d'une nouvelle langue, la recherche d'emploi et de logement, la non-reconnaissance des diplômes et de l'expérience de travail acquise à l'étranger et,

aussi, il faut le reconnaître, une certaine forme de discrimination freinant le processus d'insertion du marché de l'emploi (Dorais, 2007; Chicha et Charest, 2008; Lenoir-Achdjian et Morin, 2008).

L'étude de Piché, Renaud et Gingras (2002) révèle que les Vietnamiens mettent presque dix fois plus de temps que les Québécois à accéder à l'emploi et que près d'un tiers des membres de cette population (30 %) mettent plus de trois ans à trouver du travail. Des données supplémentaires publiées par Statistique Canada (2011) nous donnent un aperçu plus juste encore des inégalités qui persistent entre cette communauté d'immigrants et les Québécois : les revenus moyens et médians (33 674 $ et 20 940 $, respectivement) des Vietnamiens sont inférieurs à ceux de la population québécoise (36 352 $ et 28 099 $). Ayant un revenu moyen inférieur à celui des Québécois de naissance, il leur est plus difficile de trouver un logement et, souvent, ils doivent se tourner vers des quartiers économiquement défavorisés.

L'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2011 (Statistique Canada, 2011) nous apprend en outre que 23,3 % des personnes d'origine vietnamienne ne détiennent pas de certificat ou diplôme reconnu ni d'une formation reconnue au pays. Seulement 30,11 % des immigrants d'origine vietnamienne possèdent un diplôme universitaire, sans que cela les protège contre la précarité de l'emploi. D'une manière générale, les personnes d'origine vietnamienne occupent des emplois en deçà de leurs qualifications et de leur niveau de scolarité réels (Chicha et Charest, 2008).

Selon Chicha et Charest (2008), un des facteurs essentiels du succès sur le marché du travail est la maîtrise de la langue du pays d'accueil. Or, apprendre une langue est un défi pour les nouveaux arrivants. La durée de l'apprentissage, le niveau d'enseignement parfois inadapté à leurs besoins ainsi que les places contingentées dans les cours offerts limitent l'apprentissage de la langue d'accueil et font partie des principaux obstacles à l'intégration des membres de ce groupe (Lenoir-Achdjian, et Morin, 2008).

En fait et ce que confirment les données compilées par Statistique Canada (2011), 57 % des membres de la communauté vietnamienne vivant au Québec parlent une autre langue que le français ou l'anglais à la maison. Seuls 19,3 % d'entre eux ont le français comme langue maternelle. Les obstacles à l'intégration socioprofessionnelle auxquels les personnes d'origine vietnamienne sont confrontées ont un impact sur le suivi du cheminement scolaire de leurs enfants, des répercussions que nous décrivons dans la section qui suit.

1.2 Les défis vécus par les parents vietnamiens dans le suivi scolaire de leurs enfants

L'une des raisons pour lesquelles la plupart des parents issus de l'immigration prennent la décision de quitter leur pays est, sans nul doute, la volonté de donner à leurs enfants des perspectives éducatives leur permettant d'accéder à une carrière et d'échapper à la pauvreté. La cruelle ironie est que ces parents sont souvent ceux qui éprouvent le plus de difficulté à aider leurs enfants dans leur cheminement scolaire. Les parents d'origine vietnamienne qui ont un faible niveau de maîtrise de la langue française sont tout simplement incapables de réaliser le suivi scolaire de leurs enfants, sans parler de leurs conditions de vie difficiles (Dorais, 2007), qui ont également un impact négatif sur la performance scolaire de leurs enfants.

Dans son étude sur les Vietnamiens de Montréal (2007), Dorais décrit les contraintes qui découlent de la nécessité, pour les deux parents, de travailler à plein temps afin de subvenir aux besoins familiaux, surtout pendant les premières années suivant leur arrivée à Montréal. De longues journées de travail (sans parler des difficultés langagières) laissent à ces parents bien peu de temps pour participer au suivi scolaire de leurs enfants et leur fournir un soutien adéquat. Le manque de temps s'ajoute aux

autres facteurs expliquant la faible participation (ou l'incapacité) des parents d'origine vietnamienne au suivi scolaire de leurs enfants.

Sur le plan de l'éducation, Dorais (2007) met en lumière un autre élément d'intérêt, à savoir, les disparités importantes entre les niveaux de scolarité des hommes et des femmes au Vietnam. Si les hommes atteignent assez régulièrement un niveau de formation universitaire, les femmes n'atteignent (en moyenne) qu'un niveau secondaire. Statistique Canada (2011) nous apprend que près de la moitié (45,1 %) des personnes d'origine vietnamienne de 15 ans ou plus vivant au Québec ne détiennent pas de diplômes d'études secondaires et que, parmi celles-ci, on compte plus d'hommes (32,1 %) que de femmes (28,1 %) possédant un diplôme universitaire.

Malgré cet écart entre le niveau de scolarité des hommes et des femmes, ce sont souvent les mères qui assument la responsabilité du suivi scolaire de leurs enfants (pour des raisons culturelles, sur lesquelles nous reviendrons plus tard). Cela dit, les parents vietnamiens accordent une grande valeur à l'éducation et leurs enfants se comportent en conséquence. En effet, 80 % des jeunes Viéto-Québécois âgés de 15 à 24 ans (de la deuxième génération) fréquentaient toujours un établissement d'enseignement en 2001 (Dorais, 2007).

Dans la section qui suit, nous nous pencherons sur les pratiques éducatives parentales typiques des familles vietnamiennes, lesquelles, à notre connaissance, n'ont jamais fait l'objet d'une étude. Nous avons toutefois trouvé deux recherches, réalisées en France, qui examinent le lien entre les pratiques éducatives des parents et le développement de l'autonomie (Hoang, 2005; Trinh, 2011). Nous nous appuierons essentiellement sur ces deux études dans la section suivante.

1.3 Les pratiques éducatives parentales des familles vietnamiennes

Dans la plupart des cultures, le processus de socialisation des enfants commence par l'encadrement réalisé à la maison par les parents. Pour mieux comprendre l'origine des pratiques éducatives des parents qui sont au cœur de notre projet, il est nécessaire de fournir une brève description de la conception du rôle parental au Vietnam, ainsi que de quelques éléments clés de cette culture.

1.3.1 Les pratiques éducatives parentales au Vietnam

L'éducation des enfants et les pratiques éducatives dans la société vietnamienne sont le produit de la longue histoire de ce pays. Au fil des siècles, les apports culturels et religieux divers (par le biais des occupations chinoise, française, puis américaine) se sont multipliés et ont façonné cette civilisation. Sous leur influence, les pratiques culturelles des Vietnamiens se sont graduellement transformées.

> Dans la famille vietnamienne, l'éducation familiale doit assurer la transmission des normes morales et sociales. L'apogée de l'éducation de l'enfant est de maintenir la solidarité familiale, communautaire et même, nationale. L'enfant se définit par ses liens et ses rôles; en tant que fils ou fille de ses parents, il assure la succession d'une autre génération pour suivre les ancêtres, comme membre de sa collectivité. (Hoang, 2005, p. 103).

Les doctrines de Confucius et d'autres valeurs issues des religions bouddhiste, taoïste, catholique romaine, cultiste et caodaïste servent de cadre de référence aux parents dans l'éducation des enfants au Vietnam et orientent toujours fortement les pratiques sociales d'une majorité de la population, même si elles ont beaucoup évolué sous les influences successives des colonisations et des régimes politiques, et ce en fonction de la région du pays – Nord, Centre ou Sud.

Dans le microsystème que constitue la cellule familiale vietnamienne traditionnelle, les rôles sont définis avec précision (Hoang, 2005). Le père occupe le premier rang tant sur pour l'autorité que les obligations, et se doit de demeurer distant et coercitif, voire contrôlant. Son pouvoir sur les membres de la famille est total et les enfants doivent accepter son influence. La mère doit quant à elle agir avec douceur. Son style parental est rigoureux et cohérent avec celui du père, envers lequel elle est tenue de manifester une certaine déférence.

Dans cette cellule familiale traditionnelle, l'enfant est serviable envers ses parents et respectueux de leur autorité. Tolérant, soumis et à l'écoute de ses aînés en général, il doit apprendre à assumer ses responsabilités et à acquérir une certaine forme d'indépendance le plus tôt possible. Les attentes envers les enfants diffèrent selon l'âge et le genre. Les fils sont (généralement) plus valorisés que les filles, car ils sont traditionnellement porteurs du nom de la famille et responsables de soutenir leurs parents à la retraite.

Dans la famille vietnamienne moderne, on observe une légère variante de ce modèle de pratiques éducatives parentales. Bien que la structure du modèle éducatif traditionnel soit maintenue dans les grandes lignes, la différenciation dans la préparation des rôles selon le genre est (un peu) plus souple dans la famille vietnamienne contemporaine. Il n'est plus aussi rare de voir les pères manifester de l'affection à leurs enfants, ou des jeunes filles faire face aux mêmes attentes sur le plan de l'éducation et de la carrière que leurs frères, par exemple. Toutefois, les rapports des enfants vis-à-vis de leurs parents n'ont pas changé. Les enfants des deux sexes doivent accepter les contraintes associées à chaque nouvelle responsabilité quotidienne, ce qui ne semble pas contraire au développement progressif de l'autonomie (Hoang, 2005).

Le style parental de la famille vietnamienne traditionnelle peut être qualifié de rigide par rapport au modèle québécois. En effet, les croyances et les traditions continuent de

jouer un rôle essentiel, et les normes culturelles façonnent toujours les pratiques parentales (dans Hoang, p. 105).

1.3.2 Les pratiques parentales des familles d'origine vietnamienne en contexte migratoire

Tous les immigrants, quelles que soient leur origine ethnique et la raison pour laquelle ils ont immigré, se heurtent à des défis durant le processus d'acculturation, soit pendant les années qui suivent leur arrivée dans le pays d'accueil. L'acculturation peut être définie comme étant « l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec des changements subséquents dans les types de culture originaux de l'un ou des deux groupes » (Clanet, 1993, p.71). Selon Berry (2005), le processus d'acculturation des immigrants est souvent assez long et ne s'achève véritablement qu'à l'arrivée de la génération suivante.

Si nous revenons spécifiquement sur le cas des immigrants vietnamiens à Montréal, Dorais (2009) souligne que la plupart des parents se sont bien intégrés dans leurs sociétés d'accueil, mais ont tout de même conservé une identité propre et des liens transnationaux avec leurs propres parents et la diaspora vietnamienne. La plupart d'entre eux sont conscients de partager des « racines » communes, des valeurs culturelles et des expériences migratoires qui les définissent en tant que « Vietnamiens » (Dorais, 2009).

Nous pensons que ces valeurs culturelles partagées influencent les pratiques éducatives parentales des familles d'origine vietnamienne vivant à Montréal. Dans son étude de 2009 sur la communauté vietnamienne montréalaise, Dorais souligne l'importance d'un ensemble de valeurs et de pratiques héritées du pays d'origine pour les membres de ce groupe, corroborant ainsi les postulats de Hoang (2005). La cohésion et la solidarité familiale ainsi que le collectivisme, entre autres, font partie de ces valeurs.

Les plus jeunes membres de la famille doivent montrer leur respect envers les plus âgés en prenant en compte l'importance (hiérarchique) associée à chaque rang : grand-père, grand-mère, père, mère, oncle, tante, frère, sœur et les autres membres de la famille élargie.

Dorais ajoute toutefois que les parents vietnamiens installés en France valorisent la piété filiale ainsi que l'application des enseignements reçus, et que ces valeurs fondamentales influencent les pratiques éducatives associées au développement de l'autonomie.

Sur le plan de l'autonomie, à présent, Hoang (2005) note que les parents vietnamiens accordent plus d'importance à la dimension qui consiste à « apprendre à assumer la vie », ou à la nécessité pour l'enfant d'acquérir rapidement la capacité de se débrouiller et d'assumer ses responsabilités. En revanche, ils accordent moins d'importance à l'autre dimension de l'autonomie qui consiste à « encourager l'indépendance et l'individualisation » (Hoang 2005, p. 218). Cette deuxième dimension englobe la maîtrise de soi, la capacité de s'occuper de soi-même, le sens des responsabilités et l'esprit d'initiative.

En ce qui a trait à cette deuxième dimension, « l'indépendance et l'individualisation », les parents vietnamiens se méfient des concepts associés tels que « laisser l'enfant jouer seul » ou « laisser l'enfant prendre des risques quand il grandit », bien qu'il s'agisse là de pratiques parentales perçues comme étant favorables à une meilleure autonomie chez l'enfant (Deslandes, 2000). Le soutien affectif, qui est un autre élément essentiel de la relation parent-enfant et du développement de l'autonomie (Deslandes, 2000), est aussi très valorisé par les parents vietnamiens vivant en France (Hoang, 2005; Trinh, 2011).

Dans l'étude de Hoang (2005, p. 208), on explique également que les « pratiques éducatives parentales sont affectées par les caractéristiques socioculturelles de la famille, par l'identité des parents et par celle de l'enfant ». Le style parental diffère

notamment en fonction de la classe sociale, comme en attestent les scores d'encouragement à l'autonomie plus élevés chez les personnes de la classe moyenne que celles qui vivent en milieu défavorisé.

Les attentes des parents sur le plan du comportement et des apprentissages diffèrent également en fonction de l'âge de l'enfant et de son rang. Les aînés reçoivent plus d'encouragements à développer leur autonomie, puisqu'ils sont destinés à devenir les piliers de leur famille (Hoang, 2005). Nous pensons qu'il faut prendre ces éléments en compte pour les familles d'origine vietnamienne vivant à Montréal, particulièrement celles qui nous intéressent et qui vivent en milieu défavorisé. Nous nous intéressons aux familles dont les enfants sont de la deuxième génération, c'est-à-dire, ceux qui sont nés au Québec et dont un ou les deux parents sont d'origine vietnamienne.

1.4 Le contexte de l'intervention : le Centre d'accompagnement scolaire

Le Centre d'accompagnement scolaire a été fondé en 2008 dans le quartier Villeray pour aider les enfants québécois d'origine vietnamienne fréquentant l'école primaire. Le Centre a vu le jour à la suite d'une consultation menée auprès d'une cinquantaine de familles d'origine vietnamienne dans une église à Montréal. Les parents qui ont répondu au questionnaire ont exprimé un vif désir de bénéficier du service d'accompagnement scolaire, le service d'aide aux devoirs étant le plus sollicité parmi les formes d'aide proposées. Avec la collaboration de deux enseignants bénévoles, nous avons fondé notre Centre d'accompagnement scolaire dans le but d'offrir aux parents une assistance dispensée dans leur langue maternelle.

Services offerts au Centre et profil des familles qui le fréquentent

Le Centre offre aux parents un service de consultation pédagogique qui consiste à les accompagner dans le cadre des communications parent-école. Un service d'aide aux devoirs et de tutorat est également offert aux enfants. Le but de cet accompagnement est de soutenir la réussite en mathématiques et en français, principalement. En raison d'un manque en ressources humaines, la capacité du Centre se limite à un maximum de 50 élèves du niveau primaire et de 40 parents par année. Ceux-ci sont aiguillés vers le Centre par les enseignants, les écoles ou d'autres parents dont les enfants ont déjà bénéficié des services du Centre.

Nous priorisons naturellement les demandes d'inscription des élèves qui ont le plus de difficultés. Les parents peuvent recevoir des services ponctuels ou bénéficier d'un soutien à long terme, durant plusieurs étapes scolaires, selon les besoins et le degré des difficultés éprouvées par les élèves. Lorsque le Centre reçoit des demandes d'inscription, l'intervenante établit, en collaboration avec les parents et l'enseignante bénévole (qui travaille à l'école du quartier), un plan d'intervention pour l'accompagnement de l'élève. Les élèves sont regroupés selon leur niveau de scolarité et la nature de leurs lacunes pour faciliter le soutien.

Depuis le début des activités au Centre, nous avons constaté que la plupart des demandes des services d'aide aux devoirs proviennent de mères dont les enfants sont au troisième cycle du primaire. Dans la très grande majorité des cas, ces mères indiquent avoir un faible niveau de scolarité et démontrent une faible maîtrise du français. Sans grande surprise, elles décrivent également les difficultés qu'elles éprouvent à suivre le progrès de leurs enfants, puisque cela nécessite des aptitudes langagières (et dans certains cas, académiques) qu'elles ne possèdent pas.

Les élèves qui fréquentent le Centre sont tous des immigrants de la deuxième génération, qui sont, pour la plupart, âgés de 9 à 11 ans. Ils fréquentent également tous une école publique de la Commission scolaire de Montréal en 4^{e}, 5^{e} ou 6^{e} année. Ces

élèves éprouvent des difficultés principalement en français, plus particulièrement en lecture, en composition de texte et en grammaire, ainsi qu'en mathématique dans à peu près tout ce qui touche à la résolution de problèmes et au raisonnement. Leur rendement scolaire dans ces deux matières est toujours inférieur à la moyenne de leur groupe-classe. Toutefois, les remarques relatives aux comportements inscrites dans les bulletins de la majorité des élèves sont positives.

De plus, les parents de la plupart des élèves qui fréquentent le Centre déclarent que leurs enfants manquent d'autonomie et ont besoin de suivi scolaire et d'encadrement sur une base hebdomadaire. C'est également ce qui ressort des observations des intervenants du Centre.

1.5 L'origine du projet d'intervention

Ce projet d'intervention émane du constat simple, mais poignant découlant d'une expérience à la fois professionnelle (18 ans auprès des jeunes, dont dix ans au Centre) et personnelle : les enfants qui fréquentent le Centre d'accompagnement scolaire ont un besoin criant de développer leur autonomie durant la période de réalisation des devoirs, ce que l'encadrement parental actuel à la maison ne favorise pas.

Étant Vietnamienne moi-même et possédant une bonne compréhension de plusieurs éléments culturels qui expliquent leur situation, j'ai réalisé qu'il ne suffisait pas de dire aux parents du type visé par cette étude de changer certains de leurs comportements parentaux (la plupart découlant de facteurs culturels presque immuables). Pour améliorer la situation, il nous fallait mettre en place un véritable plan d'intervention afin de sensibiliser les parents aux multiples impacts de leur style parental en général et de leurs pratiques éducatives en particulier, d'une part, sur réussite éducative de leurs enfants (Kanouté, 2006) et, d'autre part, sur leur développement socioaffectif (Baude et Zaouche Gaudron, 2013) et cognitif (Beauregard *et al.*, 2009).

C'est ma compréhension progressive des concepts dont une présentation exhaustive sera faite dans le chapitre du cadre de référence qui m'a fait prendre conscience de la nécessité d'informer les parents des liens existant entre le style parental, les pratiques éducatives, le développement de l'autonomie (mais pas seulement) et la réussite académique. En effet, outre les barrières langagières et éducatives que nous avons brièvement mentionnées, il m'est apparu comme une évidence que les parents avec lesquels je travaille sur une base régulière ne disposent tout simplement pas des outils nécessaires pour atteindre leur objectif d'autonomisation de leurs enfants, parce qu'ils ne connaissent pas tous les déterminants cette autonomie.

Ma volonté de remédier à ces lacunes a manifestement influencé la détermination des points sur lesquels j'insiste dans mon cadre de référence et dans la structure et le contenu de mon plan d'intervention, présenté au chapitre 3.

1.5.1 Le constat du besoin d'autonomie des enfants fréquentant le Centre d'accompagnement scolaire

Dans le cadre de notre travail au Centre d'accompagnement scolaire, nous avons observé que les progrès sont loin d'être constants pour tous les élèves, et ce, malgré un soutien de longue durée adapté aux besoins rapportés et observés.

Il existe deux profils différents parmi les élèves dont la progression est moins satisfaisante. Les élèves du premier profil oublient de faire leurs devoirs ou, carrément, d'apporter à la maison, le soir, le matériel nécessaire pour les faire. Ces élèves ne prennent aucune forme d'initiative dans la réalisation de leurs travaux scolaires, qu'ils bâclent la plupart du temps. Pour ne rien arranger, ils perdent rapidement leur motivation et sont facilement distraits, d'où leur besoin d'être systématiquement encadrés durant la période des devoirs. Les élèves du second profil font preuve de motivation pendant la période des devoirs au Centre et s'appliquent adéquatement. Toutefois, ils se montrent beaucoup moins enthousiastes lorsqu'il s'agit de faire ces

devoirs à l'école ou à la maison. Leurs résultats scolaires reflètent donc rarement leurs efforts, puisque l'encadrement offert par le Centre (qui constitue pour beaucoup d'entre eux la seule source de soutien extrascolaire) a lieu seulement pendant la fin de semaine.

Nous avons réalisé que pour aider ces élèves, ainsi que leurs parents, nous devions élaborer des stratégies favorisant le développement de l'autonomie pour la réalisation des devoirs.

Cependant, avant d'entreprendre l'élaboration de telles stratégies, nous avons voulu vérifier nos hypothèses et tenter de mieux cerner les difficultés des parents ainsi que leurs attentes envers le Centre. Pendant la semaine de relâche du mois de mars 2016, nous avons effectué une brève consultation téléphonique auprès des parents, en choisissant au hasard huit noms figurant sur la liste des clients du Centre. À partir d'un questionnaire adapté de celui qui figure dans l'étude de Hoang (2005), nous avons cherché à déterminer les défis que ces parents rencontrent dans l'encadrement des devoirs et leçons.

Cinq parents ont accepté de participer à la consultation, dont deux mères d'élèves de 4^{e} année, deux mères d'élèves de 5^{e} année et le père d'un élève de 5^{e} année. Les grandes thématiques de cette consultation ont été traitées à la fois au moyen de questions ouvertes portant sur le statut démographique, la langue parlée à la maison, la date d'arrivée à Montréal, les défis ou problèmes éprouvés par les parents pour le suivi scolaire de leurs enfants, les problèmes les plus préoccupants observés chez leurs enfants, etc. Nous avons également posé des questions fermées, qui portaient sur l'autonomie pour la réalisation des travaux à la maison, la qualité de l'encadrement des parents et de leur suivi du cheminement scolaire de leurs enfants, l'attachement parent-enfant, la motivation des parents, leur exercice de la discipline ainsi que la valeur qu'ils accordent à l'éducation.

1.5.2 Les obstacles rencontrés par les parents vietnamiens

Les réponses des parents participants étaient cohérentes avec nos observations. Cinq grands obstacles clés associés à la réalisation des travaux scolaires des enfants ont été identifiés par tous les parents.

Le premier obstacle majeur est la barrière linguistique. Bien qu'ils fassent de leur mieux pour aider leurs enfants durant la période de réalisation des devoirs, les parents avouent qu'ils se sentent souvent impuissants quand leurs enfants leur demandent d'expliquer les consignes des devoirs en raison de leur maîtrise insuffisante du français ou d'un manque de connaissance des notions faisant l'objet d'un devoir. Même en mathématique, les parents disent qu'ils ont du mal à saisir la logique du raisonnement mathématique utilisé dans les écoles québécoises, qui diffère considérablement de ce qu'on leur a enseigné au Vietnam.

Le deuxième obstacle identifié par les parents est le manque de temps pour faire le suivi scolaire de leurs enfants. Les pères, bien que souvent mieux outillés pour aider leur enfant (leur éducation étant privilégiée par rapport à celle des filles dans la culture vietnamienne, comme cela est expliqué plus haut), occupent des emplois précaires, sont assujettis à des horaires contraignants et sont moins disponibles pour l'encadrement des devoirs et leçons.

Le troisième obstacle souligné par les parents est le manque d'autonomie des enfants. Les quatre mères ont déclaré avoir inscrit leur enfant au Centre pour pallier son manque d'autonomie et lui assurer un encadrement continu. Le père participant a, quant à lui, avoué faire preuve d'autorité pour mettre ses enfants au travail. Les parents soulignent aussi que ce manque d'autonomie influence l'estime de soi des enfants qui se montrent alors peu enclins à parler de l'école, de leurs résultats scolaires ou de leurs devoirs. En ce sens, nos observations nous permettent de confirmer que « plus l'enfant a un faible niveau d'autonomie, moins il est orienté vers le travail, et plus il a un concept de soi flou et une faible estime de soi » (Deslandes, 2000, p. 15).

Il est également indéniable qu'il est plus difficile pour les enfants qui éprouvent déjà des difficultés scolaires de développer leur autonomie dans la réalisation des devoirs, surtout dans le contexte où leurs parents eux-mêmes sont souvent très dépendants des services du Centre. Malgré tout, ces parents continuent d'envisager positivement la période de supervision des devoirs, car cela leur donne l'occasion d'apprendre de nouvelles notions de français et d'améliorer leurs connaissances du système d'éducation québécois.

Le quatrième obstacle récurrent auquel font face ces parents est leur difficulté à motiver leurs enfants à faire leurs devoirs. Lorsque vient la période des devoirs, la tension monte et les réticences se manifestent du côté des enfants, ce que confirment les recherches de Kralovec et Buell (2001).

Enfin, le cinquième obstacle est lié aux pratiques éducatives parentales vietnamiennes. Les résultats de la consultation auprès des parents révèlent que les cinq parents vietnamiens surveillent de très près leurs enfants et semblent appliquer le dicton voulant que « ceux qui aiment bien châtient bien ». De telles pratiques parentales nuisent au développement de l'autonomie chez les enfants et nous en expliquerons les raisons plus loin dans ce rapport. Finalement, les observations faites auprès des enfants fréquentant le Centre depuis 2008 et la consultation effectuée auprès des parents font ressortir l'importance de soutenir le développement de l'autonomie des enfants dans la réalisation des devoirs.

Selon Deslandes (2000), les jeunes ayant un faible niveau d'autonomie et de confiance en eux semblent moins orientés vers le travail et ont besoin de l'intervention de leurs parents au quotidien. Archambault et Chouinard (2003) sont d'avis que pour améliorer les relations école-famille et rendre la période des devoirs plus agréable, les écoles doivent distribuer des guides aux parents ou leur proposer des ateliers sur l'encadrement et le soutien à offrir aux enfants. Malheureusement, de nombreux parents vietnamiens ne maîtrisent pas suffisamment le français pour lire de tels guides

et appliquer les suggestions des enseignants ou utiliser les ressources scolaires destinées aux parents des enfants manquant d'autonomie.

Le Centre offre un soutien aux familles, mais nous considérons que celles-ci ne doivent pas être dépendantes des services qui y sont offerts. Par conséquent, les ateliers d'accompagnement destinés aux parents vietnamiens et dispensés dans leur langue maternelle visent à promouvoir l'adoption de pratiques éducatives parentales favorables au développement de l'autonomie de l'enfant dans la réalisation des travaux scolaires et dans son apprentissage en général. Ce projet d'intervention a pour but d'aider les parents vietnamiens à surmonter les obstacles décrits plus haut, à réduire leur dépendance à des ressources externes comme celles qui sont offertes par le Centre et à les outiller pour mieux encadrer leurs enfants dans la réalisation des travaux scolaires à la maison.

1.6 Objectif général de l'intervention

L'objectif général de notre intervention est d'accompagner les parents d'origine vietnamienne dans la mise en œuvre de pratiques parentales qui favorisent le développement de l'autonomie chez leurs enfants durant la période de réalisation des devoirs.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, nous proposerons une définition opérationnelle du concept d'autonomie. Nous parlerons d'abord du processus de développement de l'autonomie, puis du soutien à l'autonomie. Ensuite, nous examinerons les pratiques parentales qui favorisent l'autonomie et terminerons avec nos objectifs de recherche.

2.1 Le concept d'autonomie

Provenant du mot grec ancien « *autonomia* », le terme autonomie peut être défini comme la capacité à se déterminer par soi-même (*autos*). L'autonomie est généralement présentée comme une tentative de se servir de ses propres capacités pour agir, sans être guidé par un autre (Dictionnaire Antidote Ardoise, 2014). Ce concept a été étudié par de nombreux chercheurs, chacun d'entre eux l'abordant selon les dimensions propres à sa discipline, d'où la pluralité des définitions proposées.

Dans la réflexion philosophique de Kant (cité dans Hoang, 2005, p. 10), le concept d'autonomie désigne « l'indépendance de la volonté du sujet par rapport à tout désir ou à tout objet de désir et sa capacité à se déterminer en conformité avec sa propre loi ». Donc, l'autonomie renvoie à la capacité de l'homme de « se servir de son propre esprit

sans être guidé ». Lorsqu'un individu devient autonome et développe sa capacité à prendre des initiatives, il acquiert par le fait même une nouvelle liberté. Cette réflexion renvoie à la dimension psychologique de l'autonomie, soit « la liberté de jugement et d'appréciation » (Liquète et Maury, 2007, p. 45). L'autonomie, c'est la liberté d'agir, de juger pour prendre les bonnes décisions et faire les meilleurs choix personnels.

Le concept d'autonomie réfère donc moins à la capacité de se débrouiller seul qu'à celle de se constituer une identité qui permet le lien, la créativité, l'expression de soi. L'autonomie peut également être vue comme une relation d'interdépendance à autrui (Liquète, 2007). Dans une perspective pédagogique, Liquète et Maury (2007) mettent aussi en évidence les deux pôles de l'autonomie : l'individu et l'environnement. Pour acquérir sa liberté, l'individu autonome doit composer avec les facteurs d'influence reliés à son environnement, à sa situation et à sa relation avec autrui (Liquète et Maury, 2007).

2.1.1 Le développement de l'autonomie

Au regard du développement de l'enfant, l'autonomie apparaît à la fois comme un moyen de développement personnel, la capacité de s'adapter (Liquète et Maury, 2007), et une finalité de l'éducation (MELS, 2006). L'autonomie est une compétence transversale indispensable nécessaire dans tous les contextes d'apprentissage. Selon Vayer (1993), le développement de l'autonomie chez l'enfant est positivement renforcé par des environnements qui tiennent compte aussi bien de la sécurité que du soutien à l'autonomie.

Vayer (1993) souligne six éléments essentiels à cette fin : (1) la stabilité des lieux et des personnes qui entourent l'enfant, (2) la relation affective basée sur le dialogue à des moments choisis, (3) l'environnement matériel qui favorise la perception du monde autour de l'enfant, (4) la présence et le modèle d'autres enfants, (5) la santé physique

et mentale, et finalement (6) les conditions biologiques du développement. L'autonomie n'est pas uniquement fonction de l'âge; son développement passe aussi (et même essentiellement) par une éducation de qualité comme le dit si bien Maurice Aymé (cité dans Hoang, 2005, p. 20) : « on ne devient pas autonome simplement avec l'âge, comme un fruit qui mûrit. C'est la qualité de l'éducation reçue qui donne à l'être humain le pouvoir de voler de ses propres ailes ».

Pour Maurice Aymé, il existe trois exigences à satisfaire afin de promouvoir l'éducation à l'autonomie. Premièrement, il est nécessaire de *former le jugement de l'enfant* pour l'aider à décider vite et bien. Le but est d'affiner son esprit critique en lui donnant assez tôt une certaine liberté lui permettant de vivre des expériences personnelles sans crainte d'être jugé. Deuxièmement, il faut permettre à l'enfant de développer *l'esprit d'initiative et le sens des responsabilités* afin qu'il apprenne à assumer des responsabilités et à faire face aux petits problèmes de la vie quotidienne, développant ainsi sa débrouillardise et sa confiance en lui de manière graduelle. Cette exigence suppose aussi de *ne jamais faire pour un enfant ce qu'il peut faire lui-même.* L'étude de Deslandes (2000) indique que les jeunes qui réussissent et se démarquent de leurs pairs sont persévérants, responsables et orientés vers le travail. Dans le même ordre d'idée, les jeunes qui font preuve d'initiative développent leur indépendance et améliorent leur estime de soi. À l'opposé, les jeunes qui ont un faible niveau d'autonomie ou de confiance en eux sont moins orientés vers le travail et requièrent un encadrement quasi constant de leurs parents. Troisièmement, il est nécessaire de *soumettre les jeunes à des sanctions justes et adaptées* afin qu'ils apprennent à faire face aux *réalités de l'existence et aux sanctions qui sont partie intégrante de la vie sociale.*

Dans le contexte de l'apprentissage, l'autonomie fonctionnelle est soutenue par la motivation autonome (Sarrazin *et al.*, 2011). Ce type de motivation est lui-même soutenu par les motifs intrinsèques de l'apprenant et constitue l'un des meilleurs moyens de développer l'habileté cognitive d'un individu, ainsi que de faire de son

autonomisation un processus proactif. En pédagogie, *le processus d'autonomisation* d'un enfant est l'acquisition graduelle de l'autonomie au fur et à mesure de son développement personnel. La liberté octroyée à l'enfant par l'éducateur a donc pour but de soutenir l'autonomisation (entre autres). Plus le degré d'autonomie de l'enfant s'accroît, plus l'espace de liberté accordé par l'éducateur augmente (Liquète et Maury, 2007).

Du point de vue de l'éducateur, l'atteinte de l'autonomie (par l'élève) est à la fois une finalité éducative et une compétence transversale à transmettre (MELS, 2006). Porcher (2006) reprend les trois fondements de l'autonomie en pédagogie tirés de Liquète et Maury (2007). Premièrement, *seul l'apprenant apprend.* L'acquisition des connaissances par l'apprenant est donc une expérience qui exige une autonomie plus grande et des efforts déployés de manière autorégulée et activement responsable.

Deuxièmement, *l'éducateur n'est qu'une aide*, ce qui signifie que l'accompagnateur ou l'éducateur n'assume pas la responsabilité de l'élève en situation d'apprentissage. Son rôle est d'aider l'élève à reconnaître sa responsabilité vis-à-vis de son apprentissage.

Troisièmement, *l'éducateur vise le transfert* : il aide l'élève à acquérir non seulement la compétence que constitue l'autonomie, mais également à faire preuve d'autonomie dans l'acquisition d'autres compétences.

Dans la même optique (celle des apprentissages en contexte scolaire), Liquète et Maury (2007, p. 25) décrivent *l'autonomie d'apprentissage* comme la capacité à prendre en charge ses propres apprentissages ou, en d'autres termes, *la capacité de mener activement et de manière indépendante un apprentissage*. L'élève qui est apte à autogérer son apprentissage fait preuve de confiance en soi; il est capable de valoriser ce qui lui donne du sens et ce qui a de la valeur. Par exemple, l'élève autonome dans *l'apprentissage des gestes et des outils* peut sélectionner des ressources ou des outils

qui ont des applications pertinentes afin de les mettre à profit, se libérant ainsi de la nécessité de demander de l'aide.

2.1.2 Les liens entre l'autonomie et la motivation

Il existe des liens évidents entre l'autonomie et la motivation. L'autonomisation de l'élève est facilitée par « le soutien à l'autonomie, une méthode d'éducation fondée sur la motivation humaine, la tendance vers la croissance personnelle et l'actualisation de soi » (Papalia et Feldman, 2014, p. 200). Il faut comprendre de cette citation que le besoin d'autonomie agit comme le moteur ou la source de la motivation pour la majorité des gens.

Les théories et les études sur la motivation abondent. Selon les nombreux auteurs qui se sont penchés sur la question, il existerait (au moins) deux types de motivations : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque découle d'incitatifs externes (récompenses ou autres formes d'incitations, punition, surveillance, imposition de délais, etc.); la motivation intrinsèque découle quant à elle de facteurs stimulants internes qui font naître chez la personne une propension à effectuer une tâche pour satisfaire sa curiosité, son intérêt et son désir de manipuler (Lieury et Fenouillet, 2013; Sarrazin *et al.*, 2011).

À titre d'exemple, le désir des parents de soutenir le développement de l'autonomie de leurs enfants en leur demandant de faire leurs devoirs est une forme de motivation intrinsèque *pour eux* (Sarrazin *et al.*, 2011). Du point de vue des enfants, les exigences des parents face aux devoirs constituent une source de motivation extrinsèque. Un enfant fait ses devoirs pour que ses parents le laissent tranquille ou dans le but d'obtenir une récompense pour ses efforts, entre autres.

Être efficacement autonome renvoie à la notion de capacité de régulation de l'élève développée par Cosnefroy (2010), qui considère que le fait que des élèves prennent

seuls l'initiative de faire leurs devoirs est une forme d'apprentissage autorégulé. Ce type d'apprentissage englobe les « processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des effets et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but » (Shunk, 1994, p.75, cité par Cosnefroy, 2010, p. 2).

Toutefois, dans la communauté vietnamienne, les enfants doivent trop souvent se débrouiller seuls pour faire leurs devoirs à la maison en raison du faible niveau de scolarité ou de maîtrise du français de leurs parents. Leur indépendance à cet égard ne constitue donc pas une manifestation d'autonomie fondée sur une motivation intrinsèque, mais résulte plutôt d'une contrainte liée au contexte familial. Selon Cosneroy, la clé pour soutenir la motivation et la poursuite de l'effort de l'élève dans son autorégulation du travail à la maison est l'organisation du temps de travail, laquelle mène à la capacité à résister aux distractions ou à préserver la motivation.

Pour ce faire, l'élève doit apprendre à gérer la fatigue et à planifier son temps de travail avec efficacité. L'efficacité de régulation de l'élève repose sur la continuité de ses efforts et sur le renforcement de sa motivation grâce à des stratégies de développement de la volonté, dont le contrôle de l'environnement et la structuration du temps; ces stratégies contribuent à éliminer ou à réduire les distractions et à créer un climat favorable au travail. Selon Cosneroy (2010), les stratégies de régulation de l'effort peuvent être réparties en deux groupes qui sont le contrôle de soi et le contrôle du contexte d'apprentissage.

En ce qui a trait aux processus de contrôle de soi, l'élève doit « *trouver des raisons pour poursuivre le travail, soutenir le sentiment d'efficacité personnelle et contrôler les émotions* ». Les processus de contrôle du contexte d'apprentissage visent quant à eux à *favoriser la concentration, rechercher de l'aide et gérer le temps.*

Finalement, il est important de comprendre la relation d'interdépendance qui lie ces deux concepts : la motivation de l'élève favorise son autonomie, laquelle nourrit à son tour la motivation. Lieury et Fenouillet (2013) ajoutent que le développement de

l'autonomie est motivé par les besoins de compétence et d'appartenance. La multitude d'acteurs scolaires (intervenants, enseignants, tuteurs, etc.) et les membres dans la famille de l'enfant peuvent donc contribuer au développement de son autonomie. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons plus particulièrement au contexte familial et à l'influence des parents dans le soutien à l'autonomie de leur enfant.

2.1.3 Autorégulation

L'efficacité de l'autonomie est reliée à la capacité d'autorégulation de l'élève. Cosneroy (2001) et Sarrazin *et al.* (2011) s'accordent sur le fait que l'engagement initial des élèves est une condition nécessaire, mais non suffisante. Selon Cartier (2010, p. 52-53), « les élèves qui réussissent sont ceux qui se connaissent en tant qu'apprenants, qui s'engagent et persévèrent dans les situations d'apprentissage ». Pour Sarrazin *et al.* (2011), et Lieury et Fenouillet (2013), la motivation intrinsèque est un puissant déterminant de la stabilité, de la persistance, de la coopération et de la persévérance de l'élève dans son travail.

La contrainte peut quant à elle être définie comme étant un élément « *qui nuit à la personne* » et qui entraîne « la baisse de la sensation de compétence et de l'impression de libre arbitre » (Lieury et Fenouillet, 2013, p. 40). Deci et Ryan (2001) proposent quatre formes de motivation extrinsèque correspondant au degré du continuum d'autonomie : (1) la régulation externe (qui découle de renforcements extérieurs comme les récompenses ou les sanctions); (2) la régulation introjectée (qui est contrôlée par des règles internes ou par l'approbation des membres de l'entourage); (3) la régulation identifiée (qui dépend de la valeur attachée à la réalisation de la tâche); et (4) la régulation intégrée (qui est autodéterminée par les valeurs propres à un individu donné).

Les régulations externe et introjectée sont considérées comme des formes de motivation sujettes respectivement à des contraintes extérieure et intérieure. Les régulations identifiée et intégrée découlent, quant à elles, de motivations autonomes qui mènent à l'intériorisation complète d'une demande externe (Sarrazin *et al.*, 2011). Par exemple, l'élève choisit de son plein gré de participer à une activité qui l'intéresse et d'aller jusqu'au bout. Les motivations autonomes qui l'animent sont fondées sur ses autorégulations identifiée et intégrée.

Le soutien à l'autonomie a été étudié sous l'angle de l'effet d'intériorisation par le biais d'entrevues auprès de parents d'enfants âgés de 8 à 12 ans réalisées par Gronick et Ryan (1989). Leurs résultats indiquent qu'il existe un lien fort entre l'effet du soutien à l'autonomie des parents et les résultats scolaires positifs de leurs enfants (Joussemet *et al.*, 2008).

Le soutien à l'autonomie (de la part des parents) joue donc un rôle important dans la réussite du développement de l'autonomie (Ceccaldi et Popet, 2005). Il nourrit la motivation autonome en répondant au besoin d'autonomie de l'enfant et en l'incitant à conquérir cette compétence. Bien que la motivation extrinsèque contribue au développement de l'autonomie (selon le seuil de régulation interne de l'enfant), la motivation intrinsèque est encore plus efficace.

L'enfant autonome est motivé et actif. La motivation autonome de l'enfant, celle qui favorise le plus sa réussite, passe par le soutien à l'autonomie qui se manifeste par les encouragements, l'engagement continu et le soutien affectif prodigués par les parents (Deslandes, 2000). En se basant sur les études de Joussemet (2008) et Joussemet *et al.* (2004), Papalia et Feldman (2014, p. 200) ajoutent que « un parent soutenant l'autonomie des enfants va expliquer les demandes comportementales qu'il adresse à l'enfant, reconnaître ses sentiments et son point de vue, offrir des choix, encourager l'initiative et finalement minimiser l'utilisation des ordres ».

Dans la prochaine section, nous nous pencherons plus précisément sur les pratiques éducatives parentales qui favorisent le développement de l'autonomie de l'enfant.

2.2 Les pratiques éducatives parentales qui favorisent le développement de l'autonomie

Dans cette section, nous présenterons les pratiques parentales qui favorisent le développement de l'autonomie chez l'enfant en commençant par définir ce que nous entendons par pratiques parentales.

2.2.1 Les pratiques éducatives parentales favorables

Les pratiques parentales sont souvent associées à plusieurs concepts connexes comme l'implication parentale, le rôle parental, les compétences parentales, etc. En dépit de leur apparente similitude, ces notions sont plus complémentaires que synonymes et leurs définitions varient d'un champ d'études à l'autre.

Selon Rouzier et Terrisse (1986), les pratiques éducatives parentales réfèrent au savoir-faire des parents, soit à leurs attitudes et à leurs comportements lors de leurs interactions avec leurs enfants. Besnard (2008) assimile les pratiques parentales à l'approche éducative des parents. Pour Terrisse et Larose (2000), les pratiques éducatives parentales englobent tous les aspects de la communication verbale et non verbale entre les parents et les enfants. Il ne serait pas faux non plus de considérer que les pratiques parentales comprennent les savoir-faire et les savoir-être des parents : paroles, actes, reconnaissance, manière d'exercer l'autorité (Thériault et Lavoie, 2004; Roy et Cormier, 2006).

Dans Deslandes et Cloutier (2005) et Deslandes (2008), l'étude des pratiques parentales dans le cadre du suivi scolaire réfère aux pratiques parentales de base comme étant le style parental, lequel regroupe l'engagement parental, l'encouragement à l'autonomie et l'encadrement du jeune.

Deslandes (2000) indique que le style parental se reflète dans les comportements des parents qui se manifestent durant les interactions parents-enfants. Ce style parental constitue le « modèle général » éducatif. Deslandes (2000), Baumrind (1996), ainsi que Kellerhals et Montandon (1991) décrivent trois types de styles éducatifs. Le premier d'entre eux, selon Baumrind (1996) est désigné comme étant le « style permissif »; il se caractérise par un contrôle faible, mais un niveau de soutien élevé. En valorisant l'expression de soi, les parents de ce style laissent à leurs enfants une grande latitude. Ce style se rapproche de celui que Kellerhals et Montandon (1991) qualifient de « contractualiste » (l'autonomie prenant appui sur la motivation avec un niveau de contrôle moyen).

Le deuxième style proposé par Baumrind (1996) est le « style autoritariste » qui se manifeste par un contrôle élevé (sans grande surprise) et un niveau de soutien assez faible. Les parents qui adoptent ce style tentent de contrôler le comportement de leurs enfants desquels ils attendent une obéissance absolue. Cette définition se rapproche du « style statutaire » proposé par Kellerhals et Montandon (1991) qui se caractérise par la grande importance donnée aux valeurs d'accommodation et par un niveau de contrôle presque coercitif de la part des parents.

Toujours selon Baumrind (1996), le dernier style est dit « directif ou structurant » et se caractérise par un contrôle moyen et un soutien élevé. Ce style s'apparente au « style maternaliste » de Kellerhals et Montandon (1991) (la priorité à la conformité et le contrôle direct et autoritaire).

Un quatrième style parental, soit le style démocratique, est également étudié par plusieurs chercheurs. Le style démocratique est exercé par des parents chaleureux,

confiants, ouverts aux opinions de leurs enfants et respectueux de leurs décisions. Ce style encourage l'autonomie ainsi que la communication ouverte grâce à la mise en place d'un ensemble de normes claires établies. Les parents sont fermes, mais offrent du soutien à leurs enfants qu'ils guident par la persuasion et le raisonnement.

Ils utilisent une méthode disciplinaire juste et justifiée qui permet à l'enfant de développer et de valoriser sa personnalité (Rosby, 2003; Blouin, 2008; Besnard, 2008; Bonin, 2013). Privilégié dans un bon nombre d'études, ce style serait le plus favorable au développement de l'autonomie de l'enfant (Deslandes, 2000; Hoang, 2005; Deslandes et Cloutier, 2008; Joussemet, 2008) et à sa réussite scolaire (Marcotte *et al.*, 2001).

2.2.2 Influence des pratiques éducatives parentales sur le développement de l'autonomie de l'enfant

Plusieurs études ont été consacrées à l'analyse des effets des pratiques parentales sur le développement de l'autonomie (Deslandes, 2000), l'apprentissage et la réussite scolaire (Potvin *et al.*, 1999; Deslandes et Cloutier, 2008; Deslandes, 2000; Feyfant, 2011; et Tardif-Grenier, 2015). Il en ressort que le style parental permissif est corrélé avec des problèmes d'attention et d'apprentissage, ainsi qu'avec des attitudes hostiles de l'enfant à l'égard des professeurs et des pairs. Quant au contrôle rigide des parents du style statutaire ou autoritaire, il ferait naître de l'anxiété, de la passivité ou un comportement obsessionnel (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). Il n'est donc guère surprenant que ce style soit négativement corrélé au développement global de l'autonomie de l'enfant et à son orientation vers le travail. Toutefois, il peut être associé à la réussite scolaire dans certains cas. Les pratiques parentales favorables à la réussite scolaire de l'enfant se caractérisent par des formes de contrôle souple, par l'encouragement à l'autonomie et la prise d'initiatives, et par le soutien affectif (Deslandes, 2000; Feyfant, 2011).

Le soutien affectif est la dimension du style parental qui a la plus grande influence sur le développement de l'autonomie de l'enfant, immédiatement suivi par l'engagement des parents qui favorise le développement de l'autonomie sur le plan des dimensions d'orientation vers le travail et d'identité (haute estime de soi). À l'opposé, un faible niveau d'interactions (en ce qui a trait au quotidien scolaire) est corrélé à une faible estime personnelle, à la dépendance à autrui, à un niveau de responsabilité moindre et à une autonomie réduite.

En résumé, le style démocratique est celui qui favorise le plus le développement global de l'autonomie, plus particulièrement en ce qui a trait à l'orientation vers le travail, à l'indépendance et à un sentiment d'estime de soi élevé.

2.3 Le rôle parental et l'influence des pratiques éducatives parentales durant la période de la réalisation des devoirs à domicile

Le travail scolaire à la maison contribue grandement à consolider les apprentissages et à améliorer le rendement, ainsi qu'à favoriser le développement de certaines habiletés cognitives en fonction de conditions liées au donneur des devoirs (l'enseignant) et aux réalisateurs (l'élève et les parents). Du côté du « donneur », ces conditions sont l'objectif des devoirs et des leçons, leur longueur et leur niveau de difficulté, les consignes explicites et claires pour les parents, etc. (Chouinard *et al.*, 2006). Du point de vue des « réalisateurs », maintenant, Descôteaux (2008, p. 162) note que « plus l'élève et le parent croient en l'utilité des devoirs et leçons, plus ils adoptent des attitudes positives face à ceux-ci ».

En clair, la perception, les croyances et l'attitude des parents et des enfants par rapport à l'utilité des devoirs doivent converger pour que cet exercice procure aux enfants un sentiment d'accomplissement.

2.3.1 Le rôle des parents durant la période des devoirs

Pendant la période de réalisation des devoirs, le rôle des parents consiste à assurer un climat agréable (Larivée, 2011) et à « accompagner l'enfant à l'heure des devoirs en l'aidant d'abord à bien s'organiser, ensuite en offrant de l'écoute dans sa démarche de réflexion, en cherchant avec lui des solutions, en le guidant dans ses tentatives de résolution de problèmes et enfin en l'encourageant et en le félicitant pour le travail accompli, même s'il n'a pas tout compris » (St-Pierre, 2009, p.73).

Le rôle parental d'aider l'enfant à acquérir de l'autonomie se définit comme une « affaire de dosage : être là quand il faut, savoir se faire discret à d'autres moments. L'enfant doit comprendre qu'il peut compter sur l'adulte, mais apprendre à agir tout seul » (Ceccaldi et Popet, 2005, p. 16). Il est nécessaire que les parents prennent conscience de l'importance de savoir s'adapter aux besoins de leur enfant et qu'ils soient capables d'ajuster leur intervention pour faciliter son apprentissage.

2.3.2 Les pratiques parentales favorables à la réalisation des devoirs

L'enfant autonome est motivé et actif. La motivation autonome de l'enfant, celle qui favorise le plus sa réussite, passe par le soutien à l'autonomie qui se manifeste par les encouragements, l'engagement continu et le soutien affectif prodigués par les parents (Deslandes, 2000). En se basant sur les études de Joussemet (2008) et Joussemet *et al.* (2004), Papalia et Feldman (2014, p. 200) ajoutent qu'« un parent soutenant l'autonomie des enfants va expliquer les demandes comportementales qu'il adresse à l'enfant, reconnaître ses sentiments et son point de vue, offrir des choix, encourager l'initiative et finalement minimiser l'utilisation des ordres ».

Voyons en quoi consistent, plus précisément, les pratiques éducatives parentales qui favorisent le développement de l'autonomie de l'enfant.

En ce qui a trait aux devoirs, il est important pour les parents de favoriser la communication parent-enfant en utilisant un langage positif :

> Les premières paroles que les parents prononcent quand ils s'adressent à leurs enfants sont très importantes et ne sont pas à négliger ou à banaliser. Elles peuvent être créatives et avoir un effet miracle ou, au contraire, démolir et tout détruire sur leur passage. Avec l'encouragement de son parent, un enfant qui réussit à faire quelque chose qu'il ne croyait pas être capable de faire voit sa confiance et sa force augmenter, sans compter le courage qu'il vient d'apprivoiser (St-Pierre, 2009, p 50).

Bien connaître l'enfant, ses intérêts, ses talents particuliers, ses préférences, son caractère et ses points forts ou faibles peut faciliter la communication parent-enfant et motiver l'enfant.

Les comportements susceptibles de soutenir l'autonomie consistent donc à identifier et à nourrir les ressources motivationnelles internes (intérêts, préférences), à fournir des explications (rationnelles), à reconnaître et à accepter les difficultés et les expressions des affects négatifs (empathie), et à proposer de véritables choix. À l'inverse, les comportements susceptibles de menacer le développement de l'autonomie peuvent être résumés au fait de s'appuyer sur des sources extérieures de motivation (directives, promesses de récompenses, menace de punition, etc.), d'utiliser un langage induisant la pression ou la culpabilité, de négliger de donner des explications ou d'user d'autorité pour mettre rapidement un terme aux plaintes et expressions d'affects négatives, entre autres (Chirkov *et al.*, 2011).

En conclusion, le développement de l'autonomie de l'enfant dépend d'abord et avant tout du comportement de ses parents. Ceux-ci peuvent faciliter ce développement en adoptant des pratiques éducatives démocratiques et en offrant un soutien affectif à leur enfant tel que suggéré par Deslandes (2000). Les ateliers développés dans le cadre de ce projet d'intervention s'inspirent des recommandations de ces auteurs pour aider les

parents à bien jouer leur rôle dans l'accompagnement de leurs enfants durant la période des devoirs.

2.4 Le but général de l'intervention

En nous fondant sur les résultats de la consultation auprès des parents du mois de mars 2016 et les observations au Centre depuis 2008, nous avons identifié plusieurs obstacles que rencontrent un grand nombre de parents d'origine vietnamienne dans l'encadrement du travail scolaire de leur enfant. Ces obstacles sont principalement associés à la faible maîtrise de la langue française de la part des parents et à un manque d'autonomie chez les enfants.

Ce projet d'intervention a pour objectif d'accompagner les parents d'origine vietnamienne à mettre en œuvre des pratiques éducatives parentales qui favorisent le développement d'autonomie de leurs enfants lors la réalisation des devoirs, par le biais d'ateliers d'accompagnement. Nos objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Observer les pratiques usuelles des parents pour le suivi des travaux scolaires de leurs enfants à la maison et déterminer celles qui favorisent ou non le développement de l'autonomie des enfants;
2. Mettre en place des ateliers d'accompagnement favorisant la mise en œuvre de pratiques parentales favorables au développement de l'autonomie des enfants dans la réalisation de leurs travaux scolaires;
3. Évaluer l'efficacité des ateliers en déterminant les progrès accomplis par les parents dans la mise en œuvre de pratiques parentales favorisant l'autonomie de leur enfant lors de la réalisation des devoirs à domicile.

Les ateliers auront également pour effet de satisfaire au besoin d'autonomie des parents, de sorte qu'ils ne dépendent plus des services du Centre.

CHAPITRE III

PLAN D'INTERVENTION

Ce chapitre présente le plan d'intervention que nous avons mis en œuvre. Nous y décrivons le profil des participants à notre intervention, l'approche utilisée et le matériel développé spécifiquement pour les ateliers, le déroulement de l'intervention auprès des parents et de leurs enfants, et enfin, la procédure d'évaluation des résultats de l'intervention. Nous concluons ce chapitre avec les précautions éthiques qui nous ont servi de balises dans le cadre de ce mandat.

3.1 Le profil des participants et le processus de recrutement

Ce projet d'intervention a été mené auprès de trois couples de parents d'origine vietnamienne et de leurs enfants nés à Montréal. Tous les enfants et au moins un de leurs parents sont des membres actifs du Centre d'accompagnement scolaire. Les trois paires parent-enfant habitent à Montréal depuis au moins dix ans. Les trois enfants, nés au Québec, étaient âgés de 9 à 11 ans, étudiaient au troisième cycle du primaire (5^{e} et 6^{e} année) et fréquentaient des écoles de la commission scolaire de Montréal.

Les participants ont été sélectionnés parmi les familles fréquentant notre Centre d'accompagnement depuis la rentrée scolaire 2016. Nous avons recherché tout particulièrement :

- Des parents employant des pratiques parentales qui ne favorisent pas le développement de l'autonomie de leur enfant;
- Des parents désireux d'aider leur enfant à devenir autonome dans la réalisation de leurs devoirs, mais qui en sont incapables;
- Des parents n'ayant pas le temps d'aider leur enfant alors même que ce dernier manque encore d'autonomie;
- Des parents dont l'enfant éprouve des difficultés scolaires assez prononcées et qui ne savent pas de quelle manière l'encadrer pendant la période de réalisation des devoirs.

Pour commencer, nous avons communiqué avec les parents présélectionnés par téléphone afin de solliciter leur participation. Nous avons discuté avec un minimum de cinq couples de parents dont les enfants fréquentaient le Centre d'accompagnement afin de garantir le recrutement d'au moins trois duos parent-enfant participants. Les parents souhaitant participer à l'intervention devaient signer le formulaire de consentement (*voir Annexe A*). Nous avons ensuite fixé un premier rendez-vous avec le couple parent-enfant pour commencer l'intervention.

3.2 L'approche utilisée dans l'intervention

L'intervention repose sur des ateliers qui s'inspirent du guide d'accompagnement intitulé « *Entre les parents* » (Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick, 2012). Selon ce modèle, les concepteurs emploient des moyens diversifiés et conviviaux pour répondre aux besoins des parents. Les activités structurées facilitent

la participation et l'accompagnement permet la progression des participants. Cette approche participative, qui porte sur les principes de l'éducation inclusive ouverte à tous, est recommandée pour des petits groupes de trois à cinq parents. Elle a été éprouvée dans le cadre d'autres projets visant le développement des compétences parentales (Beauchamp, 2008).

L'intervention visait à rechercher une solution (ou une situation souhaitée) à une situation problématique. En adoptant la recommandation du plan d'intervention du MELS (2006), trois scénarios reflétant une situation à traiter ont été définis :

- Les parents connaissent les pratiques éducatives les plus favorables au développement de l'autonomie de leurs enfants;
- Les parents modifient leurs attitudes afin de mieux motiver leur enfant pendant la période de réalisation des devoirs;
- Les parents sont capables d'aider leurs enfants à planifier leur temps et à fixer des objectifs à partir de l'agenda.

3.2.1 La durée de l'intervention

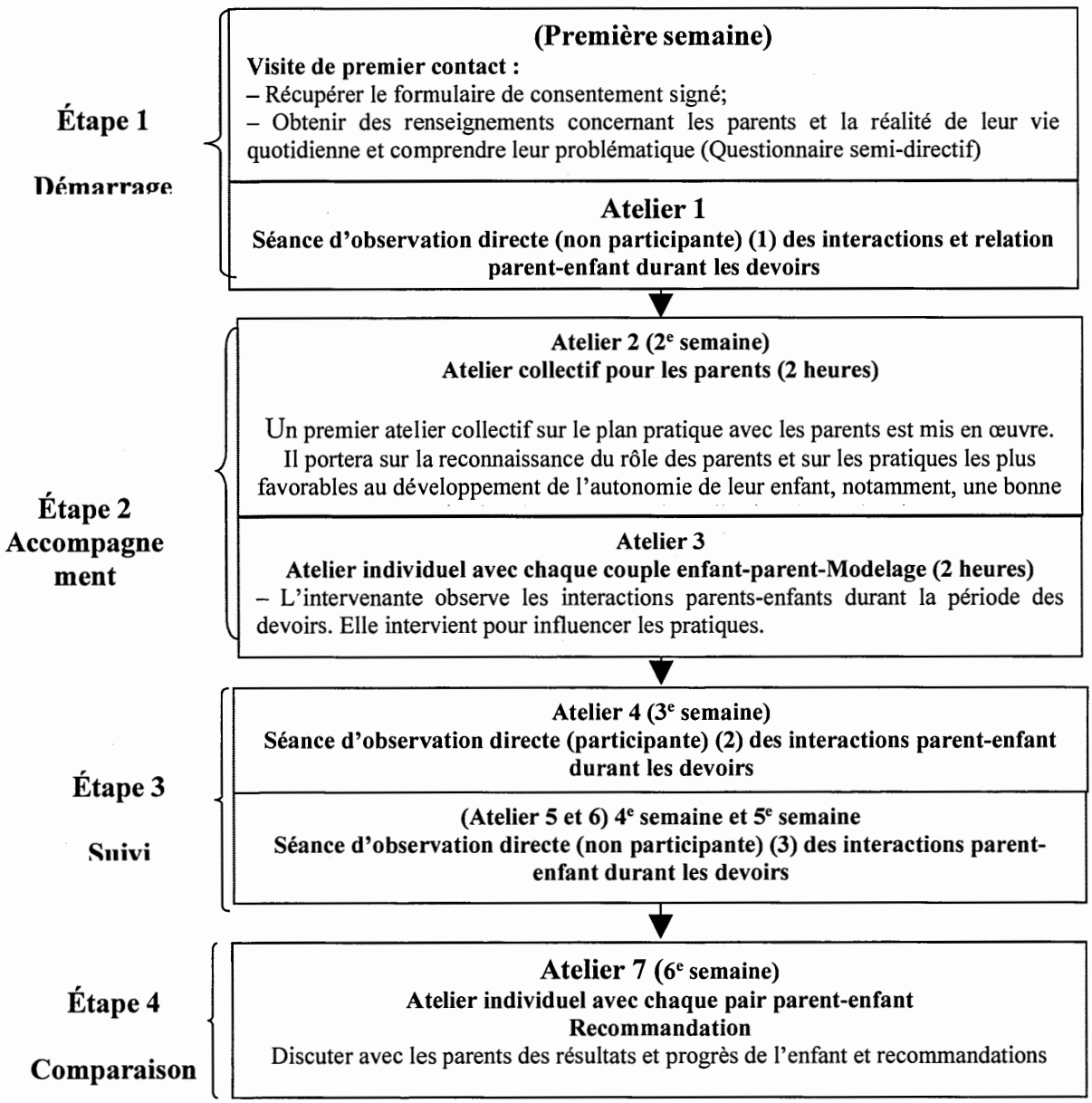
D'une durée de six semaines, l'intervention a eu lieu pendant la troisième étape du calendrier scolaire du printemps 2017, dans le but de préparer les enfants à étudier plus efficacement afin de franchir ce cap important. L'intervention devait débuter au mois d'avril 2017. Chaque séance d'observation a été menée à l'occasion d'une période de réalisation des devoirs, dont la durée était fondée sur la règle de Cooper (2007), soit 50 minutes pour un élève de 5^{e} année et 60 minutes pour un élève de 6^{e} année. En se basant sur la recommandation de l'approche d'atelier du « *Guide d'accompagnement des parents* » (Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick, 2012, p.22), chacun des ateliers d'accompagnement des parents devait durer de 90 à 120 minutes.

L'intervention devrait prendre fin au mois de mai 2017 et le rapport d'activité devait être déposé à la fin du mois de juin de la même année.

3.2.2 Le déroulement de l'intervention

L'intervention se déroulait en quatre étapes : démarrage, accompagnement, suivi et évaluation (comparaison entre les profils d'entrée et de sortie des participants). À la fin de chaque atelier, les parents et leur enfant devaient remplir une fiche d'auto-évaluation. Ces quatre étapes sont présentées dans la Figure 3.1.

Figure 3.1 Déroulement des étapes du projet d'intervention



3.2.3 La première étape

La première étape de l'intervention, le démarrage, vise à connaître le profil des parents participants et leur réalité quotidienne (problèmes rencontrés dans l'aide aux devoirs à leur enfant, problèmes liés à l'autonomie de leur enfant), à documenter leurs pratiques éducatives et à déterminer leurs besoins ainsi que ceux de leur enfant.

Pour cette première étape, l'intervenante s'est rendue au domicile du parent et leur a soumis un questionnaire préliminaire (*voir Annexe D*). Nous avions prévu environ 40 minutes pour remplir ce questionnaire comprenant trente-six questions ouvertes et fermées (renseignements sociodémographiques, information sur les compétences des parents et leurs pratiques éducatives, défis relatifs à l'autonomie de l'enfant, etc.).

Les questions sur l'encadrement lors des devoirs sont adaptées de celles qui ont été élaborées par Tardif-Grenier et Archambault (2016) et les questions fermées portant sur les pratiques éducatives parentales et sur l'autonomie, de celles qui ont été élaborées par Hoang (2005). Les réponses fournies nous ont permis d'obtenir un portrait préliminaire de la situation des familles participantes.

Une première observation directe non participante (1) pendant la période des devoirs a suivi la complétion du questionnaire. Elle devait nous permettre de valider les informations recueillies et de compléter la description du portrait des participants. Une grille d'observation a été établie à cet effet (*voir Annexe E*). Les critères observables basés sur les thèmes en question étaient tirés des études de Hoang (2005) et de Deslandes (2000). Les données qualitatives recueillies au moyen du questionnaire et de l'observation devaient nous aider à tracer un profil plus complet du parent et de l'enfant.

3.2.4 La deuxième étape

La deuxième étape de l'intervention s'étalait sur une semaine. L'objectif de cette étape était d'outiller les parents afin qu'ils soient en mesure d'aider leurs enfants à développer leur autonomie. Dans un premier temps, nous avons tenu un premier atelier collectif d'une durée de 120 minutes dans la salle d'étude du Centre. Le but de cet atelier était de présenter aux parents les pratiques éducatives les plus favorables au développement de l'autonomie.

Cet atelier visait notamment à favoriser la prise de décisions permettant la modification des pratiques éducatives des parents dans l'organisation des activités de leurs enfants et dans la participation à leur suivi scolaire. Un objectif secondaire de cet atelier était également de constituer une petite communauté de parents de même culture partageant des besoins semblables, en leur donnant l'occasion de partager leurs expériences. L'atelier comportait trois activités principales, qui sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3.1 Déroulement de l'atelier collectif pour les parents

Durée	Activités	Outils	Description
10 min	Accueil		– Saluer les parents et les accueillir chaleureusement. – Les inviter à s'asseoir en cercle dans la salle et leur distribuer des cartons et des crayons.
10 min	Mots de bienvenue et présentation des objectifs de l'atelier		– Leur dire un mot de bienvenue. – Leur rappeler l'objectif poursuivi et les remercier de leur présence.
10 min	Activité 1 : les besoins des parents et des enfants durant la période de réalisation des devoirs		– Faire un retour sur les besoins et les attentes exprimés par les parents à l'étape 1 durant la première séance d'observation à domicile. – Discuter avec les parents de nos constats.
20 min	Activité 2 Vulgarisation des notions d'autonomie et des pratiques parentales efficaces	Présentation orale de l'intervenante	Informer les parents au sujet des pratiques parentales les plus favorables au développement de l'autonomie chez les enfants.
10 min	Pause (au besoin)		Laisser les parents interagir.
25 min	Activité 3 Présentation des stratégies de résolution de problèmes durant les devoirs	Présentation orale de l'intervenante. Les feuilles des stratégies seront distribuées aux parents (Annexe E1)	Expliquer aux parents les stratégies de résolution de problèmes pendant la réalisation des devoirs de leurs enfants.
20 min	Remise du guide d'accompagnement et du calendrier aux parents	Annexe E : Guide d'accompagnement des parents	– Présenter le Guide aux parents et leur demander de lire avec leur enfant les conseils de planification et d'organisation de temps dans le contenu du guide. – Demander aux parents d'organiser leur temps dans le calendrier avec leur enfant.
10 min	Évaluation de l'atelier	Annexe F: Formulaire d'évaluation des parents après-atelier	Expliquer le formulaire et leur demander de le remplir avant de le remettre à l'intervenante.
5 min	Mot de la fin		Remercier les parents.

À la fin de l'atelier, nous avons remis aux parents un guide d'accompagnement en deux parties, la première étant destinée aux parents et la seconde, à leur enfant. La partie s'adressant aux parents fournissait des stratégies et des conseils visant à favoriser le développement de l'autonomie de leur enfant durant la période de réalisation des devoirs à domicile. Conçu pour une utilisation fréquente durant les ateliers à domicile, il a été traduit en vietnamien par l'intervenante.

À la suite de l'atelier collectif (durant la même semaine), des ateliers individualisés ont été offerts au domicile des participants pendant la période de réalisation des devoirs. Ces ateliers (*voir Figure 3.1*) ont été élaborés afin de fournir des explications sur « le temps qui devrait être consacré aux devoirs pour ne pas surcharger les élèves, et le rôle des parents dans leur réalisation » et d'organiser le temps avec l'enfant (Chouinard *et al.*, 2006). Les stratégies et conseils prodigués à l'enfant dans le guide d'accompagnement (*voir Annexe E*) devaient être mis en pratique tout au long de l'atelier.

Les ateliers devaient répondre aux besoins particuliers de chaque paire parent-enfant. Selon les problèmes observés, l'atelier mettait l'accent sur l'organisation du temps et de l'espace de travail de l'enfant, sur l'adoption d'une méthode de travail (plus) efficace en lecture, en écriture et en mathématique, sur la préparation aux examens, etc.

Chaque atelier a été conçu selon une stratégie de modelage, l'intervenante devant jouer le rôle de tutrice pour permettre aux parents d'observer en action les mesures à adopter dans l'accompagnement de leur enfant durant la période de devoirs tout en respectant le rythme de travail et les capacités de chaque enfant. Nous voulions de plus nous assurer que notre présence soit constructive.

3.2.5 La troisième étape

L'étape 3, l'intervention, comprenait trois séances d'observation des interactions parent-enfant à domicile (de la troisième à la cinquième semaine). La première séance, de type « observation participante » (2), avait pour objectif de s'assurer de la capacité des parents à mettre en œuvre les pratiques apprises pendant l'atelier collectif et d'intervenir au besoin.

Les séances 2 et 3 étaient de type « observation non participante » (3), (4) et avaient pour but de faire le suivi des actions autonomes des parents et de leur enfant.

Nous avons établi une grille d'observation à cet effet (*voir Annexe D*). Au début de chaque séance, l'accompagnatrice rappelait les recommandations faites à l'étape 2 et renforçait les compétences parentales. Par la suite, elle observait les pratiques parentales relatives à l'engagement, à la gestion de temps, à la planification des devoirs, aux relations parent-enfant (attitude), ainsi que les ajustements des attitudes de l'enfant (motivation et autonomie).

À la fin de l'observation et avant l'évaluation de l'intervention, nous pouvions (avec l'accord des parents) décider d'ajouter une ou deux séances d'observation participante, au besoin.

3.2.6 La quatrième étape

La quatrième étape consistait à évaluer les résultats de notre intervention et la pertinence de nos ateliers en comparant les profils d'entrée et de sortie des parents et des enfants. Durant toute la durée de l'intervention, l'intervenante devait tenir un journal de bord pour noter la progression de chaque duo parent-enfant. À partir des informations recueillies dans le questionnaire préliminaire (étape 1) et des notes consignées dans le journal de bord, l'intervenante était en mesure d'évaluer les progrès des compétences des parents et de l'autonomie des enfants.

L'atelier permettait de faire le bilan du chemin parcouru, des capacités développées et des difficultés surmontées. L'intervenante a pu alors consolider les progrès et les acquis des participants, renforcer leur capacité à réussir et leur pouvoir d'agir, et les encourager à poursuivre le travail au quotidien. Cette rencontre était également pour les parents l'occasion de poser des questions sur leur pratique en particulier. L'intervenante a clôturé l'atelier en demandant aux parents d'évaluer l'ensemble de l'intervention et en leur offrant ses remerciements.

3.3 Le cadre d'analyse de l'intervention

Le cadre d'analyse de l'intervention présente la méthode de sélection, le traitement et l'analyse des données recueillies, ainsi que l'interprétation des résultats. Les données proviennent du questionnaire préliminaire, des notes consignées dans le journal de bord de l'intervenante au fil des observations, ainsi que des feuillets d'auto-évaluation des parents et des enfants. Toutes ces données ont été classées et codées par thèmes et sous-thèmes, comme dans la grille d'observation (*voir Annexe D*). Ce matériel qualitatif a été traité et analysé à la lumière de notre cadre de référence (*voir Chapitre 2*). La réflexion découlant de notre analyse devait nous aider à favoriser l'implication active de l'enfant dans le processus de développement de son autonomie, à répondre aux besoins des parents et à améliorer leur accompagnement au Centre d'accompagnement scolaire.

3.4 Les précautions éthiques de l'intervention impliquant des sujets humains

Avant de commencer cette intervention, nous avons dû prendre certaines précautions éthiques. Notre intervention propose une recherche impliquant la participation de sujets

humains. Donc, une autorisation éthique est requise et doit être obtenue de la Faculté des sciences de l'éducation et de la direction de la maîtrise en éducation de l'UQAM. Dans le cadre de cette intervention, nous avons respecté toutes les règles d'éthique liées au processus de recrutement des participants (parents et enfants).

Aucun incitatif n'a été offert aux participants durant le processus de recrutement. Les objectifs de l'intervention ont été expliqués clairement à toutes les parties prenantes et nous avons vérifié leur compréhension avant de demander leur consentement. Tous les enfants qui ont participé au projet ont obtenu l'autorisation signée de leurs parents ou d'au moins un adulte responsable. Les participants ont pu poser autant de questions qu'ils le désiraient et avaient la possibilité de mettre fin à leur participation en tout temps sans la moindre conséquence. La confidentialité des informations fournies par les participants a été protégée, ce qui a été assuré en veillant, notamment, à ce que toutes les données soient traitées de manière anonyme.

Dans le cadre de notre intervention, de nombreuses séances d'observations des sujets à leur domicile étaient prévues et nous nous attendions à assister à diverses scènes de la vie quotidienne, y compris certaines tensions ou situations problématiques. Le cas échéant, nous devions faire preuve de sensibilité et, d'une manière générale, nous garder d'intervenir dans toute situation dépassant notre mandat, notre objectif n'étant pas de dire aux parents comment élever leurs enfants. Nous avions toutefois prévu de rapporter certains éléments problématiques au besoin, si, et seulement si, leur divulgation nous permettait d'éclaircir la substance de notre collecte d'informations ou le traitement des résultats correspondants.

CHAPITRE IV

RÉALISATION DE L'INTERVENTION, RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre présente les résultats de notre intervention. Dans la première partie, nous faisons une brève présentation du contexte d'intervention (les objectifs, les étapes, la durée, le contexte général et le profil des participants). Ensuite, nous décrivons le déroulement de chacune des étapes de l'intervention : le démarrage, l'accompagnement, le suivi et l'évaluation.

4.1 Présentation du contexte général de l'intervention

4.1.1 Rappel des objectifs et des étapes de l'intervention

Le but premier de notre intervention était d'observer les pratiques usuelles des parents dans le cadre du suivi des travaux scolaires de leur(s) enfant(s) à la maison. Notre deuxième objectif visait à mettre en place des ateliers d'accompagnement qui favorisent la mise en œuvre de pratiques parentales susceptibles de contribuer au développement de l'autonomie des enfants dans la réalisation de leurs travaux scolaires. Enfin, notre troisième objectif consistait à évaluer les progrès accomplis par les parents dans la gestion de l'autonomie de leur(s) enfant(s).

Pour atteindre ces objectifs, nous avons mis en place un plan d'intervention qui se décline en quatre étapes : le démarrage, l'accompagnement, le suivi et l'évaluation de l'évaluation. Le tableau ci-après résume le contenu des étapes du plan d'intervention, leur séquence et leurs objectifs :

Tableau 4.1 Étapes du plan d'intervention

Étape	Description	Atelier(s)	Objectifs
1	Démarrage	1	1) Déterminer le profil des parents participants; 2) Comprendre leurs pratiques éducatives actuelles; 3) Cerner les problèmes qui surviennent durant la période d'aide aux devoirs et ceux en lien avec l'autonomie de leurs enfants.
2	Accompagnement	2,3	1) Former les parents sur les pratiques éducatives susceptibles de favoriser l'autonomie de leurs enfants (atelier 2); 2) Servir de modèle aux parents en jouant leur rôle pendant une période d'aide aux devoirs.
3	Suivi	4,5,6	1) Observation participante : évaluer la capacité des parents à mettre en œuvre les pratiques éducatives apprises durant l'atelier 2, et intervenir au besoin pour apporter des corrections (atelier 4); 2) Observation non-participante : faire le suivi de l'initiation de pratiques autonomes de la part des parents et de leurs enfants (ateliers 5 et 6).
4	Évaluation de la pertinence des ateliers	Aucun	Évaluer la pertinence des ateliers en comparant les profils d'entrée et de sortie des parents et des enfants.

4.1.2 Durée de l'intervention et atmosphère générale

L'intervention s'est déroulée du 19 mai au 20 juin 2017, concordant avec la dernière étape de l'année scolaire, durant laquelle les enfants participants devaient se préparer aux examens de fin d'année. Il s'agissait donc d'une période critique pour les parents en ce qui concerne l'engagement dans le suivi scolaire et l'aide aux devoirs de leurs enfants.

L'intervenante a effectué un total de sept visites avec chaque duo parent-enfant participant, en soirée, et chacune de ces séances a duré d'une heure à une heure et demie environ. Certaines séances ont été plus longues, en raison du temps à consacrer à la préparation de l'espace de travail et à l'organisation familiale (arrivée des parents, préparation du matériel et vérification des devoirs) avant de pouvoir commencer l'intervention.

Les parents ont généralement fait preuve d'enthousiasme et de chaleur envers l'intervenante. Les enfants, quant à eux, étaient plus réservés, mais témoignaient généralement plus d'enthousiasme vers la fin de l'intervention.

4.1.3 Profil des participants

Comme indiqué dans le plan d'intervention, les participants ont été sélectionnés parmi les familles qui fréquentent notre Centre d'accompagnement sur la base de quatre critères. Nous recherchions spécifiquement quatre types de parents :

1) Des parents désireux d'aider leur enfant à gagner en autonomie dans la réalisation de leurs devoirs, mais n'y parvenant pas;
2) Des parents qui n'ont pas le temps d'aider leur enfant (non autonome) durant la période de réalisation des devoirs;
3) Des parents dont l'enfant éprouve des difficultés scolaires et qui ne savent pas comment l'encadrer durant la réalisation de ses devoirs.
4) Des parents employant des pratiques parentales ne favorisant pas le développement de l'autonomie de leur enfant.

Les duos parent-enfant sont formés de la mère et de son enfant. Les trois mères qui ont participé à notre étude sont originaires du sud du Vietnam et sont arrivées à Montréal il y a plus de 15 ans. Deux des trois mères ont un niveau de scolarité équivalant à la 5e année du secondaire et la troisième, à la 2e année du secondaire. Leurs enfants, tous nés au Québec, ont entre 10 et 12 ans et fréquentent une école publique de la Commission scolaire de Montréal, au troisième cycle du primaire.

4.2 Déroulement de l'intervention et résultats

4.2.1 Étape 1 : Démarrage – Identification des besoins de chaque duo mère-enfant

Après la prise de contact avec les parents, nous avons réalisé une première visite et une observation non participante à domicile. En plus des réponses données au questionnaire qui ont constitué une source d'information précieuse, l'intervenante a été en mesure d'observer la qualité de l'environnement familial des enfants dans une perspective d'encadrement scolaire (ambiance générale à la maison, présence ou non d'un espace consacré au travail scolaire, éclairage, sources de distraction, niveau de bruit ambiant, etc.).

Le tableau ci-dessous présente le profil des duos mère-enfant ainsi que les besoins que nous avons définis au cours de la première rencontre.

Tableau 4.2 Profil des duos mère-enfant

	Famille 1	Famille 2	Famille 3
Profil de la mère	Mère de 39 ans (1 enfant), niveau de scolarité secondaire 5; travaille à plein temps; rentre tard le soir. Faible maîtrise de la langue française.	Mère de 40 ans (2 enfants), niveau de scolarité secondaire 5; travailleuse autonome à plein temps; rentre tard le soir. Faible maîtrise de la langue française.	Mère de 43 ans (2 enfants) niveau de scolarité CÉGEP; travaille à plein temps; rentre tard le soir. Faible maîtrise de la langue française.
Problèmes identifiés chez la mère	Souvent exigeante et critique envers son fils, à qui elle donne constamment des ordres; faible maîtrise du français; peu disponible. Souhaite voir son fils développer une plus grande autonomie, mais n'a aucune idée des gestes à poser pour atteindre cet objectif. (Elle pense qu'il pourrait travailler tout seul s'il le voulait, n'accepte pas qu'il fasse des erreurs, le surveille étroitement, car elle n'a pas confiance en lui et croit qu'il lui ment.)	Surestime sa capacité à encadrer sa fille de manière adéquate; n'instaure pas de structure/routine; ne vérifie pas l'agenda de sa fille; a une compréhension limitée de ce qui passe à l'école.	Peu outillée pour encadrer son enfant, car elle n'a jamais étudié au Québec; manque de disponibilité; préfère parler le vietnamien à la maison.
Profil de l'enfant	Élève de 12 ans, en 6e année; résultats faibles en mathématiques et en français. En accompagnement scolaire depuis plus de 2 ans.	Élève de 10 ans en 5e année; faibles résultats en mathématiques et en français; ressent le besoin d'être épaulée davantage. En accompagnement scolaire depuis 23 mois.	Élève de 11 ans, en 5e année; déterminé à éviter la corvée des devoirs; capable d'organisation, mais montre peu d'intérêt pour l'école. En accompagnement scolaire depuis environ 2 mois.
Problèmes identifiés chez l'enfant	Prend peu d'initiatives en l'absence de sa mère; désorganisé pour l'emploi du temps; ne note pas les devoirs à faire et, quand il les fait, bâcle ses devoirs.	Oublie souvent de prendre en note et de faire ses devoirs; n'aime pas faire ses devoirs; manque d'encadrement parental et d'organisation personnelle; à la demande de la mère, doit s'occuper de son petit frère au début de la période consacrée aux devoirs, ce qui représente une difficulté supplémentaire.	Environnement familial complexe (père plutôt autoritaire et mère peu présente, environnement physique peu favorable à la réalisation des travaux scolaires).

Chacune de ces familles est différente, mais même sans faire d'amalgames ou de simplifications excessives, il est d'ores et déjà possible de dégager des points communs aux trois environnements familiaux analysés :

1) Faible présence parentale durant la période de réalisation des devoirs. Les enfants participants à notre intervention sont souvent laissés à eux-mêmes, et cela, non uniquement durant la période des devoirs. Nous ne pouvons pas ignorer cette problématique et nous avons conseillé aux parents de faire tout ce qui est en leur pouvoir pour rectifier la situation. Par exemple, M2 est travailleuse autonome et ses journées de travail sont très longues. Elle assure le suivi des périodes de devoirs de son enfant par téléphone, à partir de son lieu de travail. À son retour de l'école, E2 est confiée à la surveillance d'un voisin, mais doit quand même s'occuper de son petit frère. E2 est capable de se débrouiller et de prendre des décisions relatives à la gestion de la maison en l'absence de sa mère, mais au moment où elle doit faire ses devoirs, son petit frère l'accapare souvent, ce qui nuit à sa concentration. M1 et M3 rentrent également tard le soir et doivent à la fois préparer le souper et superviser les devoirs.

2) Faible maîtrise du français. Aucun des parents participants ne possède une maîtrise fonctionnelle suffisante de la langue française. Le vietnamien semble être la langue la plus utilisée dans les trois foyers et les trois enfants participants présentent des lacunes importantes en français.

3) Styles parentaux peu adéquats. M1 et M2 ont un style autoritaire, et M3 oscille entre les styles permissif et autoritaire. Dans les trois cas, les styles parentaux

répondent mal aux problèmes éducatifs des enfants (ce dont les trois mères sont conscientes). Par exemple, M2 pense que son enfant doit se conformer à toutes ses demandes et terminer ses devoirs. Elle estime avoir le devoir de punir son enfant si son apprentissage laisse à désirer et croit que les réprimandes et les critiques l'aident à progresser. Quand elle découvre que son enfant oublie ses devoirs scolaires, elle se met en colère. M3 oscille entre les styles permissif et autoritaire. Elle considère qu'il est plutôt important que son enfant prenne seul les décisions relatives à la priorité des tâches et, d'ailleurs, elle lui en laisse parfois le soin. Ses journées de travail étant très longues, elle fait le suivi des devoirs de son enfant par téléphone, à partir de son lieu de travail. Elle tient à tout prix à ce qu'il les termine et crie, soumettant ainsi son enfant à un stress psychologique

4) Environnement peu favorable à la réalisation des devoirs. L'ampleur de ce problème varie d'une famille à l'autre, mais dans tous les cas, l'espace de travail, de même que la routine d'organisation et de réalisation des devoirs sont insuffisamment définis. Par exemple, E1 ne dispose pas d'une lampe sur son bureau et l'éclairage ambiant est insuffisant, et E2 doit s'occuper de son petit frère, qui la dérange souvent pendant qu'elle fait ses devoirs et nuit à sa concentration.

5) Méconnaissance du vécu scolaire de l'enfant. Les trois parents que nous avons rencontrés semblent avoir une connaissance très limitée de ce que leurs enfants font à l'école. Cette lacune doit être comblée pour que la résolution des problèmes décrits dans les quatre points précédents ait un impact.

En prenant en compte les problèmes décrits plus haut, nous avons défini nos stratégies pour les prochaines étapes de notre intervention.

Stratégies d'intervention ciblées pour chaque duo parent-enfant

DUO 1

Pour favoriser le développement de l'autonomie de son fils, nous croyons que M1 doit d'abord l'inciter à améliorer les aspects qu'il peut contrôler lui-même, par exemple, penser à noter les devoirs à faire dans son agenda et apporter le matériel nécessaire à la maison. Simplement ordonner à E1 de faire ses devoirs n'aura que peu d'impact si son manque d'organisation ne lui permet pas de savoir précisément ce qui est attendu de lui ou s'il n'a pas les cahiers, les livres et les notes dont il a besoin pour faire ses devoirs. M1 ayant une compréhension limitée du contenu des cours, elle devrait se concentrer sur la vérification de l'agenda pour qu'E1 comprenne que le fait de noter ses devoirs et d'apporter le matériel nécessaire pour les faire est une étape indispensable pour sa propre réussite.

Au besoin, M1 ou son conjoint devrait consulter l'enseignante de leur fils pour établir un système leur permettant de vérifier s'il a effectivement des devoirs à faire (et, si ce n'est pas le cas, éviter de l'accuser injustement de mentir). Ensuite, il est primordial que M1 fixe une plage horaire entièrement consacrée aux devoirs et alloue à E1 un espace désigné à cette fin (ce qui n'est pas le cas à l'heure actuelle). Nous avons remarqué que l'enfant se fatigue vite durant la réalisation des devoirs, notamment parce qu'il s'y attaque souvent très tard en soirée (entre 19 h et 21 h).

Nous avons observé que la mère est très stricte et gronde souvent son fils pour l'inciter à développer plus d'autonomie. Nous sommes d'avis que c'est la crainte des

représailles de la mère qui pousse E1 à mentir aussi souvent à sa mère. Si elle ne lui consacre pas plus de temps et ne lui donne pas de balises claires pour l'organisation et la réalisation des devoirs, E1 continuera à progresser à un rythme décevant.

DUO 2

L'atelier de modelage (Étape 2 : accompagnement, atelier 3) sera d'une importance capitale pour cette famille, car M2, en plus d'offrir une faible présence, ne possède pas les outils nécessaires pour encadrer sa fille et lui fournir un environnement et un cadre de travail adéquats. À titre d'exemple, nous avons noté qu'E2 ne mangeait pas systématiquement avant de commencer à faire ses devoirs. Des constats de cette nature nous amènent à conclure que l'absence d'une routine/structure organisationnelle clairement définie constitue le principal obstacle à la réussite de la fillette.

Enfin, et cela nous semble crucial, M2 doit trouver une solution de rechange pour la garde du petit frère d'E2, qui doit trop souvent en assumer la responsabilité.

DUO 3

M3 souhaite une intervention soutenue et intense, et nous lui donnons raison sur ce point. Au-delà des aspects plus évidents (s'assurer que M3 passe plus de temps à encadrer E3 dans un environnement approprié, lui offrir une structure mieux définie et veiller à ce que celui-ci modifie son attitude vis-à-vis de l'éducation en général et des

devoirs en particulier), nous croyons que l'amélioration du climat familial (relations entre le père, la mère et l'enfant) fait partie des changements importants que la famille 3 devra apporter pour aider E3 à réussir.

De plus, il sera impératif que M3 établisse des canaux de communication ouverts et bilatéraux avec l'école de son enfant, ce qui posera également un défi (au vu des nombreux remplacements d'enseignant). N'ayant pas fait d'études au Québec, M3 a une compréhension limitée du programme suivi par son enfant et préfère parler le vietnamien à la maison pour qu'il connaisse sa langue d'origine. La combinaison de ces deux facteurs implique que la mère a besoin d'être informée plus régulièrement et de manière plus soutenue que d'autres parents à propos du calendrier scolaire, des devoirs à faire et du contenu des cours.

4.2.2 Étape 2 : Accompagnement

Cette étape comporte deux phases, soit une formation collective et un atelier de modelage.

4.2.2.1 Formation collective sur les meilleures pratiques éducatives

L'atelier de formation collective s'est déroulé dans un local du Centre d'accompagnement scolaire et a duré près de deux heures. Les trois mères étaient présentes et se sont montrées très réceptives. Lorsque l'intervenante leur a rappelé que cet atelier avait pour but de mieux les outiller sur le plan des pratiques éducatives susceptibles de favoriser l'autonomie de leurs enfants et qu'elle leur a demandé de confirmer son diagnostic préliminaire, celles-ci ont confirmé en substance les résultats de nos analyses et la justesse des besoins définis à ce stade.

L'atelier portait essentiellement sur les styles parentaux (le style démocratique était présenté comme étant le plus favorable pour l'atteinte des résultats attendus) et les pratiques éducatives qui en découlent. Les mères sont alors intervenues en partageant leur expérience.

M1 affirme que son style parental a des racines à la fois culturelles et familiales. Elle dit élever son enfant comme ses grands-parents ont élevé ses propres parents et qu'elle n'y avait jamais vu de mal jusqu'à aujourd'hui. Elle réalise toutefois ses lacunes en constatant le très faible degré d'autonomie de son fils.

M2 affirme être permissive, car elle laisse son fils de 6 ans sous la supervision de sa fille de 11 ans et d'un locataire. Toutefois, elle demeure très « contrôlante » et appelle très fréquemment du travail pour diriger à distance qui se passe à la maison. Elle est tout de même consciente que ce système comporte des lacunes et qu'elle ne sait pas comment encadrer ses enfants. Il lui arrive fréquemment de chercher des réponses à ses interrogations parentales sur Google.

M3 met également de l'avant son expérience familiale pour justifier sa tendance à l'autoritarisme. Toutefois, elle se dit ouverte à changer et à essayer de nouvelles approches d'encadrement. Elle s'enquiert souvent auprès de ses collègues de travail de la manière dont elles encadrent leurs propres enfants, car elle sent bien que sa propre approche n'est pas aussi efficace qu'elle le souhaiterait.

L'intervenante a profité du climat d'écoute et de confiance qui s'est instauré à la suite de ces confidences pour proposer quelques changements simples à apporter afin de

renforcer la motivation des enfants, d'accroître leur autonomie et d'améliorer le taux de complétion et la qualité des travaux scolaires.

Les mères autoritaires ont appris que le soutien affectif et les encouragements donnaient des résultats plus probants. L'intervenante leur a également remis le Guide aux parents qu'elle a parcouru avec elles avant de leur recommander d'en partager le contenu avec leurs enfants. Les conseils portant sur la planification des devoirs et la gestion du temps ont fait l'objet d'une discussion approfondie.

Les mères ont exprimé leur satisfaction à propos du contenu de l'atelier collectif dans le formulaire d'évaluation qui leur a été donné à remplir et ont même demandé si une autre activité de ce genre leur serait proposée ou accessible. Elles déclarent unanimement avoir mieux cerné leurs pratiques parentales moins favorables au développement de l'autonomie de leurs enfants pour la réalisation des travaux scolaires et compris les changements à apporter afin d'y remédier. Les participantes se sont notamment engagées à :

1. Mettre en pratique les recommandations du Guide des parents et utiliser le petit calendrier qui leur a été remis;
2. Mettre en pratique des techniques de motivation comme l'émulation, une méthode consistant à récompenser les comportements favorables et les accomplissements d'un enfant à l'aide d'un système de pointage, l'obtention d'un nombre de points donné donnant droit à une récompense déterminée à l'avance;

3. Passer plus de temps de qualité avec leurs enfants, non seulement dans le cadre de la réalisation des travaux scolaires, mais aussi d'autres activités (aller au cinéma, faire une sortie en famille à la Ronde, etc.);
4. Se préparer soigneusement pour l'atelier de modelage en lisant le guide d'accompagnement (traduit en vietnamien) qui leur a été remis à la fin de l'atelier 2.

4.2.2.2 Activité de « modelage » individualisé

L'atelier de modelage s'est déroulé au domicile de chaque famille participante, la même semaine que la formation collective. D'une durée approximative de 1 h 40, les rencontres individuelles avaient pour objectif d'assister directement l'enfant participant dans la réalisation de ses travaux et de recueillir ses impressions et ses commentaires en présence de l'un ou de ses deux parents. L'organisation du temps de travail a été un facteur déterminant dans cet exercice, mais l'intervenante a également mis l'accent sur le choix du lieu de travail, l'éclairage et la disposition générale, et sur l'importance d'avoir tout le matériel nécessaire à portée de la main et prêt à l'emploi (cahiers et feuilles, ouvrages de référence, crayons, gomme à effacer, etc.). Elle a de plus expliqué des techniques simples pour l'optimisation du temps et de l'efficacité (le surlignage pendant la lecture, par exemple).

L'intervenante a également insisté sur le rôle de supervision attendu du parent ou d'un autre adulte durant le processus et qui consiste notamment à :

1. Avoir une assez bonne idée de ce que l'enfant fait à l'école en ce moment;
2. Vérifier l'agenda scolaire personnellement plutôt que de demander à l'enfant s'il a des devoirs à faire;

3. Si rien n'est indiqué pour la date du jour (dans l'agenda), communiquer avec l'enseignant le jour suivant pour confirmer qu'il n'y avait effectivement aucun travail scolaire à faire;
4. Élaborer avec l'enfant un plan de travail et assurer le suivi de ce plan quotidiennement en donnant de plus en plus de latitude à l'enfant au fur et à mesure qu'il développe son autonomie.

Il s'agit des grandes lignes que l'intervenante a tenu à mettre de l'avant avec chaque duo mère-enfant. Les éléments les plus pertinents qui sont ressortis des observations de chaque séance d'observation participante sont présentés ci-après.

M1 et E1. E1 a admis qu'il a de la difficulté à se concentrer et doit souvent résister à l'envie de dormir lorsqu'il fait ses travaux scolaires ou étudie ses leçons. Il a également reconnu avoir du mal à saisir comment il doit appliquer les suggestions faites par l'intervenante. Cette dernière s'est assurée de la compréhension du garçon avant la fin de l'atelier en insistant tout particulièrement sur les techniques d'organisation et de gestion du temps. Finalement, E1 a avoué avoir peur de parler de ses mauvaises notes à sa mère de peur qu'elle se fâche et mentionne le cas d'un de ses camarades qui imite (occasionnellement) la signature de sa propre mère pour éviter de se retrouver dans cette position.

M1 a été choquée par cette anecdote et peinée que son fils soit tenté de recourir à ce stratagème. L'intervenante a longuement expliqué au garçon pourquoi ce comportement était répréhensible avant de partir.

M2 et E2. M2 a fait un point d'honneur de rester proche de E2 pendant toute la durée de l'atelier de modelage, ce que la jeune fille a semblé grandement apprécier, puisqu'il s'agissait pour elle d'une première (!). Durant la séance d'observation participante, M2 a appris qu'elle devait signer des sections réservées aux parents dans l'agenda de sa fille. L'intervenante lui a demandé de signer les sections en question et de prendre connaissance du contenu de l'agenda de sa fille au moins une fois par semaine.

Par la suite, l'intervenante a mis l'accent particulièrement sur les stratégies de lecture (active) et d'analyse de texte : double lecture, surlignage des informations importantes et des mots-clés, visualisation mentale du contenu, etc. Elle a également expliqué à E2 comment effectuer une recherche sur Internet et comment améliorer sa performance pour les travaux d'équipe et les présentations orales. Avant de partir, l'intervenante a recommandé à M2 de reproduire ce genre d'expérience : rester près de sa fille pendant que celle-ci met en pratique les recommandations qui lui ont été faites de sorte qu'elle se sente soutenue et en confiance pour développer son autonomie.

M3 et E3. La troisième séance d'observation participante a très mal débuté, car, contrairement aux deux autres, la dernière famille n'était pas du tout préparée à recevoir l'intervenante. Pendant que cette dernière s'installait avec les participants, le père s'affairait à aménager un coin d'étude pour son fils. Là encore, l'intervenante a commencé par expliquer à l'enfant les meilleures pratiques pour l'organisation et la planification du temps et celui-ci a admis ne pas savoir comment s'y prendre pour faire les exercices plus difficiles (qu'il laisse de côté la plupart du temps, ce qui a alarmé sa mère).

Pour s'assurer qu'il n'oublie pas ses recommandations, l'intervenante a remis à E3 un aide-mémoire comportant notamment des conseils sur la manière de répartir le temps entre les différentes matières à réviser et devoirs à faire, d'organiser son lieu de travail et de se concentrer. Les parents et l'enfant ont réagi positivement à l'atelier de modelage et l'enfant a manifesté un intérêt prononcé pour la poursuite de l'intervention. Avant de partir, l'intervenante a rappelé à M3 et à son conjoint que leur enfant a encore un grand besoin de soutien et de supervision, malgré sa (récente) bonne volonté à développer plus d'autonomie.

Dans le formulaire d'évaluation qui leur a été donné à remplir à la fin de l'atelier de modelage, les trois enfants ont de nouveau exprimé leur appréciation de l'atelier et convenu de la pertinence des commentaires et renseignements reçus.

4.2.3 Étape 3 : Suivi – ateliers d'observation des interactions parent-enfant durant les devoirs

La troisième étape de notre intervention, composée de trois ateliers, avait pour objectif de nous assurer que les enfants et les parents avaient bien retenu les notions et concepts présentés et démontrés dans le cadre des deux ateliers de l'étape précédente et qu'ils les mettaient en pratique pendant la période de devoirs. Le premier atelier de suivi était de type participant : l'intervenante devait observer les interactions parent-enfant et suggérer des améliorations. Pendant les deuxième et troisième ateliers, l'intervenante était une spectatrice non participante, se contentant d'observer les parents et les enfants.

Nous présenterons de manière succincte le déroulement des trois ateliers avec chaque famille.

4.2.3.1 Famille 1

Atelier d'observation participante

L'atelier commence à 17 h et dure une heure et 25 minutes. À l'arrivée de l'intervenante, E1 est en train de réviser. M1 est en colère, car son fils a oublié son agenda à l'école, ce qui l'empêche de vérifier les travaux à remettre le lendemain et l'horaire des examens. Pour commencer, l'intervenante entreprend de calmer M1. Nous lui faisons remarquer qu'il aurait été intéressant de féliciter l'enfant d'avoir apporté le bon cahier pour faire ses travaux malgré le fait qu'il ait oublié son agenda. L'intervenante se tourne ensuite vers l'enfant pour lui rappeler que, même s'il se rappelle des devoirs qu'il doit faire, il doit apporter son agenda pour permettre à sa mère de vérifier son travail et d'obtenir les renseignements importants dont elle a besoin, comme l'horaire des examens.

Atelier d'observation non participante 1

Durant cet atelier, qui a lieu trois jours après l'atelier d'observation participante, M1 semble plus calme et s'adresse à son fils sur un ton cordial. Après avoir vérifié son agenda, elle demande à E1 de poursuivre seule. L'enfant s'est fixé comme objectif de réviser cinq pages de son manuel de référence par jour pour être prêt pour son examen. L'intervenante note que le bureau du garçon est maintenant muni d'une petite lampe de table et qu'il est correctement rangé. Il décroche brièvement lorsque sa mère l'informe de la nature du souper (de la pizza) et commence à discuter de la sortie scolaire de fin d'année. Petit moment de tension : E1 doit téléphoner à un de ses camarades de classe pour obtenir plus d'information sur les examens de fin d'année.

Cette situation contrarie sa mère, qui demande l'assistance de l'intervenante pour rédiger un message destiné à l'enseignante de son fils.

Atelier d'observation non participante 2

Cet atelier, qui se tient cinq jours après le premier atelier d'observation non participante, débute à 17 h et dure 60 minutes. E1 s'attaque à un devoir de mathématiques dès l'arrivée de l'intervenante, tandis que M1 montre à celle-ci la réponse de l'enseignante au message rédigé à la fin de l'atelier 5. L'enseignante y a indiqué tous les détails sur le calendrier des examens et les révisions et devoirs à faire. E1 a omis, intentionnellement ou non, de transmettre à sa mère une grande partie des renseignements communiqués par l'enseignante, mais la mère choisit d'adopter une attitude plus productive en félicitant le garçon pour ses efforts actuels. L'enfant semble avoir de la difficulté avec certains énoncés et M1 lui dit qu'il peut poser ses questions à l'intervenante, signalant par le fait même son incompréhension de l'objectif de l'atelier de suivi. L'intervenante suggère à E1 de passer à la question suivante en lui mentionnant qu'elle reviendrait avec lui sur son blocage vers la fin de l'atelier. La mère se prépare à sortir et avant de quitter à son tour, l'intervenante tient sa promesse et explique à l'enfant l'énoncé qui lui posait un problème.

Points à améliorer et commentaires pour la famille 1

À ce stade de l'intervention, E1 a fait des progrès (meilleure organisation du temps et de l'espace, plus grande assiduité dans la réalisation des devoirs, compréhension des impératifs pour réussir ses examens, etc.), mais M1 semble avoir mal saisi le rôle de l'intervenante et le but de la démarche. Plusieurs de ces remarques laissent entendre

qu'elle considère l'intervenante comme une tutrice-aide aux devoirs, plutôt que comme une accompagnatrice chargée de l'aider à superviser la période des devoirs de son enfant afin de l'aider à développer son autonomie.

La barrière linguistique est également un obstacle important, comme le démontre l'incident survenu lors du premier atelier de suivi. Si M1 doit à nouveau communiquer par écrit avec l'enseignante de son fils pour obtenir des éclaircissements, comment s'y prendra-t-elle si elle ne peut compter sur l'aide d'un adulte possédant une maîtrise suffisante du français? Nous avons aussi noté que M1 s'est préparée à quitter la maison bien avant la fin du deuxième atelier de suivi sans vérifier où E1 en était rendu dans ses travaux. Ces observations nous poussent à nous questionner sur le degré d'ancrage des acquis des ateliers précédents.

4.2.3.2 Famille 2

Atelier d'observation participante

Cet atelier dure 80 minutes. Les participantes ne sont pas à la maison à l'arrivée de l'intervenante (elles ont un retard de quelques minutes à peine). Elles arrivent du cinéma, où la mère a tenu à amener sa fille pour avoir fait ses devoirs. L'intervenante félicite M2 de cette initiative pendant qu'E2 mange. La mère se dit plus confiante dans sa capacité de cerner les besoins de sa fille et les meilleures manières de la motiver à persévérer. M2 vérifie l'agenda d'E2 après le repas et cette dernière lui fait signer une évaluation de mathématiques. La mère la passe en revue et fait remarquer gentiment à sa fille que ses erreurs auraient facilement pu être évitées avec un peu plus d'attention.

E1 acquiesce et mentionne, non sans fierté, qu'elle a obtenu une note de 85 % pour une présentation orale. Après avoir félicité son enfant pour ce bon résultat, M2 lui demande de lui expliquer le programme de la semaine prochaine. La jeune fille se plaint d'une matière en particulier (univers social), mais est incapable de se souvenir s'il reste ou non des évaluations à passer. Elle promet de se renseigner dès le lendemain. L'atelier se poursuit sans incident majeur. Avant de quitter, l'intervenante félicite la mère et la fille pour leur participation productive (mais leur demande d'être prêtes à commencer dès son arrivée lors du prochain atelier).

Atelier d'observation non participante 1

Cet atelier a lieu deux jours après l'atelier précédent. Il débute à 19 h et dure 90 minutes. M2 montre à l'intervenante le plan dressé par sa fille pour cette semaine, qu'elle a elle-même approuvé. Il y aura de la grammaire au programme. L'ambiance est productive. E2 avance bien par elle-même, mais M2 vérifie sa compréhension et la questionne lorsqu'elle la voit ou la sent douter. L'enfant note les pages importantes et écrit son plan de révision sur une feuille de route, ce qui est exactement la méthode suggérée lors de l'atelier de formation collective offert aux parents.

Atelier d'observation non participante 2

Cet atelier se déroule cinq jours après le précédent. Nous commençons à 19 h, moment où les participantes sont disponibles. L'intervention dure 45 minutes. À l'arrivée de l'intervenante, l'enfant est en train de jouer avec son iPad, sur son lit. Lorsque la mère lui rappelle qu'il est temps de commencer à faire ses devoirs, E2 lui répond qu'elle n'a rien à faire, puisque les évaluations sont terminées. Interrogée à ce propos, l'enfant indique qu'elle croit avoir bien réussi son projet en univers social, mais a eu de la difficulté en grammaire. La mère est satisfaite des progrès de sa fille en général, mais confie à l'intervenante qu'elle se sent incapable d'aider E2 en grammaire française, ce qui demeure son plus grand défi. Elle a l'intention de communiquer avec l'enseignante pour savoir s'il existe un service de soutien pédagogique pour cette matière ou s'il serait bon que sa fille continue de fréquenter le Centre d'accompagnement scolaire. Cette séance n'est pas productive, ce qui est décevant. Les évaluations sont terminées et l'enfant est parvenue à une amélioration ponctuelle générale, et nous craignons que la mère, se contentant de ce résultat, relâche son attention auprès de sa fille, alors qu'elle présente toujours des lacunes importantes, selon sa mère. Nous avons vérifié l'agenda (ce que M2 n'avait pas fait) pour constater que la fillette dit effectivement la vérité à propos de son absence. Nous nous informons ensuite des lacunes les plus importantes de l'enfant en ce qui a trait au français, ce que la mère n'a pas fait. Avant de prendre congé, nous expliquons de nouveau à quel point il est important de bien planifier la période de travail scolaire de l'enfant en prenant en compte ses difficultés et non seulement ce qui lui est demandé de faire dans l'agenda.

Points à améliorer et commentaires pour la famille 2

L'intervention semble avoir donné des résultats probants pour le duo M2-E2. La mère et la fille ont manifestement bien compris leurs responsabilités et rôles respectifs, et appliquent quasiment à la lettre les recommandations faites pendant l'atelier de formation collective sur les pratiques éducatives favorables au développement de l'autonomie durant la période des devoirs. Toutefois, nous avons identifié un problème durant les trois ateliers d'observation : le petit frère d'E2 est chaque fois présent et celle-ci doit souvent le surveiller. C'est l'un des principaux obstacles à la réussite d'E2 et nous n'avons pu déceler aucune manifestation de la volonté de la mère de remédier durablement à cette situation.

De plus, M2 semble relâcher bien vite sa vigilance : la bonne performance (autorapportée) de sa fille semble suffire pour donner congé de travail scolaire, même si la mère est consciente qu'il reste bien des lacunes à combler. M2 a bien compris les mesures que nous lui avons suggérées, mais nous croyons qu'elle n'en pas complètement saisi l'objectif de fond : une plage horaire constante doit être appliquée pour la période des devoirs en se fondant non seulement sur le contenu des cours et les devoirs indiqués dans l'agenda, mais aussi sur les points faibles de l'enfant, que M2 et E2 doivent travailler à améliorer de concert.

4.2.3.3 Famille 3

Atelier d'observation participante

Au moment où l'intervenante arrive, le père d'E3 est en train d'installer un bureau de travail pour l'enfant (jusqu'à maintenant, celui-ci ne disposait pas d'un espace de travail fixe et permanent). M3, tout comme son fils, montre des signes d'agitation. Elle confie à l'intervenante que, même si elle sait maintenant comment encadrer son enfant,

elle doute de sa capacité à le faire dans la pratique, entre autres, parce qu'elle manque de patience. Elle craint aussi qu'elle-même et son enfant reviennent à la case départ dès la fin de l'intervention.

L'intervenante tente de rassurer la mère en lui expliquant que la démarche n'a pas pour but de transformer radicalement et instantanément le comportement des participants, mais plutôt de les outiller afin qu'ils soient capables de faire face aux difficultés scolaires des enfants à l'avenir. La mère évoque alors les nombreuses tensions existant entre son mari et son fils (d'où s'ensuivent parfois des réprimandes physiques). De manière objective, l'atelier se déroule mal. E3 affirme d'abord qu'il n'a pas de devoirs à faire, mais ajoute ensuite qu'il ne se rappelle pas s'il en a ou non à faire, puisqu'il a oublié de rapporter son agenda de l'école (de même que le matériel nécessaire pour faire des devoirs). E3 semble être mal disposé envers la réalisation de ses devoirs.

Le jeune garçon affirme ensuite qu'il a besoin d'utiliser l'ordinateur portable pour faire des recherches pour ses devoirs. Bien que les parents éprouvent des doutes à ce sujet (et c'est également le cas de l'intervenante), ils finissent par acquiescer à sa demande et E3 se montre enfin productif. Avant de quitter, l'intervenante rédige une lettre à l'intention de l'enseignante d'E3 (à la demande de la mère) pour se renseigner sur les progrès de l'enfant, à qui elle demande de veiller à ne plus oublier son matériel scolaire.

Atelier d'observation non participante 1

Rendez-vous est pris pour la tenue de cet atelier qui dure 70 minutes, a lieu quatre jours après le précédent et débute à 20 h 15. À l'arrivée de l'intervenante, E3 est en train de réviser ses mathématiques sous la supervision de sa mère. Celle-ci montre aussitôt à l'intervenante la réponse au message adressé à l'enseignante, dans laquelle celle-ci déclare que le comportement d'E3 s'est légèrement amélioré récemment. Durant l'atelier, des problèmes surgissent. M3 sait que son fils a fait des erreurs dans son devoir de mathématiques (grâce aux notes transmises par l'enseignante), mais est incapable de lui expliquer ce qu'il a fait de mal. Elle lui demande de continuer, il refuse et le ton monte. Ce n'est qu'après que M3 menace son fils de lui retirer des points privilèges que ce dernier décide enfin de collaborer.

Atelier d'observation non participante 2

Cet atelier a lieu une journée après l'atelier précédent et dure 65 minutes. À l'arrivée de l'intervenante, à 20 h, E3 est au lit et refuse de faire ses travaux scolaires en univers social. Comme à l'atelier précédent, la mère menace son fils de lui retirer des points privilèges s'il ne fait pas ses travaux scolaires. De mauvaise grâce, E3 s'installe dans le coin réservé à l'étude, mais se plaint aussitôt d'avoir faim. Sa mère lui reproche de ne pas avoir pensé à manger plus tôt et E3 retourne dans sa chambre pour grignoter une collation. La séance est peu productive. L'enfant semble une nouvelle fois peu disposé à faire ses devoirs. La mère appelle la grande sœur d'E3 à la rescousse, mais celle-ci perd rapidement patience et le ton monte. La mère prend les choses en main et s'assoit à côté de son fils pour le superviser. E3 répond correctement à la plupart des questions que M3 lui pose et les deux semblent satisfaits.

Points à améliorer et commentaires pour la famille 3

La situation de la famille 3 nous semble la plus préoccupante, et ce, pour plusieurs raisons. Pour commencer, il semble y avoir de la part des parents de la famille 3 la même incompréhension du rôle de l'intervenante que ceux de la famille 1. Selon nous, M3 s'est montrée franche en nous faisant part de ses doutes quant à sa capacité de poursuivre la démarche d'autonomisation de son fils à la suite de l'intervention, mais, durant les séances d'observation, elle ne nous a pas entièrement convaincues du sérieux de son engagement à poursuivre le travail. En effet, en notre présence, elle avait tendance à se tenir en retrait, comme si elle ne voulait pas troubler une séance de tutorat en bonne et due forme et n'intervenait que lorsque c'était absolument nécessaire, par exemple, lorsque, sa fille aînée ayant échoué à convaincre son petit frère de travailler, elle s'est assise auprès d'E3 pour le superviser.

L'ambiance générale au domicile de la famille pertinente et, plus particulièrement, l'attitude du père, compliquent la situation. Même si le père a refusé de prendre part à l'intervention, il aurait été pertinent que la mère lui explique certaines des approches présentées durant l'atelier de formation collective, notamment ceux qui se rapportent aux styles parentaux. Toutes les interactions entre le père et le fils (réprimandes, éclats de voix et démonstrations d'autorité en notre présence, etc.) dans le cadre des trois derniers ateliers ont eu pour effet d'accroître l'agitation de l'enfant.

4.2.4 Étape 4 : Évaluation de l'intervention

D'entrée de jeu, rappelons que l'objectif général de notre démarche était d'accompagner trois parents d'origine vietnamienne dans la mise en œuvre de pratiques éducatives qui favorisent le développement de l'autonomie chez leurs enfants durant la période de réalisation des devoirs. Nous avons cerné cinq grands facteurs communs aux trois familles qui sont défavorables au développement de cette autonomie chez leurs enfants : la faible présence parentale; des problèmes de communication (entre la maison et l'école) dus à la barrière linguistique; des styles parentaux inadéquats; l'absence d'une routine de travail scolaire à la maison clairement établie; et la méconnaissance des pratiques éducatives susceptibles de favoriser le développement de l'autonomie des enfants durant la période de réalisation des devoirs.

Naturellement, une intervention comme la nôtre, d'une durée relativement courte, ne permet pas de résoudre entièrement les problèmes éprouvés par les familles. Toutefois, les commentaires formulés par les parents à la suite des ateliers indiquent que notre intervention les a aidé à prendre conscience de l'impact de certains aspects relatifs à la situation familiale et de certaines pratiques parentales peu favorables à l'engagement scolaire et à l'autonomisation de leur enfant pour la réalisation des devoirs. En ce qui a trait aux cinq facteurs situationnels définis plus haut, nous croyons que notre intervention a mené aux améliorations suivantes :

1. Faible présence parentale. La présence parentale durant la période des devoirs s'est accrue ou, du moins, les parents comprennent mieux son importance;
2. Problèmes de communication. Les parents ont communiqué avec les enseignants ou membres du personnel pédagogique, ou montré leur volonté d'établir des canaux de communication plus efficaces;

3. Styles parentaux inadéquats. Les parents possèdent une meilleure compréhension des styles parentaux adéquats (strictement sur le plan de l'apprentissage), notamment, pour l'instauration d'une routine de travail scolaire appropriée;
4. Pratiques parentales favorables au développement de l'autonomie. Les parents connaissent mieux les pratiques parentales susceptibles de favoriser le développement de l'autonomie de leurs enfants pour la réalisation des devoirs.

4.2.5 Faible présence parentale

Nous avons observé une amélioration notable de la présence de deux parents sur trois, qui ont aménagé leur emploi du temps afin d'être plus disponibles, et ce, sur une base régulière, afin de superviser les travaux scolaires de leur enfant. M2 et M3 envisagent toutes deux de modifier leur emploi du temps, car elles ont pris conscience que le développement de l'autonomie de leur enfant pour la réalisation des travaux scolaires nécessitait une présence plus assidue de leur part. Pour M1, ni nos observations ni les commentaires formulés par les parents ne suggèrent une amélioration à cet égard.

4.2.6 Communication entre les parents et le personnel pédagogique

Bien que nous n'ayons pas observé une amélioration de la présence parentale de M1, des trois mères, c'est celle qui a fait preuve de l'initiative la plus concrète pour l'établissement d'un dialogue efficace et durable avec le personnel pédagogique de l'école de son enfant, où elle se rend désormais sur une base régulière afin de s'entretenir avec l'enseignante de son enfant. M2 semble également être intéressée à

communiquer avec l'enseignante de son enfant, mais pour l'instant, cet intérêt ne se manifeste pas par des gestes concrets. Quant à M3, nous croyons qu'elle continuera de compter sur l'aide du personnel du Centre (ou d'une tierce personne) pour communiquer avec l'enseignante de son enfant en raison de sa maîtrise insuffisante du français écrit.

4.2.7 Styles parentaux inadéquats

Forte des concepts sur les styles parentaux qui lui ont été présentés dans le cadre de l'atelier de formation collective, M1 a effectué un virage à 180 degrés. D'une manière générale, elle crie moins, prend un ton moins accusateur et *discute* avec son enfant au lieu de le gronder systématiquement. Des trois mères participantes, M2 montrait la plus grande ouverture d'esprit quant aux styles parentaux et applique maintenant la quasi-intégralité des approches que nous lui avons présentées à ce sujet, dont le système de points privilèges qu'elle a rapidement adopté. M3 a apporté certains changements à son style parental pour le rendre plus favorable au développement de l'autonomie de son enfant pour la réalisation des travaux scolaires. Ce n'est toutefois pas le cas de son conjoint, dont le style parental demeure inadéquat, situation d'autant plus déplorable que, des deux parents, le père est celui dont la disponibilité est la plus grande durant la période de réalisation des travaux scolaires de l'enfant.

4.2.8 Pratiques parentales favorables au développement de l'autonomie

Si M1 et M3 ont semblé éprouver une certaine confusion sur la nature exacte de notre rôle durant certaines séances d'observation, il nous apparaît que ces deux mères, tout

comme M2, ont acquis une assez bonne compréhension des pratiques éducatives favorables au développement de l'autonomie de leur enfant pour la réalisation des travaux scolaires : vérification de l'agenda, organisation d'un calendrier d'étude, détermination du temps à consacrer aux travaux scolaires en fonction du niveau scolaire de l'enfant, etc. Nous faisons assez confiance à la capacité de M1 et de M2 de poursuivre dans la bonne voie, mais ne pouvons en dire autant de M3. En effet, celle-ci doit composer avec les pratiques parentales de son conjoint (distance volontaire, autoritarisme), qui non seulement ne favorisent pas le développement de l'autonomie, mais pourraient même le freiner. Pour la famille 3, ce n'est pas la compréhension des pratiques éducatives qui nous préoccupe, mais plutôt leur applicabilité.

CHAPITRE V

DISCUSSION, LIMITES DE LA RECHERCHE ET CONTRIBUTIONS

5.1 Analyse des résultats de l'intervention

Dans ce chapitre, nous discutons de nos résultats de manière plus approfondie en parallèle avec le cadre conceptuel qui a guidé notre démarche. Rappelons d'abord qu'au-delà de notre objectif général, qui consistait à accompagner les parents d'origine vietnamienne dans l'adoption de pratiques éducatives susceptibles de favoriser le développement de l'autonomie de leurs enfants durant la période de réalisation des devoirs, nos objectifs spécifiques étaient les suivants :

1. Observer les pratiques usuelles des parents dans le cadre du suivi des travaux scolaires de leurs enfants à la maison et identifier celles qui favorisent ou non le développement de l'autonomie des enfants;

2. Mettre en place des ateliers d'accompagnement favorisant la mise en œuvre de pratiques parentales favorables au développement de l'autonomie des enfants dans la réalisation de leurs travaux scolaires.

3. Évaluer les ateliers pour déterminer les progrès accomplis par les parents dans la mise en œuvre de pratiques parentales favorisant l'autonomie de leur enfant lors de la réalisation des devoirs à domicile.

Nous analysons ci-dessous nos résultats par rapport à chacun de nos objectifs.

5.1.1 Objectif 1

Notre premier objectif a été atteint dès l'atelier 1 (première étape – démarrage) qui consistait en une prise de contact initiale, immédiatement suivie d'une séance d'observation non participante. Cette première rencontre avec les mères et les enfants directement concernés par notre intervention nous a permis de corroborer (1) que les enfants affichaient bel et bien un manque d'autonomie durant la période de réalisation de devoirs et que (2) ce manque d'autonomie était en lien direct avec les problématiques que notre intervention s'employait à résoudre.

Nous avons déterminé cinq aspects problématiques communs aux trois familles rencontrées, et qui sont étroitement reliés au développement de l'autonomie chez les enfants :

1. Présence parentale;
2. Styles parentaux;
3. Communication entre la maison et l'école (problèmes découlant de la barrière linguistique);
4. Routine de travail scolaire à la maison clairement établie;
5. Pratiques éducatives susceptibles appuyant le développement de l'autonomie des enfants durant la période de réalisation des devoirs.

Ces éléments sont cohérents avec les données considérées dans notre problématique et notre cadre de référence. Par exemple, relativement à la faible présence parentale, nous avons signalé que les contraintes liées à la nécessité, pour les parents d'origine vietnamienne, d'effectuer de longues heures de travail pour améliorer leur situation économique, limitent le temps disponible pour le suivi scolaire (Dorais, 2007). Les parents qui ne détiennent pas de diplôme d'études postsecondaires, cela étant le cas pour les trois familles rencontrées, sont d'autant plus désavantagés sur le marché de l'emploi et doivent se tourner vers des emplois précaires (Chicha et Charest, 2008). Nous avons constaté qu'en raison de l'heure tardive à laquelle ils rentrent à la maison le soir, les parents sont moins disponibles pour l'encadrement scolaire, sans compter qu'à cette heure, les enfants sont fatigués et moins bien disposés à faire leurs devoirs.

En ce qui a trait aux problèmes de communication avec l'école dus à la méconnaissance du français, nous avons également souligné dans la problématique que, pour plusieurs personnes d'origine vietnamienne, le manque de connaissance d'une des langues officielles (français ou anglais) constitue un réel obstacle (Lenoir-Achdjian et Morin, 2008). En 2011, Statistique Canada rapportait que plus de la moitié (57 %) des membres de la communauté vietnamienne parlent une autre langue que le français à la maison. Parmi ceux-ci, moins d'un cinquième (19,3 %) avaient le français comme langue maternelle. Nous avons posé comme hypothèse que cette proportion n'a pas significativement changé au cours des sept dernières années, ce qui nous semble cohérent avec les observations effectuées dans le cadre de nos activités au Centre d'accompagnement scolaire. Le faible niveau de scolarité des parents et la difficulté à communiquer dans la langue française influent grandement sur la participation au suivi scolaire des enfants (Dorais, 2007).

Enfin, nous avons signalé dans notre problématique que le style parental utilisé dans la famille vietnamienne traditionnelle est souvent rigide, très encadrant, sévère et autoritaire (Hoang, 2005) si on le compare aux approches de style démocratique, connues pour produire des résultats plus probants.

5.1.2 Objectif 2

Notre second objectif était de mettre en place des ateliers d'accompagnement facilitant la mise en œuvre de pratiques parentales favorables au développement de l'autonomie des enfants dans la réalisation des travaux scolaires. C'est ce que nous avons fait tout au long du déroulement de l'intervention. Les ateliers d'accompagnement nous ont permis respectivement de présenter aux mères participantes les pratiques éducatives susceptibles de favoriser le développement de l'autonomie de leur enfant et de leur faire la démonstration de la mise en œuvre de ces pratiques. Par la suite, les ateliers de suivi ont pris la forme d'une série d'observations visant à évaluer la capacité des parents à mettre en œuvre les pratiques proposées durant les ateliers d'accompagnement.

Le style parental

Le style parental est un élément sur lequel nous avons beaucoup insisté dans le cadre des ateliers. Nous avons expliqué aux mères participantes les effets positifs du style parental démocratique, qui se distingue par la communication ouverte entre les parents et les enfants et la relation parent-enfant fondée sur la confiance, l'écoute et le respect des points de vue des enfants. Les parents établissent des normes claires et sont fermes quant à leur respect. La relative fermeté des parents qui adoptent le style démocratique est plus que largement compensée par le soutien qu'ils apportent à leurs enfants en retour (Rosby, 2003; Blouin, 2008; Besnard, 2008; Bonin, 2013), soutien qui se manifeste par l'emploi de la persuasion et du raisonnement, au lieu de recourir à des ordres péremptoires. De tous les aspects du style parental connus pour favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant, le soutien affectif est sans doute le plus important et, dans le contexte de notre intervention, ce soutien doit se manifester essentiellement par l'engagement des parents durant la période de devoirs.

L'analyse des profils d'entrée de nos participants révèle qu'aucun des quatre parents concernés (les trois mères et le père d'E3) n'employait le style parental démocratique. M1 et M2 étaient toutes deux autoritaristes, style que Baumrind (1996) définit comme étant l'application d'un contrôle élevé de la part du parent et l'attente d'une obéissance absolue de la part de l'enfant. Les parents qui utilisent une approche autoritariste ne ressentent pas le besoin d'expliquer à leurs enfants la raison pour laquelle ils donnent un ordre ou une punition. De leur propre aveu, deux mères (M1 et M2) étaient extrêmement critiques, dures dans leurs interventions et promptes à punir. Duru-Bellat et Van Zanten (2006) ont démontré que ce style parental créait de l'anxiété chez l'enfant, une certaine forme de passivité (l'enfant n'étant pas enclin à prendre des

initiatives pour la réalisation de ses travaux scolaires) et parfois même, un comportement obsessionnel.

À la suite de notre intervention, les trois mères ont graduellement intégré à leur style parental des traits propres à l'approche démocratique : M1 dialogue davantage avec son fils plutôt que de lui crier dessus et nous avons constaté qu'elle utilisait un ton de voix plus doux et criait plus rarement.

Cela est également le cas pour M2, qui a également, suivant la recommandation faite durant l'atelier de formation collective, instauré un système de points privilèges. Rappelons que cette mère s'est présentée en retard à la première séance d'accompagnement à domicile, car elle revenait d'une sortie au cinéma avec sa fille pour la récompenser de son bon comportement. Nous applaudissons son initiative et espérons que d'autres initiatives semblables seront intégrées durablement à la routine de cette famille. Nous avons également noté une nette amélioration dans le style parental de M3 qui, à l'instar des autres mères, a adopté des méthodes plus en phase avec l'approche démocratique.

Au sujet du style parental, nous nous permettons d'ouvrir ici une parenthèse. Bien que le père de la famille 3 n'ait pas participé nommément à notre intervention, refusant notamment de s'impliquer dans la supervision des travaux scolaires de son enfant, il a une influence certaine sur son déroulement. Selon nos observations, et cela, du début à la fin de l'intervention, il a montré un style parental très autoritaire : accès de colère troublants (en notre présence), éclats de voix fréquents, sévérité marquée allant jusqu'à l'application de punitions physiques, etc. Hoang (2005) apporte quelques explications quant aux causes de telles manifestations d'hyperautorité. Ce chercheur nous apprend

notamment que les rôles sont structurés de manière passablement rigide au sein de la famille vietnamienne type en fonction, notamment, de l'âge et du sexe des membres de la famille. Dans cette perspective, le père se situe au sommet de la structure et dirige la famille en usant d'une approche autoritaire et en observant une certaine distance par rapport aux enfants. On attend de la mère qu'elle joue le rôle d'intermédiaire entre le père et les enfants, qui lui doivent une obéissance absolue également. Nous avons effectivement observé une attitude plus chaleureuse de la part de la mère que de celle du père. En plus de ne souffrir aucune contestation ou remise en question de son autorité, le père d'E3 nous a expressément dit dès la prise de contact (et démontré par la suite) qu'à ses yeux, le suivi scolaire des enfants relève entièrement de la mère. Les autres membres de la famille 3 semblent fonctionner selon la structure de la famille vietnamienne type selon Hoang (2005) : M3 ne s'oppose pas de manière directe à son mari, même lors de ses manifestations d'humeur inappropriées en notre présence, et la sœur d'E3 semble se plier entièrement à l'autorité parentale). Il est possible, selon nous, que le climat tendu que nous avons observé au sein de cette famille découle notamment du refus d'E3 de jouer le rôle attendu de lui en tant qu'enfant mâle, c'est-à-dire, de devenir le futur pilier de la famille. À la fin de notre intervention, la situation de la famille 3 continuait de nous préoccuper. Nous nous demandons, par exemple, (1) si le fait qu'un seul des deux parents adopte le style démocratique puisse entraver les progrès d'E3 dans le développement de son autonomie et (2) si le style autoritaire du père, étant le parent le plus présent (et ce, de manière systématique) durant la période de réalisation des devoirs, aura un effet négatif sur le développement de l'autonomie de son fils. Ces questions, bien que pertinentes à nos yeux, demeurent malheureusement sans réponse.

La communication famille-école et la barrière linguistique

Les problèmes de communication entre l'école et la maison sont reliés à la barrière linguistique. Les trois enfants participants à notre intervention possédaient tous une maîtrise intermédiaire du français parlé, mais présentaient tous des problèmes assez sérieux pour l'écriture de la langue, particulièrement sur le plan grammatical, ce problème d'écriture s'ajoutant à des lacunes en mathématiques. D'une manière générale, leurs résultats étaient inférieurs à la moyenne de leur classe pour ces deux disciplines.

Le but de notre intervention n'était pas de résoudre entièrement tous ces problèmes en un seul mois, mais plutôt de (1) veiller à ce qu'ils obtiennent un soutien adéquat à la maison ou, au moins, (2) nous assurer que les parents soient en mesure de communiquer avec l'enseignant(e) de leur enfant afin d'obtenir des éclaircissements sur les devoirs à faire, les évaluations à préparer ou le contenu du programme.

Du côté des parents, M3 était la seule mère à posséder une maîtrise suffisante du français pour effectuer le suivi régulier des devoirs de ses enfants. Toutefois, comme nous l'avons expliqué, elle n'est pas le parent le plus disponible durant la période de réalisation des devoirs.

La faible maîtrise du français a des conséquences sur l'efficacité de la supervision des travaux scolaires par M1 et M2. Toutes les deux n'ont pas la capacité factuelle de comprendre le contenu du matériel scolaire de leurs enfants, ce qui complique leur suivi du cheminement académique et l'assistance à la réalisation des travaux scolaires.

La barrière linguistique est un grave problème. Pour les parents concernés, l'aide au développement de l'autonomie des enfants pour la réalisation des travaux scolaires se complique du fait qu'eux-mêmes ont besoin d'une assistance extérieure pour offrir l'aide en question. Si 20 années de présence au pays n'ont pas permis aux mères participantes d'acquérir un niveau de maîtrise du français leur permettant de superviser efficacement les travaux scolaires de leurs enfants, il serait utopique de notre part changer cette situation au moyen d'une intervention ne durant qu'un mois. Les chances sont fortes que deux des trois mères au moins demeurent dépendantes des services offerts par le Centre d'accompagnement scolaire.

Nous avons toutefois réussi à les convaincre de l'utilité de consulter plus régulièrement l'agenda de leurs enfants et de prendre l'initiative de communiquer avec leur enseignante (en faisant appel au besoin à un intermédiaire) pour obtenir de l'information sur les devoirs à faire, la matière au programme et le calendrier des évaluations.

L'organisation du travail scolaire

Notre quatrième élément d'auto-évaluation porte sur l'absence d'une routine ou d'un cadre de travail clairement défini. Au début de notre intervention, aucun des enfants participants ne disposait d'une structure précise pour la période de réalisation des devoirs, les lacunes observées à cet égard comprenant, notamment, l'absence d'un aménagement ou d'un espace de travail et d'une plage horaire établis, l'absence d'une consultation systématique de l'agenda par les parents et, par conséquent, le manque d'information sur les travaux à faire, et l'absence de planification de la révision des matières en vue des évaluations, etc.

Dès le début de l'intervention, dans le cadre de l'atelier de formation collective, nous avons insisté sur l'importance de fournir à un enfant d'âge scolaire un cadre sain et structuré pour la période de réalisation des devoirs. Vayer (1993) fait de la stabilité de l'environnement et de l'entourage de l'enfant un élément essentiel au développement de son autonomie.

Rousseau *et al.* (2011) ajoutent qu'un enfant risque davantage de développer une attitude négative vis-à-vis de l'éducation en général et des devoirs en particulier s'il rencontre des difficultés et que personne dans son entourage n'est en mesure de l'encadrer, si les horaires familiaux sont trop chargés et s'il est trop fatigué au moment de la réalisation des devoirs, ce qui est le cas au sein des trois familles participantes à notre intervention.

Là encore, nos résultats sont mitigés. Nous avons réussi à sensibiliser E1 aux avantages de respecter une routine claire et structurée pour la période de réalisation des devoirs. Toutefois, la responsabilité d'offrir un tel cadre structuré à l'enfant incombe principalement au parent le plus impliqué (M1) et rien ne nous assure que M1 fera les gestes nécessaires pour fournir à son fils l'environnement adéquat pour l'atteinte de cet objectif. Dans la famille 2, pour laquelle, à nos yeux, notre intervention a eu le plus de succès, les parents et l'enfant ont parfaitement compris et intégré nos recommandations pour l'atteinte de cet objectif. En effet, M2 s'est engagée à aménager son horaire afin d'être plus présente auprès de son enfant durant la période de supervision des devoirs, au lieu d'effectuer cette supervision par téléphone. Elle a également avancé l'heure à laquelle elle sert le souper aux enfants de sorte qu'après le repas, ceux-ci soient moins

fatigués et mieux disposés à faire leurs devoirs. De plus, elle a déterminé une plage horaire fixe pour la réalisation des devoirs d'E2.

Du côté de la famille 3, même si nous n'avons pas la certitude que nos propositions ont été acceptées ou intégrées entièrement, nos explications sur l'importance d'un environnement de travail adéquat semblent avoir porté. En effet, juste avant la tenue du premier atelier de suivi auprès de la famille, le père d'E3 a installé un espace de travail pour son fils dans la cuisine et a ajouté une lampe pour faciliter son travail. Par contre, lors de l'atelier suivant, E3 se trouvait au lit à l'arrivée de l'intervenante, ce qui nous fait douter de l'efficacité de l'établissement d'un cadre de travail propice à la réalisation des travaux scolaires. En ce qui a trait à la supervision des devoirs par les parents, au terme de l'intervention, nos observations ne nous permettent pas d'affirmer que M3 va suivre nos recommandations en modifiant son horaire, et encore moins que le père d'E3 jouera un rôle plus actif dans l'éducation des enfants dans un proche avenir.

Les pratiques éducatives favorables au développement de l'autonomie

Cette dimension se trouve au cœur même de notre intervention et, puisqu'elle touche à tous les aspects évoqués précédemment, nous avons choisi de la traiter à la toute fin de la présente discussion.

Les parents participants nous ont mentionné à maintes reprises à quel point il leur était difficile de motiver leurs enfants tant pour la réalisation des devoirs que pour d'autres aspects généraux liés à l'éducation. Il existe au moins deux types de motivations : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Sarrazin *et al.* (2011), et Lieury et Fenouillet (2013) disent de la motivation intrinsèque qu'elle découle de facteurs internes, lesquels font naître chez la personne visée le désir et la propension à réaliser une tâche. Ces chercheurs affirment également qu'elle est un puissant prédicteur de la stabilité, de la coopération et de la persévérance des enfants dans leur travail scolaire. Nous croyons que les parents participants, lorsqu'ils ont mentionné leur difficulté à motiver leurs enfants au début de l'intervention, parlaient dans les faits de la « motivation intrinsèque »

D'après les mêmes auteurs, la motivation extrinsèque découle, quant à elle, d'incitatifs externes (comme des récompenses, des signes d'approbation verbale, des mises au défi de réaliser quelque chose, etc.).

Dans le cadre de notre intervention, il incombe aux parents de fournir la « motivation extrinsèque », ce à quoi nous avons tenté de les sensibiliser.
Nous avons essentiellement paraphrasé Cosneroy (2001) et Sarrazin *et al.* (2011) en expliquant aux parents que (1) la clé pour soutenir la motivation de leurs enfants est

l'organisation du temps de travail; et (2) que l'engagement initial de ces derniers à se mettre au travail est une condition essentielle, mais non suffisante.

Nous rappelons brièvement ces concepts théoriques, car ils ont servi de base à notre classification des profils des enfants et au choix de notre méthode d'intervention. Ils sont également liés avec les points de discussion ci-après.

Nous avons déterminé deux profils d'élèves (aux fins de cette intervention), que nous décrivons ainsi : (1) les enfants chez qui la motivation est lente à apparaître et qui décrochent à la moindre difficulté, et (2) les enfants qui sont motivés au départ, mais se découragent par manque de stimulation et d'un encadrement adéquat fourni par des parents mal outillés dans ce but.

Au début de notre intervention, il nous a semblé que les parents participants ne saisissaient pas entièrement la portée des termes « motivation » et « autonomie » appliqués à des enfants d'âge scolaire. Afin de mieux gérer les attentes des parents, nous avons pris le temps de leur expliquer les concepts relatifs à la motivation et les définitions des profils des enfants, ainsi que la nature exacte de notre intervention.

Plusieurs remarques entendues durant l'intervention nous ont donné l'impression que les parents s'attendaient à ce qu'à la suite des ateliers prévus (ou peu de temps après), leurs enfants n'aient plus besoin de supervision parentale pour la réalisation de leurs travaux scolaires, ce qui, en plus d'être un résultat non souhaitable, n'était pas notre objectif.

Nous leur avons rappelé à maintes reprises que, comme l'exprime si bien Liquète (2007), l'autonomie n'est pas la capacité de se débrouiller seul, mais plutôt de se

constituer une identité qui favorise notamment l'expression de soi. L'autonomie est avant tout une relation d'interdépendance à autrui qui implique de composer avec des facteurs d'influence liés entre autres à l'environnement.

De plus, le développement de l'autonomie exige la contribution des parents, dont l'action doit avoir pour effet de nourrir la motivation intrinsèque (ou autonome) de leurs enfants en commençant par stimuler leur motivation extrinsèque.

En d'autres termes, nous avons tout mis en œuvre pour amener les parents participants à réaliser que notre intervention ne rendrait pas, comme par magie, leurs enfants plus autonomes et motivés pour la réalisation de leurs devoirs. Nous leur avons bien expliqué que pour atteindre ce résultat, ils devraient être plus présents à la maison, adopter un style parental plus souple et établir une routine bien définie pour la réalisation des devoirs. Autre condition essentielle pour mieux encadrer le cheminement scolaire de leur enfant, il leur fallait se familiariser avec ce que leur enfant vit à l'école et, pour cela, apprendre à communiquer avec l'enseignante de leur enfant.

Nous leur avons également recommandé des pratiques éducatives concrètes pour favoriser le développement de l'autonomie des enfants, dont la vérification (systématique) de l'agenda scolaire, des techniques d'organisation du temps et de l'espace de travail, l'émulation (ou la motivation des enfants par le biais d'un système de points de récompense), le temps de qualité à passer en famille, etc.

Les trois mères et leurs enfants se sont montrés plutôt réceptifs à nos explications et à nos recommandations (E3 étant toutefois moins réceptif que les deux autres enfants).

Nous demeurons toutefois conscients qu'à plus long terme, l'efficacité de notre intervention dépendra en grande partie de la compréhension des parents des liens existant entre les cinq aspects clés évalués durant l'intervention (présence parentale, style parental, communication famille-école, routine de travail et organisation de l'environnement, pratiques éducatives favorables au développement de l'autonomie) et la nécessité d'améliorer les quatre premiers aspects pour arriver à améliorer le cinquième.

5.1.3 Objectif 3

Notre troisième objectif est d'analyser les profils des participants à la fin de l'intervention, afin d'évaluer les progrès réalisés.

Nous sommes d'avis que les trois duos mère-enfant ont réalisé des progrès au fil de l'intervention. Ces progrès varient d'une famille à l'autre, mais dans l'ensemble, tous les parents semblent être davantage sensibilisés aux pratiques parentales qui favorisent l'autonomie de leur enfant pour la réalisation des devoirs. S'ils n'ont pas été en mesure de réaliser tous les changements suggérés, c'est en grande partie en raison de dynamiques familiales complexes et longuement établies (p. ex., rôles traditionnels dans la famille vietnamienne type), de contraintes socioéconomiques (p. ex. : horaire de travail chargé, niveau de maîtrise du français), ainsi que de la courte durée de l'intervention, tout cela constituant des limites à notre intervention, que nous décrivons dans la section suivante.

5.2 Limites de l'intervention

Nous réalisons que notre intervention comporte des limites, la première étant de nature temporelle. En effet, notre intervention n'a duré qu'un mois (du 19 mai 2017 au 20 juin de la même année), durant lequel nous avons interagi avec les membres de trois familles, à raison de sept rencontres par groupe de participants. Dans les faits, nous n'avons passé que quelques heures avec chaque duo mère-enfant.

Nous croyons avoir fait tout ce que nous pouvions pour rendre cette fenêtre temporelle réduite aussi productive et enrichissante que possible pour les participants. Toutefois, nous nous questionnons quant à l'impact à moyen et à long terme de notre intervention. Nous nous demandons si les progrès que nous avons observés sont durables et transformables en acquis. Qu'en restera-t-il pour la prochaine année scolaire et quelles répercussions notre intervention aura-t-elle sur le cheminement scolaire des jeunes?

La deuxième limite est inhérente à la nature même de notre intervention. Il s'agit de l'impossibilité d'observer les résultats obtenus sans qu'ils soient influencés par notre présence. S'il avait été possible, après la tenue du troisième atelier, de poursuivre l'observation des familles à leur insu durant la période de réalisation des travaux scolaires, qu'aurions-nous remarqué? Les parents auraient-ils été présents pour superviser les devoirs de leurs enfants s'ils n'avaient pas eu rendez-vous avec nous? Comment les enfants se seraient-ils comportés en notre absence? Leur comportement a probablement été influencé par notre présence, et ce, même durant les ateliers d'observation non participante.

La troisième et dernière limite de notre intervention, présente dès le début, englobe les aspects situationnels qui échappent à notre contrôle au sein de chaque famille participante. Nous faisons référence non seulement à la difficulté pour les parents d'assurer une présence parentale lors de la réalisation des devoirs, mais également et surtout à la barrière linguistique. Ces points sont liés (entre autres) au profil migratoire et au statut socioéconomique des foyers qui nous ont ouvert leur porte.

Deux des cinq aspects clés pris en compte pour l'évaluation de la pertinence de notre intervention ne sont pas des variables, mais bien des conditions pratiquement établies. Toutefois, nous devions les inclure dans notre évaluation pour assurer la cohérence avec notre cadre conceptuel. Jusqu'à quel point cela a-t-il influencé nos conclusions? En d'autres termes, aurions-nous obtenu des résultats différents si nous étions intervenues auprès de familles d'origine vietnamienne dont des membres possèdent une maîtrise intermédiaire du français et dont l'un des deux parents est en mesure d'être présent durant la période des devoirs? La partie de l'intervention portant sur les pratiques parentales favorables au développement de l'autonomie de l'enfant aurait-elle été aussi nécessaire pour ces familles?

5.3 Contributions potentielles

Malgré les limites exposées plus haut, nous sommes globalement satisfaite des résultats de notre intervention. Bien qu'ils ne soient pas *parfaits,* ils représentent fidèlement le produit d'un travail que nous estimons rigoureux. Même si notre intervention repose sur un très petit échantillon de participants sélectionnés suivant des critères définis et fondés sur notre expérience pratique, nous estimons que notre travail peut servir de base à d'autres chercheurs qui pourront le reproduire ou l'adapter à un autre groupe

minoritaire dont les enfants affichent des résultats académiques inférieurs à la moyenne de leur cohorte.

À plus long terme (et nous reconnaissons qu'il s'agit là d'un objectif ambitieux), nous pensons que la mise en parallèle de travaux de cette nature peut contribuer à cartographier avec précision la combinaison d'éléments permettant de maximiser la réussite scolaire de tous les enfants.

CONCLUSION

Notre projet d'intervention est né de notre constat de l'existence d'une problématique dans le cadre de notre travail au Centre d'accompagnement scolaire. Nos années d'expérience auprès de jeunes en difficulté scolaire et membres de la communauté vietnamienne de Montréal nous ont fait réaliser qu'il y avait un véritable fossé entre le désir des parents pour la réussite scolaire de leurs enfants et la pertinence des moyens existants pour les aider à favoriser cette réussite.

Sans nous faire la moindre illusion sur notre capacité de combler les vastes lacunes qui échappent à notre contrôle (dont le faible niveau d'éducation et la maîtrise de la langue de scolarisation des enfants), nous avons tout de même cerné des obstacles qui réduisent la capacité des parents à encadrer efficacement leurs enfants pendant la période de réalisation des travaux scolaires et avons décidé d'axer notre intervention sur les pratiques parentales favorisant le développement de l'autonomie des enfants durant la période de réalisation des devoirs à domicile.

Dans le chapitre 1, nous avons décrit notre réflexion approfondie sur cette problématique et, dans le chapitre 2, nous avons examiné les concepts théoriques reliés au développement de l'autonomie et aux pratiques parentales qui le favorisent à la lumière des travaux de recherche publiés dans ce domaine. Dans le troisième chapitre, nous avons exposé notre plan d'intervention visant à accompagner trois familles tout au long d'un processus de développement de l'autonomie des enfants pour la réalisation

des devoirs à domicile. Les familles participantes partageaient plusieurs points communs, qui en faisaient des sujets idéaux pour notre intervention : (1) des enfants éprouvant des difficultés scolaires assez marquées, particulièrement en français et en mathématiques; (2) des parents désireux d'améliorer l'autonomie de leurs enfants durant la période de réalisation des devoirs; et (3) des parents éprouvant des difficultés à aider leurs enfants à acquérir une meilleure autonomie pour la réaliser des devoirs.

Notre plan d'intervention en quatre étapes consistait à : 1) observer les pratiques usuelles des parents dans le cadre du suivi des travaux scolaires de leurs enfants à la maison et identifier celles qui favorisent ou non le développement de l'autonomie des enfants; 2) mettre en place des ateliers d'accompagnement favorisant la mise en œuvre de pratiques parentales favorables au développement de l'autonomie des enfants dans la réalisation de leurs travaux scolaires; et 3) évaluer les progrès accomplis par les parents du début à la fin de l'intervention.

Nous nous sommes rendue au domicile des familles concernées une première fois pour procéder à une évaluation préalable de l'environnement familial avant d'offrir une séance d'information formelle sur les pratiques éducatives parentales destinée au parent le plus impliqué durant la période de réalisation des devoirs. Nous sommes ensuite retournée chez chacune de ces familles à quatre reprises, une première fois pour leur faire une démonstration de l'application des stratégies enseignées lors de la séance d'information et les trois autres fois, pour observer leurs propres efforts de mise en pratique des pratiques recommandées.

Quoique satisfaisants dans l'ensemble, les résultats de l'intervention varient d'une famille à l'autre.

Il serait juste de dire que nous avons contribué à résoudre des problèmes qui étaient de notre ressort (la méconnaissance du style parental et des pratiques éducatives les plus appropriées au développement de l'autonomie d'un enfant d'âge scolaire) et, du moins, à cerner d'autres défis qui étaient hors de notre contrôle (distribution des tâches et hiérarchie familiale, horaires de travail, langue d'usage à la maison et faible maîtrise de la langue de scolarisation, etc.).

Nous croyons que l'intervention est réussie dans l'ensemble : nos participants connaissent maintenant les changements à apporter dans leur foyer afin de favoriser le développement de l'autonomie et la réussite scolaire de leurs enfants. Mais le feront-ils et ces changements seront-ils durables? Nous ne sommes pas en mesure de l'affirmer. Toutefois, nous continuerons à les assister au Centre d'accompagnement scolaire le temps qu'il faudra tout en souhaitant que, dans un avenir que nous espérons proche, ils n'aient plus besoin de nos services d'accompagnement.

ANNEXE A

LES CONCEPTS-CLÉS

LES CONCEPTS-CLÉS

Concepts	Sous-concepts associés	Définitions	Auteurs
Autonomie	Capacité, indépendance, liberté, individu autonome, développement de l'autonomie, éducation à l'autonomie, autonomie fonctionnelle, autonomie d'apprentissage, soutien à l'autonomie	La capacité à se déterminer par soi-même (*autos*), de se servir de ses propres capacités pour agir, de faire preuve de liberté de jugement et d'indépendance de volonté; capacité de prendre en charge ses propres apprentissages	Kant (cité dans Hoang [2005], p.10); Dictionnaire Antidote Ardoise (2014); Liquète et Maury (2007), p. 45; Vayer (1993); MELS (2006); Maurice Aymé (cité dans Hoang [2005], p. 20)
Capacité de régulation		Processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des effets et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but. Exemple : les élèves qui prennent l'initiative d'entamer seuls leurs devoirs ont un mécanisme d'apprentissage autorégulé	Cosneroy (2010)
Motivation	1) Motivation intrinsèque; 2) Motivation extrinsèque	1) Découle de facteurs stimulants externes qui font naître chez la personne une propension à effectuer une tâche pour satisfaire sa curiosité, son intérêt et son désir de manipuler; 2) découle d'incitatifs externes (récompenses ou autres formes d'incitations, punition, surveillance, imposition de délais, etc.)	(Sarrazin *et al.*, 2011); Lieury et Fenouillet (2013)
Pratiques éducatives parentales	Rôle parental, implications parentales, compétences parentales, motivation	Réfèrent au savoir-faire des parents, soit à leurs attitudes et à leurs comportements lors de leurs interactions avec leurs enfants; à l'approche éducative des parents; à tous les aspects de la communication verbale et non verbale entre les parents et les enfants : paroles, actes, reconnaissance, manière d'exercer l'autorité	Rouzier et Terrisse (1986); Terrisse et Larose (2000); Thériault et Lavoie (2004); Deslandes et Cloutier (2005); Roy et Cormier (2006); Besnard (2008); Deslandes (2008)
Style parental	1) Style permissif/contractualiste; 2) Style autoritariste/statutaire; 3) Directif/maternaliste; 4) Style démocratique	« Modèle général » qui détermine la nature des interactions parent-enfant(s). 1) Contrôle faible, niveau de soutien élevé; 2) Contrôle élevé, niveau de soutien faible; 3) Contrôle moyen, niveau de soutien élevé; 4) Style privilégié : contrôle variable (adapté aux besoins de l'enfant), mais niveau de soutien très élevé	Kellerhals et Montandon (1991); Baumrind (1996); Deslandes (2000); Rosby(2003); Hoang (2005); Deslandes et Cloutier (2005 et 2008); Deslandes (2008); Blouin (2008); Besnard (2008); Joussemet (2008); Bonin (2013)

ANNEXE B

LETTRES DE CONSENTEMENT PARENTAL

UQÀM

Université du Québec à Montréal

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

LES PRATIQUES ÉDUCATIVES PARENTALES ET L'AUTONOMIE DE L'ENFANT : ATELIERS D'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS D'ORIGINE VIETNAMIENNE PERMETTANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DE LEUR ENFANT LORS DES DEVOIRS ET DES LEÇONS AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Étudiant-chercheur

Thi Kim Ngoc Vu, Département d'éducation et formation spécialisées Université du Québec à Montréal

Adresse postale : 1205, rue Saint-Denis, local : N-5100, Montréal (Québec), Canada, H2X3R9, adresse courriel : defs@uqam.ca)

Direction de recherche

Gina Lafortune, professeure au département d'Éducation et Formation spécialisées de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5594 ou par courriel à l'adresse : lafortune.gina@uqam.ca.

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique votre collaboration. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Les pratiques parentales jouent un rôle très important dans le développement de l'autonomie des enfants et par conséquent dans leur réussite scolaire. L'autonomie est nécessaire pour préparer les enfants à transiter du primaire au secondaire. C'est pourquoi je vous invite à participer à cette recherche. Votre contribution au projet favorisera l'avancement des connaissances et l'amélioration des pratiques liés aux stratégies d'apprentissage et de réussite scolaire.

Ce projet d'intervention est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise.

La durée prévue du déroulement du projet comprend six semaines. Les participants impliqués sont trois duos de parent-enfant. Les enfants sont élèves au troisième cycle du primaire.

Ce projet d'intervention a pour objectif d'accompagner les parents d'origine vietnamienne à mettre en œuvre des pratiques éducatives parentales qui favorisent le développement d'autonomie de leurs enfants lors la réalisation des devoirs à domicile, par le biais d'ateliers d'accompagnement.

Nature et durée de votre participation

Si vous acceptez de participer, vous devriez commencer par signer le formulaire de consentement. Ensuite, vos principales tâches consisteront à :

1. Répondre à un questionnaire qui me permettra de dresser votre profil (nom, âge, etc.) et d'identifier vos besoins dans l'encadrement des devoirs de votre enfant à domicile.
2. Participer à 6 ateliers sur une période de six semaines.

Vous participerez à un atelier collectif qui dure deux heures et cinq ateliers individuels qui durent 45 minutes chacun. Durant ces ateliers, vous explorerez les pratiques éducatives les plus favorables au développement de l'autonomie de votre enfant pendant la réalisation de ses devoirs. L'intervenante vous proposera une rencontre au Centre d'accompagnement pour l'atelier collectif et des séances à domicile durant lesquelles elle vous observera pendant la période de réalisation de devoirs. Durant ces séances, elle interagira directement avec vous et votre enfant.

Dans cette intervention, seront observées vos pratiques éducatives parentales et la manière avec laquelle vous encadrez votre enfant pendant la réalisation de ses devoirs, mais aussi l'environnement propice ou non à la concentration de votre enfant pendant ses devoirs.

Je sollicite également votre consentement pour que je puisse avoir accès aux résultats scolaires de vos enfants.

Avantages liés à la participation

Votre collaboration peut vous permettre de développer des connaissances en matière des bonnes pratiques éducatives parentales et ainsi à mieux soutenir votre enfant dans l'accomplissement de ses devoirs scolaires et de façon générale, à développer son autonomie.

Risques liés à la participation

Nous ferons de notre mieux afin que l'intervention se déroule dans les meilleures conditions. Cependant, il est possible que vous ou votre enfant viviez des moments de malaise ou d'inconfort. Si vous vivez de tels moments, vous pouvez nous en informer pour que nous puissions rétablir un climat de confiance. Vous pouvez également mettre fin à votre participation au projet en tout temps, sans préjudice de quelque nature que

ce soit, et sans avoir à vous justifier.

Confidentialité

Il est entendu que les informations recueillies à l'aide du questionnaire ou pendant les ateliers seront traitées de façon strictement confidentielle et que votre nom et celui de votre enfant n'apparaîtront pas dans le rapport final.

Soyez assurés qu'aucune donnée permettant de vous identifier ne sera récoltée et que toutes les informations personnelles seront traitées de façon anonyme, c'est-à-dire, que vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Par ailleurs, votre formulaire de consentement sera conservé sous clé avec la plus grande confidentialité pour toute la durée du projet. Ce formulaire et toutes les données seront conservés pour une période de 5 ans suivant les dernières diffusions de résultats de l'intervention à l'UQAM par la direction de recherche et l'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Les résultats de l'intervention auprès de chaque couple parent-enfant seront analysés individuellement, mais aucune donnée personnelle permettant de vous identifier, vous ou votre enfant, ne sera divulguée.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

□ Oui □ Non

Participation volontaire et retrait

Je tiens à vous informer que votre participation est entièrement libre et volontaire. Cela veut dire qu'en aucun cas vous ne devriez être contraint ou sous pression extérieure pour accepter de participer. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Thi Kim Ngoc Vu verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites. Le responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, s'il estime que votre bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.

Indemnité compensatoire

Aucune rémunération ni aucune compensation d'éventuels frais ne vous seront accordées dans le cadre de votre participation. Toutefois, tous les services qui vous sont offerts dans le cadre de ce projet de recherche sont totalement gratuits (conseils, documentation, soutien à domicile).

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec la directrice du projet : Gina Lafortune au *(514) 987-3000*

poste 5594 ou par courriel à l'adresse : lafortune.gina@uqam.ca. Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE (3) : cerpe3@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 7753.

Remerciements

Je tiens à vous adresser mes chaleureux remerciements pour votre collaboration qui est essentielle à la réalisation de ce projet de recherche. Si vous êtes intéressés par les résultats de cette étude, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

_____

Prénom Nom

_____

Signature

_____

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;

(b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

_____

Prénom Nom

_____

Signature

_____

Date

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet d'intervention. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

- ☐ J'accepte que mon enfant soit observé à domicile durant la période de réalisation des devoirs.
- ☐ J'accepte que l'intervenante puisse avoir accès aux devoirs de mon enfant, à ses bulletins, son agenda scolaire et toutes autres communications avec son enseignant pendant la durée de l'intervention.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

_____

Prénom Nom du représentant légal

_____

Signature

_____

Date

_____

Prénom Nom de l'enfant

_____

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

_____

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;

(b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

_____

Prénom Nom

_____

Signature

_____

Date

ANNEXE C

RÉSULTATS DE LA CONSULTATION MENÉE AUPRÈS DES PARENTS (PRÉ-TERRAIN)

RÉSULTATS DE LA CONSULTATION MENÉE AUPRÈS DES PARENTS (PRÉ-TERRAIN)

Problèmes	Mère (M1) 5e année (22 ans) Avec père et mère	Mère (M2) 4e année Avec mère	Mère (M3) 5e année Avec mère	Père (M4) 5e année Avec père et mère (18 ans)	Mère (M5) 6e (12ans) Avec père (26 ans)
Problème-Autonomie globale	Parfois	Très Souvent	Souvent	Peu	Jamais
Problème-Orientation vers le travail – indépendant	Parfois	Très souvent	Souvent	Peu	Très peu
Communication parent-enfant et la maîtrise de langue (Ne pas comprendre leur enfant et ce qu'il doit faire au suivi scolaire)	Parfois Mère : 100-5-40 Vietnamien-Angl-Fr Fils : (100-40-50) Français-Viet-Angl.	Très souvent Mère : 100-10 Viet-Fran Fille : 100-50 Français-Viet	Souvent Mère : 100-40 Viet-Français Fils: 100-50 Fran-Viet	Parfois Père:100-50-80 Chinois-Fran-Viet Fille: 100-80 Fran – Chinois	Jamais Père : 100 – 80 Mère : 100-80 Viet – Fr. Fils : 100-60 Fr.-Viet
Rendement – Fran	Faible	Très Faible	Très Faible	Bien	Bien
Rendement-maths	Fort	Faible	Très Faible	Bien	Très bien
Perception sur l'utilité des devoirs	Bien pour développement cognitif de l'enfant et pour l'occuper pour qu'il n'ait pas de temps libre possible pour jouer.	Déteste les devoirs, car elle chicane avec son enfant.	Elle veut donner plus de devoirs à son enfant, car il ne performe pas assez bien.	Les devoirs sont très utiles pour apprendre aux enfants la responsabilité et l'organisation	Développement de l'habileté et rendre à responsabilité
Pratiques parentales Et présence quant à la réalisation des devoirs	Encadrant-autoritaire Présence : Toujours	Permissif – Délaissé Présence : Peu	Autoritaire-encadrant Présence : Souvent	Autoritaire-souple Présence : Encadrant Parfois	Autoritaire, encadrant, soutien affectif Toujours
Services rendus	1et 2	1 et 2	1 et 2	1	1 et 2
Valorisation l'éducation	Accord	Très accord	Accord	Accord	Accord

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE PRÉLIMINAIRE

QUESTIONNAIRE PRÉLIMINAIRE

<u>Consignes</u> : prendre connaissance des questions avant d'y répondre de façon claire et concise.

A- Information sociodémographique

1) Quel âge avez-vous? _____
2) Depuis combien d'années êtes-vous à Montréal? _____
3) Avec quelle langue communiquez-vous avec votre enfant à la maison?

_____

4) Avec quelle langue votre enfant communique-il quotidiennement avec vous?

_____

5) Quel niveau scolaire avez-vous complété?

_____

6) Quelle est votre occupation/profession?

_____

B- Les compétences parentales dans l'encadrement de leur enfant pendant ses devoirs

7) Que faites-vous quand votre enfant hésite à faire ses devoirs?

_____

8) Que faites-vous quand votre enfant oublie qu'il a des devoirs à faire?

---

9) Que faites-vous si votre enfant met beaucoup de temps à réaliser des devoirs très simples?

_____

10) Que faites-vous quand votre enfant attend jusqu'à la dernière minute pour faire ses devoirs?

---

11) Connaissez-vous les stratégies pour résoudre des problèmes pendant la période de devoirs?

12) Comment organisez-vous votre temps entre votre occupation/profession et l'encadrement de votre enfant?

13) Comment aidez-vous votre enfant dans l'organisation de son temps?

14) Rencontrez-vous des difficultés liées à la langue d'apprentissage de votre enfant pendant son encadrement?

15) Qui vous remplace en cas d'absence pour encadrer votre enfant pendant ses devoirs?

C- Degré des défis d'autonomie de l'enfant

Consigne : Prendre connaissance des questions avant d'y répondre et cocher le cas correspondant à votre réponse selon la fréquence ou le degré suivants : (0) Jamais (0 %), (1) Peu (20 %), (3) Quelques fois (40 %), (4) beaucoup (60 %), (5) très souvent 80 %, (6) toujours (100 %).

QUESTIONS AUX PARENTS	FRÉQUENCE						
	Nulle			Rare			Parfois Souvent
	0	1	2	3	4	5	6
16) Est-ce que votre enfant prend l'initiative de faire ses devoirs, sans que vous le lui demandiez ou le rappeliez à l'ordre?							
17) Est-ce que votre enfant fait ses devoirs quand vous êtes absents?							
18) Votre enfant se concentre-t-il pendant la réalisation de ses devoirs?							
19) Est-ce que votre enfant peut ses devoirs seul, sans votre aide?							
20) Est-ce que votre enfant exige toujours votre présence à ses côtés pendant la réalisation de ses devoirs?							
21) À quelle fréquence surveillez-vous ou encadrez-vous votre enfant pendant la période des devoirs?							
22) Est-ce que votre enfant sait organiser l'agenda de ses devoirs?							

D-Style parental

QUESTIONS AUX PARENTS	IMPORTANCE Nulle 0	1	2	3	4	Grande 5	FRÉQUENCE Rare	Parfois	Souvent
23) Pensez-vous que votre enfant devrait se conformer à toutes vos demandes de terminer ses devoirs?									
24) Est-ce que vous laissez votre enfant prendre tout seul des décisions le concernant pour la priorité des tâches?									
25) Est-ce que vous vous entendez bien avec votre enfant pendant la réalisation des devoirs?									
26) Pensez-vous que punir votre enfant est nécessaire pour son apprentissage?									
27) Croyez-vous que les réprimandes et les critiques aident votre enfant à faire des progrès?									
28) Est-ce que vous encouragez votre enfant à parler de ses difficultés?									

D- Encadrement lors des devoirs

QUESTIONS AUX PARENTS	IMPORTANCE Nulle				Grande		FRÉQUENCE		
	0	1	2	3	4	5	Rare	Parfois	Souvent
29) Les devoirs sont-ils utiles pour votre enfant?									
30) Quelle matière scolaire préfère-t-il faire en premier?									
31) Pensez-vous lui offrir votre soutien de manière adéquate quand il ne comprend pas ses devoirs?									
32) Recevez-vous du soutien ailleurs pour aider votre enfant à faire ses devoirs?									
33) Vérifiez-vous la qualité de travail de votre enfant pendant ses devoirs?									
34) Est-ce que votre enfant met beaucoup de temps à réaliser ses devoirs seul?									
35) Votre enfant a-t-il besoin de votre aide pour planifier son temps et s'organiser lorsqu'il fait ses devoirs?									
36) Félicitez-vous votre enfant chaque fois qu'il accomplit une tâche relative à ses devoirs?									

ANNEXE E

GRILLES D'OBSERVATION DES INTERACTIONS ET DE LA RELATION PARENT-ENFANT DURANT LA PÉRIODE DES DEVOIRS

Observation non participante (1)

Dimensions	Thèmes	Facteurs et concepts	Les éléments à observer
1. Les parents connaissent les pratiques éducatives favorables au développement d'autonomie de leur enfant en exerçant leur rôle;	**Autonomie de l'enfant** **Connaître l'enfant**	– Orientation vers le travail indépendant – Organisation du temps – Confiance en soi – Identité – L'indépendance – Attitude	– Volonté de faire ses devoirs (l'initiative d'effectuer une tâche) tout seul ou non – Les compétences en lien avec le travail – La capacité à ressentir de la satisfaction dans le travail. (la persévérance, la résistance aux distractions,…) (L'identité) – La préférence, Attitude au travail, confiance
	Connaître la situation de parents, leurs défis et problèmes	Défis, attentes et souhaits des parents relatifs à l'autonomie de l'enfant Attitude - Le sens de l'organisation – La fréquence du besoin d'aide des enfants pendant leurs devoirs Connaissance des stratégies	L'environnement propice ou non à la concentration et à la motivation (L'ambiance, espace d'étude, outils) La communication verbale ou non verbale Les actes et comportements favorable et non favorable par rapport de son enfant favorable et non favorable Routines lors des devoirs (Temps)
	Le style parental	Dimensions : – Le soutien affectif. – Communication parent-enfant – Relation parent-enfant	– Paroles, actes, partages d'émotion, reconnaissance, manière d'exercer l'autorité. – Attitude et la manière de communication – Les interactions parent-enfant axées sur le quotidien scolaire.
	La participation parentale au suivi scolaire	– Engagement – Encadrement – Encouragement à l'autonomie	– Valorisation de l'effort de l'enfant – Félicitations pour le travail fait – Motiver l'enfant (Paroles, actes) – Volonté
3. Les parents sont capables d'aider leur enfant pendant la réalisation des devoirs et des leçons à domicile	**Savoir-faire** Compétences des parents Application des stratégies lors des devoirs	**Aider son enfant pendant la réalisation de ses devoirs** La supervision des devoirs : influence de la présence du parent – Attitude pendant la période des devoirs – Relation avec son enfant **Utiliser des outils et manipuler des outils et documents**	– La capacité d'écrire, de lire, et de communiquer avec son enfant en français – La manière d'organiser ou d'aider son enfant dans l'organisation de temps et de travail – Capacité se débrouiller : initiative à la recherche des ressources dont il a besoin. – Les stratégies parentales – Faire des tâches répétitives avec aisance; – La qualité du travail fait – Communiquer avec l'animatrice par divers moyens.

Observation participante (2)

Dimensions	Thèmes	Facteurs et concepts	Les éléments à observer
1. Les parents connaissent les pratiques éducatives favorables au développement d'autonomie de leur enfant en exerçant leur rôle;			
	Autonomie de l'enfant	– Les compétences – Orientation vers le travail indépendant – Organisation du temps – Confiance en soi – Identité	– Volonté de faire ses devoirs (l'initiative d'effectuer une tâche) tout seul ou non – Les compétences en lien avec le travail – La capacité à ressentir de la satisfaction dans le travail. (la persévérance, la résistance aux distractions,…) (L'identité) – La préférence, Attitude au travail, confiance
	Le style parental Démocratique Encouragement à l'autonomie	Dimensions : – Le soutien affectif. – Les interactions parent-enfant axées sur le quotidien scolaire. – Relation parent-enfant – Communication réciproque – Comportement – Attitude	– Paroles, actes, émotion, reconnaissance, manière d'exercer l'autorité améliorées ou à développer. – La manière de communication verbale ou non verbale adressée à l'enfant par ses parents améliorée ou à changer – Les actions autonomes des parents et de leur enfant
	La participation parentale à la réalisation des devoirs	– Engagement – Encadrement	– Volonté d'aider son enfant pendant la réalisation de ses devoirs par un suivi sérieux – Valorisation de l'effort de l'enfant – Félicitations pour le travail fait – Motiver l'enfant
2. Les parents modifient leurs attitudes pour motiver l'enfant pendant la période des devoirs; **3. Les parents sont capables d'aider leur enfant à planifier son temps et à fixer son**	**Savoir-faire** Compétences des parents	La supervision des devoirs (influence de la présence du parent). – La fréquence du besoin d'aide des enfants pendant leurs devoirs. – Établir des routines à faire les devoirs Application des stratégies lors des devoirs Savoir se débrouiller : initiative à la recherche des ressources dont il a besoin. **Utiliser des outils et manipuler des outils et documents** **Participation efficace des parents dans le suivi de leur enfant**	<u>La capacité de ou d':</u> – Assurer l'environnement propice à la concentration – Savoir écrire, lire, communiquer avec son enfant en français de façon efficace. – Savoir organiser des routines lors des devoirs (Temps) – Faire des tâches répétitives avec aisance; – Avoir du sens de l'organisation : établir des routines, organiser des activités familiales; – Donner un sens du travail bien fait – Utiliser le guide du parent; – Évaluer les ateliers et les autres activités avec un formulaire; – Appliquant les stratégies apprises à la pratique; – Écrire le journal de bord régulièrement; – Communiquer avec l'animatrice par divers moyens.

objectif dans l'agenda pour qu'il puisse travailler de façon autonome.	**Compétences parentales** **Habileté des parents à aider leur enfant dans l'organisation de son temps**	- Évolution de l'attitude et du comportement de parent dans la communication avec son enfant pendant la période des devoirs – La modification des stratégies – La fréquence de besoin de participation de l'intervenant – Mise en pratique des stratégies favorables	– L'attitude positive – La capacité d'écrire, de lire, et de communiquer avec son enfant en français – La manière d'organiser ou d'aider son enfant dans l'organisation de temps et de travail – Capacité se débrouiller : initiative à la recherche des ressources dont il a besoin. – Les stratégies parentales – Faire des tâches répétitives avec aisance; – La manière d'organiser des activités familiales; – La qualité du travail fait – Communiquer avec l'animatrice par divers moyens.

Observation non participante (3) et (4)

Dimensions	Thèmes	Facteurs et concepts	Les éléments à observer
1. Les parents connaissent les pratiques éducatives favorables au développement d'autonomie de leur enfant en exerçant leur rôle; **2) Les parents modifient leurs attitudes pour motiver l'enfant pendant la période des devoirs.** **3) Les parents sont capables d'aider leur enfant à planifier son temps et à fixer son objectif dans l'agenda pour qu'il puisse travailler de façon autonome. (Profil sortie)**	**Autonomie de l'enfant**	– Orientation vers le travail indépendant – Organisation du temps – Confiance en soi – Identité – Motivation – La liberté des parents	– Qualité de travail et la persévérance, la résistance aux distractions, la capacité à ressentir de la satisfaction dans le travail. – L'indépendance – L'identité, comme le sentiment de contrôle et la capacité de prendre l'initiative d'effectuer une tâche donnée.
	Le style parental Démocratique	Dimensions : – Le soutien affectif. – Les interactions parent-enfant axées sur le quotidien scolaire. – Relation parent-enfant – Communication réciproque	– Paroles, actes, émotion, reconnaissance, manière d'exercer l'autorité améliorées – La communication verbale ou non verbale adressée à l'enfant par ses parents. – Les actions autonomes des parents et de leur enfant – Attitude de leur comportement
	La participation parentale au suivi scolaire	– Mise en pratique des stratégies – Pratiques favorables – Volonté	– Valorisation de l'effort de l'enfant – Félicitations pour le travail fait – Motiver l'enfant
	Savoir-faire Compétences des parents Application des stratégies pour aider son enfant pendant la réalisation de ses devoirs	La supervision des devoirs une activité plus agréable (influence de la présence du parent). – La fréquence du besoin d'aide des enfants pendant leurs devoirs. – Établir des routines à faire les devoirs – Savoir se débrouiller : Utiliser le guide du parent; initiative à la recherche des ressources dont il a besoin – Assurer la réalisation des devoirs par un suivi sérieux. – Mettre en pratique les stratégies	<u>La capacité de ou d':</u> – Assurer l'environnement propice – Savoir écrire, lire, communiquer avec son enfant en français de façon efficace. – Savoir organiser ou aider son enfant dans l'organisation du temps et la priorité de travail en utilisant le plan de travail. – Faire des tâches répétitives avec aisance; – Avoir du sens de l'organisation : établir des routines – Donner un sens du travail bien fait pour féliciter l'enfant – Écrire le journal de bord régulièrement; – Communiquer avec l'animatrice par divers moyens – Manipuler des outils et documents.
	Habileté des parents à aider leur enfant dans l'organisation de son temps	Participation efficace des parents dans le suivi de leur enfant – La maîtrise des stratégies – Le progrès de parent et de l'enfant	– Compétences modifiées ou non – Stratégies appliquées ou non – Pratiques favorables ou non – La qualité de suivi amélioré ou non – Attitude améliorée ou non

TABLEAU DE BORD				
Date : Lieu :				
Principaux besoins identifiés par le parent à l'entrevue préliminaire (étape 1)	Notes séances d'observation directe 1 (actions, propos, etc.)	Notes atelier modelage (Actions, propos du parent et de l'enfant, etc.)	Notes séances d'observation directe (2) (actions, propos, etc.)	Notes séances d'observation directe (3) et (4) (actions, propos, évolution, etc.)
Note				

ANNEXE F

GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS (REMIS AUX PARENTS À LA FIN DE L'ATELIER COLLECTIF)

GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS (REMIS AUX PARENTS À LA FIN DE L'ATELIER COLLECTIF)

E1) Six stratégies de résolution de problèmes des enfants quant à la réalisation de devoirs (2 Versions française et traduction Française – Vietnamienne)

E2) Outils pour l'atelier parent-enfant – Conseils adressés aux parents pour aider l'enfant pendant ses devoirs.

E1) LES STRATÉGIES DE RÉSOLUTION DE PROBLÈMES DES ENFANTS QUANT À LA RÉALISATION DE DEVOIRS

Objectif : Développer les compétences parentales et de savoir agir pendant la période de devoirs.

Stratégie 1 :

Les devoirs et les stratégies
Si votre enfant persiste à négliger ses devoirs, il est temps de fixer des limites. Vous devez expliquer à votre enfant que, lorsqu'il choisit de ne pas faire ses devoirs, il choisit également de perdre des privilèges.

Pour les parents de : _____

Voici ce que vous devez faire si votre enfant refuse de faire ses devoirs.

1) Précisez vos attentes à votre enfant.
« Je m'attends à ce que tu fasses tes devoirs tous les soirs. Sous aucun prétexte, je n'accepterai que tu refuses de les faire. »

2) Appuyez vos paroles par des actes.
« Tu as le choix entre faire tes devoirs ou perdre des privilèges. Si tu choisis de ne pas faire tes devoirs, alors tu ne pourras pas sortir de la maison, ou regarder la télé, etc. Et cela tant que tes devoirs ne seront pas faits. Ce choix t'appartient. »

3) Félicitez votre enfant lorsqu'il fait ses devoirs.
« J'apprécie beaucoup que tu fasses tes devoirs. C'est ce que j'attendais de ta part. »

4) Utilisez le contrat de travail.
Un contrat de travail est une entente écrite entre votre enfant et vous, concernant ses devoirs. Voici ce que peut contenir un contrat de travail : « Lorsque tu auras fait tes devoirs, tu gagneras un point. Quand tu auras accumulé 5 points, tu auras le droit de veiller plus tard, le soir qui te conviendra. »

5) Si toutes ces méthodes échouent, prévenez l'enseignant ou l'enseignante.
Vous devez travailler de concert avec l'enseignant ou l'enseignante pour améliorer le comportement de votre enfant.

Stratégie 2:

Les devoirs et les stratégies

Si votre enfant « oublie » constamment d'apporter ses devoirs à la maison, vous devez agir.

Pour les parents de : _____

Voici ce que vous devez faire si votre enfant oublie ses devoirs à l'école.

1) Énoncez clairement vos attentes.

« Je m'attends à ce que tu apportes tes devoirs à la maison. Si tu les termines à l'école, je veux que tu les apportes quand même à la maison pour que je les vérifie. »

2) Demandez à l'enseignant ou à l'enseignante quels sont les devoirs.

Demandez la collaboration de l'enseignant ou de l'enseignante afin que votre fasse une liste de ses devoirs chaque jour. Cette liste devra être vérifiée et signée par l'enseignant ou l'enseignante. Lorsque votre enfant aura terminé ses devoirs, vous devrez signer également cette liste.

3) Félicitez votre enfant lorsqu'il apporte ses devoirs.

« J'apprécie beaucoup que tu apportes tes devoirs. Je savais que tu en étais capable. »

4) Établissez un temps obligatoire de devoirs.

Si votre enfant continue d'« oublier » ses devoirs à l'école, vous devez établir un temps obligatoire de devoirs. Cela veut dire que votre enfant doit passer l'heure à faire du travail scolaire, même s'il a oublié ses devoirs à l'école.

5) Utilisez un contrat de travail.

Un contrat de travail est une entente écrite entre votre enfant et vous, concernant ses devoirs. Voici ce que peut contenir un contrat de travail : « Lorsque tu auras fait tes devoirs, tu gagneras un point. Quand tu auras accumulé cinq points, tu auras le droit de veiller plus tard, le soir qui te conviendra. »

6) Si toutes ces méthodes échouent, prévenez l'enseignant ou l'enseignante.

Vous devez travailler de concert avec l'enseignant ou l'enseignante pour améliorer le comportement de votre enfant.

Stratégie 3:

Les devoirs et les stratégies

Si votre enfant prend toute la soirée pour faire ses devoirs sans que cela soit nécessaire, vous devez agir afin de résoudre ce problème.

Pour les parents de : _____

Voici ce que vous devez faire si votre enfant prend toute la soirée pour faire ses devoirs.

1) Énoncez clairement vos attentes.

« Je m'attends à ce que tu fasses tes devoirs pendant l'heure quotidienne des devoirs. Tu prends toute la soirée pour les faire et je veux que cela cesse. »

2) Assurez-vous que votre enfant dispose d'un endroit calme pour faire ses devoirs.

Si votre enfant prend trop de temps pour faire ses devoirs, c'est peut-être parce que son espace de travail n'est pas à l'abri des distractions. Alors, essayez de lui trouver un endroit calme pour travailler.

3) Félicitez votre enfant lorsqu'il fait ses devoirs.

« J'apprécie beaucoup que tu fasses tes devoirs sans prendre une éternité. C'est ce que j'attendais de ta part. »

4) Offrez des récompenses, si nécessaire.

Faites la course contre la montre. Premièrement, vous devez déterminer, avec votre enfant, le temps dont il a besoin pour faire ses devoirs. Ensuite, vous réglez un chronomètre. Si votre enfant termine avant la fin du temps alloué, il aura droit à une récompense.

5) Appuyez vos paroles par des actes.

Si les méthodes précédentes échouent, vous devez passer par des actes. Dites à votre enfant : « Tu as le choix. Tu fais tes devoirs pendant l'heure quotidienne des devoirs ou alors tu perds des privilèges. Tu ne pourras pas sortir de la maison ou regarder la télé tant que tes devoirs ne seront pas faits. »

Stratégie 4 :

Les devoirs et les stratégies

Si votre enfant ne veut pas faire ses devoirs sans aide, vous devez vous assurer qu'il fasse des efforts pour travailler seul. S'il insiste pour que vous soyez à ses côtés constamment, alors vous devez suivre les étapes suivantes.

Pour les parents de : _____

Voici ce que vous devez faire si votre enfant ne veut pas travailler seul.

1) Énoncez clairement vos attentes.

« Je m'attends à ce que tu fasses tes devoirs sans aide. Je ne serai pas constamment à tes côtés et je ne ferai pas tes devoirs à ta place. »

2) Félicitez votre enfant lorsqu'il travaille seul.

Lorsque vous voyez que votre enfant travaille seul, félicitez-le et encouragez-le à continuer.

3) Aidez votre enfant à prendre de l'assurance.

Si votre enfant se décourage devant un gros devoir à faire, essayez la méthode qui consiste à diviser le travail par blocs. Par exemple, 20 problèmes de mathématiques peuvent être séparés en 5 blocs de 4. Récompensez votre enfant chaque fois qu'il aura terminé un bloc, jusqu'à la fin du devoir.

4) Aidez votre enfant seulement s'il a fait des efforts pour trouver la solution.

Assurez-vous que votre enfant a essayé au moins deux fois de trouver la solution lui-même avant de l'aider.

5) Offrez des récompenses, si nécessaire.

Une autre méthode consiste à utiliser le troc. Pour ce faire, placez un bol de bonbons (ou autre) près de votre enfant et dites-lui : « Chaque fois que tu demanderas de l'aide pour ton devoir, tu devras me donner un de tes bonbons. Quand tu n'en auras plus, je ne t'aiderai plus. S'il t'en reste à la fin des devoirs, tu pourras les manger. »

6) Appuyez vos paroles par des actes.

Si les méthodes précédentes échouent, soyez ferme. Assurez-vous que votre enfant sait qu'il n'aura aucune aide après l'heure des devoirs et qu'il devra tout de même faire ses devoirs, quitte à y passer la soirée.

Stratégie 5 :

Les devoirs et les stratégies

Lorsque votre enfant tarde à faire ses devoirs à long terme jusqu'à la veille de leur remise, il panique alors devant la quantité de travail à faire et demande votre aide. Pour résoudre ce problème, il doit utiliser un plan de travail à long terme.

Pour les parents de : _____

Voici ce que vous devez faire si votre enfant tarde à faire ses devoirs à long terme.

1) Énoncez clairement vos attentes.

« J'attends de toi que tu planifies tes devoirs à long terme. Cette attente jusqu'à la dernière minute doit cesser. »

2) Demandez à l'enseignant ou à l'enseignante un plan de travail à long terme.

En utilisant ce plan, votre enfant apprendra à séparer en petites étapes les devoirs à long terme et à répartir son travail sur la période de temps allouée pour les faire. Demandez-lui qu'il vous informe de chaque nouveau devoir à long terme et aidez-le à planifier les étapes et les échéances.

3) Félicitez votre enfant lorsqu'il termine une étape.

« J'ai beaucoup aimé que tu finisses la lecture de ton livre avant la date prévue. »

4) Offrez des récompenses, si nécessaire.

Chaque fois qu'il terminera une étape, il gagnera un point. Lorsqu'il aura accumulé un certain nombre de points, il aura droit à une récompense.

5) Appuyez vos paroles par des actes.

Si les méthodes précédentes échouent, c'est le temps d'imposer des restrictions. Chaque fois que votre enfant ne termine pas une étape à temps, enlevez-lui un privilège (jouer dehors, regarder la télé, etc.) jusqu'à ce qu'il la termine.

Stratégie 6 :

Les devoirs et les stratégies

Si votre enfant ne veut pas faire ses devoirs lorsque vous êtes absent, vous devez lui apprendre à être plus responsable en ce qui a trait à ses devoirs.

Pour les parents de : _____

Voici ce que vous devez faire si votre enfant ne veut pas faire ses devoirs en votre absence.

1) Énoncez vos attentes.

« Je m'attends à ce que tu fasses tes devoirs tous les soirs, que je sois à la maison ou non. »

2) Assurez-vous que la personne responsable de votre enfant connaît le système de l'heure quotidienne des devoirs.

Elle doit être informée de l'heure à laquelle votre enfant doit faire ses devoirs, du lieu (l'espace de travail) où il doit les faire et du fait qu'il doit les faire seul.

3) Prenez contact avec votre enfant par téléphone.

Téléphonez à votre enfant pour vous assurer qu'il fait bien ses devoirs. Dites-lui de laisser ses devoirs bien en vue afin que vous puissiez les vérifier.

4) Félicitez votre enfant.

Félicitez votre enfant lorsqu'il fait ses devoirs pendant votre absence.

5) Offrez des récompenses, si nécessaire.

Un contrat de travail peut s'avérer un outil précieux pour motiver votre enfant.

Le contrat doit stipuler :

- L'obligation de faire les devoirs même en votre absence;
- Le délai accordé pour les faire;
- Le nombre de points gagnés chaque fois que les devoirs sont terminés;
- La récompense promise quand un certain nombre de points est atteint.

6) Appuyez vos paroles par des actes.

Si les méthodes précédentes échouent, vous devez agir. Dites alors à votre enfant : « Tu as le choix. Tu fais tes devoirs ou tu perds des privilèges. Si tu ne fais pas tes devoirs, tu ne pourras pas sortir de la maison ni regarder la télé, etc. Et cela tant que tes devoirs ne seront pas terminés ».

7) Si toutes ces méthodes échouent, prévenez l'enseignant ou l'enseignante.

Vous devez travailler de concert avec l'enseignant ou l'enseignante pour améliorer le comportement de votre enfant.

E GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS (REMIS AUX PARENTS À LA FIN DE L'ATELIER COLLECTIF

E2. Tài liệu hướng dẫn dành cho phụ huynh (phát cho phụ huynh vào cuối hội thảo)

Stratégie 1 – Chiến lược 1 :

Les devoirs et les stratégies
Bài tập và các chiến lược
Si votre enfant persiste à négliger ses devoirs, il est temps de fixer des limites. Vous devez expliquer à votre enfant que, lorsqu'il choisit de ne pas faire ses devoirs, il choisit également de perdre des privilèges.
Nếu con Ông/Bà luôn làm ngơ việc làm bài tập, đã đến lúc đặt ra các hạn định. Ông/Bà cần giải thích cho con hiểu rằng khi chúng chọn việc không làm bài tập, chúng cũng cùng lúc mất đi các ưu đãi của mình.

Pour les parents de : _____
Dành cho phụ huynh em : _____

Voici ce que vous devez faire si votre enfant refuse de faire ses devoirs.
Dưới đây là những điều Ông/Bà cần làm khi con từ chối không làm bài tập.

1) **Précisez vos attentes à votre enfant.**
   Xác định rõ yêu cầu của Ông/Bà với con

« Je m'attends à ce que tu fasses tes devoirs tous les soirs. Sous aucun prétexte, je n'accepterai que tu refuses de les faire. »
« Ba/Mẹ muốn con làm bài tập vào tất cả các buổi tối. Trong bất kỳ trường hợp nào Ba/Mẹ cũng sẽ không chấp nhận việc con từ chối làm bài tập »

2) **Appuyez vos paroles par des actes.**
   Chứng minh lời nói bằng hành động

« Tu as le choix entre faire tes devoirs ou perdre des privilèges. Si tu choisis de ne pas faire tes devoirs, alors tu ne pourras pas sortir de la maison, ou regarder la télé, etc. Et cela tant que tes devoirs ne seront pas faits. Ce choix t'appartient. »
« Hãy chọn giữa việc con làm bài tập hay là mất đi các quyền ưu đãi của mình. Nếu con chọn không làm bài, vậy thì con sẽ không được ra khỏi nhà, hay xem tivi,v.v.. Chừng nào con không làm xong bài thì sẽ phải chịu như vậy. Quyền lựa chọn là ở nơi con »

3) **Félicitez votre enfant lorsqu'il fait ses devoirs.**
   Khen ngợi con khi chúng làm bài tập

« J'apprécie beaucoup que tu fasses tes devoirs. C'est ce que j'attendais de ta part. »
« Ba/Mẹ rất vui khi con làm bài tập. Đây chính là điều Ba/Mẹ mong đợi ở con »

4) **Utilisez le contrat de travail.**
Sử dụng một hợp đồng lao động

Un contrat de travail est une entente écrite entre votre enfant et vous, concernant ses devoirs. Voici ce que peut contenir un contrat de travail : « Lorsque tu auras fait tes devoirs, tu gagneras un point. Quand tu auras accumulé 5 points, tu auras le droit de veiller plus tard, le soir qui te conviendra. »
Hợp đồng lao động là một thỏa thuận bằng văn bản về việc làm bài tập giữa con và Ông/Bà. Một hợp đồng lao động có thể bao gồm điều khoản sau: "Khi nào con làm xong bài tập, con sẽ được một điểm. Nếu con tích lũy được 5 điểm thì con sẽ có quyền đi ngủ trễ vào buổi tối mà con muốn"

5) **Si toutes ces méthodes échouent, prévenez l'enseignant ou l'enseignante.**
Nếu tất cả mọi biện pháp đều không có hiệu quả, liên lạc với thầy cô giáo

Vous devez travailler de concert avec l'enseignant ou l'enseignante pour améliorer le comportement de votre enfant.
Ông/Bà cần phối hợp chặt chẽ với thầy cô giáo để cải thiện hành vi của con em mình.

Stratégie 2 – Chiến lược 2:

Les devoirs et les stratégies
Bài tập và các chiến lược

Si votre enfant « oublie » constamment d'apporter ses devoirs à la maison, vous devez agir. Nếu con Ông/Bà liên tục "quên" không mang bài về nhà làm, Ông/Bà phải có biện pháp ngay.

Pour les parents de : _____
Dành cho phụ huynh em: _____

Voici ce que vous devez faire si votre enfant oublie ses devoirs à l'école.
Dưới đây là việc Ông/Bà cần làm nếu con để quên bài ở trường.

1) **Énoncez clairement vos attentes.**
   Nói rõ những yêu cầu của Ông/Bà

« Je m'attends à ce que tu apportes tes devoirs à la maison. Si tu les termines à l'école, je veux que tu les apportes quand même à la maison pour que je les vérifie. »
« Ba/Mẹ muốn con mang bài tập về nhà. Nếu con đã làm xong bài ở trường rồi, Ba/Mẹ muống con mang bài về nhà để Ba/Mẹ kiểm tra »

2) **Demandez à l'enseignant ou à l'enseignante quels sont les devoirs.**
   Hỏi thầy cô giáo con mình phải làm những bài tập gì.

Demandez la collaboration de l'enseignant ou de l'enseignante afin que vous fassiez une liste de ses devoirs chaque jour. Cette liste devra être vérifiée et signée par l'enseignant ou l'enseignante. Lorsque votre enfant aura terminé ses devoirs, vous devrez signer également cette liste.
Yêu cầu sự phối hợp của thầy cô giáo để có được một danh sách bài tập của con mỗi ngày. Danh sách này phải có chữ ký của thầy cô giáo. Khi con làm bài tập xong, Ông/Bà cũng phải ký tên vào danh sách này.

3) **Félicitez votre enfant lorsqu'il apporte ses devoirs.**
   Khen ngợi con khi chúng mang bài tập về nhà.

« J'apprécie beaucoup que tu apportes tes devoirs. Je savais que tu en étais capable. »
« Ba/Mẹ rất vui vì con mang bài về. Ba/Mẹ biết là con làm được mà »

4) **Établissez un temps obligatoire de devoirs.**
   Lập thời gian biểu bắt buộc cho việc làm bài tập

Si votre enfant continue d'« oublier » ses devoirs à l'école, vous devez établir un temps obligatoire de devoirs. Cela veut dire que votre enfant doit passer l'heure à faire du travail scolaire, même s'il a oublié ses devoirs à l'école.
Nếu con Ông/Bà tiếp tục để "quên" bài tập ở trường, Ông/Bà cần thiết lập một thời gian biểu bắt buộc cho việc làm bài tập. Điều này có nghĩa là con Ông/Bà phải dành thời gian đó để học dù có để quên bài tập ở trường đi chăng nữa.

5) **Utilisez un contrat de travail.**
Sử dụng một hợp đồng lao động

Un contrat de travail est une entente écrite entre votre enfant et vous, concernant ses devoirs. Voici ce que peut contenir un contrat de travail : « Lorsque tu auras fait tes devoirs, tu gagneras un point. Quand tu auras accumulé cinq points, tu auras le droit de veiller plus tard, le soir qui te conviendra. »
Hợp đồng lao động là một thỏa thuận bằng văn bản về việc làm bài tập giữa con và Ông/Bà. Một hợp đồng lao động có thể bao gồm điều khoản sau: "Khi nào con làm xong bài tập, con sẽ được một điểm. Nếu con tích lũy được 5 điểm thì con sẽ có quyền đi ngủ trễ vào buổi tối mà con muốn"

6) **Si toutes ces méthodes échouent, prévenez l'enseignant ou l'enseignante.**
Nếu tất cả mọi biện pháp đều không có hiệu quả, liên lạc với thầy cô giáo

Vous devez travailler de concert avec l'enseignant ou l'enseignante pour améliorer le comportement de votre enfant.
Ông/Bà cần phối hợp chặt chẽ với thầy cô giáo để cải thiện hành vi của con em mình.

Stratégie 3 – Chiến lược 3:

Les devoirs et les stratégies
Bài tập và các chiến lược

Si votre enfant prend toute la soirée pour faire ses devoirs sans que cela soit nécessaire, vous devez agir afin de résoudre ce problème.
Nếu con Ông/Bà mất cả buổi tối để làm bài tập mà không cần thiết, Ông/Bà cần có biện pháp giải quyết.

Pour les parents de : _____
Dành cho phụ huynh em: _____

Voici ce que vous devez faire si votre enfant prend toute la soirée pour faire ses devoirs.
Dưới đây là những việc Ông/Bà cần làm nếu con phải mất cả buổi tối để làm bài tập.

1) **Énoncez clairement vos attentes.**
   Nói rõ những yêu cầu của Ông/Bà.

« Je m'attends à ce que tu fasses tes devoirs pendant l'heure quotidienne des devoirs. Tu prends toute la soirée pour les faire et je veux que cela cesse. »
« Ba/Mẹ muốn con làm xong bài trong giờ làm bài tập hàng ngày. Con phải mất cả buổi tối để làm bài và Ba/Mẹ muốn con dừng ngay lập tức ».

2) **Assurez-vous que votre enfant dispose d'un endroit calme pour faire ses devoirs.**
   Dành cho con một nơi học bài yên tĩnh

Si votre enfant prend trop de temps pour faire ses devoirs, c'est peut-être parce que son espace de travail n'est pas à l'abri des distractions. Alors, essayez de lui trouver un endroit calme pour travailler.
Nếu con Ông/Bà mất quá nhiều thời gian để làm bài tập, có lẽ không gian học của chúng làm chúng chia trí. Vậy thì hãy ráng tìm cho con mình một nơi yên tĩnh để ngồi học.

3) **Félicitez votre enfant lorsqu'il fait ses devoirs.**
   Khen ngợi con khi chúng làm bài tập

« J'apprécie beaucoup que tu fasses tes devoirs sans prendre une éternité. C'est ce que j'attendais de ta part. »
« Ba/Mẹ rất vui khi con không phí kéo quá nhiều thời gian để làm bài. Đây chính là điều Ba/Mẹ mong đợi ở con. »

4) **Offrez des récompenses, si nécessaire.**
   Thưởng cho con, nếu cần thiết.

Faites la course contre la montre. Premièrement, vous devez déterminer, avec votre enfant, le temps dont il a besoin pour faire ses devoirs. Ensuite, vous réglez un chronomètre. Si votre enfant termine avant la fin du temps alloué, il aura droit à une récompense.
Tính giờ con làm bài. Trước hết, Ông/Bà cần xác định với con lượng thời gian cần thiết để làm bài tập. Sau đó, Ông/Bà bấm đồng hồ. Nếu con làm xong trước giờ quy định, con sẽ được thưởng.

5) **Appuyez vos paroles par des actes.**
   Chứng minh lời nói bằng hành động.

Si les méthodes précédentes échouent, vous devez passer par des actes. Dites à votre enfant : « Tu as le choix. Tu fais tes devoirs pendant l'heure quotidienne des devoirs ou alors tu perds des privilèges. Tu ne pourras pas sortir de la maison ou regarder la télé tant que tes devoirs ne seront pas faits. »
Nếu các biện pháp trên đây không có hiệu quả, Ông/Bà cần có hành động. Hãy nói với con: " Con chọn đi. Hoặc là con làm xong bài trong giờ làm bài hàng ngày hoặc là con mất đi các quyền ưu đãi của mình. Con sẽ không được ra khỏi nhà hay xem tivi chừng nào chưa làm bài xong. »

Stratégie 4 – Chiến lược 4:

Les devoirs et les stratégies
Bài tập và các chiến lược

Si votre enfant ne veut pas faire ses devoirs sans aide, vous devez vous assurer qu'il fasse des efforts pour travailler seul. S'il insiste pour que vous soyez à ses côtés constamment, alors vous devez suivre les étapes suivantes.

Nếu con Ông/Bà không chịu tự làm bài, Ông/Bà cần bảo đảm việc chúng tự nỗ lực bản thân. Nếu con luôn nhất quyết đòi Ông/Bà phải ngồi cạnh thì Ông/Bà hãy làm theo các bước dưới đây.

Pour les parents de : _____
Dành cho phụ huynh em: _____

Voici ce que vous devez faire si votre enfant ne veut pas travailler seul.
Dưới đây là những điều Ông/Bà nên làm nếu con không chịu làm bài một mình.

1) **Énoncez clairement vos attentes.**
   Nói rõ những yêu cầu của Ông/Bà

« Je m'attends à ce que tu fasses tes devoirs sans aide. Je ne serai pas constamment à tes côtés et je ne ferai pas tes devoirs à ta place. »
« Ba/Mẹ muốn con tự làm bài mà không có ai giúp. Ba/Mẹ không phải lúc nào cũng ngồi cạnh con và Ba/Mẹ sẽ không làm bài thay con. »

2) **Félicitez votre enfant lorsqu'il travaille seul.**
   Khen ngợi con khi chúng tự học

Lorsque vous voyez que votre enfant travaille seul, félicitez-le et encouragez-le à continuer.
Mỗi khi thấy con tự học một mình, hãy khen ngợi và cổ vũ chúng tiếp tục.

3) **Aidez votre enfant à prendre de l'assurance.**
   Giúp con cảm thấy an toàn.

Si votre enfant se décourage devant un gros devoir à faire, essayez la méthode qui consiste à diviser le travail par blocs. Par exemple, 20 problèmes de mathématiques peuvent être séparés en 5 blocs de 4. Récompensez votre enfant chaque fois qu'il aura terminé un bloc, jusqu'à la fin du devoir.

Nếu con Ông/Bà thấy nản trước một bài tập lớn, hãy thử chia nhỏ bài ra. Ví dụ như 20 câu toán đố có thể được chia làm 5 phần, mỗi phần 4 câu. Thưởng cho con mỗi khi chúng làm xong một phần, tiếp tục cho đến khi xong bài.

4) **Aidez votre enfant seulement s'il a fait des efforts pour trouver la solution. Chỉ giúp con khi con đã cố gắng tìm đáp án cho bài tập**

Assurez-vous que votre enfant a essayé au moins deux fois de trouver la solution lui-même avant de l'aider.
Ông/Bà cần nắm chắc rằng con đã cố gắng ít nhất là hai lần tự giải bài tập rồi mới giúp chúng.

5) **Offrez des récompenses, si nécessaire. Thưởng cho con nếu cần thiết.**

Une autre méthode consiste à utiliser le troc. Pour ce faire, placez un bol de bonbons (ou autre) près de votre enfant et dites-lui : « Chaque fois que tu demanderas de l'aide pour ton devoir, tu devras me donner un de tes bonbons. Quand tu n'en auras plus, je ne t'aiderai plus. S'il t'en reste à la fin des devoirs, tu pourras les manger. »
Một phương pháp nữa là trao đổi. Ông/Bà đặt một hũ kẹo (hoặc là một thứ khác) gần con và nói : «Mỗi lần con hỏi bài, con sẽ phải đưa cho Ba/Mẹ một cái kẹo. Khi nào con đưa hết kẹo rồi thì Ba/Mẹ sẽ không giúp con nữa. Nếu đến cuối cùng con vẫn kẹo, con có thể ăn. »

6) **Appuyez vos paroles par des actes.**
Chứng minh lời nói bằng hành động

Si les méthodes précédentes échouent, soyez ferme. Assurez-vous que votre enfant sait qu'il n'aura aucune aide après l'heure des devoirs et qu'il devra tout de même faire ses devoirs, quitte à y passer la soirée.
Nếu các biện pháp nói trên không có hiệu quả, Ông/Bà phải cứng rắn. Ông/Bà nên cho con hiểu rằng con sẽ không nhận được bất kỳ sự trợ giúp nào khi làm bài tập và con sẽ phải tự làm bài.

Stratégie 5 – Chiến lược 5 :

Les devoirs et les stratégies
Bài tập và các chiến lược

Lorsque votre enfant tarde à faire ses devoirs à long terme jusqu'à la veille de leur remise, il panique alors devant la quantité de travail à faire et demande votre aide. Pour résoudre ce problème, il doit utiliser un plan de travail à long terme.

Khi con trì hoãn việc làm bài cho tới tối hôm trước khi phải nộp, chúng sẽ hoảng hốt vì còn quá nhiều bài phải làm và hỏi xin Ông/Bà giúp đỡ. Để giải quyết vấn đề này, cần sử dụng một kế hoạch hành động lâu dài.

Pour les parents de : _____
Dành cho phụ huynh em : _____
Voici ce que vous devez faire si votre enfant tarde à faire ses devoirs à long terme.
Dưới đây là những điều Ông/bà cần làm khi con cứ trì hoãn không làm bài tập.

1) **Énoncez clairement vos attentes.**
   Nói rõ những yêu cầu của Ông/Bà

« J'attends de toi que tu planifies tes devoirs à long terme. Cette attente jusqu'à la dernière minute doit cesser. »
« Ba/Mẹ muốn con lên kế hoạch làm bài từ trước. Con không được lần lữa đợi đến phút chót như vậy nữa »

2) **Demandez à l'enseignant ou à l'enseignante un plan de travail à long terme.**
   Yêu cầu thầy cô giáo cho một kế hoạch làm bài bài từ trước

En utilisant ce plan, votre enfant apprendra à séparer en petites étapes les devoirs à long terme et à répartir son travail sur la période de temps allouée pour les faire. Demandez-lui qu'il vous informe de chaque nouveau devoir à long terme et aidez-le à planifier les étapes et les échéances.
Có được kế hoạch này, con Ông/Bà sẽ học cách chia bài tập ra làm nhiều phần nhỏ và làm từ từ trong thời gian hạn định. hạn định. Cứ mỗi khi có bài mới, yêu cầu con nói cho Ông/Bà biết và giúp con lên kế hoạch cho các giai đoạn và thời hạn nộp bài.

3) **Félicitez votre enfant lorsqu'il termine une étape.**
   Khen ngợi con mỗi khi chúng làm xong một phần bài.

« J'ai beaucoup aimé que tu finisses la lecture de ton livre avant la date prévue. »
« Ba/Mẹ rất vui vì con đã đọc xong cuốn sách trước ngày quy định »

4) **Offrez des récompenses, si nécessaire.**
Thưởng cho con nếu cần thiết.

Chaque fois qu'il terminera une étape, il gagnera un point. Lorsqu'il aura accumulé un certain nombre de points, il aura droit à une récompense.
Cứ mỗi lần con làm xong một phần bài, con sẽ được một điểm thưởng. Khi con tích lũy được một số điểm nhất định, con sẽ được một phần thưởng.

5) **Appuyez vos paroles par des actes.**
Chứng minh lời nói bằng hành động.

Si les méthodes précédentes échouent, c'est le temps d'imposer des restrictions. Chaque fois que votre enfant ne termine pas une étape à temps, enlevez-lui un privilège (jouer dehors, regarder la télé, etc.) jusqu'à ce qu'il la termine.
Nếu các biện pháp trên đều không có hiệu quả, đã đến lúc phải đặt ra một số hạn chế. Mỗi khi con Ông/Bà không làm xong phần bài quy định đúng hạn, chúng sẽ bị tước đi quyền làm gì đó (ra ngoài chơi, xem tivi, v.v…) cho đến khi nào làm xong thì thôi.

Stratégie 6 – Chiến lược 6 :

Les devoirs et les stratégies
Bài tập và các chiến lược

Si votre enfant ne veut pas faire ses devoirs lorsque vous êtes absent, vous devez lui apprendre à être plus responsable en ce qui a trait à ses devoirs.
Nếu con Ông/Bà không làm bài lúc Ông/Bà vắng nhà, Ông/Bà cần dạy cho con hiểu rằng con phải có trách nhiệm với việc học và làm bài.

Pour les parents de : _____
Dành cho phụ huynh em : _____

Voici ce que vous devez faire si votre enfant ne veut pas faire ses devoirs en votre absence.
Dưới đây là những điều Ông/Bà cần làm nếu con không làm bài lúc Ông/Bà vắng nhà.

1) Énoncez vos attentes.
Nói rõ những yêu cầu của Ông/Bà
« Je m'attends à ce que tu fasses tes devoirs tous les soirs, que je sois à la maison ou non. »
« Ba/Mẹ muốn con làm bài tập tất cả các buổi tối, dù Ba/Mẹ có ở nhà hay không. »

2) Assurez-vous que la personne responsable de votre enfant connaît le système de l'heure quotidienne des devoirs.
Ông/Bà cần đảm bảo rằng người giám sát con Ông/Bà biết cách thức cũng như giờ giấc làm bài hàng ngày của con.
Elle doit être informée de l'heure à laquelle votre enfant doit faire ses devoirs, du lieu (l'espace de travail) où il doit les faire et du fait qu'il doit les faire seul.
Người này cần phải biết mấy giờ con Ông/Bà phải làm bài tập, chỗ học bài của con và việc con phải tự làm bài một mình.

3) Prenez contact avec votre enfant par téléphone.
Liên lạc với con qua điện thoại.
Téléphonez à votre enfant pour vous assurer qu'il fait bien ses devoirs. Dites-lui de laisser ses devoirs bien en vue afin que vous puissiez les vérifier.
Gọi điện thoại cho con để biết chắc rằng con làm bài. Yêu cầu con để bài tập ra bàn cho Ông/Bà về kiểm tra.

4) Félicitez votre enfant.

Khen ngợi con.

Félicitez votre enfant lorsqu'il fait ses devoirs pendant votre absence.

Hãy khen con khi chúng làm bài lúc Ông/Bà đi vắng.

5) Offrez des récompenses, si nécessaire.

Thưởng cho con nếu cần thiết.

Un contrat de travail peut s'avérer un outil précieux pour motiver votre enfant.

Một hợp đồng lao động có thể là một công cụ quý báu để khích lệ con.

Le contrat doit stipuler :

Hợp đồng cần có những điều khoản sau :

- L'obligation de faire les devoirs même en votre absence;

Bắt buộc phải làm bài tập lúc Ông/Bà đi vắng

- Le délai accordé pour les faire;

Thời gian quy định phải làm xong bài

- Le nombre de points gagnés chaque fois que les devoirs sont terminés;

Số điểm được thưởng mỗi lần con làm xong bài tập

- La récompense promise quand un certain nombre de points est atteint.

Phần thưởng sẽ được lĩnh khi tích lũy được một số điểm nhất định

6) Appuyez vos paroles par des actes.

Chứng minh lời nói bằng hành động.

Si les méthodes précédentes échouent, vous devez agir. Dites alors à votre enfant : « Tu as le choix. Tu fais tes devoirs ou tu perds des privilèges. Si tu ne fais pas tes devoirs, tu ne pourras sortir de la maison, regarder la télé, etc. Et cela tant que tes devoirs ne seront pas terminés. »

Nếu các biện pháp trên đều không có hiệu quả, Ông/Bà cần hành động ngay. Hãy nói với con : « Con chọn đi. Hoặc là con làm bài hoặc là con mất đi các quyền ưu đãi của mình. Nếu con không làm bài, con sẽ không được ra khỏi nhà hay xem tivi v.v… chừng nào chưa làm bài xong.

7) Si toutes ces méthodes échouent, prévenez l'enseignant ou l'enseignante.

Nếu tất cả các biện pháp này đều vô ích, Ông/Bà hãy liên lạc với thầy cô giáo.

Vous devez travailler de concert avec l'enseignant ou l'enseignante pour améliorer le comportement de votre enfant. Ông/Bà cần phối hợp chặt chẽ với thầy cô giáo để cải thiện hành vi của con.

E2) OUTILS POUR L'ATELIER PARENT-ENFANT

CONSEILS ADRESSÉS AUX PARENTS POUR AIDER L'ENFANT PENDANT SES DEVOIRS

Feuillet 1 : DES MOYENS POUR T'AIDER

...dans ta planification

- N'étudie pas de la même façon pour tous les cours. Consacre plus de temps aux matières les plus difficiles et pour lesquelles l'évaluation accorde le plus de points.
- Choisis les moments où tu es le moins fatigué pour effectuer les tâches difficiles. Si tu es habituellement fatigué au retour de l'école, profites-en pour faire les tâches les moins exigeantes, les plus amusantes, les plus automatiques (recopier les notes de cours, par exemple).
- Attaque-toi d'abord aux matières les plus difficiles. Ton esprit est généralement plus alerte, donc plus enclin à la concentration lorsque tu n'es pas fatigué.
- Évite de travailler à des heures trop tardives, passé un certain seuil, la fatigue l'emporte sur l'efficacité.
- Prévois au moins un jour de congé d'étude par semaine et une heure de loisirs par jour.
- Lorsque la matière est difficile, prévois plusieurs courtes périodes d'étude ou de travail. De façon générale, il vaut mieux réserver pour une même matière trois heures bien espacées que trois heures consécutives.
- Fais une tâche simple après une tâche plus compliquée (lis un texte après avoir effectué une opération mathématique, par exemple).
- Oublie l'école et les travaux scolaires une fois que tout est terminé. Détends-toi et amuse-toi.
- N'hésite pas à travailler avec un camarade : que ce soit pour étudier, planifier ou effectuer un travail, il est souvent profitable de faire équipe.
- Réserve-toi du temps pour réfléchir au travail à effectuer et pour faire le point sur la situation.

Feuillet 2 : DES MOYENS POUR T'AIDER

...dans ton organisation

- Utilise toujours ton agenda : garde-le à portée de la main et consulte-le régulièrement.
- Prends l'habitude de noter tes préoccupations dans ton agenda.
- Trouve d'autres moyens pour te souvenir des choses à faire à court terme :
  – Écrire dans ta main.
  – Mettre ta montre à l'envers.
  – Épingler des notes sur ton tableau d'affichage.
  – Coller des notes sur la poignée de porte de ta chambre.
  – Épingler sur ton tableau d'affichage un calendrier du trimestre en plus de ton horaire de travail.
- Planifie tes activités et inscris-les à ton horaire.
- Échange d'autres bons trucs avec les camarades.

...à gagner du temps

- Informe-toi, demande conseil, pose toutes les questions qu'il faut : que de temps perdu par orgueil de trouver soi-même, ou par timidité de poser les questions qu'il faut à l'enseignant! N'hésite pas à aller chercher de l'aide.
- Profite au maximum des périodes de classe. Ce qui est bien compris en classe n'aura besoin par la suite que d'être révisé : c'est autant de gagné!
- Apprends à dire non, à établir des priorités : si tu sens obligé d'accepter chaque fois qu'on te demande d'aller t'amuser, de sortir, etc., tu ne pourras respecter ta planification.
- Consulte le dictionnaire toutes les fois que c'est nécessaire. Un mot dont tu ne connais pas le sens peut revenir souvent dans tes lectures ou dans les explications de l'enseignant. Plutôt que de buter dessus chaque fois, autant régler la question une fois pour toutes à l'aide du dictionnaire.
- Lorsque tu entends un mot nouveau dans un cours, note-le dans la marge de ton cahier ou dans ton agenda, et cherches-en le sens à la première occasion.

Feuillet 3 : GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION POUR L'ENFANT
JE M'ORGANISE

MON NOM : _____
DATE : _____

		OUI	NON
1.	J'utilise un agenda et le consulte tous les jours.		
2.	Je connais, chaque matin, mon programme de la journée.		
3.	Je sais comment planifier mon temps pour réaliser une tâche.		
4.	Je sais construire un horaire et le suivre.		
5.	J'utilise des trucs pour me souvenir des choses à faire à court terme.		
6.	À la fin de chaque semaine, j'évalue ce qui a été fait et je planifie la semaine à venir.		
7.	Je consulte le dictionnaire lorsque je ne comprends pas le sens d'un mot.		
8.	Je sais dire « non » lorsque j'ai du travail à faire et que les copains me proposent d'aller m'amuser.		
9.	J'écoute en classe et je pose des questions lorsque je ne comprends pas.		
10.	Lorsque c'est utile, je n'hésite pas à aller chercher de l'aide.		

Accorde-toi un point chaque fois que tu auras répondu « oui ». Plus ton résultat est élevé, meilleure est ta façon de t'organiser. Si ton résultat est bas, ne te décourage pas! Essaie plutôt de t'améliorer en y allant étape par étape.

Référence : Gagné M-C; Lemieux, L.; Ruph F. (2006) *Apprends-moi à apprendre : à l'usage des formateurs et des intervenants œuvrant auprès des familles*. Montréal : Centre DÉBAT; [Rouyn-Noranda] : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1re édition, p.38

Feuillet 4 : MON OBJECTIF
OU LA NOUVELLE HABITUDE QUE JE VEUX ACQUÉRIR (p.39)

MON NOM_____
DATE_____

Pour t'aider à fixer ton objectif en rapport avec une habitude à acquérir, tu peux

- Répondre au Questionnaire de la page 38
- Utiliser la section Des moyens pour t'aider
- Ou consulter les exemples suivants :

- Je consulte mon agenda chaque matin
- Je note dans mon horaire les travaux à faire
- J'utilise mon horaire tous les jours

Une fois ton objectif clairement identifié, notez-le dans l'espace ci-après :

MON OBJECTIF

Inscris également ton objectif dans l'espace prévu à cette fin sur ta grille d'auto-évaluation

Planifie ensuite la réalisation de ton objectif, en te servant de cette grille comme d'un horaire.

Dessine un ☺lorsque tu réussis à atteindre ton objectif ou à respecter ta planification et un ☹lorsque tu n'y arrives pas. Tu pourras ainsi, jour après jour, suivre ta progression.

Référence : Gagné M-C; Lemieux, L.; Ruph F. (2006) *Apprends-moi à apprendre : à l'usage des formateurs et des intervenants œuvrant auprès des familles*. Montréal : Centre DÉBAT; [Rouyn-Noranda] : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1re édition, p.39

Feuillet 5 : L'ÉTUDE EFFICACE

DES ACTIVITÉS

À RÉALISER POUR APPRENDRE À

...organiser son lieu d'étude

L'élève est souvent distrait lorsqu'il étudie parce que l'endroit où il s'installe est plus ou moins bien organisé, plus ou moins fonctionnel. À cette étape-ci, l'élève pourra se fixer des objectifs dans le but de réaménager son lieu d'étude et de le rendre plus propice au travail.

...planifier son temps d'étude

À ce moment-ci, il peut être opportun de réviser avec l'élève la partie du chapitre précédent, qui porte sur la planification des activités. L'élève pourra ajouter aux éléments de planification alors expérimentés, « le lieu » et « le moment ». Ainsi, pour une matière particulièrement difficile, il choisira le moment qui s'est révélé, après expérimentation, le plus favorable à l'étude. Même chose pour le choix du lieu d'étude.

...se concentrer

Un lieu d'étude adéquat, de bonnes dispositions physiques, une bonne planification vont favoriser la concentration. Mais que faire quand, malgré tout, l'esprit se met à vagabonder? Il existe des moyens de soutenir la concentration.

...mémoriser

La mémoire a longtemps été confondue avec l'intelligence. Celui qui avait une bonne mémoire était automatiquement reconnu comme brillant. Tout comme c'était le cas pour l'intelligence, on croyait que la mémoire était innée et que, par conséquent, on devait se contenter de ce que la nature nous avait donné. Depuis, de nombreuses recherches sont venues contredire ces croyances : nous savons maintenant qu'il est possible d'améliorer sa mémoire, tout comme on le fait pour développer ses muscles, par la pratique et l'exercice. Les informations et activités qui suivent ont été conçues dans le but d'amener l'élève à comprendre sommairement le fonctionnement de la mémoire, et de lui faire découvrir qu'il existe des moyens de l'améliorer.

MES MOMENTS LES PLUS FAVORABLES À L'ÉTUDE

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE
TÔT LE MATIN							
L'AVANT-MIDI							
FIN DE L'APRÈS-MIDI							
MILIEU DE LA SOIRÉE							
AUTRES							

Référence : Gagné M-C; Lemieux, L.; Ruph F. (2006) *Apprends-moi à apprendre : à l'usage des formateurs et des intervenants œuvrant auprès des familles*. Montréal : Centre DÉBAT; [Rouyn-Noranda] : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1re édition, p.45-53.

Feuillet 6 : DES MOYENS

POUR T'AIDER (p.69)

... à mieux te concentrer

- Arrête-toi quelques minutes pour te détendre, marcher un peu, prendre quelques respirations profondes. Ne va pas croire qu'on peut maintenant la concentration des heures durant.
- Étudie à heures fixes, au même endroit, à la même table de travail, en portant toujours le même genre de vêtements (un survêtement d'exercice, par exemple).
- Étudie toujours avec un crayon à la main. Souligner, encercler dans tes livres personnels, prendre des notes, faire des résumés, voilà qui occupe l'esprit et ne lui laisse guère la chance de s'évader.
- Si la tâche est difficile, aborde-la par petites étapes.
- Choisis d'étudier les matières les plus difficiles au moment où ton esprit est le plus alerte (cela correspond souvent au début d'une période d'étude).
- Accorde-toi des pauses. Après une bonne période de concentration, fais-toi plaisir : prends une collation, téléphone à un copain.
- Note dans ton agenda un problème qui te préoccupe et t'empêche de te concentrer. Planifie un moment pour essayer de le résoudre. Si c'est urgent, tu peux le régler sur-le-champ et revenir ensuite à l'étude, l'esprit tranquille.
- Utilise une technique d'arrêt de pensée (la technique de crochet par exemple) : ce genre de technique peut t'aider à interrompre tes rêvasseries.

Feuillet 7 : DES MOYENS

POUR T'AIDER

...à mieux étudier

- Essaie de rendre ton lieu d'étude à la fois propice à la concentration, c'est-à-dire tranquille, sans source de distraction, et fonctionnel, en veillant à avoir un mobilier et les accessoires qu'il te faut.
- Étudie toujours au même endroit. Si c'est impossible, choisis les endroits les moins tranquilles pour faire les tâches qui demandent le moins de concentration (par exemple : transcrire un travail, taper à la machine, mettre de l'ordre dans tes notes, etc.)
- Prévois ce dont tu auras besoin pour étudier. L'oubli de ton carnet de leçons, d'une feuille d'instructions, de ton agenda peut miner toute ta volonté à te mettre à l'ouvrage.
- Évite d'étudier tout de suite après un repas ou lorsque tu as l'estomac vide.
- Relaxe-toi avant l'étude, de manière à associer cette période à des moments plaisants et non à des moments de tensions.
- Pendant l'étude, prends des pauses toutes les demi-heures ou toutes les heures, surtout si la matière est difficile. Récompense-toi avec une collation, un appel téléphonique à un ami, etc.
- Souviens-toi que ton cerveau a besoin d'oxygène pour bien fonctionner. Va prendre une marche avant d'étudier ouvre un peu la fenêtre et prends de grandes respirations pendant les pauses.
- Étudie toujours avec un crayon à la main, cela pour prendre des notes, souligner lorsqu'il s'agit d'un livre personnel, faire des schémas, des résumés, utiliser la technique du crochet.
- Voir les moments de la journée où tu es le plus en forme pour étudier, et planifies ton étude en conséquence.
- Essaie de donner un sens à ce que tu étudies; intègre-le à d'autres connaissances déjà acquises; au lieu de tout apprendre par cœur, fais des liens.
- Quand tu ne peux faire des liens, utilise les techniques de mémorisation.
- Fais des révisions fréquentes.
- Échange ton numéro de téléphone avec des camarades, ou demande à ton enseignant de distribuer une liste de numéros de téléphone des élèves. Ça fait parfois du bien de discuter d'un problème avec quelqu'un.

Feuillet 8 : QUESTIONNAIRE – J'ÉTUDIE MIEUX

MON NOM _____

DATE _____

OUI NON

1. J'étudie habituellement au même endroit.
2. Il n'y a rien sur mon bureau qui risque de me distraire.
3. Il m'arrive d'étudier devant la télé, étendu sur mon lit, sur le divan, ou en mangeant.
4. Lorsque je n'arrive pas à me concentrer, je note les pensées dérangeantes dans mon agenda.
5. Je sais à quelle heure il est plus facile pour moi d'étudier.
6. Dans mon lieu d'étude, l'éclairage est suffisant et adéquat.
7. Ma table de travail est suffisamment grande pour y placer tout le matériel.

Dans mon lieu d'étude habituel, je me fais souvent déranger par :

8. la télé,
9. les conversations,
10. des gens qui viennent me parler,
11. (autres)
12. Je sais comment organiser l'information pour mieux la mémoriser.
13. J'utilise des techniques de mémorisation (visualisation, méthode des lieux, des mots-clés, etc.)
14. J'arrête régulièrement d'étudier pour faire quelques pas, prendre quelques bonnes respirations, me récompenser d'une longue période de concentration.
15. J'essaie d'avoir une vie saine (prendre trois repas par jour, dormir suffisamment, faire de l'exercice, ne pas abuser de café, tabac, sucreries).

Compte un point pour chacun des énoncés 1,2,4,5,6,7,12,13,14,15, auxquels tu as répondu « oui » et pour chacun des énoncés 3,8,9,10,11, auxquels tu as répondu « non ». Plus ton résultat est élevé, meilleure est ta façon d'étudier. Si ton résultat est bas, ne te décourage pas! Essaie de t'améliorer en y allant étape par étape.

Référence : Doyon, M., Archambault, J. (1988). Apprendre, ça s'apprend! La méthodologie du travail intellectuel : guide d'enseignement secondaire. Montréal Commission des écoles catholiques de Montréal, p.72

Feuillet 9 : La préparation aux examens

Étape 1 : Déterminer sur quoi porte l'examen.

L'enfant doit savoir sur quoi portera l'examen : certains chapitres d'un livre, des notes de cours, des devoirs, etc. Il doit inscrire sur la « Feuille de route » tout le matériel requis pour l'examen.

Étape 2 : Organiser le matériel à étudier

L'étude de votre enfant sera plus efficace si elle organise son matériel au préalable. Assurez-vous qu'elle a terminé tous les travaux assignés si elle a dû s'absenter de l'école. Pour aider dans sa planification, elle pourra utiliser la feuille de route.

Comment aider votre enfant à étudier avec succès?

3e étape : Prévoir le temps d'étude

L'enfant doit prévoir du temps pour l'étude. Il doit inscrire sur le « PLAN D'ÉTUDE » l'information requise et planifier des sujets à étudier chaque jour qui précède l'examen.

4e étape; Utiliser des techniques d'étude efficaces.

- **Utiliser des fiches**

  Invitez l'enfant à écrire l'information importante sur une fiche de 6 cm sur 10 cm. Ayez-en toujours sous la main.
- **Réviser les devoirs et les notes de cours**

  Votre enfant devrait réviser toutes les notes de cours et les devoirs portant sur le sujet. Il serait utile de souligner les points saillants. Certains utilisent des surligneurs de couleurs variées pour organiser l'information.
- **Revoir les contrôles précédents**

– Encourager votre enfant à examiner les contrôles précédents afin qu'il puisse anticiper ce que sera le prochain. L'enseignante a-t-elle posé des questions à choix multiples? Des « vrais ou faux »? Des questions à développement? Est-ce qu'elle demandait des noms et des dates, ou posait-elle des questions sur les tendances générales?

- **Se faire une liste de questions**

  Dites à votre enfant de faire une liste de questions auxquelles il peut s'attendre.
  Maintenant, dites-lui de préparer des réponses à ces questions. Il y a de bonnes chances que plusieurs de celles-ci figureront dans le contrôle.

FEUILLE DE ROUTE

Nom :_ _____

Sujet de l'examen :_ _____

Date de l'examen :_ _____

1) Dans les espaces ci-dessous, énumère tous les documents à étudier pour l'examen.
2) Coche chaque case de la colonne – Étude terminée – quand tu as bien étudié le document.

DOCUMENTS À ÉTUDIER

CHAPITRE DE LIVRE ÉTUDE

TERMINÉE

_____

NOTES DE COURS_____ ☐

À partir (date) _____

_____

☐

DEVOIRS _____

À partir (date) _____

_____

☐

EXAMEN PRÉCÉDENTS_____

_____

AUTRES _____ ☐

_____

Plan d'étude

Nom :_____

Sujet de l'examen_____

Date de l'examen_____

Documents à étudier

_____

Chapitres de livres_____

Notes de cours à partir de (date)

_____

Devoirs à partir de (date)

_____

Examens

précédents_____

Autres_____

_____

Documents à étudier

10_____

9

8

7

6

5

4

3

2

1

Comment étudier un chapitre d'un manuel?

Bien souvent, le chapitre d'un manuel scolaire renferme toute la matière d'un examen. Malheureusement, bien des enfants n'ont jamais appris à étudier à partir d'un manuel scolaire. Voici quelques idées qui aideront votre enfant à puiser l'information pertinente dans un manuel.
Faire une liste de chapitres à étudier et y mettre un X à chaque chapitre terminé

- Faire un survol du chapitre
- Examiner rapidement les pages du chapitre. Dites à votre enfant de suivre les étapes suivantes :
  1. Prendre en note le titre de chaque section;
  2. Regarder les illustrations, les graphiques, etc.;
  3. Lire le résumé à la fin du chapitre;
  4. Lire les questions à la fin du chapitre;
  5. Enfin, formuler une question pour chaque titre du chapitre et essayer d'y répondre.
- Lire le chapitre et prendre des notes : noter les faits importants (le nom de personne, les termes à retenir ou les idées principales). Indiquer les points importants qui pourraient apparaître dans l'examen.
- Réviser le chapitre

À la fin de lecture, assurez-vous que l'enfant comprend les faits importants et leurs relations. Elle devrait répondre aux questions de révision à la fin du chapitre, comme à celles qu'elle avait elle-même formulées. Elle peut revoir toutes ses notes ainsi que les points saillants du chapitre à l'étude.

ANNEXE G

AUTO-ÉVALUATION DE L'ATELIER PARENTS-ENFANTS

AUTO-ÉVALUATION DE L'ATELIER PARENTS-ENFANTS

Formulaire d'évaluation des parents après-atelier

Date : _____

Code : _____

S'il vous plaît, remplir cette fiche d'évaluation au complet et la remettre à la fin.

Ce que j'ai appris dans cet atelier

Parent :_____

_____

Ce que j'aurais aimé savoir

Parent :_____

_____

Commentaires

Parent :_____

_____

FORMULAIRE D'ÉVALUATION DES ENFANTS APRÈS-ATELIER

Date : _____

Code :_____

S'il vous plaît, remplir cette fiche d'évaluation au complet et la remettre à la fin.

Ce que j'ai appris dans cet atelier

Enfant :_____

_____

Ce que j'aurais aimé savoir

Enfant :_____

_____

Commentaires

Enfant:_____

_____

ANNEXE H

ÉCHÉANCE DE L'INTERVENTION SUGGÉRÉE EN 2017

ÉCHÉANCE DE L'INTERVENTION SUGGÉRÉE en 2017

Étapes	Semaines	Activités	Durée	Participantes	Outils	Méthode
Démarrage	**1** **29 avril-** **5 mai**	Faire signer le consentement	20 minutes	Parents		Entrevue Écrite
		Entrevue avec les parents	40 minutes	Parents	Questionnaire (Annexe C)	
		Réaliser l'observation directe non participante	60 minutes	Parent-Enfant	Grille d'observation (Annexe D)	Journal de bord
Accompagnement	**2** **6-12 mai**	Atelier collectif pour les parents	120 minutes	Parents	Matériels Annexes E (E1, E2 et E3)	Journal de bord
		Atelier individualisé parent-enfant (Modelage)	120 minutes	Parent-enfant	Guide Annexe E3	Journal de bord
Suivi	**3** **13 -19** **mai**	Réaliser l'observation participante	60 minutes	Parent-Enfant et intervenant		Journal de bord

	4 **20-26 mai**	Réaliser l'observation directe non participante	90 minutes	Enfant	Grille d'observation (Annexe D)	Journal de bord
	5 **27 mai-02 juin**	Réaliser l'observation directe non participante	90 minutes	Enfant	Grille d'observation (Annexe D)	Journal de bord
Évaluation	**6** **10-16 juin**	Évaluation de l'intervention Atelier individuel parent-enfant	120 minutes	Parent-enfant	Annexe F Feuilles d'auto-évaluation	

RÉFÉRENCES

Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe.* Boucherville : Gaétan Morin (2e éd.).

Bakhshaie, M. (2015). *La scolarisation des jeunes Québécois issus de l'immigration : un diagnostic.* Rapport de recherche de la Fondation Lucie et André Chagnon.

Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, *45*(4) National Council on Family Relations. 405-414. Récupéré de http://www.jstor.org/stable/585170

Beauchamp, J. (2008). *Projet « Les petits crayons », Une étude sur l'implantation et l'impact d'un nouveau modèle d'enrichissement familial pour les parents et les enfants de communautés rurales.* Récupéré le 1er novembre 2016, de http://www.umoncton.ca/crde/files/crde/wf/wf/pdf/Projets/Rapport-LESPETITSCRAYONS-28mai-FINALE.pdf

Beauregard, D., Bordeleau, L., Desjardins, N., Puissant, J. (2009). *Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité.* Guide d'intervention pour soutenir les pratiques parentales. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue de pédagogie* (151), 5-16.

Bergonnier-Dupuy, G. et Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, *40*(4), 160 p.

Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural relations, 29*, 697-712.

Besnard, T. (2008). *Les pratiques parentales des pères et des mères et les difficultés de comportement des garçons et des filles d'âge préscolaire: différences, similitudes et effets d'intervention* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke. Récupéré de http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/932

Blaude, A. et Zaouche Gaudron, C. (2013). L'adaptation socio-affective d'enfants de quatre à 12 ans en résidence alternée : une approche écosystémique. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Elsevier Masson 61*, 347-356.

Blouin, M. (2008). *Liens entre les pratiques éducatives parentales et la présence de troubles de comportement intériorisés chez les adolescents (*Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke.

Bonin, P. (2013). *L'influence du style parental et d'autres facteurs familiaux sur le processus de développement de l'autodétermination des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : perceptions de la mère* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.

Bronfenbrenner, U. (1977) Toward an Experimental Ecology of Human Development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742.

Cartier, S.C. (2010). Aider à apprendre de manière autonome. *Québec français, 157*, 52-53

Ceccaldi, A. et Popet, A. (2005). *Parents d'écoliers : Je l'aide – Toutes les réponses pour aider son enfant à travailler*. Édition Nathan, 207 pages.

Chicha, M. T., et Charest, É. (2008). L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal. *Choix-IRPP, 14*(2).

Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Sheldon, K. M. (2011). *Human Autonomy in Cross-Cultural Context: Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being (Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology 1)*. New York : Springer.

Chouinard, R. *et al.* (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? (Noël-Gaudreault, M. [dir.]), *Revue des sciences de l'éducation, 32*(2), 307-324.

Clanet, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse, France: Presses Universitaires du Mirail.

Cooper, H. (2007). The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents. California: Corwin Press Inc. *Politiques,* (35), 75-85.

Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. Recherches en éducation, *Revue française de pédagogie.*

Cousineau, J. M. et Bourdabat, B. (2009). La situation économique des immigrants au Québec. *Relations industrielles*, *64*(2), 230-249.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49,* 182–185.

Descôteaux, G. (2008). Attitudes et croyances des élèves québécois de quatrième année du primaire et de leurs parents à l'égard des devoirs et leçons (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de http://depot-e.uqtr.ca/1216/1/030033833.pdf

Deslandes, R. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *32*(04), 208-217.

Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151, 61-74. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_151_1_3275

Deslandes, R. (2008). *Contribution des parents à la socialité des jeunes.* Éducation et francophonie, *36*(2), 156-172. Récupéré de http://id.erudit.org/iderudit/029485ar

Dictionnaire Antidote Ardoise, Dictionnaires et guides (Version 2), 2014, Druide informatique

Dorais, L.-J. et Richard, É. (dir.). (2007). *Les Vietnamiens de Montréal*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal. 240 pages.

Dorais, L.-J. (2009). The Vietnamese in Montreal, Canada: Reflections on Intangible Capital and Immigration. *Asian and Pacific Migration Journal*, *18*(2). Université Laval.

Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick. (2012). Guide d'accompagnement des parents. *Entre parents Vers une communauté apprenante.* Récupéré le 27 avril 2016, de http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/1614085.pdf

Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. Dossier d'actualité Veille et Analyses, p.1-13. Récupéré de https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-00945269

Grolnick, W. S. et Ryan, R. M. (1989). Parent Styles Associated with Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology, 81,* 143–154.

Hoang, M. K. (2005). *Les pratiques éducatives parentales et l'autonomie de l'enfant : Étude comparative France-Viêt-Nam* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Paris-Ouest-Nanterre.

Joussemet, M., Landry, R. et Koestner, R. (2008). A Self-Determination Theory Perspective on Parenting. *Canadian Psychology Association*, *49*(3), 194 –200.

Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interaction, 9*(2), Université de Montréal.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The Cognitive Developemenal Approach to Socialization. Dans D.A. Gossin (dir.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago, Rand McNally.

Kralovec, E. et Buell, J. (2001). End Homework Now. *Educational Leadership, 58*(7), 39-42.

Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les Stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents.* Neuchâtel; Paris : Delachaux et Niestlé.

Larivée, J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social, 57*(2), p. 5-19.

Lenoir-Achdjian, A. et Morin, P. (2008). *La situation socioéconomique des minorités visibles*. Récupéré de http://www.im.metropolis.net/medias/Lenoir-Morin_minorites_visibles.pdf

Lieury, A. et Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod (3e édition entièrement revue et actualisée), Coll. « Psycho Sup », 185 pages.

Liquète, V. et Maury, Y. (2007). *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Armande Coline.

Lirdef, C.A. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? *Représentations des enseignants et pratiques professionnelles.* [Enfants, familles, générations]. IUFM de Montpellier, *16*, 34-52.

Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(03), 687-712.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. (2-550-46697-7). Gouvernement du Québec. Récupéré de http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs57241.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEERS) : *Votre enfant au primaire : Information à l'intention des parents*. Récupéré le 3 novembre 2016, de http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/votre-enfant-au-primaire-information-a-lintention-des-parents/pubLang/0/.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire.* Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Secteur du développement pédagogique et du soutien aux élèves.

Papalia, D. E. et Feldman, R. D. (2014). *Psychologie du développement humain.* McGraw-Hill Education, Chenelière Éducation.

Porcher, L. (2006). *Les médias entre éducation et communication*, Vuibert, Paris, 210 pages, p.40. Récupéré de http://virtuolien.uqam.ca/tout/UQAM_BIB000132575

Potvin, P., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire, *Revue canadienne de l'éducation, 24*, 441-453.

Rosby, M. J. (2003). *Liens entre les différents styles parentaux et les troubles de comportement extériorisés agressifs chez les jeunes de 13-16 ans* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.

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), p. 277-303.

Rouzier, F. et Terrisse, B. (1986). *Questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge préscolaire,* Université du Québec à Montréal.

Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. et Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans Martin-Krum, C. et Tarquinio, C. *Traité de psychologie positive*, p. 273-312.

Statistique Canada. (2011). *Portrait statistique de la population d'origine ethnique vietnamienne au Québec en 2011.* Immigration, Diversité et Inclusion Québec. Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-vietnamienne-2011.pdf

St-Pierre, L. (2009). *Comment motiver les enfants à faire leurs devoirs. Pour les parents, les enseignants et les intervenants*, Montréal, Les Éditions Quebecor, 160 pages.

Tardif-Grenier, K. (2015). *La réussite éducative des élèves du primaire issus de l'immigration et l'implication parentale dans le suivi scolaire* (Thèse de doctorat.) Université de Montréal. Récupéré de *https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12354/Tardif_Grenier_Kristel_2015_these.pdf*

Tardif-Grenier, K. et Archambault, I. (2016). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. *Revue européenne de psychologie appliquée 66*(2016) 139–150. Elsevier Masson SAS. Récupéré de *http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2016.04.007 1162-9088/© 2016*

Trinh, T.L. et Oubrayrie-Roussel, N. (2011). *Pratiques éducatives parentales et mobilisation scolaire des jeunes Vietnamiens.* Laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation, Maison de la recherche. Université Toulouse 2.

Vayer, P. (1993). *Le principe d'autonomie et l'éducation.* (Vol. 75017). 17, rue Viète, Paris : ESF éditeur.